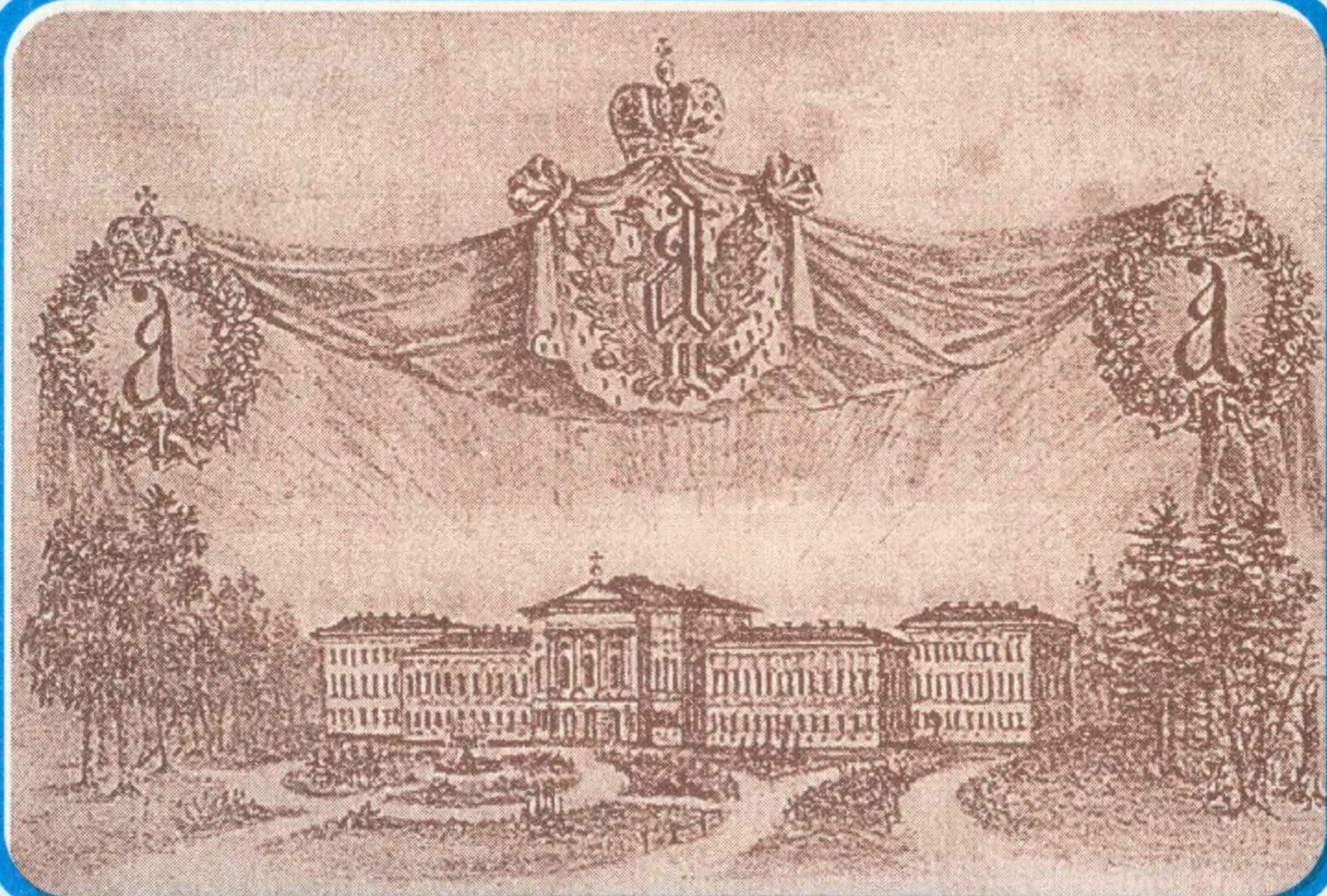




Е.С.Ляхович, А.С.Ревушкин

УНИВЕРСИТЕТЫ
В ИСТОРИИ И КУЛЬТУРЕ
ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ



Е. С. Ляхович, А. С. Ревушкин

**Университеты
в истории и культуре
дореволюционной России**

Издательство Томского университета
Томск 1998

Ляхович Е. С., Ревушкин А. С. Университеты в истории и культуре дореволюционной России. 2-е изд., испр. и доп. — Томск: Изд-во Том. ун-та, 1998. — 580 с. — 2000 экз. 4301000000.

В книге рассматриваются проблемы взаимоотношения университетов с национальными системами образования в конкретных историко-культурных и политических условиях. Показана роль образования в системах ценностей ряда европейских стран. Основное внимание уделено исследованию условий возникновения и проблемам развития классических университетов в дореволюционной России. Одновременно раскрывается становление теории и философии образования в России. Подвергнуты анализу дискуссии XIX — начала XX века о месте и роли классических университетов в истории и культуре России, о предназначении общего и специального образования. Показано формирование университетских научных школ и их влияние на отечественную и мировую науку, культуру, на особенности конкретных университетов, их фактический статус. Рассмотрена роль университетов в отдельных провинциальных городах России. Отмеченные процессы представлены в лицах на историко-культурном фоне XVIII, XIX и начала XX века с использованием большого фактического материала.

Для специалистов и широкого круга читателей

Рецензент: профессор, доктор исторических наук Б.Г. Могильницкий

Издание осуществлено по заказу Алтайского экономико-юридического института

ISBN 5-7511-0994-5

Л $\frac{4301000000}{177(012) - 98}$

© Е.С. Ляхович, А.С. Ревушкин, 1998

H.S. Lyakhovich and A.S. Revushkin

**Universities
in the History and Culture
of the pre-Revolutionary
Russia**

Tomsk State University Publishers
Tomsk 1998

Lyakhovich H. S. and Revushkin A. S. Universities in the History and Culture of the pre-Revolutionary Russia. 2nd ed. – Tomsk State University Publishers, Tomsk, 1998. – 581 p.

The book deals with the problems of mutual relations of universities with national educational systems under specific historical, cultural, and political conditions. The role of education in the systems of values of some European countries is demonstrated. Emphasis is given to the study of the conditions for origination and the problems of development of classical universities in the pre-Revolutionary Russia. The development of the theory and philosophy of education in Russia is shown. An analysis has been performed of the discussions of the XIX-th – the beginning of the XX century on the place and role of classical universities in the history and culture of Russia and on the mission of general and specialized education. The development of scientific schools at universities is shown and their influence on the national and world's science, culture, on the features of the concrete universities and their actual status are discussed. The role of universities in some provincial towns of Russia is considered. The processes revealed are represented in personalities on the historical and cultural background of the XVII-th, XIX-th, and the beginning of the XX-th century with the use of a large body of factual material.

The book can be of use for professionals and interesting to a broad circle of readers.

Reviewer: professor B.G. Mogilnitsky

The publication is accomplished by an order of Altai Economic and Juridic Institute

Л $\frac{4301000000}{177(012) - 98}$

© H. S. Lyakhovich and A. S. Revushkin, 1998

***Своим учителям и своим ученикам
посвящают авторы эту книгу***

ОТ АВТОРОВ

За обостренным вниманием всех социальных и возрастных групп к *реформе образования* кроются разные интересы. Дети, подростки, родители, молодые и пожилые люди, состоятельные и малообеспеченные — все понимают, что образование необходимо. У тех же, для кого система образования является основной сферой деятельности, реформы вызывают повышенный интерес и неоднозначное отношение, ибо затрагивает каждого. Однако есть еще скрытые от массового сознания, но вполне реальные и социально значимые причины, которые делают сейчас проблемы образования, просвещения не менее существенными, чем проблемы хлеба и мира. В конце XX века *свобода и демократия* становятся высшими ценностями человечества и его важнейшими потребностями, возникновение которых связано с историческим временем и культурным пространством. Свобода и демократия получают статус социальных ценностей только в обществе, достигшем достаточно высокого уровня развития государственности, политической жизни, правосознания народа, его культуры. Обязательным, необходимым условием такого состояния является *просвещенность* широких народных масс.

Много веков назад в Европе возникли *университеты*. Их появление предшествовало развитию массового образования и воздействовало на него. Европейские университеты стояли у истоков современного научно-технического и социального прогресса. Университеты России задумывались Петром I как центры европейской культуры, науки и образования.

Готовящаяся и одновременно начавшаяся в нашей стране реформа школы всех уровней по-новому поставила проблему университета. Не последнюю роль в актуализации этой проблемы сыграло появление новых университетов. На смену жестко идеологизированной культуре приходит интерес к многообразию зарубежного и дореволюционного отечественного опыта в разных сферах культуры, в том числе и в сфере образовательной, в истории и теории образования.

Некоторые российские университеты вводят сейчас в качестве обязательного предмета в программы подготовки магистров и аспирантов курсы истории и теории университетов. В Томском университете в течение почти десяти лет работал семинар по проблемам философской теории образования. Накопленный в процессе этой работы опыт и интерес окружающих побудили нас написать эту книгу.

Известный русский историк В.О. Ключевский много внимания уделял методологии исторического познания. Он полагал, что

«обработанное историческое произведение требует единства мысли, цельности состава, выдержанности приёмов и направления и потому может быть делом единоличного творчества; необходимые сложные подготовительные работы идут скорее в руках многих сотрудников. Стройное здание строится одним архитектором, но со многими работниками» (см.: **Ключевский В.О.** Неопубликованные работы. М., 1982. С. 193-194).

Мы, хотя и не принадлежим к сообществу профессиональных историков, в своей совместной работе не раз ощутили правоту этого замечательного ученого. Мы благодарны судьбе, что нас, таких разных, она сделала единомышленниками, благодарны друг другу за взаимопонимание и взаимоподдержку. Только это позволило нам интенсивно работать над интересовавшими нас проблемами. Совместно с группой из лаборатории философии образования, лаборатории психологии и ведущих сотрудников биолого-почвенного факультета была написана брошюра «Первокурснику о многоуровневом университетском образовании» (Томск: Изд-во Томского ун-та, 1992). В 1993 году Е. Ляхович и А. Ревушкин написали «Очерк становления первого сибирского университета — центра науки, образования, культуры» (Томск, 1993). В 1994 г. в Москве вышла из печати написанная Е.С. Ляхович в соавторстве со своим учеником И.В. Захаровым книга «Миссия университета в европейской культуре».

Идея написать книгу, которую сейчас открыл читатель, была стимулирована в первую очередь нашим личным интересом к рассматриваемым проблемам, но реализовать её мы были буквально вынуждены благодаря интересу наших учеников — студентов первых выпусков молодого философского факультета, коллег с биолого-почвенного, физического, химического факультетов, благодаря отдельным ученым, аспирантам и студентам, которые были почти 10 лет участниками наших семинаров по проблемам философии образования, истории и теории университета. Это общение было весьма ценно, и мы признательны всем, кто в нем участвовал. Нам посчастливилось неоднократно обсуждать в течение почти десяти лет проблемы университетского образования с участниками всероссийских научных конференций, работавших в рамках межвузовских и федеральных научных Программ в разных концах нашей страны: в Москве и Петербурге, Саратове и Ростове, Новосибирске, Иркутске, Томске и других городах России. Мы благодарны нашим оппонентам и тем, кто разделял наши идеи, касавшиеся концептуальных проблем, вопросов теории и истории классического университета, его миссии в европейской культуре, его задач и значения в условиях дореволюционной и современной России.

Благодарим за помощь в работе с отдельными материалами и неточностями наших коллег по лаборатории философских проблем непрерывного образования Томского университета: Татьяну Борисову (Краснову), Ларису Гамову, Анну Лещенко, Татьяну Мищенко. Мы благодарны за многочисленные перепечатки разных частей и вариантов текста Маргарите Михайловне Постол и Валентине Николаевне Романенко, которая оказывала нам помощь в течение последних лет и особенно на последней стадии — в подготовке оригинал-макета. Мы признательны заведующей отделом редких книг и рукописей Научной библиотеки Томского университета Г.И. Колосовой за помощь в подборе иллюстраций.

За долгое время работы над этой и одновременно другими нашими книгами мы в отдельные периоды получали поддержку от федеральной программы «Народы России: Возрождение и развитие», межвузовской научной программы «Университеты России», дважды пользовались поддержкой фонда Сороса, за что благодарны его основателю и тем рецензентам наших конкурсных проектов 1993 и 1996 гг., чьи имена нам неизвестны, но объективность которых стала для нас весьма значительной моральной поддержкой.

Разделы V, VI, VII и «Вместо заключения» смогли быть написаны, а вся книга завершена и подготовлена к изданию благодаря работе по проекту, удостоенному гранта в открытом конкурсе 1996 года по программе Института «Открытое общество».

За поддержку в работе мы благодарим Институт «Открытое Общество» (Фонд Дж. Сороса): грант исследовательского проекта RSS No. 1098/1996).

*Только история может проникнуть
под поверхность нашей современной
образовательной системы, только
история способна ее анализировать.*

Эмиль Дюркгейм

ВВЕДЕНИЕ

Гражданское общество — важнейшее достижение европейской культуры. Развитие и упрочение основ гражданского общества в новое время происходило непосредственно под влиянием идей эпохи Просвещения, теории общественного договора, традиций римского права, а также многовековой практики совершенствования общественных отношений. Исторический опыт показывает, что законосообразная жизнедеятельность общества возможна только на основе просвещённости народа, развитости общественного и индивидуального сознания. В России истоки формирования общественного правосознания восходят к реформам шестидесятых годов XIX века (земской, военной, судебной, образовательной) и обусловлены отменой крепостного права. Однако привычки законопослушной жизнедеятельности не успели укорениться вследствие наступления реакции, а с 1917 года — попрания всех прав личности. Деспотизм оставляет тяжёлые последствия в общественной психологии, в традициях управления. Этот клубок, по убеждению русского учёного-просветителя Н.И. Пирогова, требует бережного распутывания и в первую очередь «освобождения человека от стадных инстинктов путём повышения его образованности и культуры». Одной из глубинных причин, не позволивших сформироваться гражданскому обществу в России, была пропасть между тонким слоем образованной элиты и огромной массой непросвещённого народа.

Во всех современных правовых государствах становление гражданского общества происходило на основе системы ценностей, которая вырабатывалась веками. В индивидуальное сознание эти ценности входили благодаря обучению и воспитанию в семье, культурной среде, школе, благодаря определённому образу жизни, правилам общественного поведения, закрепляемым в повседневности. Невежество невосприимчиво к высшим ценностям (правам человека, свободе личности, общественному самоуправлению и др.). Только образованные люди могут понимать ценности гражданского общества, дорожить ими, участвовать в их сохранении. В XVIII веке особую заботу о просвещённости американского народа проявлял Т. Джефферсон. Более двухсот лет назад в США был принят закон о всеобщем образовании. Заботой общества и государства должно было стать обеспечение возможности каждому ребёнку получить общее образование, чтобы в конечном счёте он мог осознанно и самостоятельно судить о том, что представляет опасность для его свободы.

XX век — век научно-технического прогресса со всеми его достижениями и издержками. Ни одна страна не может сейчас вы-

жить, не опираясь на научные знания и создаваемые на их основе технологии. Одной из особенностей XX века, по утверждению Нобелевского лауреата Дж. Бернала, оказалось *опережение научным знанием развития других форм культуры: политической, экономической и моральной*. Но только *наука* открывает возможность *поднимать общественные отношения*. От науки уже нельзя отказаться. Единственный выход — поднимать уровень культуры и моральности общества, нравственности каждого отдельного человека в пределах его природных возможностей с помощью лучше организованного образования. Массовое образование не может опережать развитие культуры и реальной жизни. Оно транслирует устоявшиеся адаптированные знания, отбор которых некогда осуществляли учёные-одиночки, а ныне — многие коллективы и целые научно-исследовательские институты. На рубеже третьего тысячелетия в мире создаются новые научно-образовательные центры и комплексы, вокруг которых складывается активная культурная среда; главную роль в ней традиционно выполняют *университеты*. Именно университеты являются центрами открытия новых высших знаний, опережающих время, тех основ, которые позволяют предложить миру технологические новации, резко улучшающие качество жизни большинства людей планеты Земля. Университетская образованность позволяет быстрее адаптироваться в меняющемся мире и в течение всей индивидуальной жизни идти в ногу со временем. Истинно образованный человек — всегда человек современный, он интегрирует в себе культурно-исторический опыт, соотносит его с более широким контекстом и нравственными ценностями, он обладает стремлением и умением учиться всю жизнь и открыт новациям. Нравственность — неотъемлемая черта образованного человека.

Исторически университеты *предшествовали* современному типу европейской цивилизации. В определённой мере они были прообразом, моделью гражданского общества. Получая от государства и частных лиц материальную поддержку и одновременно независимость (автономно), они выработали и реализовали чёткую систему прав и обязанностей внутри своего сообщества и в отношении окружения. Независимость понека истины, честность и ответственность, свобода учить и свобода учиться стали теми ценностями, для защиты которых создавались их «конституции», т.е. уставы. Уникальность университетов как научно-образовательных комплексов состояла в том, что «под одной крышей» встречались в них все науки через своих представителей, чего во всех других проявлениях реальной жизни никогда не бывает. Ученые-профессора совмещали два разных вида деятельности: производство новых научных знаний и обучение студентов. Эти сообщества учителей и учеников,

мастеров и подмастерьев объединялись общим интересом: учёные вели исследования, а молодая, будущая интеллектуальная элита со всей Европы приобщалась к науке, овладевала современной картиной мира, методологией его научного постижения и системой общечеловеческих ценностей.

Университет стал первым образцом и некоторой моделью открытого общества. Здесь не было никакой дискриминации: ни по вероисповеданию (исключая период арабского завоевания Испании), ни по национальному или социальному признакам, ни по языку, ибо языком науки и обучения в университете многие века была латынь. Но, перейдя на национальные языки преподавания, европейские университеты оставались по-прежнему открытыми для всех. Свобода и личная ответственность были неременным условием исследовательского процесса, а определенный уровень образованности, научные интересы и способности — основными условиями получения доступа к университетскому образованию. Так университет оказался главным аванпостом сохранения, возрождения и трансляции культурных ценностей и одновременно проникновения новаций в культуру. В этом и сейчас состоит его *миссия*. Будущее европейской цивилизации во многом (и прежде всего в правительственном плане) определяется университетами, в лучших из которых трудится большинство Нобелевских лауреатов нашей планеты.

* * *

В России университеты зарождались во многом благодаря инициативе Петра I, но после его смерти. К концу XIX века их было девять, а к 1917 году — двенадцать. В их основу были положены преимущественно немецкий образец и некоторые черты французской модели. Российские университеты были государственными учреждениями и зависели от государства не только экономически, но также идеологически. Периоды расцвета и быстрого развития российских университетов всегда были обусловлены либерализацией общественной и политической жизни. Волны реакции во многом разрушали достигнутое, но кое-что всегда сохранялось. Университеты Российской империи были *классическими*, имевшими в последней трети XIX века по четыре основных факультета: историко-филологический, физико-математический, юридический и медицинский. Имелись и некоторые особенности. В Петербурге был факультет восточных языков и не было медицинского, только в Юрьевском (Дерптском) университете был богословский факультет, а в Томском в начале XX века было всего два факультета: медицинский и юридический. В университетах проводились серьезные научные исследования, которые всегда существенно зависели от колебаний политического климата. (В советский период — при Ста-

ние — из всех отечественных университетов по тем же мотивам наука была практически полностью изгнана. Не все наши университеты смогли оправиться от такого погрома до сих пор; если и поощрялась, то в основном прикладная, утилитарная наука. Искры фундаментальных исследований вспыхивали в университетах спонтанно. (Одарённые творческие «чудаки»-учёные не давали им погаснуть.) Все дореволюционные университеты были центрами учебных округов, осуществляя (прямо и опосредованно) всестороннее руководство деятельностью учебных учреждений в своём округе, который охватывал громадные территории. Для поступления в университет преимущественно в своём административном округе необходимо было окончить, как правило, классическую гимназию или приравненные к ней институты, иметь свидетельство о благонадежности и определённые материальные средства. Посещение и предметы для изучения были обязательными (в этом проявлялось влияние французских образцов). Разнообразие индивидуальных научных интересов студента мог удовлетворять, посещая лекции любых преподавателей на других факультетах.

* * *

Кроме рассмотрения историко-культурного и социально-культурного направления университетов, в книге уделяется значительное внимание социально-философскому и теоретическому аспектам исследования проблем университетов. Исследования процесса теоретического развития Идея университета и конкретно-исторического опыта его жизнедеятельности в условиях национальных культур позволяют выделить общие и особенные, характерные для классического университета проблемы. Важнейшие среди них: влияние государства, общества, отдельных личностей на цели и принципы деятельности самого университета, на его экономический, социально-политический и культурный статус; проблема автономии университета и его «вписанности» в культурную среду, его отношения с народнохозяйственными и социальными структурами, с властью; внутренние проблемы университетского сообщества, проблемы его взаимоотношения с другими уровнями и типами образования, научными учреждениями и мировым научным сообществом и ряд других.

Кризис во всех жизненно важных структурах нашего общества на рубеже 70-80-х годов XX столетия обусловил необходимость радикальных изменений, которые в 90-х годах стали уже неотложными. Сложнейшие социальные и культурные проблемы побуждают научную общественность и правительство к поискам новых решений в образовательной политике и практике. В таких ситуациях необходимо изучение отечественного и зарубежного опыта.

Исследованию университетского образования на переходных этапах общественного развития и рассмотрению через эту призму образовательных систем в контексте национальных традиций, социальных, политических и культурных проблем своего времени и посвящена наша книга. В ней показано, что возможности и способы решения отмеченных выше и других проблем существенно зависят от многих факторов, которые рассмотрены нами в содержательном плане с помощью социально-культурного и сравнительно-исторического подходов и принципа конкретности.

Структура работы обусловлена не только логикой основной идеи о том, что в европейской культуре после XVI века образование становится важнейшим условием развития каждой страны, что наука и университеты составляют уже около 200 лет неразрывное единство, но также стремлением ввести любознательного читателя через проблемы университета в осмысление некоторого социально-исторического и культурного контекста жизни России и некоторых других развитых стран мира. Основные идеи книги направлены на укрепление в сознании общества понимания того, что сохранение и развитие духовного (интеллектуального и нравственного) потенциала России невозможно без Университета. Университеты, в которых конкретные ученые, создавая научные школы, развивая фундаментальную науку, обеспечивают качество научного образования, предлагаемого молодому поколению, закладывают не только фундамент будущего, но влияют на разные стороны жизни современного общества. Университеты могут и будут способствовать развитию и освоению новых технологий, тем самым увеличивая количество рабочих мест, улучшая качество жизни, содействуя проникновению новых знаний и культуры в массовую школу, в социальную сферу, в производство и политику, совершенствуя моральный климат общества. Университетски образованных людей должно стать больше, и они будут влиять на изменение системы ценностей и общение в разных социальных слоях. Образованные порядочные люди с чувством личной и социальной ответственности смогут лучше понимать, как выбирать своих представителей на разные уровни общественного управления, справедливо судить об их деятельности.

Фактический историко-культурный материал нашей книги направлен на знакомство не только с теорией, но и со многими учеными дореволюционной России, их учениками и продолжателями научных традиций, их просветительской и общественной деятельностью, их человеческими качествами. Мы стремились показать, как по отношению к университету определялось, «кто был кто» в обществе и властных структурах России в разные периоды ее истории. Достижению этих целей призваны помочь также *примеча-*

ния к каждому из разделов нашей книги и приложения, наличие которых имело целью не только расширить круг фактов и проблем для самостоятельного размышления, но также дать читателю возможность ознакомиться с образовательными стандартами прошлого, почувствовать колорит эпохи, изменяющуюся иерархию ценностей разных групп по отношению к образованию, своеобразие атмосферы, мотивы и стимулы в поведении людей разного ранга по отношению к культуре и образованию, получить представления о чести, долге, о праведных и безнравственных поступках конкретных исторических лиц в ситуациях выбора.

Мы надеемся, что эти историко-культурные «встречи и знакомства» помогут сделать книгу интересной и полезной для разных читателей (от студента и аспиранта до любого просвещенного и просто любознательного человека).

Раздел I

УСЛОВИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ИДЕИ И ЕВРОПЕЙСКОЙ МОДЕЛИ УНИВЕРСИТЕТА

Не подлежит сомнению, что в Соединённых Штатах обучение народа значительно способствует сохранению демократической республики. И я полагаю, что так будет повсюду, где обучение, просвещающее ум, не будет оторвано от воспитания, формирующего нравы. В то же время я не склонен преувеличивать значение этого положительного факта, и, так же как многие европейцы, я далёк от мысли, что стоит лишь научить людей читать и писать, как они сразу же станут гражданами.

Алексе де Токвиль

1.1. Идея и понятие «университет».

Возникновение университетов. Типы университетов

Образование — обучение и воспитание — издавна ценится во многих культурах, особенно в западных, где родители традиционно тратят значительную часть своего заработка на то, чтобы дать детям хорошее образование. В восточных культурах образование тоже престижный фактор. Профессия учителя имеет высокий ранг среди многих видов деятельности. Санскритское изречение гласит: учитель — Бог. В азиатских культурах образование также давно ценится, но только в определенных секторах (слоях) общества.

Исключение долгое время представляло японское общество, в котором образование *всегда* было одной из высших ценностей. В последнее десятилетие резко изменилась шкала ценностей во многих восточных культурах. Ценность образования одновременно с интенсивным экономическим развитием выходит на одно из первых мест в менталитете этих обществ. В западных же культурах образованию придавалось большое значение еще со времен античности. В позднее средневековье, когда третье сословие начинает завоевывать место в народнохозяйственной жизни общества, образованности придается принципиально новый смысл. Купцам и лицам, управляющим усложняющимися производственными процессами, требовались разносторонние знания не только природно-технологического характера, но и об общественных отношениях, о

межличностных связях, некоторых основных общечеловеческих принципах нравственности, знание иностранных языков и т.д. Купцы стремились воспитать в своих сыновьях умение действовать в нестандартной обстановке и принимать самостоятельные решения. Им были ближе принципы гуманистической педагогики XV века, чем позиции католических монахов, так как первые полагались на изначальную открытость человека добру, знаниям, общению, а вторые были нацелены на борьбу с изначальной греховностью человека, на требование послушания из-за боязни наказания, что полностью сковывало активность, инициативу, самостоятельность. Идеологи бюргерской педагогики выступали против насильственных телесных наказаний и находили полное понимание и одобрение в купеческой и фабричной морали со стороны организаторов сферы производства, торговли и в более широких слоях населения: «Отец или учитель не должны действовать одними туманами, поскольку это вещь, не просто не согласная с природой, но скорее противная ей, поскольку способна породить и воспитать в человеке *раба*. А затем, вырастая, он сам склоняется к несправедливости и злу, потому что не знал в детстве проявления естественной любви. Для мальчика с хорошими задатками достаточно словесных внушений» — такого рода письменные завещания своим детям оставляли купцы. Они советовали приучать ребенка не только к малым делам, но и к сложным, требующим напряжения умственных усилий, и делать это постепенно, терпеливо объясняя и формируя любовь к делу и увлеченность им. Так, уже в XV веке в итальянских республиках складывались представления о профессиональном труде купцов, организаторов и управляющих производством как о *нравственно-интеллектуальной* деятельности, требующей обширных знаний и постоянного самосовершенствования¹.

Начиная с XV века процесс превращения образования в важнейшую социально-культурную сторону общественной жизни идет по возрастающей. Последнее, однако, не означает, что не было отдельных периодов торможения и даже регресса. С позиций нашего века, с точки зрения желаемого не все народы и страны выстраиваются в одинаково и неуклонно возвышающийся ряд. И всё же на Западе образование ценится всеми. В Америке оно означает хорошо оплачиваемую работу, и это одинаково ценят разные группы населения. Существует всеобщее убеждение, что образованное лицо больше способно к коммуникации, т.е. открыто общению.

Один из родоначальников современной философской антропологии — науки о природе и сущности человека, о сферах его бытия в их целостном философском постижении — Макс Фердинанд Шелер (1874-1928) придавал проблеме *образования* решающее для культуры человека и общества значение. В 1926 году в книге «Формы

знания и общество» и в своём докладе «Формы знания и образования», прочитанном в Высшей школе им. Лессинга, он специально остановился на проблемах образования в их философском и историко-культурном аспектах. Будучи известным ученым, директором Кёльнского института социальных наук, Макс Шелер авторитетно утверждал, что еще *предстоит* раскрыть сущность образования, создать *всеобъемлющую философскую науку об образовании, которая включила бы осмысление исторических достижений и движение к основной цели — раскрытию сущности человека*. Шелер писал, что выдающееся значение Ренессанса заключалось в том, что в XIV-XV веках была создана идея **самоценности** образования, причем не только в теории, но прежде всего в реальном деятельном примере великих современников: писателей, художников, ученых, светских и религиозных деятелей культуры и гражданского общества.

Представление о самоценности образования для раскрытия внутреннего многообразия человека, становления человека творцом самого себя, достойным своего первоиздателя, было совершенно новой альтернативой средневековому убеждению в том, что человек не есть нечто отдельное от общины, от церкви, что только церковь спасает его от греха, требуя покорности, самоотречения, самоупнижения, низводя тем самым до положения *раба* Божия.

Странные последствия этой доктрины, считал Макс Шелер, обнаружилась в Германии, начиная со времен Бисмарка, и привели в конце концов к фашизму. Ученый-гуманист, Макс Шелер настаивал, что образование — это не учебная подготовка к чему-то: к профессии, специальности, ко всякого рода производственной деятельности, и уж тем более образование существует не ради такой учебной подготовки. Наоборот, всякая учебная подготовка «к чему-то» существует для образования, лишённого всех внешних «целей», т.е. для *образования* (нем. *Bildung* — образование, творение, созидание) *человека*, человеческого в нем, человечности. Именно такие цели преследовало классическое образование в наиболее адекватном смысле этого понятия. Перевод образования с классических гуманитарных позиций на утилитарные, прагматические установки был чреват для любой страны нарастанием внутренней реакции.

Известный французский мыслитель-энциклопедист Жозеф Эрнест Ренан (1823-1892) утверждал, что на свете существуют народы, государства двух порядков: у одних есть ученые, у других нет. Эти последние находятся в таком же политическом упадке, как и интеллектуальном. Мусульманский Восток соперничал с европейским Западом и даже торжествовал над ним до XVI века, т.е. до зарождения науки. Причины Ренан видел в следующем. Мусульманский мир сам приготовил себе гибель, задушив в своем лоне зародыши

науки в XIII столетии. Значение наук для внутренней и внешней национальной мощи недолго ускользало от внимания власти в новых европейских государствах. Однако они склонны были поощрять прикладную сторону, прикладные знания. Выражаясь языком Ренана, душой так называемых прикладных знаний, ценность которых особенно бросается в глаза и пастырям народов, и их стадам, всегда была и будет *чистая наука*. Культура *чистой науки* в большинстве стран создавалась и создается людьми, вынужденными жить своим трудом, не извлекая из творчества никакой выгоды, так как чистая наука сама по себе непродуктивна, т.е. не может давать продукты, которые способно оценить общество. Поэтому общество, пишет Ренан, должно вступиться для исправления этой роковой несправедливости, которою оно пользуется. ***Общество должно авансировать предприятие, доходы от которого достанутся ему.***

Первой формой государственного содействия науке стали академии, которые с легкой руки французских королей возникли в XVII-XVIII столетиях по всей Европе и даже в России. Но науки чахли в придворной атмосфере. Беда крылась и в том, что создание науки при их устройстве было отделено от её распространения. Всегда ли так было? Нет, не всегда. Наука зарождалась раньше, чем мир увидит её плоды. *Основы наук закладывались в античной культуре. А её распространению способствовало сближение с преподавателем, с учением.* И начало этому процессу было положено в XI-XII веках. Именно тогда зарождаются **высшие школы**, а на их основе — университеты.

Университеты появились в Европе в XII веке. По своему статусу и привилегиям, полученным от папы и короля, а также по классическим традициям интеллектуальной деятельности они — продукт европейской христианзированной античной традиции. Подлинная идея *Universitas* — кооперации, сообщества — восходит к средневековью. Впоследствии содержание этого термина было дополнено специальным значением университета как *Universitas magni-togum et scolarium* или *Universitas studii*. Корпоративные признаки, привилегии, устав, печати, присяги, должности и титулы — все очень похоже на современные².

Возникновение университетов в Европе XII века было обусловлено стечением многих обстоятельств, в числе которых расцвет торговли, зарождение денежной экономики, рост городов, совершенствование сельскохозяйственного производства, рост благосостояния людей. Но сами по себе эти изменения еще не были решающими. Был известен опыт средневековых светских и кафедральных высших школ в Европе и странах ислама (последние оказались прообразом современных колледжей).

Две противоположные тенденции лежат у истоков европейских университетов: одна из них, главный импульс — направленность на получение и тиражирование фундаментальных знаний; другая — стремление получить практическую высококлассную профессиональную подготовку. Эта последняя протекает не только из традиций исламских высших школ, но имеет свои корни и в Европе. Так, в истории известен опыт школы болонских учителей права, которая уже в XI веке притягивала в город студентов из разных стран. Собственно же Болонский университет возник лишь тогда, когда экономически, политически и социально окрепшие иностранные студенты *объединились* для совместной защиты своих прав в борьбе с городом и ... со своими учителями.

В Париже, ставшем по мере укрепления власти Капетингов политическим, экономическим и культурным центром, конкуренция между множеством высших школ привела в XII веке к концентрации учителей и наплыву желающих учиться. Короли, один из которых — Людовик VII — сам был студентом, покровительствовали развитию образования. Парижские студенты были хорошо обеспечены питанием, похуже — жильем. Создание университетов явилось прежде всего делом рук преподавателей, которых поддерживали король и папа даже в конфликтах университета с канцлером и городом. Основным стимулом образования университетов было желание постигать, познавать новое, т.е. учебные и научные интересы людей.

Университеты стали, таким образом, уже восемь веков назад универсальной формой высшего образования, особым типом учебно-научного учреждения².

Возникнув в европейских городах как сообщества тех, кто хотел и умел учить, и тех, кто хотел учиться, сообщества профессоров и студентов — Universitas, которые стремились освободиться от всевластия церкви и феодальных пут, университеты приобрели некоторую автономию внутри городской социальной организации. Они стали не только хранилищами знаний, центрами развития теоретической мысли, высшими учебными заведениями, которые готовили образованных священников, адвокатов, врачей, но и своеобразными центрами интеллектуальной жизни города, региона, страны и целого континента. Именно такими были первые университеты Италии, в которых учились отнюдь не только римляне, флорентинцы, неаполитанцы, падуанцы, но и люди с берегов Рейна, Одера, Вислы, из Голландии, Польши, Франции и других европейских государств. Процветание университетов, конечно, основывалось на богатстве городов, доставляемом торгово-хозяйственной деятельностью. Важными условиями возникновения университетов стали политические, социальные, культурные условия; наблюда-

лась явная корреляция между общим культурным уровнем общества, мерой его просвещенности, духом народа и появлением университетов. Именно потому, что университеты удовлетворяли в каждом конкретном случае спонтанно и естественно возникавшие запросы конкретного общества, его образованных слоев, некий «заказ», они смогли стать авангардом общественно-культурного прогресса, отражением меры цивилизованности народа, его государственности. Именно высокий уровень научного знания, сформировавшиеся научные школы, обеспечивающие трансляцию и воспроизводство знаний и людей, ими владеющих и способных к новым открытиям, придали европейским университетам общенародное и международное значение. Ведущие университеты мира (Оксфорд, Кембридж, Сорбонна, Гарвард, Токійский и др.) сохраняют его и по сей день.

Однако в период позднего средневековья многие университеты Западной Европы превратились в центры схоластики и реакции. Они противились реформам в образовании. Рецидивы имели место и в XIX, и даже в XX веках — в Испании, Германии, Италии — в связи с господством тоталитарных режимов, ибо изначально свободное познание немыслимо свободным сообществом профессоров и студентов в условиях тоталитарных режимов невозможно. И если формально сохраняется университет в закрытых обществах, деятельность в нем по большому счету превращается в псевдодеятельность. Однако именно в позднее средневековье и в начале нового времени прогрессивными оставались университеты итальянских городов, где вводили новую систему обучения и куда съездили стажироваться талантливые люди всей Европы.

В XVI—XVII веках во Франции и Голландии наметилась резкая дифференциация религиозного (например, Сорбонна) и светского (колледж де Франс) образования. А в Англии в это же время наблюдается не просто углубление гуманитарной традиции Кембриджа и Оксфорда, но при этом проявляются признаки какой-то «математической фобии». Так, выпускник Оксфорда великий философ Томас Гоббс (1588—1679) познакомился в сорокалетнем возрасте в Женеве с «Началами геометрии» Евклида и был потрясен их логикой, красотой и точностью метода, открывшимся ему новым взглядом на мир. В его же английской alma mater причисляли геометрию... к колдовству. А в это время совсем рядом, в Шотландии, достаточно высокий средний уровень образованности населения и интенсивные экономические, культурные, научные связи с самой прогрессивной страной того периода — Голландией позволили новым шотландским университетам уже в XVIII веке занять место ведущих научно-образовательных центров Европы и Америки. Немалую роль в этом сыграл приток в Шотландию высокообразо-

ванных специалистов — медиков, химиков — из других европейских государств. Университеты Шотландии превратились в центры эталонного естественнонаучного знания, познания и образования. Именно здесь в исследовании и обучении начали сочетать фундаментальные и прикладные науки. Ведущие университеты мира выполняли и выполняют важнейшие культурные и общественные функции.

Теория же университета складывается спустя века после появления первых из них. И это естественно, ибо лишь развитое явление позволяет строить теорию. Центрами теоретической рефлексии становятся в конце XVIII — начале XIX века Англия, Германия, Америка (США), Испания и др. При этом наблюдаются две основных тенденции в развитии идеи университета и её концептуализации.

Первая тенденция придает университетскому образованию освобождающий личностный характер, *образующий*, развивающий её духовно. Причем до промышленной революции духовное развитие базируется преимущественно на книжной образованности.

Вторая порождается потребностями промышленного общества, которому понадобились образованные *профессионалы*.

Не только университетская практика, но и теория стали испытывать на себе давление этих двух противоположных целей и задач. Так сформировались два альтернативных направления в развитии философии и теории университетского образования, в самой идее университета: либеральное (свободное, освобождающее, развивающее личность) и утилитарное (прагматическое, ориентированное на подготовку квалифицированного специалиста). В чистом виде эти направления практически не встречались, но в разное время доминировала одна из этих ориентаций. Так, в 1856 году в викторианской Англии кардинал Ньюмен в цикле статей показал, что задача университета состоит в том, чтобы свести в одном месте множество людей со всей страны с целью обеспечить *свободную циркуляцию мысли посредством личного общения*. Это место — место активного обучения, где должна царить атмосфера интеллекта, где должны быть научные общества, библиотеки, музеи, научная печать, — и есть УНИВЕРСИТЕТ.

1.2. Американская концепция народного просвещения и национальная модель университета (идеи Т. Джефферсона, Т. Веблена, А. Флекснера). История, теория, современность

Особое внимание обращается сейчас многими теоретиками и практиками на американские модели высшего образования. Полезно вспомнить, что американское высшее образование начиналось не с университетов, а с колледжей, которые давали гражданскому обществу образованных мирян-лидеров, а церкви — образованное духовенство. Развитию университетского образования в его современном виде в США предшествовал длительный период (более двух веков) становления общей просвещенности населения. Так, еще Кодексе 1605 года предусматривал в каждом округе иметь школу. Причем расходы на содержание школы среди налогов, собираемых общиной, стояли на первом месте. Знаменательна также программа просвещения американского народа, разработанная одним из авторов Декларации американской независимости (1776 г.) Томасом Джефферсоном (1743–1826).

Задачи общего образования он сформулировал следующим образом: «Дать каждому гражданину информацию, в которой он нуждается для ведения своей работы; дать ему возможность говорить за себя, выражать и защищать свои идеи, письменно вести свои соглашения и счета; улучшить путем чтения мораль и способности; понимать свои обязанности в отношении соседей и страны и компетентно осуществлять возлагаемые на него обязанности; знать свои права; быть разборчивым в выборе своих представителей; справедливо судить об их поведении и в целом разумно и с верностью вести себя во всех общественных отношениях, касающихся гражданина». Джефферсон считал, что государство должно обеспечить каждому ребенку возможность получить общее образование. Он писал, что задача всеобщего обучения — сделать каждого человека способным самостоятельно судить о том, что представляет опасность для его свободы. Он мечтал осуществить эту идею, ибо ни одна республика, по его убеждению, не может быть сильной без всеобщей просвещенности своих граждан. Во исполнение этой мечты, кроме прочего, страна должна быть разбита на округа такого размера, чтобы все дети жили в пределах досягаемости центральной школы.

Джефферсон понимал, что все люди от природы обладают многими способностями и степень их развития у каждого индивидуальна. Этапы и уровни образовательного процесса должны учитывать это. Их последовательное усложнение обязательно и пред-

полагает способности и успехи на предыдущем этапе. Основные принципы образовательной системы Джефферсона прямо указывают на это: 1) каждый ребенок должен посещать начальную школу; 2) лучшие из ее выпускников должны учиться в средней; 3) отлично окончившие среднюю ступень получают возможность учиться на высшей ступени. И только самые лучшие и способные могут идти в университет. Ни один из жителей не должен погубить свой талант из-за обстоятельств. Почитатель европейских просветителей, Т. Джефферсон считал, что «знание — это не только сила, но безопасность и счастье». На такой философской и организационно-методической основе сформировал Т. Джефферсон свою модель классического университета, реализованную на его личные средства в Вирджинии⁴. Университет был заложен в 1819 году по программе и эскизам Джефферсона. Все несло на себе глубокую печать образованнейшего гуманиста: от архитектуры, материального обеспечения, оборудования, системы обучения, выбора научных дисциплин и приглашения замечательных профессоров из Европы до обучения в университете, которое предполагало овладение древними и современными языками, математикой и физикой, правом и искусством политического управления, изящными науками и искусствами. Жизнь всего университетского сообщества, заполнившего в 1825 году стены университета и его великолепный парк, была организована одним из самых либеральных тогда уставов.

В то время как в Гарварде, возникшем более чем на 150 лет раньше, сурово наказывали студентов, заложенные первым ректором Виргинского университета Т. Джефферсоном традиции создали самый демократический научно-учебный центр. Джефферсон считал, что система, основанная на разуме и вежливости, скорее возбудит в умах юношества дух порядка и самоуважения.

Современной американской системе высшего образования немногим более ста лет, хотя уже к середине XIX века в США насчитывалось 250 вузов, а 9 из лучших университетов возникли еще в колониальный период⁵. Все вопросы, связанные с высшим образованием, вошли в компетенцию штатов, т.е. изначально отсутствовало давление центра. Значительная часть высших учебных заведений до начала XIX века принадлежала клерикалам: методистам, баптистам, пресвитерианцам, католикам, лютеранам, унитарам и некоторым другим⁶. После революции 1776 года влияние религии в американских колледжах значительно ослабло. Один президент на многие десятилетия определил свободу и автономно американских университетов и их колледжей. В 1816 году правительство штата Нью-Хэмпшир решило превратить частный, возглавляемый конгрегационалистами Дартмутский колледж в государственный, для чего изменило устав колледжа, утвержденный властями еще в 1769 году

Совет попечителей возбудил против властей штата судебное дело и *выиграл* его. Решение Верховного суда гласило: «Устав есть род договора, на основании которого создана легальная корпорация. Частные договоры и уставы частных корпораций, являющиеся легальными (т.е. не противоречащие конституции США и не приносящие обществу никакого вреда), не могут исправляться, изменяться или отменяться постановлениями властей»⁷. Это решение на столетие определило характер развития высшего образования в США, оградило частные колледжи от государственного контроля, укрепило автономный статус всех американских учебных заведений, включая и государственные. Имелось и другое, отнюдь не столь благоприятные последствия. К числу высших стали относить все «последние» школы (колледжи), уровень подготовки в значительной части которых был низким и отставал от качества и уровня подготовки на европейском континенте. Это были в основном колледжи свободных искусств.

В Европе традиции свободного образования сохраняли лишь два крупнейших университета Великобритании — Оксфорд и Кембридж. Известный английский просветитель лорд Эшби писал: «Оксфорд и Кембридж исходят из того, что задачей университетов является подготовка служителей церкви и государственных чиновников, т.е. *культурно развитых* людей, а не интеллектуалов, священников, а не теологов, государственных деятелей, а не философов, учителей, а не ученых. Поэтому для выпускника университета важно было стать не столько образованным, сколько цивилизованным, и не профессиональные знания, а общее развитие должно было определять учебную программу университетов»⁸. Сейчас, на исходе XX столетия, это стало главной целью ряда лучших университетов США для первой ступени обучения, завершающейся первой ученой степенью и дипломом бакалавра. Колледжи Оксфорда и Кембриджа стали прообразом американских *общеобразовательных* колледжей (о чем мы сообщили выше). Сотни выпускников названных британских колледжей жили и работали в Новом Свете.

Вплоть до середины XIX века лучшие американские университеты — Йельский и Принстонский, Гарвардский и Колумбийский видели главную свою цель в «формировании мировоззрения и интеллектуальной тренировки ума» на базе классической программы: древние языки, литература, история, философия, риторика, математика. Естественные науки почти не преподавались. Желающие их изучать ездили в Европу. Считалось, что тренированный ум был готов для дальнейшего образования через систему ученичества. В этом было много истины, если бы при этом еще давали основы передовой для того времени науки, а не застревали на уровне и мировоззрении двухвековой давности⁹. То, что было распростра-

нено в Западной Европе до конца XVIII века, продержалось в Америке почти на столетие дольше. Нужды массового промышленного производства потребовали образованных профессионалов. Во многих университетах США в конце XIX века создаются кафедры естественных наук. В долгой борьбе новых потребностей с традициями складывались новые программы обучения в некоторых старинных университетах. Создавались силами предпринимателей и властей штата новые колледжи, специализировавшиеся преимущественно на подготовке специалистов сельскохозяйственного и технического профилей. В середине XIX века их открыли около ста.

С закона 1862 года, принятого федеральным правительством и подписанного Авраамом Линкольном, началась новая эпоха взаимодействия федерального правительства с правительствами штатов по проблемам высшего образования. Федеральное правительство выделило земли каждому штату для создания колледжей с земельным наделом преимущественно для подготовки специалистов сельскохозяйственного производства. В начальный период программы обучения в Земельных колледжах отличались крайним прагматизмом¹⁰, чего никогда не было ни в Западной, ни в Восточной Европе (в том числе и в России). Удивительно, что закон 1862 года, не содержащий в себе никаких конкретных предписаний, воздействовал на направления развития американских вузов, обусловил их большое разнообразие.

Два крупнейших частных университета — Корнельский и Массачусетский технологический институт — сыграли особую роль в развитии современного высшего образования в США. Массачусетский технологический институт способствовал проведению радикальной реформы высшего технического образования. Любопытно, что произошло это под влиянием реформы инженерного образования в России. В 1868 году Московское техническое училище было преобразовано в Высшее техническое училище, где обучали основам естественнонаучных и технических знаний и при этом вели целенаправленную подготовку техников, инженеров, конструкторов. С московским опытом американцы познакомились на Филадельфийской международной промышленной выставке в 1876 году и тут же «пустили его в дело». В целях поддержания нового типа технического образования федеральное правительство в 1890 году учредило постоянную программу федеральных субсидий штатам. Представители федерального правительства на местах обязаны были контролировать правильность расходов колледжами государственных ассигнований и приостанавливать их в случае нарушений. В колледжах стали вести научные разработки (на специальных станциях). Результаты их широко пропагандировались специальными консультантами среди фермеров.

Таким образом, единая система образования, научных исследований и распространения научных знаний в США впервые сформировалась в сельскохозяйственных вузах. Они завоевали большую популярность у населения. Возможно, не прямо, но закон 1862 года и его последствия привели к перестройке и классических колледжей. Однако сельскохозяйственные колледжи с их акцентом на обслуживание местных нужд не могли стать образцом, моделью для реформирования классических колледжей.

Для проведения научных исследований в США не существовало централизованных организаций. В 1860 году было около 100 научных обществ и ассоциаций. В 1863 году Авраам Линкольн подписал закон о создании Национальной академии наук. Она стала не государственным учреждением, но лишь профессиональной ассоциацией ученых. В США развивалась в основном *прикладная* наука. Созданию специализированных исследовательских институтов способствовал бизнес. Первый *исследовательский университет* был основан в 1876 году в Балтиморе. Его основателем был крупный банкир, владелец строительных предприятий и железных дорог Дж. Гопкинс, пожертвовавший 3,5 млн. долларов. Его имя этот университет носит и сейчас. Моделью и одним из первых образцов исследовательского университета стал немецкий университет XIX века. В стенах немецких университетов завершили образование к середине XIX века более 9 тысяч американцев, большая часть профессоров университета Дж. Гопкинса были выпускниками Геттингенского университета. А в Германии тем временем для проведения научных исследований стали создаваться специальные исследовательские институты.

Университету Гопкинса сначала предписывалось быть исследовательским центром. Но вскоре пришлось добавить и колледж. По причинам, которые нам сейчас весьма понятны. Во-первых, американская средняя школа не давала знаний, достаточных для обучения в исследовательском институте. Во-вторых, включение в состав университета колледжа, который призван был готовить только будущего ученого, не устраивало бизнесменов. Они хотели, чтобы на хорошей научной базе получили профессиональное образование и специалисты-практики. В значительной мере для того, чтобы обеспечить себе финансовую поддержку, в 1893 году институт Дж. Гопкинса открыл и медицинскую высшую школу. Но фундаментальные исследования были и остаются его приоритетным направлением. Им был подчинен и учебный процесс. И все же именно университет Гопкинса стал моделью для развития американских классических колледжей.

Другим образцом стал Корнельский университет. Его основатель Э. Корнель и первый президент университета А. Уайт, полу-

чив выделенные штату Нью-Йорк федеральным правительством земли, должны были учесть в политике вуза не только исследовательские, но и практические задачи, предусмотренные законом 1862 года. В связи с этим Корнельский университет предлагал различного типа образование: от чисто академического до узкопрактического. Образование носило исключительно светский характер. Введено было также совместное обучение мужчин и женщин. Имея хорошее финансовое обеспечение, Корнельский университет поднял «планку» образования, введя испытательные и вступительные экзамены и конкурс абитуриентов. По результатам испытаний сразу же отказали в приеме 50 слабо подготовленным претендентам. Интерес населения к этому вузу неизменно рос. В 1869 году в него поступило 400 студентов, а обучалось одновременно более 1000. Это был самый большой контингент за всю предыдущую историю американских университетов.

Итак, университеты Дж. Гопкинса, Корнельский и Гарвардский заложили основы американской модели современного высшего образования. На таких же позициях стоял и Т. Джефферсон, реализовавший этот принцип начиная с 1825 года в Виргинском университете. Инициатива оказалась очень удачной, к началу XX века в большинстве американских классических колледжей были введены как фундаментальные естественнонаучные дисциплины, так и прикладные. Система элективов позволила каждому чрезвычайно разнообразить уровень и характер образования. Можно было получить образование от старого академического до сугубо утилитарного. Уже в 1901 году в половине вузов США на выбор предлагалось от 50 до 70% учебных курсов. К тому же во всех американских университетах, включая самые элитарные (Корнельский, Чикагский и др.), стали возникать специальные отделения, в задачу которых входило распространение знаний среди населения, предложение своих научных разработок производству и т.д. Учреждение в США исследовательских университетов сыграло исключительно благотворную роль не только в усилении фундаментальных научных исследований, в повышении степени научности прикладных, но, что также немаловажно, воздействовало на ментальность нации. В сознании народа появилось уважение к ученым профессиям и гордость за национальную науку, культуру. Значительный вклад в развитие философии образования в США внесли такие широко известные в Америке и за ее пределами крупные ученые, как Т. Веблен и А. Флекенер.

Торстейн Веблен (1857-1927), известный своей работой «Теория праздного класса», опубликованной во многих странах мира в самом конце прошлого века и наконец в 1984 году вышедшей в Москве на русском языке, был родоначальником институ-

ального подхода к обществу. Согласно его концепции, основу общественных преобразований составляют эволюционные изменения в характере создаваемых людьми социальных институтов. Веблен считал, что экономика безнадежно запуталась в утилитаризме и дальнейший прогресс невозможен до тех пор, пока архаичное утилитарное представление о людях не будет заменено новым подходом, который должен основываться на современной философии, физиологии и антропологии. Веблен понимал решающую для технического прогресса роль инженерии, ибо инженер — связующее звено между интеллектуалом и производителем материальных благ, поэтому в инженерере должны быть совмещены присущие и тому и другому таланты. Но при этом Веблен утверждал, что обществу для его полноценного развития недостаточно лишь инженеров. Важную культурную миссию выполняют люди, одержимые «праздной любознательностью» — *idle curiosity*, которая есть важнейшая черта, присущая человеку издревле. Трактовка понятия «праздная любознательность» совсем иная, чем в сочетании «праздный класс». *«Праздность» ученого, согласно Веблену, означает лишь то, что ученый занимается наукой ради самой науки, а не из экономической выгоды. На самом деле это есть интеллектуальная предрасположенность к бескорыстному стремлению расширить границы познания. «Поэтому, — говорил Веблен, — университет — это прежде всего образовательное заведение, посвященное культуре праздной любознательности, называемой иначе научным духом»¹¹. В научном духе кроется потенциал прогрессивных общественных изменений.*

Основной конфликт в обществе существует не между классами, а между научно и антинаучно мыслящими людьми, т.е. теми, кто обладает и не обладает привычкой научного мышления, будь последние даже «увенчаны» дипломами. Учитывая последний фактор, Веблен предупреждал о новом виде эксплуатации, когда меньшинство талантливых ученых, проводя эффективные исследования, в конце концов станут зарабатывать приличные средства и славу университетам, а делить и славу и деньги станут другие. Поиск знаний, которым заняты настоящие ученые, не имеет цены, не носит потому «практического» характера и не должен контролироваться людьми, которые руководствуются только практическими интересами. В связи с этим, считал Веблен, надо отделить университеты от инкорпорированных в них колледжей. *Профессиональное образование не соответствует предназначению университета. Его миссия — в изучении наук ради приобретения и распространения знания как самоцели и самоценности. Отличие университета от колледжа, согласно Веблену, заключается еще в наличии научных школ, а «развязанные руки», т.е. полная академическая свобода, — основное*

условие как научной, так и учебной работы в университете¹². Отношения преподавателя и студента — это отношения не учителя и ученика, но «мастера и подмастерья». *Основная задача таких отношений — поиск знаний и передача навыков по организации такого поиска будущим талантливым молодым ученым. Эта задача может быть эффективно решена только таким учителем, который сам занят тщательным изучением уже имеющегося знания и ведет исследования для достижения дальнейших успехов*¹³.

Университеты должны быть объединены в «экстраакадемическую организацию», которая приобретет интернациональный характер. В работе «Высшее образование в Америке» Веблен подчеркивал, что интересы науки не могут быть заключены в географические и политические рамки. Образцом такой международной экстраакадемической организации он считал *Институт Карнеги*, тот, который и сейчас занимается исследованиями тенденций развития образования в будущем. Веблен предостерегал общество от появления узких «специалистов» — выпускников высшей школы, которые «не умеют перенести подготовку из одной области в другую». Он называл это «*ученой несостоятельностью*» (авторство этого термина позднее было приписано Герману Кану).

Отдав должное внимание глубине и перспективности идей Т. Веблена, Америка в первой трети XX века встретила также с большим интересом сочинения другого своего ученого — Абрахама Флекснера (1866-1959), человека, чей путь к славе был типично американским: талантливый шестой ребенок из многодетной семьи успешного торговца, он прекрасно учился в школе, поступил в один из самых престижных университетов исследовательского типа — университет Гопкинса, по окончании которого открыл частную школу для подготовки в университет. Школа мистера Флекснера уровнем и качеством преподавания привлекла внимание президента Гарвардского университета Ч. Элюота. Молодой педагог Флекснер был приглашен в Гарвард, а затем уехал изучать опыт высшего образования в Европе. Нас интересует книга «Университеты: американские, английские, немецкие», которая вышла в Америке в 1930 году, наделав много шума. Эта книга имела огромное методологическое значение. *Она содержала четкую модель университета, которая позволяла рассматривать как другие модели, так и реальность. Университет, согласно Флекснеру, всегда являлся зеркалом своей эпохи. Для того чтобы быть не только зеркалом, но и механизмом, определяющим цивилизацию будущего, университет обязан выполнять все свои основные функции: 1) проведение научных исследований; 2) изучение социальных проблем с целью определения способов их разрешения; 3) философское осмысление достижений науки и техники; 4) подготовка ученых.*

Но университет — это все же не исследовательский институт, последний — всего лишь «специализированная и передовая университетская лаборатория». Надо учитывать, предупреждал ученый, что «общество должно и хочет понять себя — частично ради чистого любопытства, частично потому, что человеческие существа оказались в хаосе и не могут выбраться из него, если не будут знать больше, чем они знают теперь»¹⁴. Главная задача университета — создать методологию для общественных наук, ибо огромный прогресс естественных и технических наук грозит катастрофой, если общественные науки будут и дальше отставать. Только подняв социальные науки на новый уровень, ученые станут советчиками и экспертами правительства. Но не следует «нагружать» ученых административной работой, так как это чревато падением их интеллектуальной и профессиональной продуктивности. Надо хорошо осознать, чем все же должен, а чем не должен заниматься университет. Нужно научиться отличать «серьезное от тривиального». Университет не должен давать «ни среднее, ни профессиональное, ни общедоступное образование». В университете должны культивироваться «ученые профессии». Никого не следует чрезмерно опекать. Свобода — главное условие продуктивности. Если из кого-то и не выйдет голка, то остальные таланты, которые здесь произрастут, с лихвой окупят обществу стоимость университета. Такая модель, считал Флексер, максимально отвечает интеллектуальным потребностям нашего века. Трудности, осознаваемые Флексером, огромны, но в таком важном деле успеха можно достичь только посредством «окопной войны», т.е. целеустремленного длительного действия. Ученого называли «практическим идеалистом». Научные исследования в сфере сравнительной педагогики, в философии образования позволили американским теоретикам и политикам преодолеть отставание университета от своего времени. Был учрежден *Институт передовых исследований* в Принстоне. Его первым директором был назначен Абрахам Флексер. Он сформулировал условия и разработал план, позволившие Америке в XX веке иметь больше, чем всем остальным странам мира, лауреатов Нобелевской премии за научные достижения.

Теория американского университета получила дальнейшее развитие в трудах и деятельности Р. Хатчинса, С. Хука, Д. Белля, К. Керра. Последний создал концепцию *мультиуниверситета* — города интеллекта, реализующего в наиболее полном виде программу центра науки, культуры и непрерывного образования, где каждый гражданин в любом возрасте и с любым уровнем образования может повысить свой уровень на основе самой современной науки, удовлетворить потребность в таком образовании, которое он не имел возможность получить ранее¹⁵.

О современной системе высшего образования в Соединенных Штатах Америки

В Соединенных Штатах еще до 30-х годов XX столетия в образовательной политике и менталитете нации существовала установка преимущественно на прикладные знания, что могло еще долго препятствовать вхождению их в число стран с развитой фундаментальной наукой. Активное развитие теории образования и Идеи университета будоражило умы и способствовало воплощению в реальность образа университета как научно-образовательного заведения. Основа Идеи университета – свобода выбора преподавателем предмета своего исследования и преподавания и свобода студента в выборе своей индивидуальной траектории образования

сыграла свою роль в радикальных изменениях, которые за последние полстолетия, особенно за последние 30 лет, произошли в американской университетской системе. Она построена на разнообразии типов университетов, независимых (внеуниверситетских) колледжей и других высших учебных заведений. Более близки к Идеи университета научно-образовательные заведения с самым высоким рейтингом, которых не более 50. Самые лучшие из этих 50 перечислены ниже. Согласно одной из рейтинговых оценок университетов мира, в результате исследований, осуществленных группой азиатских ученых и опубликованных в «Эйшн Уолл Стрит Журнал» 5 мая 1986 года, 10 первых мест распределились следующим образом:

- 1 Гарвард;
- 2 Кембридж, Оксфорд;
- 3 Стэнфорд;
- 4 Калифорнийский университет (Беркли);
- 5 Массачусетский технологический институт;
- 6 Йель;
- 7 Токийский университет;
- 8 Сорбонна (Париж);
- 9 Корнелл;
- 10 Мичиган, Принстон.

Среди лучших 10 университетов мира в основном университеты США, и неизменно первым в течение почти 20 лет оказывается Гарвард. Перечисленные выше университеты отвечают следующим критериям: 1) являются *ведущими научными центрами*; 2) предлагают широкий диапазон качественных образовательных программ; 3) находятся на переднем крае не только в области фундаментального естествознания, но и в области социальных исследований. Студенты всего мира, обладающие различным уровнем подготовки, стремятся попасть в эти университеты. Чем объясняется такой

подъем и устойчивый рост научно-образовательного качества американских университетов во второй половине XX века? Надо напомнить еще раз о том, что в этой главе уже было написано: с самого начала становления будущего независимого государства его отцы-основатели¹⁶ уделяли огромное внимание образованию на всех уровнях. Бессловное образование сложилось в США не только как атрибутивное качество демократического общества, но и вследствие исключительного уважения к образованности человека и к университетскому образованию. Образовательная система основывалась на национальном богатстве, создаваемом большим трудолюбивым многонациональным населением в условиях рыночных отношений, конкуренции и личного выбора своего жизненного пути. Это была дифференцированная система, в основе которой лежал допуск: дать каждому ребенку основы общего образования, а на следующих ступенях поощрять согласно индивидуальным способностям и желанию человека учиться. Более двухсот лет образование пользовалось постоянной правительственной поддержкой.

С приходом к власти на Старом Континенте в 30-е годы фашистов приток беженцев, среди которых было много ученых и просто образованных людей, первыми понявших опасность нацизма, устремился в Новый Свет, что тоже стимулировало количественный и качественный рост университетов, интеллектуальный уровень которых, по мнению специалистов, необычайно вырос. Исключительно важную роль в американском высшем образовании играла и сегодня играет традиция частной филантропии, меценатства, поощряемая соответствующей налоговой политикой государства.

Американская университетская жизнь характеризуется сегодня несколькими необычными для европейской традиции признаками (качествами). Во-первых, конкуренцией, состязательностью. Учебные заведения внутри своего класса (ранга) стремятся завоевать первенство по разным параметрам: от объема фонда финансирования научных исследований до масштабов общественного внимания, которое привлекает университет. Гарвард и Стэнфорд, например, соперничают в наборе студентов и аспирантов. Необычно и привлечение на конкурсной основе лучших профессоров из других университетов США и других стран мира. При этом никаких привилегий в этих конкурсах для своих профессоров не бывает. Лучшие профессора и наиболее способные студенты и аспиранты, набираемые исключительно на основе их личных качеств, делают имя университету, тогда всевозможные фонды, в том числе федеральные, фонды отдельных штатов и муниципальные, а также и меценаты становятся более щедрыми. Условия конкуренции очень

жесткие: университеты, из которых уходят лучшие профессора, теряют авторитет на интеллектуальном рынке. По богатству фантастически велик отрыв учебных заведений, практикующих «рыночные» сферы науки, например компьютерное знание, от чисто гуманитарных — масштабы инвестирования в науку и зарплата преподавателей первых превышают зарплату и научные средства гуманитариев «в разы».

Во-вторых, американские университеты отличаются перенимаемой сейчас в отдельных странах Европы практикой избирательного и относительно редкого назначения на постоянные позиции (штатные должности). В Гарварде, например, при наличии вакансии задаются вопросом, кто в мире более всего достоин ее занять? Работа по такому отбору ведется постоянно и при участии в процессе голосования лично самого президента.

В-третьих, в богатой демократической стране большая часть университетов — частные, в отличие, например, от ФРГ, где все почти четыреста университетов — государственные. Частный характер придает университетам своеобразие в управлении, но не лишает совсем государственного финансирования (ведь родители всех студентов — налогоплательщики). В университетах США в последние 25-30 лет сложилась унитарная система управления: возглавляет университет президент. Образовательная политика — программы обучения, типы присуждаемых степеней, выбор направлений обучения, система приема студентов и аспирантов и т.п. определяется учеными-профессорами. Вопросы бюджета, распределения инвестирования, долгосрочного планирования, введение новых программ находятся в ведении руководства университета с президентом во главе, и все они подотчетны попечительскому совету. Заведующие кафедрами, деканы, ректоры назначаются, а не выбираются и могут быть смещены с должности. Ученые считают это правильным, так как выборы могут привести к тому, что будет поставлен слабый руководитель. Конечно, кто же захочет голосовать за человека, обещающего сократить программу по его предмету, даже если это необходимо для пользы дела! Относительно независимые попечители служат как частным, так и государственным школам, обеспечивая тем самым невмешательство государства в университетскую жизнедеятельность. Опыт (особенно во времена студенческой революции 60-х годов) научил, что демократическое государство — это одно, а выборы в университетах — совсем другое. И демократизм университета вовсе не в том, чтобы выбирать декана или заведующего кафедрой, а в объективном отношении к делу и честной конкуренции, состязательности в результатах работы. Но во главе американских университетов (тем более самых престижных) принято иметь президентами выдающихся ученых — на

уровне Нобелевских лауреатов или близком к ним, при этом с исключительным набором личных качеств: любовью и преданностью делу и умением управлять, сводя к минимуму конфликты.

В США в конце 80-х – начале 90-х годов XX столетия насчитывалось три тысячи высших школ. Одни из них – двухгодичные колледжи, в которых училось около 36 % всех студентов. На другом полюсе – ведущие университеты (их около 50) – флагманы науки и образования. В них получает образование всего 10 % студентов. Есть университеты, в которых мало занимаются исследовательской деятельностью, но обучают много студентов. В одних из них присуждается только степень бакалавра, в некоторых – не выше магистра. Значительное число американских университетов дает *широкое общее высшее образование*. Наряду с университетами существует множество специализированных *институтов*, где изучают искусство, музыку, дизайн и т.д., а также *военные академии*. Таких университетов и академий – около двух тысяч. **Большинство студентов получают образование именно там.** Конкурсы в них вполне доступны и имеются некоторые привилегии. Обучение в них в основном платное, но суммы очень разные и предусмотрены различные способы и средства поддержки способных молодых людей.

В 50 ведущих университетах – громадные конкурсы (от 10 до 20 человек на место). Проходят те, чей уровень академических способностей (способность получать научное образование) удостоверяют безличные результаты тестирования и оценки за среднюю школу, так называемые «средние А» и выше, т.е. «4» «5» и только «5» по нашей системе. Такой абитуриент, учившийся, как правило, в хорошей средней школе, попадал примерно в 20–25 % самых лучших среди своих одноклассников. При наборе в престижные университеты американцы (деканаты и другие члены приемного отделения) считают главным не только «академический стандарт выше среднего», но и, как они выражаются, ***способность подняться над толпой, продемонстрировать свое лицо, то, что ты умеешь делать лучше других*** (от умения бить по мячу до умения играть на скрипке). Американская студенческая группа – это команда, где никто никогда не сидит без дела. А четыре года студенческой жизни должны обогащать человека не только в академической обстановке, но и в общении с интересными сокурсниками. При отборе претендентов на студенческое место имеют значение и рекомендации школьных учителей, которые заинтересованы в объективности. Обязательно наличие у ученика знаний и желания учиться, т.е. много работать. Не принимают тех, кого сочтут неспособным завершить курс, в том числе и по материальным причинам. Хотя в большинстве случаев поддержка таким, *но очень способным* студентам почти всегда находится. Но все же многие семьи с низкими и

средними (нижняя часть среднего класса) доходами могут «не вытянуть» в течение четырех лет своего ребенка в одном из этих пятидесяти университетов.

В отличие от *двухгодичных колледжей*, похожих в чем-то на наши техникумы, дающих послесреднее образование и профессиональную подготовку, что в Америке называется тоже *высшим*, университетские колледжи и внеуниверситетские (независимые) колледжи — *четырёхгодичные*. В них дается *общее высшее образование (undergraduate — нижняя ступень)*, и выпускник получает *степень бакалавра*. Университетский колледж — это внутренне не дифференцированная часть целого университета или всего университетского комплекса. Колледж в университете обычно один, а в стране их сотни, так как в каждом штате существует не один государственный университет и в каждом из них колледж обязателен. В составе такого университета, как Гарвард, в колледже учится треть всех студентов — около 6 тысяч. Они называются младшими студентами. Остальные две трети — 10-12 тысяч — это «старшекурсники». С учетом наших традиций это трудно представить. Объясняем. В состав Гарварда, других 50 лучших университетов и некоторых университетов рангом пониже входят, кроме колледжа, в котором большинство получает высшее образование, подразделения следующих «послевысших» ступеней и не общей, а определенной направленности. Это прежде всего *высшие школы завершающего образования* — высшая школа аспирантов, или факультет естественных и гуманитарных наук (graduate), — аспирантура, которая готовит исследователя в определенной области и дает «послевысшее» научное образование, которое завершается через 5-8, а то и более лет защитой докторской диссертации (кандидатских степеней там нет) — это исследователи и вузовские преподаватели. Без такого факультета университетов такого ранга, как Гарвард, не бывает. Аспирантура, т.е. факультет гуманитарных и естественных наук, — душа университета, ее профессора читают курсы аспирантам и обучают младших студентов университетского колледжа на высоком научном уровне. Их статус, возможность продвижения, заработок и прочие отличия и привилегии предопределяются исследовательской деятельностью и количеством аспирантов, которые выбрали кого-то из них лично в свои руководители. Административный нажим при выборе здесь исключен. Количество аспирантов у профессора, а не подпись готовой диссертации — его реальная визитная карточка.

Многие из университетов с аспирантурой, а их сотни, включают в свою структуру еще *высшие профессиональные школы* (после бакалавриата). В Гарварде (это частный университет) таких школ много в самые престижные из этих высших школ — школа бизнеса, школа права, медицинская школа, а также школы стоматологии,

санитарии, геологии, государственного управления, архитектуры и образования. В государственных университетах число высших профессиональных школ еще больше. В отдельных исследовательских университетах, таких, например, как Рокфеллер (университеты носят имена своих основателей или других знаменитостей, причастных к их основанию), нет университетского колледжа, то есть младших студентов. Но это большая редкость. В основном же в университетах этого класса сосуществуют три типа образования: 1) общее образование; 2) завершающее (аспирантура); 3) высшее профессиональное.

Критерии дифференциации по «классам» (рангам) университетов мы показали выше. Ниже они конкретизируются. По мнению специалиста по социологии образования В.Р. Кларка, в ведущих исследовательских университетах 33 % преподавателей отводят научным исследователям более 20 часов в неделю. В лучших не университетских, так называемых независимых, колледжах исследованиями занимаются всего 5 % преподавателей. В 50 лучших университетах 49 % преподавателей, по данным опросов, «предпочитают исследовательскую деятельность» преподаванию, а в независимых колледжах 44 % «предпочитают преподавание» исследовательской деятельности.

В независимых колледжах студентов и преподавателей немного, обстановка неформальная, но здесь предъявляются большие требования к личности преподавателя. В результате преподаватели здесь высококомпетентны, постоянно готовы оказать студенту помощь и поддержку. В больших исследовательских университетах, где младших студентов от 7-8 тысяч до 10-12 и где профессор занят своей научной работой и аспирантами, такие отношения весьма редки. Здесь изначально установка на учебу без всякой дополнительной помощи. Но уровень образования в независимых колледжах имеет мало шансов подняться выше элементарного среднего: очень немногие из их будущих бакалавров в состоянии усвоить более сложный материал, с которым справляются *все* прошедшие жесткий конкурс в элитарные университеты. Изменения в подаче академических дисциплин на элементарном и среднем уровне происходят крайне медленно, аспирантов нет, поэтому преподаватели в меньшей степени ощущают необходимость заниматься научными исследованиями, хотя отдельные из них ведут исследования, и даже на высочайшем уровне, но это уже ради самой науки.

Преподавание университетского уровня, по убеждению декана факультета естественных и гуманитарных наук Гарварда профессора Генри Розовски, затруднено при отсутствии новых идей и стимулов которые дает научная работа. А в экспериментальных дисциплинах, к примеру, преподавание и исследовательская дея-

тельность настолько переплетены между собой, что разделить их практически невозможно. «Соединение преподавания и исследовательской деятельности — сущностное свойство университетского преподавателя». — убежден Г. Розовски. Профессор университета это не учитель, от которого ожидают лишь того, что он будет передавать имеющиеся у него знания очередному поколению студентов. От него ждут как сотворения нового знания (создаваемого часто в совместной работе с учениками-аспирантами), так и ознакомления студентов всех уровней с современным состоянием научной мысли. Качественный состав преподавателей — главный фактор для повышения и сохранения репутации и статуса университета. Именно этим определяется вся кадровая политика руководства Гарварда, его практика контрактов и особенно назначений части профессоров на постоянные должности.

По данным американского Национального центра статистики в области образования (National Center for Educational Statistics, Digest of Education Statistics, 1983-1984, Table 114, p. 132), зафиксировано следующее: в 1899-1900 годах высшими учебными заведениями Соединенных Штатов было выдано около 29 тысяч дипломов; в 1949-1950 годах дипломов выдано 500 тысяч; в начале 1980-х годов дипломов о высшем образовании было выдано 1 млн. 300 тысяч. Напомним, что это количество только тех, кто в указанные сроки *завершил высшее образование* и получил диплом, по большей части бакалавра наук или искусств¹⁷.

1.3. Концепция Х. Ортеги-и-Гассета.

Культурная миссия университета в XX веке

Исключительное значение для разработки современных моделей университета классического типа имеют философско-социологические сочинения крупнейшего испанского ученого и педагога Х. Ортеги-и-Гассета, в первую очередь цикл его статей, речей и монографий, в которых изложены философия образования и новая модель классического университета для XX века. Ученый исследовал культурную миссию университета и представил миру основные идеи социальной педагогики как политической программы. Хосе Ортега-и-Гассет (1883-1955) — профессор Мадридского университета, автор многих фундаментальных работ по проблемам философии, социологии, социальной психологии, эстетике, искусствоведению, ряд сочинений которого наконец-то увидел свет на русском языке (в том числе «Восстание масс», «Что такое философия?» и др.).

Однако его труды в области теории и философии образования до сих пор недоступны широкому читателю. В 1902 году в своей родной Испании Ортега стал доктором философии и продолжил затем образование в Германии (в Лейпциге, Берлине, Марбурге; влияние знаменитой Марбургской школы заметно во всех его трудах)¹⁸. В 1930 году вышла его книга «Миссия университета». Позанимствовав у Ницше термин *Kinderland* (страна детей), Ортега показал, что к своей стране следует относиться как к земле, на которой будут жить наши дети: «Чтобы знать, какой наша страна должна быть завтра, мы должны определить, какой она уже была, и прежде всего выявить недостатки ее прошлого. *Истинный патриотизм состоит в критике земли наших отцов и создании земли наших детей*» (курсив наш. — Е.Л. А.Р.). Исследовав все имеющиеся концепции университета, ознакомившись с опытом лучших университетов Европы, Ортега пришел к выводу, что сейчас (т.е. в 30-е годы XX века) «университет решительно отличается от того, каким он был раньше, но ему еще далеко до того, каким он должен и может быть»¹⁹. Предлагаемые студентам разрозненные курсы «Общей культуры», по его мнению, являются анахронизмом. Ортега считал, что выпускник современного университета не имеет в голове ни какой-либо картины мира, ни понимания проблем современного человечества. Этот «средний человек является новым варваром, отставшим от современной цивилизации, архаичным и примитивным в противоположность своим проблемам, которые ужасны и безжалостно современны. Этот новый варвар является профессионалом, он более учен, чем когда бы то ни было прежде, но в это же время и более бескультурен — инженер, врач, юрист, ученый»²⁰. Поэтому жизнь современного человека превратилась в хаос, в непроходимые джунгли, на вечное блуждание в которых он обречен, не обладая запасом «ясных и точных представлений о Вселенной и позитивных убеждений о природе явлений», ибо именно обладание суммой таких представлений отличает культурного человека от бескультурного массового обывателя. «Сумма или система таких представлений есть КУЛЬТУРА в полном смысле слова»²¹.

В связи с этим основным назначением университета в XX веке должно стать обучение «великим культурным дисциплинам»:

- 1) физическая схема мира (физика);
- 2) фундаментальная схема органической жизни (биология);
- 3) исторический процесс человеческого рода (история);
- 4) структура и функционирование социальной жизни (социология);
- 5) схема Вселенной (философия)²².

Ортега предлагает сделать ядром университета факультет культуры, который призван осуществить культурный синтез идей

на уровне своего времени. Цель университета – обеспечить условия здорового синтеза и систематизации идей (знаний), интегрировать усилия интеллектуально подготовленных людей для осмысления и выражения стоящих перед мировым сообществом основных гуманистических задач. *Культура – это соответствующий эпохе уровень интеллектуального развития человека, обеспечивающий его способностью ориентироваться в окружающем социальном хаосе, отыскивая собственный путь.* Мало дать студентам возможность самим овладеть знаниями, они должны научиться *понимать* проблемы современности, всю меру своей ответственности за судьбы человечества. Исходя из таких целей и задач, Ортега дал иную, чем его предшественники, иерархию функций университета, а именно: 1) передача культуры; 2) обучение профессиям; 3) научное исследование и подготовка ученых. Нельзя требовать от *всех* преподавателей и студентов обязательной ориентации на науку. Нельзя требовать от будущего врача, чтобы он был ученым-физиологом, ему достаточно иметь адекватное представление об имеющихся в данное время основных знаниях в области физиологии. Нельзя требовать от будущего учителя истории, чтобы он готовился стать ученым-историком. От этого не выиграет ни школа, ни историческая наука. Человека, который способен стать культурным специалистом, но не склонен к науке, не следует «толкать» в науку.

Вместе с тем неверно было бы думать, что Ортега считал науку в университете чем-то второстепенным. Напротив, испанский ученый настаивал совсем на другом. Он утверждал, что *университет должен быть наукой, прежде чем он станет университетом*, но наука – еще не весь университет. Его миссия более многопланова. На базе науки, но и на базе культуры университет должен быть центром подготовки культурных людей и одновременно хороших профессионалов. Преподавание должно быть основано на принципах «лучшей педагогики», т.е. преподавателей следует отбирать по их «галанту к синтезу». Следует создавать условия, в которых профессоры и студенты смогли бы объединиться в современном поиске и утверждении общих культурных идеалов. Надо отказаться от политики педагогического патернализма. Свою миссию университет выполнит лишь тогда, когда он будет служить общественным идеалам, а не интересам правительства. «Университет должен утверждаться в качестве основной духовной силы во имя спокойствия в гуще ярости, во имя значимости и власти интеллекта перед лицом легкомыслия и бессовестной глупости. Тогда университет снова станет тем, чем он был в час своего расцвета – основой духовного возвышения европейской культуры!» – так заканчивает свою книгу «Миссия университета» выдающийся европейский мыслитель XX века.

1.4. Модель Гумбольдта: университеты как центры высшего эталонного знания.

Опыт оптимального воплощения модели университета в начале XIX столетия

Возникновение науки представляет собой рванущий и необратимый шаг во всей человеческой истории. Взятое вместе с экономическими и политическими изменениями, с которыми неизбежно связано, оно является событием такой же значимости, как и возникновение самого человечества или его ранней цивилизации. Такие рванущие изменения имеют как отрицательные, так и положительные последствия. Они не только делают возможным новое, но также невозможным старое.

В наш век новое знание и опыт в деле управления материальным миром значительно опережают развитие соответствующих форм культурной, политической и экономической жизни. Некоторые считают, что науку следует приостановить или повернуть вспять, пока человек духовно не переродится. Это неверно. Ибо вместе с наукой приходит также ранее не существовавшая способность тонять положение общества. Мы должны стараться поднять моральный уровень человечества с помощью лучше организованного образования. Так считал сорок лет назад Дж. Бернал — учёный и общественный деятель нашего времени²³. Любое государство или класс, которые не используют или не могут использовать науку и всесторонне ее не развивают, в существующем мире обречены на упадок и гибель. Наука не обанкротится из-за недостатка человеческих способностей; она обанкротится там, где общественная организация не использует эти достижения²⁴. В качестве положительного примера Бернал приводил тогда организацию науки в СССР. Сейчас бы он по-иному посмотрел на это.

* * *

В XIX веке Германия стала первой европейской страной, существенно изменившей систему высшего образования. Именно через университеты и с их помощью Германия стремилась «догнать и перегнать» Францию и показать Европе своё подлинное лицо — лицо самого просвещенного государства, которое, используя науку и образование, восстановит свою роль в мире.

К началу революционных преобразований системы образования в Германии, и в первую очередь университетов, последние прошли достаточно долгий путь развития, каждый из этапов которого имел свои особенности. К исходу средневековья некоторые из университетов выродились в придаток церковной идеологии, в

рассадник обскурантизма, в них господствовала схоластика. Например, такое положение сложилось в Кёльнском университете, где душились научные идеи, любое проявление новой культуры. А в университете Эрфурта, напротив, явно обнаруживаются ростки гуманизма. Отдельные университеты сразу же после Реформации просто закрылись на долгое время. Вплоть до конца XVII века церковно-государственное влияние вело к почти полному единообразию всех университетов: существовало *одно* научное направление, связанное с Аристотелевой картиной мира, с толкованием и распространением неизменной истины, данной в Библии. В этом направлении соединились вера и разум. И если во Франции Декарту удалось их развести, отдав Богу богово, а науке — возможность исследовать мир природы с помощью научного метода, то в немецких университетах большинство профессоров видели свою задачу в разумном оправдании веры, для чего привлекался Аристотель, да и то не в первоисточниках, а в компендиумах. Все это служило материалом для лекций, которые записывали и вызубривали студенты, укрепляясь в ораторском мастерстве и доказательствах с помощью диспутов. Но в конце XVII века и в XVIII в университеты Германии проникают новая философия и наука, порождая светские формы образования. Изменяются идеалы образованности. XVIII век Просвещения — даже в феодальной Германии ознаменовался открытием ряда *новых* университетов: в Галле (1694 г.); в Геттингене (1737 г.), где спустя 250 лет училось более 14 тысяч студентов, в том числе многие американцы; в Эрлангене (1743 г.).

В университеты проникают новые принципы образования, научные методы, изменяется содержание образования. Профессора начинают заниматься самостоятельными научными исследованиями и приучать к ним студентов. Даже на теологическом факультете появляется возможность критического исследования различных авторов, ранее совершенно недопустимого. Особенно радикально изменяются содержание и методы обучения на некоторых философских факультетах. Исключительно благотворную миссию в этом направлении выполнил Христиан Вольф (1679-1754) — немецкий философ-рационалист, последователь Лейбница, профессор в Галле и Марбурге. У него учился М. Ломоносов. Х. Вольф — автор обширных и разносторонних разработок во многих областях философии, он убедительно доказал, что наука должна заниматься не простой констатацией фактов, а исследованием взаимосвязей, причин, оснований и следствий. Он написал много прекрасных учебных руководств, по которым учились студенты более ста лет и которые существенно изменили подход и представление *об образовательном знании как о знании основных фундаментальных принципов и законов природы и методов научного познания*. Школа Вольфа яви-

даже той базой, на которой строилась новая методология и методика университетского образовательного процесса. Но в большинстве немецких университетов к концу XVIII века наметился резкий уклон в сторону *утилитаризма*, в подготовку светских и церковных чиновников. Да и сами профессора стали государственными служащими. Им за выслугу присваивались чины надворных, статских и тайных советников: от ранга зависело материальное благосостояние и положение в обществе. Это трудно совместить с увлеченным и бескорыстным занятием наукой, кропотливой работой со студентами. Профессора упорно противились изменениям. Однако на этом этапе явно преобладали другие ценности, нежели в средневековых университетах. Так, на философских факультетах стали давать энциклопедические знания, на других – полезные сведения. А поскольку студент имел право учиться у любых профессоров, на любых факультетах, то многие специалисты (врачи, юристы, богословы и профессиональные ученые) смогли получить широкое и разностороннее образование в зависимости от своих способностей и интересов.

Исторические потрясения, обрушившиеся в начале XIX века со стороны наполеоновской Франции на рейнские провинции, Австрию, Пруссию, казалось бы, никак не могли повлиять непосредственно на «университетский вопрос». И тем не менее они оказались взаимосвязанными. В самосознании германских народов и в европейском сознании монархия Фридриха Великого имела устойчивый образ просвещенного и сильного государства. Просвещение и религиозный культ государя слились и самоотождествились с национальным сознанием. И по всему этому Наполеоном был нанесен сокрушительный удар. Страна была разрушена, экономически серьезно ослаблена, разорена. Произошел глубокий моральный надлом.

Человеком, которому предстояло поднять научный и общекультурный престиж Германии в европейском сообществе, стал Вильгельм фон Гумбольдт (1767-1835). Друг Гёте и Шлегера, философ-гуманист, энциклопедически образованный и тонкий дипломат, языковед, создавший учение о культурной миссии языка как выражения индивидуального мирозерцания, Гумбольдт имел свое представление о способах возрождения Германии²⁵. При всем многообразии способностей и глубине чувств его вряд ли можно назвать патриотом Германии в том смысле, в каком это понятие укоренилось в нашем сознании. Его не мучила тоска по родной земле, не волновали воспоминания о былом величии Германского государства, т.е. все то, что некоторые называют «снобовью к отечеству». Его привязанность к немецкой культуре была особого рода. Он, по словам биографа Р. Гайма, «снობил немецкий ум и

немецкий дух»²⁶. Будучи в Эрфурте, Гумбольдт получил в январе 1809 года от короля Пруссии приглашение занять должность директора департамента неповеданий и народного просвещения в министерстве внутренних дел. (Это министерство ни в коей мере не сводило свою деятельность к той, которая нам всем знакома по нашей советской реальности.) Ученый тут же направился в Берлин. Поручение, полученное Гумбольдтом от короля, не было случайным ни со стороны отправителя, весьма образованного человека (просвещенного монарха), ни со стороны адресата. Широта мышления ученого-орудия, политическая культура и опыт позволяли построить программу преобразования действительности, не скованную нищенскими условиями конкретного момента, но соизмеримую с целями культуры, которые, вероятно, только он тогда смог сделать целями государства.

Гумбольдт был убежден, что только исходя из духа и средствами духа страна сможет вновь подняться. Благодаря точному и взвешенному анализу и знанию человеческой истории, пониманию быстротечности времени и обязательств перед завтрашним днём, Гумбольдт разработал концепцию и программу реформ среднего и высшего образования. Ученому, ставшему политиком, пришлось найти и представить убедительные доводы и принципы, которые смогли бы принять не только правительство, но и более влиятельные, широкое образованные круги. Это должны были быть уже *знакомые* им принципы. И новый директор департамента сформулировал их, опираясь на 1) дух протестантизма; 2) идею самобытности; 3) представления о нравственности; 4) гуманную миссию образования. Итак, духовное возрождение государства оказалось связанным с идеей возрождения народной культуры. Исследуя характер и неключительные успехи реформ, развернутых в Германии на основе концепции и программы Гумбольдта, с современных позиций, приходится соотносить формальные, провозглашенные доктрины с тем реальным эффектом, который они несли и со временем принесли. Здесь обнаружим расхождения между текстами королевского вердикта, Статутами, дарованными им Берлинскому университету, и следствиями из них. Следствия оказались много богаче того, что содержали статуты. Почему это оказалось возможным? Здесь не время и не место выяснять такие серьезные вопросы и искать на них ответы. Думается, однако, что один из них, и немаловажный, заключается в *личной философии* Гумбольдта — мыслителя, ученого, политика, на основе которой сложилась его философия образования, воплощенная в концепции, программе и реальности. Задержим внимание читателя еще немного на этой стороне дела.

Философская основа теории, политики и практики радикальной реформы образования, разработанной и предложенной прави-

гелльству В. фон Гумбольдтом, заключалась в нескольких простых, но весьма содержательных тезисах, выдвинутых крупнейшим европейским просветителем 200 лет назад.

1. Человечество стоит в настоящее время на такой ступени культуры, что может подняться выше только вследствие развития *отдельных личностей*, поэтому любые учреждения, служащие помехой развитию индивидуальности и «скучивающие людей в массу», теперь более вредны, чем когда-либо.

2. Настоящая цель человека есть высшее и пансоразмерное развитие его сил в одно целое. Для этого развития *свобода* есть первое и необходимое условие. Однако помимо свободы, развитие человеческих сил требует еще и другого условия, хотя и тесно связанного со свободой: *разнообразие положений*. Даже самые свободные и независимые люди, поставленные в однообразные положения, не вполне развиваются.

3. Всякое *ограничение вредно* для обогащения и развертывания духовности человека, народа, общества, нации. За человеком, индивидом, личностью должно быть сохранено право *свободного образования* по возможности не ограниченное никакими положениями (статусом) гражданина.

4. Государство должно воздерживаться от всякой заботы о положительном благе граждан. Оно не может и не должно делать ни одного шага дальше, чем необходимо для их безопасности друг от друга и от внешних врагов. Ни для какой другой цели оно не должно стеснять их свободы.

5. Действительность никогда не может созреть настолько, чтобы воспринять высшие и прекраснейшие плоды человеческого духа; идеал должен всегда жить в душе творца как недостижимый образ²⁷.

Что касается места и значения университета в социуме, то в 1810 году В. фон Гумбольдт в своей записке, адресованной правительству, писал, что «государство не должно относиться к университетам ни как к гимназиям, ни как к специальным школам. Оно вообще не должно ничего требовать от них непосредственно и прямо для себя, а должно проникнуться внутренним убеждением, что, достигая своих конечных целей, университеты тем самым отвечают не его конечным целям, и отвечают с высшей точки зрения, откуда открывается гораздо более широкий горизонт, причем в их распоряжении находятся такие рычаги и силы, какими не располагает само государство»²⁸.

Берлинскому университету, модель и принципы устройства (и функционирования) которого разработал лично Гумбольдт, в его замысле реформ отводилась ведущая роль. С самого начала он был предназначен стать центром науки, культуры и образования. Но

кроме того, он должен был стать еще и образцом для подражания, для сравнения, возможным для достижения. (Мы бы сказали неким *эталонным центром знания*.)

Гумбольдт нажил себе массу врагов внутри министерства и вне его. И было за что! Ведь он помешал достаточно большому престижному слою населения — профессуре, настоящей и готовившейся, спокойно, размеренно и обеспеченно жить. Его университет требовал не просто рассудочных способностей, памяти и благообразного респектабельного имиджа, но постоянного порыва, неординарных способностей, интенсивного труда, истинной увлеченности, постоянной неуверенности, что поиск увенчается успехом, и готовности начинать все сначала. Это вызывало раздражение у тех, кто понимал или чувствовал угрозу своему теперешнему и будущему статусу. Поэтому Гумбольдт в фантастически короткие сроки должен был и смог реализовать основные начинания, сделавшие реформу образования необратимой, а славу университета, носящего сейчас его имя, — неувыдаемой.

В основу новой модели университета были положены три основных принципа. **Первый** состоял в отрицании примитивно утилитарного воззрения на образование, когда знание ценят не ради него самого, а только ввиду его практической пользы.

Второй предостерегал от господства (приоритета) опытной (эмпирической) науки, ибо это стало бы противодействовать фундаментальному теоретическому познанию. Гумбольдт говорил, что «высокомерие опытного знания поведет к пренебрежению теми жизненными и научными мотивами, которые как конечные и глубочайшие обуславливают успех истинного познания природы». Гумбольдт учредил Научный комитет при департаменте народного просвещения, куда действительными членами вошли ученые, известные в области исторических, филологических, математических и философских наук. При этом следует напомнить, что философия природы — это и было фундаментальное естествознание. Теология же не была там представлена вовсе. Эти естественнонаучные, математические и гуманитарные знания, как и собственно философские (мировоззренческие и методологические, теория познания, например логика), по убеждению Гумбольдта, обладают тем свойством, что позволяют на их основе возвышать все остальные знания и никакая ученость без опоры на этот фундамент, «обращенная на отдельный предмет, не может превратиться в истинно интеллектуальное образование и стать плодотворною для ума».

Третий принцип, согласно которому без гуманитарного образования также не может быть образованной личности, утверждался Гумбольдтом постоянно. Без гуманитарного развития личности, без развитых нравственных интересов и убеждений, опасался Гум-

больше, научные знания вырождаются в презирающий все «духовный материализм» и «безыдейный элитаризм», т.е., выражаясь современным языком, Гумбольдт предвидел и опасался технократизма как типа мышления и действия без контроля совести, ответственности.

Берлинский университет был основан в 1810 году. Он явился университетом нового типа вообще. В его основу была положена новая идея: университет должен быть местом свободной научной работы.

О многом могут рассказать СТАТУТЫ²⁹ Берлинского университета³⁰, полученные от прусского короля Фридриха Вильгельма 16 октября 1816 году. Так, в «Отделе I. Об университете вообще» в § 1 говорится о его цели следующее: «Берлинский университет имеет цель, общую с другими университетами в нашем государстве: посредством лекций и других академических упражнений продолжить общее и специально-научное образование надлежащим образом подготовленных юношей и сделать их способными ко вступлению в различные отрасли высшей государственной и церковной службы». В § 3 говорится: «Университет состоит: 1) из совокупности преподавателей: ординарных и экстраординарных профессоров, приват-доцентов; 2) студентов и 3) чиновников». В § 4: «Высшее научное преподавание, составляющее собственно цель университета, распадается на 4 отдела: богословский, юридический, медицинский и философский», т.е. на 4 факультета в российском варианте.

В § 6 «Дабы блюсти права университета и общее течение его дел, управлять всеми делами, иметь общий надзор и дисциплинированную власть над студентами, а также доносить о делах университета министерству и пр., находится в университете комиссия из ординарных профессоров. Она носит название СЕНАТ, и во главе ее стоит РЕКТОР».

В отделе II находим также нечто небесполезное о правах студентов, например в § 4 следующее: «В случае, если кто-либо из студентов потребует свидетельство до окончания им полного цикла, то факультет, где он числится, выдает ему таковое лишь относительно прослушанных факультетских предметов». В § 5: «Сношение факультетов между собой относительно студентов, переходящих из одного в другой, безусловно необходимо и ставится им в непременную обязанность» (с. 92).

В «Отделе III — о ректоре и сенате»:

«§ 1. Право избрания из своей среды ректора и сената присуще всему числу ординарных профессоров.

§ 2. Ректор и сенат избираются каждый раз на годичный срок.

§ 3. Каждый избиратель кладет в урну бюллетень с именем того, кого желает видеть избранным (с. 96). (...)

§ 11. В первый день зимнего семестра ректор и сената собирают университет в актовую залу, где при всем собрании вновь избранный ректор приносит торжественную *присягу*.

§ 14. *Сенат* состоит из ректора, его предшественника (проректора), деканов и пяти ординарных профессоров (с. 98). (...)

§ 19. Сенат ведет все внутренние дела университета и решает все вопросы касательно общих дел. Он входит в случае надобности в сношения с властями, и в наиболее важных случаях имеет дисциплинарную юрисдикцию над студентами. (...)

§ 20. *Ректор* — высшая академическая власть и представитель университета во всех его внешних сношениях. Сенат собирается по приглашению ректора регулярно дважды в месяц.

§ 27. ...При обсуждении докладов на заседаниях сената ректором предоставляется слово каждому желающему, начиная с младших по чину и возрасту...»

Зачисление идет в *университет*, а не на факультеты. В § 9 «Отдела VI — о студентах» говорится, что в течение восьми дней после имматрикуляции, т.е. торжественного принятия в студенты (с пожатием руки студента ректором и вручением матрикулы — документа типа зачетной книжки) каждый студент обязан определиться с факультетом и занести себя в его списки. Далее речь идет о правах студента — право пребывания в Берлинском университете связано с освобождением его от личных гражданских обязанностей (т.е. службы в армии и др.) (с. 110). У студента есть право посещать чтения, а также пользоваться учебными пособиями, библиотекой и пр. Однако, подчиняясь университетским законам, студент одновременно обязан подчиняться и государственным законам. Перечислены все возможные взыскания: частный выговор от ректора, публичный — в собрании сената, заключение в карцер, угроза исключения и само исключение. Любопытны последствия: «§ 15. Подвергшийся осуждению окончательно теряет право академического гражданства, и сенат уполномочен *требовать удаления его из города*, если пребывание в нем не обусловлено семейными отношениями».

«Об учреждениях и коллекциях (с. 113).

§ 1. Все публичные учебные учреждения и коллекции столицы, стоящие в связи с нашими Академиями наук и университетом, предназначаются вместе с тем для поучения студентов и для развития наук в университете: это библиотека, гербарий, ботанический сад, зоомузей и т.д. Одновременно университет открыт всем учебным и научным учреждениям.

§ 5. На слушание лекций имеют право: 1) все, получившие университетские матрикулы, т.е. студенты любого факультета; 2) все отличные воспитанники и ученики Академии художеств; 3) строи-

тельской академии: 4) горной школы; 5) военного медико-хирургического института.

§ 6. Совершенно устраняются от слушания лекций: 1) все не достигшие необходимой степени умственного и нравственного развития, именно гимназисты и ученики; 2) иностранцы, могущие получить по возрасту и знаниям матрикулу, но не записавшие себя; 3) исключенные; 4) возвратившие по собственному желанию свои матрикулы.»

Мы познакомили читателя лишь с отдельными пунктами Статута. В них есть много и других интересных вещей. Вернемся к нашим рассуждениям по общим вопросам, касающимся уникальности и одновременно огромного культурного значения этого университета.

С самого начала подбор преподавательского состава шел по единственному критерию — выдающийся ученый. Начало было положено личностью первого же выборного ректора — крупнейшего философа Иоганна Готлиба Фихте (1762-1814), который был большим авторитетом не только в области теории познания и других областях философии, но и в основах *естественного права*. Его идея о том, что *наличие множества свободных индивидов служит условием самого Я как разумного свободного существа*, позволяла реализовать демократические основы внутренней жизни университета. Весь цвет науки работал в Берлинском университете: Гегель и Шлейермахер, Вольф и Бек, Лахман, Нибур, Савиньи, Эйгори и многие другие. Это были уже не энциклопедисты прежних времен, но выдающиеся широко образованные профессионалы, посвятившие всю жизнь определенной области науки. Не стало преподавателей юриспруденции, но были профессора римского права или церковного права, международного права и т.д. Профессор не излагал больше невыблемые общепринятые истины, но результаты своих собственных исследований.

Цель преподавания состояла в *стремлении научить слушателя самостоятельно мыслить и основным принципам исследования*. Умение научно работать и научно думать — вот то, что должен получить студент. Конечно, такие факультеты, как юридический, медицинский, богословский. Гумбольдт был склонен превратить в специальные высшие школы, готовящие врачей, судей, священников, учителей, которые не хотят или не могут быть учеными. Эти требования соблюдались. Но Гумбольдт настойчиво выступал *против* дифференциации науки и высшего образования. В своей речи при вступлении в должность он специально заострил на этом внимание: «Говорить, что университеты предназначены для преподавания и распространения науки, а академии для ее развития, значит совершать явную несправедливость по отношению к первым. Науки в

университетах совершаются не меньше, чем в академиях (в Германии — даже больше), и профессора достигают этих успехов именно преподавательскою деятельностью по своей специальности. Свободное устное преподавание перед слушателями, среди которых всегда имеется значительное число голов, действует в любом случае не менее живо, чем одинокая пустыня писательской жизни, соединяющая академическое общество»³¹.

В Берлинском университете стали складываться новые отношения между преподавателями и студентами — не отношения ученичества, но отношения сотрудничества.

Совершенно новое значение в Берлинском университете было придано *философскому* факультету. Прежде его целью являлось дать общенаучную подготовку к специально-прикладным знаниям для трех факультетов: богословского, юридического и медицинского. Теперь же он сам стал факультетом, который готовил к преподаванию в школах (раньше это делали священники). В Берлинском университете философский факультет стал выполнять тринедную задачу: 1) общенаучную подготовку студентов других факультетов, т.е. содействие расширению и углублению их образования; 2) развитие научного исследования и формирование ученых-специалистов (в этом смысле философский факультет становился также учреждением для научных изысканий во всей области природы и истории, что, как известно, в других университетах было затем передано естественнонаучным и гуманитарным факультетам); 3) научную подготовку преподавателей средних учебных заведений, что, несомненно, призвано было сократить срок обучения, не снизив качества подготовки специалиста.

Известный историк европейских университетов Ф. Паульсен писал, что в то время, как Франция превратила свои университеты в специальные школы, Германия создала из своих университетов носителей самостоятельной научной жизни в полной уверенности, что свободное служение науке не только не противоречит государственным интересам, но неразрывно связано с ними.

Итак, немецкие университеты стали одновременно мастерскими для научного исследования и учреждениями высшего научного преподавания — общенаучного наравне со специальным. Их демократическое устройство сказалось на всем учебном и научном процессе: вместо обязательных правил решающим стал принцип свободного исследования и свободного учения. Систематические лекции вытеснили старую форму толкования канонических текстов. Место диспутов заняли университетские семинары. Место аристотелевски-схоластической философии заняла новая рационалистическая философия, не признающая авторитетов и подвергающая все критическому анализу. Основой ее стали математика, естествозна-

ние. Старогуманистическая система *подражания* древним произведениям была вытеснена живым новогуманистическим изучением истории и культуры древних *народов* (особенно греков). В связи с этим в преподавании произошла замена латинского языка немецким. Это имело существенное значение для широкого влияния университета на национальное образование и национальную культуру, а тем самым и на литературный, культурный язык общества. Изучение языков составило специальный предмет. Гумбольдт писал, что «...только на языке оригинала можно услышать то индивидуальное, что присуще нации... Именно то, что можно услышать голос самой нации, я считаю наивысшей и, может быть, единственной пользой и смыслом изучения языков»³².

По образцу германских университетов в XVI-XVIII веках возникали университеты в скандинавских и некоторых других странах. Однако Гумбольдтова модель была воспринята и по-своему реализована в основном, как мы показали, США и Россией.

К середине и концу XIX века Германия заняла господствующее положение в научном мире. Большое число новых университетов (около двадцати), высших технических школ, бесчисленное множество газет и справочников привело к тому, что немецкий язык стал преобладающим международным языком в науке, а немецкие профессора, по выражению Джона Бернала, установили своего рода научную империю, охватывающую всю Северную, Центральную и Восточную Европу и оказавшую серьезное влияние на развитие науки в России, Соединенных Штатах Америки, Японии и других странах. Немецкий профессор становится образцом для всех ученых мира³³ более чем на целое столетие.

* * *

Германия, как и Франция, везло на талантливых организаторов образования — министров просвещения (Гумбольдт, Беккер и др.), без активной помощи которых великолепные идеи не могли бы осуществиться даже частично.

1.5. К. Ясперс. Идея университета, или Что может спасти классический университет в XX веке

Со времени Гумбольдта немецкие и другие европейские университеты к концу XIX столетия претерпели значительные изменения. Идея исследовательского университета была сконцентрирована лишь в отдельных из них. Некоторые университеты превратились в обычные высшие школы. Культура и образованность перестали доминировать среди их целей. Развитие Идей университета

английским кардиналом профессором Дж. Ньюменом в середине XIX века нашло свое продолжение вновь в Германии в работах выдающегося мыслителя-гуманиста Карла Ясперса³⁴. Традиция не прервалась.

Эта традиция нашла свое выражение и в XX веке в союзе идей и организации и поддержана была двумя неординарными людьми: крупнейшим теоретиком К. Ясперсом и директором Гейдельбергского университета К. Бауэром. В своей замечательной книге «Идея университета» Ясперс, исходя из сущности науки, вывел задачи и принципы *организации* университета. Университет, согласно его концепции, «является совокупностью ученых и их учеников. *Университет сводит вместе людей, которые научно познают и живут духовно*» (курсив наш. — Е.М., А.Р.). Основной задачей университетского сообщества, в котором каждый свободен, а в целом сообщество автономно от государства и любого административного вмешательства, является «познать то, что можно познать и что может с нами через это познание произойти». «Идея университета... утверждает Ясперс, не признает внутри своей сферы никаких авторитетов и уважает только истину в ее бесконечных формах, которую все ищут, но которой никто не обладает окончательно и в готовом виде»³⁵. Идея университета, согласно Ясперсу, имеет сверхгосударственный, сверхнациональный, *всемирный* характер. *Она позволяет людям наглядно представить тот идеал демократии, к которому они стремятся.* В этом смысле университет может быть подобен зеркалу, которое отражало бы с помощью науки фактическую неистинность и несвободу социального мира. Вот, видимо, почему книга Ясперса, будучи издана в Германии в 1923 году, а потом — переработанная и дополненная — в 1946 году, никогда не переводилась на русский язык. Идеи Ясперса раскрывают ряд функций университета и требований к преподавателям. Лучший исследователь, убежден Ясперс (вслед за Гумбольдтом), является одновременно и единственно лучшим преподавателем университета. Главный принцип деятельности университета — это принцип связи исследования и обучения. Никаких обязательных посещений, экзаменов, лишь серьезные выпускные испытания, ибо обязательность ведет к усреднению студентов. Самообразование — главный и единственный способ обучения в университете. Тот, кто не может учиться «без руководства и предписаний», не должен вообще учиться в университете; для этого есть другие учебные учреждения. Грехопадение классического университета, по выражению Ясперса, начинается с обязательных предписаний, одинаковых для всех.

Уникальность университета состоит в том, что в нем должны и могут сосуществовать в виде единого целого все науки и виды ми-

ровоззрения. Единства наук в реальности не существует, но именно университет является «Вселенной наук», он подчиняет все отдельные науки общей задаче поиска истины; в университете все науки встречаются через своих представителей. Но для этого должна быть обеспечена свобода общения находящимся в университете людям³⁶. При этом атмосфера духовной жизни должна быть в университете политически нейтральной. Преимущество ставшего мировоззренческим определенным способом мышления не может быть терпимо идеей университета. В этом Ясперс был солидарен с девизом М. Вебера: пророку и демагогу не место в университетской аудитории. Демагог пусть идет на площадь, а пророк – в собор³⁷.

В тоталитарном государстве невозможна свобода творчества, тогда извращается сама идея университета. В этом Ясперса убедила история.

Важнейшей социальной функцией университета станет социальный отбор наиболее талантливых и одаренных личностей людей, способных найти свой путь через университетское образование, «аристократии духа». Она встречается среди наследных дворян и рабочих, среди богатых и бедных, повсюду одинаково редко. Она может быть только меньшинством. Человек, по представлению Ясперса, есть бесконечное, в каждом конкретном случае ограниченное конечными условиями, и только когда он их *осознает*, он приобретает сущность. По этой причине для каждого человека дело заключается в том, чтобы осознать свои рамки и стать в них свободным. Духовно одаренные люди приобретают такую свободу через учение. В работе «Современная техника» Ясперс развил идею о путях преодоления ограниченности технократического мышления как типа догматизма. Именно на университет Ясперс возлагает ответственность за формирование нового типа общественного сознания. Союз Университета и Техники полезен обеим сторонам: первый получит возможность самоусовершенствования, а воплощенная в нем идея должна будет уберечь технику от произвола в постановке цели и, таким образом, защитить человечество от использования техники во вред себе³⁸.

* * *

В завершение этого раздела предложим читателю два небольших «очерка» о развитии образования в Японии и Финляндии. Выбраны эти страны не случайно – они соседи России: одни – восточный, другой – северный. Япония географически и традиционно принадлежит к культуре Востока. Финляндия – европейская страна, которая более ста лет входила в состав России на правах автономии. Накануне 1918 года советское правительство признало ее независимым государством. Качество жизни, бытовая и производ-

ственная культура каждой из этих стран поражали советских туристов. Япония входит в число самых развитых держав мира. Представляется, что «японское чудо» результат отнюдь не только воплощения плана Маршалла и демилитаризации, но и традиционной ценности образованности в японском менталитете. Уровень почти полной грамотности, достигнутый финским населением к концу прошлого века, ее школы и университеты во многом объясняют феномен и этой северной республики.

1.6. Что может хорошо образованный народ, или Где искать настоящие причины «японского чуда»

Современная система образования Японии начала складываться в эпоху Мэйдзи, после 1867-1868 годов. В 1872 году был принят Закон об образовании. В соответствии с этим законом страна была поделена на восемь университетских округов, в каждом из которых учреждали один университет. В каждом округе — 32 района, в которых всего было 256 средних и 53760 начальных школ. Сначала обязательное начальное образование давалось в течение 3 — 4 лет. К 1900 году срок, в течение которого каждый ребенок должен был учиться в начальной школе, был доведен до четырех лет. Отменялась плата за обучение. В это же время были открыты средние школы для девушек, профессиональные и средние нормальные школы и подготовительные университетские школы. К 1908 году в Японии стало обязательным шестилетнее образование.

Первый университет был основан в 1877 году. Это был привилегированный университет в Токио для мужчин. Были открыты и женские университеты, где преимущественно изучалась домашняя экономика. К концу XIX века был основан Имперский университет в Киото и ряд частных высших учебных заведений. До Второй мировой войны высшее образование было доступно в основном привилегированным слоям населения.

После Второй мировой войны в Японии наряду с другими реформами была проведена и реформа образования, в основу которой были интегрированы американская философия образования и японские традиции образования. Это противоречивое единство довольно быстро было «утрясено». Поскольку Япония в основном монархическое государство с четко нерархизированной системой ценностей и традиционной культурой, то также довольно быстро были разработаны и введены единые национальные стандарты и жесткие централизованные учебные планы, позволяющие тесно увязать развитие экономики и образования с политикой государства. В Конституции 1946 года было записано: «Все население

должно иметь право на получение образования в соответствии со своими способностями. Все дети должны получать бесплатное общее образование»³⁹.

Закон об образовании 1947 года в своей преамбуле отмечал цели и принципы образовательной философии и политики: «Мы будем воспитывать людей, обладающих личными достоинствами, любящих правду и мир, в то время как образование должно иметь целью создание университетской культуры». Современная система образования в Японии включает детские сады, начальную школу, младшую среднюю школу, старшую среднюю школу и учебные заведения, входящие в систему высшего образования: университеты, младшие колледжи, технические колледжи, колледжи специальной подготовки.

Детские сады посещают практически все дети от 3 до 5 лет. 59,9 % детских садов частные, 40,8 % муниципальные, 0,3 % государственные.

Обязательное бесплатное общее образование получают все дети от 6 до 15 лет в девятилетней школе. Государство и местные органы власти выделяют денежные средства также на детские завтраки, экскурсии, школьные принадлежности и медицинское обслуживание детей. Имеются и частные учебные заведения общего профиля, куда родители, желающие и имеющие возможность, стремятся определить своих детей. Везде существует конкурсный отбор.

Старшая средняя школа - дневная (три года), есть вечерняя и заочная формы. В некоторых школах есть и общие, и профессиональные курсы. Для поступления в старшие средние школы недостаточно одного лишь документа об окончании младшей средней школы, необходимо выдержать вступительные экзамены. Не являясь обязательным, среднее образование фактически оказывается всеобщим, так как им охвачено 98 % всей молодежи. Таковы результаты высокой и традиционной ценности образования.

Образовательная деятельность взрослых организована на правительственном, общественном, производственном и иных уровнях: народные дома, молодежные центры, музеи, библиотеки, центры физической подготовки и отдыха, специальные профильные и тематические курсы, лекции, экскурсии, а также детские центры природы в загородных районах и т.д. Имеется множество «школ специальной подготовки» и «разных школ». Большинство из них частные.

В младшей школе доминирующее место отводится языковой подготовке. Математика занимает второе место по количеству часов, затем обществоведение, естествознание, музыка, изящные искусства и физическое воспитание, в том числе ежедневные регу-

лярные утренние упражнения как обязательная часть программы целостного развития ребенка.

Хотя японские школы хорошо оснащены компьютерной техникой, решающее место в обучении отводится учителю и учебнику. Подготовка школьных учителей ведется в высших учебных заведениях, чаще всего в университетах на четырехгодичном курсе со степенью бакалавра. Однако удостоверение на право преподавания в школе может получить любой выпускник университета, имеющий необходимое число зачетных единиц по предметам, которые он хотел бы преподавать, а также по специальным предметам (педагогика, психология, методика преподавания) и общеобразовательным дисциплинам. Удостоверение на преподавание выдается на основе экзаменов и тестов префектурными советами по образованию. Удостоверения пожизненны и имеют значение на территории всех префектур. Учитель — очень престижная, гарантированная и довольно высокооплачиваемая работа. Но префектуры держат их профессионализм под постоянным своим контролем. Новые учителя допускаются, т.е. могут приступить к работе, только пройдя 7–10 дневные курсы, которые оплачивает министерство образования.

Образование занимает исключительное место в жизни семьи, ее планах; на него расходуется значительная часть средств. А личное участие родителей в учебе ребенка, в работе школьных советов и других формах взаимодействия со школой очень велико.

* * *

Все *последипломное* образование в Японии считается высшим. Но, по нашим представлениям, сюда могут быть отнесены лишь университеты. В ст. 52 Закона об образовании записано, что «университет как учебный центр должен стремиться к достижению высокого уровня преподавания и усвоения студентами профессиональных и общих знаний, а также развитию их интеллектуальных, моральных и практических навыков». При некоторых университетах есть «школы последипломного обучения» (аспирантура).

В 1984 году в Японии было 460 университетов, из них 95 государственных, 34 муниципальных, 331 частный. Во всех университетах обучался 1 млн. 843 тыс. студентов, из них мужчины — 77,4%, женщины — 22,6%. Доля женщин среди аспирантов еще ниже — 12,9%. Японские женщины специализируются в основном в области гуманитарных наук, искусств, образования и фармакологии. В младших колледжах (двух- и трехгодичных, что-то вроде наших недавних техникумов) и средних училищах обучаются 16,1% мужчин и 89,9% женщин. Здесь женщины занимают доминирующее положение во всех специальностях. Японские университеты разнообразны. Они отличаются друг от друга численностью студентов, направлениями подготовки, материально-технической базой, прес-

тижностью в обществе. Наиболее известны и престижны Токийский университет, Васэда, университет г. Киото и др. Для этой группы университетов характерно высокое качество образования, большой объем научно-исследовательских работ, наличие аспирантуры, докторантуры. Выпускники этих университетов пользуются особыми привилегиями при приеме на работу. Они образуют своего рода интеллектуальный клан в японском обществе. Другая группа университетов представлена муниципальными и частными университетами. Различие в качестве и уровне подготовки в этих университетах по сравнению с вышеназванной группой, обусловлено неодинаковыми материально-техническими, кадровыми и финансовыми ресурсами.

А.И. Галаган приводит следующие сведения. Если в университетах первой группы на одного преподавателя приходится 8 студентов, то во второй — 26 студентов; ежегодные расходы на одного студента соответственно составляют 10 и 4 тыс. долларов; площадь учебных площадей в университетах первой группы в 10 раз, а расходы по НИР в 1,5 раза больше, чем в другой группе. Продолжают последипломное обучение 15 % выпускников университетов первой группы и 2 % — второй.

Старые, большие довоенные университеты имеют структуру, сходную с европейскими (гумбольдтовская модель). Основным подразделением является кафедра, возглавляемая (практически пожизненно) ведущим профессором. На кафедре сосредоточена вся учебная и научная деятельность. Кафедры могут быть объединены в факультеты для сотрудничества и координации. Послевоенные университеты больше похожи на современные американские (с их департаментами). Почти все кафедры классических университетов имеют одинаковую структуру и численность: это полный профессор, доцент и два преподавателя. Кафедра отвечает за подготовку четырех студентов старших курсов, обучающихся по программе бакалавра, четырех студентов по программе магистра (ежегодно принимают всего двоих) и троих, обучающихся по программе докторантуры (ежегодно принимается один докторант). *Все они работают как единая и целостная научно-исследовательская группа.* Но и здесь наблюдается иерархия: докторанты исследуют темы, представляющие основной интерес для кафедры; магистранты — специальные темы, вытекающие из исследований докторантов; студенты дипломного обучения осуществляют специальные эксперименты и анализы, необходимые для исследований, проводимых магистрантами и докторантами.

Ведущий профессор обладает абсолютной властью на кафедре: зачисляет в штат, распределяет учебную нагрузку, тематику исследований, участвует в присуждении докторских степеней и т.д.

Младший персонал — его *личные* помощники. Продвижение остальных членов кафедры идет очень медленно: только с уходом на пенсию (в 60—65 лет) ведущего профессора или в случае его смерти. Лишь небольшая часть сотрудников когда-либо меняют место работы, уходя в другие университеты или на другие кафедры.

В 1973 г. японское правительство учредило в г. Цукуба новый тип университета, организационная структура которого резко отличается от ранее существовавших моделей. В нем учебная и исследовательская деятельность разделены: учебная деятельность осуществляется в колледжах этого университета, научная — в НИИ. Все преподаватели этого университета (1900 человек) закреплены за 1—2 колледжами, в которых они заняты преподавательской деятельностью, и за одним из 26 университетских НИИ, где они ведут свои научные исследования. В результате достигается высокий уровень междисциплинарных контактов среди преподавательского корпуса, а также осуществляется интеграция учебного и научно-исследовательского процессов. Учебная деятельность в университете Цукуба ведется в *трех группах* колледжей дипломного обучения (программа бакалавра).

В первой группе основное внимание уделяется фундаментальным дисциплинам; во второй — междисциплинарной программе изучения человека и других форм жизни; в третьей — управленческой и научно-технической подготовке. В каждую группу входят 3—4 колледжа, напоминающих департаменты в американских и некоторых других университетах. Во всех колледжах изучаются гуманитарные, общественные и естественнонаучные дисциплины, составляющие основу образования.

В университете Цукуба магистерская и докторская программы разделены. Магистерская, рассчитанная на два года, — тупиковая. Ее цель состоит в подготовке профессионалов, сочетающих глубокие знания в области техники и высокий интеллектуальный уровень. Докторская является самостоятельной пятилетней программой, *цель* которой заключается в подготовке *исследователей, способных самостоятельно* достигать оригинальных результатов.

Руководство университетом Цукуба осуществляется президентом и пятью вице-президентами в тесной связи с общеуниверситетским сенатом и факультетскими советами, а также внешним консультационным советом. Преподавательский состав назначается общеуниверситетским советом по вопросам персонала. Кафедр в университете нет.

В обычных университетах президента избирают на 4 года на собрании профессоров и ассистентов. Сенат — консультативный орган; в состав сената входят деканы и часть профессоров, а также директора НИИ и лабораторий. Компетенцией сената являются

рассмотрение бюджета университета, курирование работы факультетов, НИИ, вопросы, связанные с преподавательским составом. В университете есть еще совет, куда, кроме членов сената, входят заведующий библиотекой и директор университетской поликлиники. Совет определяет порядок выдвижения кандидатуры на пост президента и его избрания, а также порядок избрания директоров лабораторий, смещения и наложения взыскания на президента, дает рекомендации о сроках, на которые избирается президент, оценивает его работу.

Поступление в японские университеты связано со сдачей многочисленных экзаменов, тестированием, собеседованиями. В государственных университетах вступительные экзамены проводятся в два этапа. На первом абитуриентов по месту жительства тестируют по японскому и старояпонскому языкам, математике, физике, химии, обществоведению, истории и ряду других предметов. По результатам тестирования абитуриенты направляются для сдачи вступительных экзаменов непосредственно в тот или иной государственный университет. Получившие наилучшие оценки по тестам допускаются к сдаче экзаменов в Токийский университет; следующие по результатам — в госуниверситеты Киото, Осака, Саппоро.

Частные университеты проводят вступительные экзамены самостоятельно. Экзаменам предшествуют собеседования, проводимые специалистами, которые оценивают не только знания, но и способность мыслить, находчивость, быстроту реакции и т.д. Лучшие частные университеты, такие как Кэйо, Васэда, Досейя и др., имеют в своей системе начальные, младшие и старшие средние школы и даже детские сады. Абитуриент, успешно прошедший весь этот путь, зачисляется в университет по рекомендации без вступительных экзаменов.

По направлениям подготовки студенческий контингент распределяется примерно так: общественные науки — около 40 %; технические — 20 %; гуманитарные — 14 %, педагогические — 8 %, сельскохозяйственные, медицинские и естественнонаучные — по 3–3,5 %; искусство, домоводство — примерно по 2 %.

Характерной особенностью организации учебного процесса в японских университетах является четкое разграничение общеобразовательных и специальных дисциплин. Первые два года обучения в университете все студенты изучают общеобразовательные дисциплины (история, философия, литература, обществоведение, иностранные языки и др.). В этот период они слушают спецкурсы по своей будущей специальности. Студенты очень загружены и привыкли к этому с детства. Считается, что при такой организации учебного процесса студенты успешно овладевают *общеобразовательными знаниями, обязательными для любого члена общества неза-*

зависимо от избранной профессии. Кроме того, студенты в этот период получают возможность глубже вникнуть в суть избранной специальности, а преподаватели соответствующих факультетов и кафедр присматриваются к ним, определяя их способности и интеллектуальный потенциал. Теоретически считается, что после изучения общеобразовательных дисциплин студент может поменять специализацию и даже факультет. На практике же это случается крайне редко и инициатором в таких случаях выступает администрация, а не студент. Это один из наглядных примеров, где традиция сильнее новаций.

По традиции в японских университетах не практикуется отчислений (как, впрочем, и на известных крупных фирмах, где, попав туда также по конкурсу, человек обеспечен гарантированной работой до самой пенсии). Установлен нижний предел времени обучения. Частично это зависит от того, видимо, что обучение платное. Коль скоро студент продолжает платить за обучение и прошел такой серьезный конкурсный отбор, администрация не считает возможным его отчислять. Статистика показывает, что 73–77% студентов укладывается в нормативный четырехлетний срок обучения; 9–10% заканчивают университет за 5 лет; около 2% за 6 лет и 0,2–0,8% за 7 и более лет.

Учебный год начинается в Японии в апреле и длится до марта 210 учебных дней, или 35 недель. Кроме медицинских и стоматологических факультетов, на всех остальных принята система зачетных единиц (оценка объема изучаемого материала курса через количество часов, затрачиваемых еженедельно в течение семестра на работу в аудитории, в лаборатории, самостоятельно). Количество зачетных единиц для окончания университета колеблется от 140 до 150. Для оценки знаний принята четырехбалльная система. После присуждения степени бакалавра наиболее способные и желающие учиться дальше могут идти в магистратуру. Лицам, завершившим изучение магистерской программы продолжительностью в 2–3 года и получившим не менее 30 зачетных единиц по основным предметам, защитившим диссертацию, присуждается степень магистра. В обычных университетах (кроме университета Цукуба, как показано выше) для получения степени доктора философии (примерно эквивалентной степени кандидата наук в некоторых направлениях науки у нас) требуется три года обучения после окончания магистратуры, изучение специальных курсов и циклов, сдача экзаменов и защита докторской диссертации.

В целом японские университеты готовят специалистов с прочными знаниями, хорошо овладевших основами своей специальности. Но для многих из них вузовский диплом лишь отправная точка в профессиональном совершенствовании, которое длится всю

жизнь на различных допосерочных и краткосрочных курсах прямо на производстве и вне его. Сейчас наблюдается стремление многих молодых выпускников сразу же продолжить образование. В 1984 году в аспирантуру поступило 6 % всех окончивших университеты, а по естественным и техническим наукам этот показатель почти вдвое выше — 11,5 %. Причем и здесь действует конкурсная система. Так, в 1984 году по гуманитарным и общественным наукам было подано 8,7 тыс. заявлений, а зачислено 3 тыс. человек. В литературоведении этот конкурс был 4 тыс. на 1600 мест, в естественных науках — 4300 заявлений на 1700 мест, в педагогических — 8300 заявлений на 4500 мест⁴⁰ и т.д. В последующее десятилетие идет увеличение процента тех, кто после окончания университета продолжает свое научное образование (аспирантура, докторантура).

Весьма сложны отношения между специальными школами, младшими колледжами и университетами. Но рассмотрение этих вопросов не входит в задачу нашей работы.

1.7. Участие общества и государства в народном просвещении. Университет в Хельсинки

Финляндская Республика (Suomi) имеет площадь 337 тыс. кв. км⁴¹. Население 4,7 млн. чел. (1977). Городское население составляет более 60 %. Финны — 90 % населения; 8 % — шведы; 2 % — представители других наций. В стране два государственных языка: финский и шведский. В 1809 году в результате русско-шведской войны Финляндская Республика была присоединена к России, в которой пользовалась автономией; в 1919 году была объявлена независимой Республикой. На момент переписи 1880 года, по данным Энциклопедического словаря Брокгауза и Ефрона (1902. Т. 70. С. 946-960), на 1 тыс. жителей обоего пола старше 10 лет неграмотных было 25 человек, а в 1890 — всего 21. Главным фактором распространения грамотности в финском обществе стала лютеранская церковь, которая требовала от своих прихожан умения читать. Другие конфессии (католическая и православная) тоже старались, чтобы дети их прихожан читали. Но лишь в царствование Александра II, т.е. после 1855 года, было положено начало системе светского образования.

Распространение в 60-х годах XIX века начальных (низших) школ и одновременно деятельность университета в Турку позволили создать средние и высшие учебные заведения, в том числе элементарные школы и лицей, реальные и классические. Между последними не было резких различий, в классических больше внимания уделялось древним языкам, в реальных — новым и естествен-

ным наукам, но выпускники тех и других свободно поступали в университеты. Одновременно с государственными (казенными) открывались частные лица, которые тоже пользовались субсидиями правительства. В большинстве частных лицеев учились дети обоого пола, и это вызывало одобрение общества. Средняя школа была мало формализована; дисциплина в ней была мягкая; много внимания обращалось на физическое воспитание.

В 1812 году был создан Финский топографический корпус, который в 1819 году переименован в кадетский. В 1833 году в нем училось 120 человек. Окончившие курс пользовались правом поступать в Александровский университет (г. Турку) без экзаменов.

Один из старейших университетов европейского Севера, университет (академия) в г. Турку в 1640 году был основан графом Петром Браге. В 1827 году здание пострадало от сильного пожара. По решению царя Николая I университет должен был быть отстроен заново в Хельсинки и называться в память Александра I Финляндским Александровским университетом. В своем рескрипте 1827 года Николай I распорядился предоставить для строительства университета беспроцентный заем в полмиллиона рублей. Для нас актуально то, каким образом эта ссуда погашалась. *Заем должен был погашаться при помощи средств, получаемых с вакантных должностей настоятелей церковных приходов и таможенных сборов за экспорт лесопроductов.* Для контроля за работой по строительству университета была назначена комиссия, председателем которой был граф Роберт Генрих Ребиндер. Через год после пожара университет в Хельсинки начал свою работу.

Благодаря заботам правительства Финляндии и протекционизму России город оказался в состоянии создать ряд великолепных построек для различных учреждений, связанных с университетом.

Лекции в университете слушали свободно все желающие мужчины и женщины. Преподавание было также свободным. Профессора читали свои персональные курсы, ни один из них не был назван обязательным. На экзамены студенты являлись тогда, когда чувствовали себя к ним готовыми. Плата за лекции не устанавливалась. Оплачивались лишь исправления письменных работ, экзаменационные свидетельства и дипломы об окончании университета. К 1890 году доходы университета составляли 1154804 марки, из них 740633 марки от казны; 306741 марка — процент с капитала; 97130 марок — пожертвования и остальные доходы. Оставим на время историю и обратимся ко второй половине XX века. Что происходит в системе образования Финляндии и о чем свидетельствуют эти процессы?

В докладе министра образования Финляндии на международной конференции по образованию в 1979 году в Женеве приведены следующие данные об общем и профессиональном среднем и высшем образовании в этой стране на период 1976 – 1978 годов. В стране обязательно девятилетнее образование. *Основная школа* состоит из двух ступеней: шестилетней нижней и трехлетней высшей (т.е. второй ступени основной обязательной средней школы). После завершения девятилетнего обязательного образования выпускники могут поступать в гимназии – курсы обучения три года. *Половина выпускников поступает в вуз.*

После девятилетней школы можно поступать сразу в профессиональную школу, где за 2-3 года получают рабочую специальность высокой квалификации, или пойти учиться в 3-4-годичный институт, где готовят специалистов среднего звена в области планирования, управления и др. К 1979 году в Финляндии было 18 вузов, в том числе университеты в Хельсинки, Ювяскюле, Турку, Оулу, Тампере, Куопио, Йоенсуу, Академия в Або, высшие технические, коммерческие, ветеринарные школы. Самый молодой университет (к отчету 1979 года) был в Лапландии (год его рождения 1979). 10 из 18 вузов – государственные; основу финансирования всех вузов представляют государственные субсидии, которые в частных вузах покрывают 90 % расходов.

Министр в своем докладе привел таблицу роста численности студентов по десятилетиям: с тридцатых по шестидесятые годы XX века. К тридцатым годам в стране было всего около 9 тыс. студентов. В 40-50-х годах увеличение шло на 4 – 5 тысяч каждые 10 лет. В 60-е годы за 10 лет численность студентов вузов увеличилась в стране с 20 до 55 тыс.

Вернемся к современному университету в Хельсинки. Всего в университете восемь факультетов, которые имеют в сумме около 150 отделений, специальных центров, станций, лабораторий и клиник. Его центры расположены в разных частях города и за его пределами: это исследовательские биологические, зоологические, экологические станции, обсерватория, экспериментальные хозяйства, подсобная библиотека, отделения подготовки переводчиков; два института повышения квалификации, которые одновременно являются базами *открытого* университета. Только за 1989 год было проведено 353 курса повышения квалификации, на которых смогли пройти переподготовку около 12 тысяч человек.

К 1990 году в стране, где немногим более 5 млн. населения, университет в Хельсинки насчитывал более 27 тысяч студентов (в том числе 58 % женщин), около 2 тысяч преподавателей, не считая почти 300 совместителей-почасовиков, более 400 штатных профессоров различных рангов. Кроме того, в университете ежегодно

работает большое число иностранных ученых и преподавателей, обучаются студенты по обмену с такими университетами, как Афинский, Гумбольдтовский, Геттингенский, Ягеллонский, Римский, Пражский, Варшавский, Пекинский и др., а также из скандинавских и некоторых российских университетов. В нем 6 % шведских студентов и 27 шведских профессоров. Управляют университетом канцлер, большая и малая консистории: ректор, проректоры, деканы и заместители деканов, имеется административный директор и 2200 человек обслуживающего персонала.

Специального рассмотрения заслуживают структура и источники бюджета Хельсинкского университета. По государственной смете на 1990 год бюджет составил 986 миллионов марок. Кроме того, университет пользовался запасным фондом, из которого в 1989 году выплачено более 14 млн. марок на преподавание и научную работу.

Статьи расхода бюджета университета, %	
зарплата	56,1;
педагогическая практика	4,3;
научные договоры	9,5;
приобретение аппаратуры	6,1;
строительство домов	4,5;
амортизация	10,1;
обучение и научная работа	9,6.

В 1988 году университет получил на научную работу 138 млн. 434 тысяч марок.

Источники ассигнований на научную работу, тыс. марок:

Финская Академия	39 119;
Министерство просвещения	2 645;
Министерство торговли и промышленности	3 185;
Министерство труда	3 051;
другие государственные организации	15 370;
национальные фонды и организации	20 626;
финские предприятия	11 262;
иностранное финансирование	28 668;
коммунальные организации	2 474;
прочие организации	2 520;
университетские научные организации	6 543.

В 1989 году университет заключил 190 договоров на сумму 37 058 000 марок: с государством — 93 договора на 16 347 тыс. марок; с коммунальными организациями — 42 договора на 2 412 000 марок; с предприятиями — 55 договоров на 18 296 000 марок.

Таковы некоторые данные о финской системе образования, ее истории, образовательной политике государства и ее результатах. Эта страна, бывшая своего рода колонией России, показывает,

как же на самом деле возможности были нашей страной упущены. И сводить все причины этих упущенных возможностей только к фактору географическому – природному пространству России – представляется небесспорным. Во всяком случае, описанный опыт наводит на размышления.

1.8. Высшее образование в мире на пороге XXI века: факты, тенденции и проблемы

Завершая раздел об основных проблемах классического университетского образования в европейских исследованиях и зарубежном опыте последних полутора веков, отметим некоторые тенденции в развитии высшего образования в мире на рубеже двух тысячелетий новой эры: второго и третьего. Эти тенденции определяются в основном осознанием со стороны влиятельных кругов и групп развитых и интенсивно развивающихся стран, что рост экономического, народнохозяйственного, культурного потенциала любой страны, ее значение и роль в мировом сообществе бесспорно связаны с эффективностью ее образовательной системы. Выдающиеся теоретики, как показано было выше, понимали это уже более ста лет назад; они особенно старались донести свои выводы до достаточно широких слоев населения: учителей и будущих учителей, ученых, политиков и пр. Это были Гегель и Гумбольдт, Ницше и Дюркгейм, Вебер и Ясперс и многие другие. Однако не всегда и не сразу общество и в особенности правительства спешили реализовать их концепции, предложения, идеи. Необходимы были какие-то общенародные или даже мировые потрясения, чтобы иных путей для спасения нации не оставалось. Одно из них мы описали в ситуации с Германией первого десятилетия XIX века, реализовавшей проект реформы и модель университета Гумбольдта и тем самым ставшей передовой мировой державой. Второй раз такой мощный импульс развития образовательной системе США был задан Советским Союзом. Под влиянием некоторого шока от запуска в 1957 году первого в мире советского искусственного спутника Земли американцы быстро очнулись и очень по-американски решили проблему. К концу 50-х – началу 60-х годов в США была разработана постоянная программа стимулирования *научного* образования. На ее создание сначала было выделено 20 млн. долларов, а потом еще 60 млн. для разработки *учебных программ*. Создание только одного школьного учебника по *биологии*, которое осуществлялось в Институте биологических наук группой исследователей из 60 сотрудников, обошлось в несколько миллионов долларов. При этом учебник был апробирован в 100 школах: не удиви-

тельно, что в последнее десятилетие биологические науки стали одной из самых престижных сфер деятельности!

Разработкой программ по математике и физике занимались в специально открытых лабораториях десяти лучших университетов, возглавляемых ведущими учеными страны, в том числе двумя лауреатами Нобелевской премии. Расходы одной такой лаборатории в Массачусетском технологическом институте достигли 6 млн. долларов в год. В результате уже к 1959—1961 годам американские школы и колледжи получили первые высококачественные учебники по физике, химии, биологии, математике, иностранным языкам. Международные независимые эксперты пришли к заключению, что с введением в систему американского образования этих программ и учебников США смогут обеспечить лучшую подготовку в области естественных и точных наук в сравнении с любой системой образования в Западной Европе.

Однако новое поколение программ и учебников было рассчитано не на среднестатистического школьника, но в основном на молодую интеллектуальную элиту, т.е. школьников с интеллектуальным потенциалом выше среднего уровня. Их отбирали через многочисленные конкурсы, предметные олимпиады и т.д. Для освоения новых программ, методик, новых курсов национальный научный фонд проводил специальные семинары для учителей и преподавателей колледжей и вузов. Служащие Федерального министерства образования проводили консультации и читали лекции по новым курсам.

Итак, историческая закономерность о корреляции научно-технического и культурного прогресса с качеством школы и уровнем общей образованности народа, открытая выдающимся английским историком Г. Боклем в XIX веке и детально описанная его соотечественником в первой половине XX века Дж. Берналом, оказалась блестяще реализована в самых передовых странах мира. При этом было существенно изменено также общественное мнение. Хорошее образование стало одной из самых больших ценностей, а ученые профессии — престижными, хотя и не самыми высокооплачиваемыми. Для нашего читателя все еще непривычно осознание того факта, что большую часть расходов на образование берут на себя капиталистическое государство, а также крупные фирмы. Вклад частного сектора также неизменно растет. Не верят у нас и тому, что в развитых странах промышленность заинтересована не только в классных специалистах, но и в непосредственной научной продукции, не обязательно «готовой к употреблению» сейчас, сразу. Особый интерес и поддержку находят фундаментальные исследования, чья практическая отдача совсем не очевидна.

По данным *Statistical Yearbook (UNESCO, 1988, p. 3-134)*, приводимым И.Б. Марцинковским⁴², частный сектор берет на себя

около 20 % финансирования всех фундаментальных исследований в Великобритании, около 30 % в США, более 50 % в Японии. Вузовская (университетская), а не академическая наука в США выполняет более 60 % всех фундаментальных и прикладных исследований, проводимых в стране. При строительстве новых производств с наукоёмкой технологией их стремятся разместить в непосредственной близости от университетов, быстро развивается сеть технопарков. При этом престижные университеты обладают значительными капиталами, например Гарвардский, Принстонский и др. Многие университеты выполняют новую для себя функцию функцию обеспечения занятости населения. Она была найдена, реализована в годы великой депрессии в Америке и блестяще себя оправдала⁴⁵.

Субъективная и объективная ценность университетского образования, приоритетность его в профессиональной карьере привели к резкому увеличению количества вузовской молодежи. Этому способствует разнообразие общеобразовательной школы, позволяющее удовлетворять различные потребности в их соотношении со способностями. Престижные университеты принимают вне конкурса и бесплатно победителей федеральных олимпиад, в том числе и детей эмигрантов. Этому способствуют дух состязательности и другие традиции. Большую роль играют хорошо поставленная в школах психологическая служба, психодиагностика и консультативная помощь в выборе профилирования на старшей ступени школы. Способности – вот тот главный и единственный критерий, по которому идет дифференциация. Строгий безличностный тестовый отбор во время приема в вуз и на каждом этапе обучения в университете приводит к необходимости самоорганизации и интенсификации труда в учебной деятельности.

Учитывая приведенные выше обстоятельства, а также тот факт, что дети в средней школе учатся 12 лет и завершают ее в восемнадцатилетнем возрасте, выбор высшего образования молодым человеком осуществляется вполне осознанно. Случайности сведены к минимуму, а целевые установки устойчивы, традиционная протестантская мораль одобрительно оценивает инициативу, что неизменно ведет к интенсификации обучения. Важно также и то, что в университеты молодые люди идут получать образование, а не профессию.

В 1988 году в вузах США обучалось 13 400 тыс. студентов: из них 4 500 тыс. в двух- и трехгодичных послесредних колледжах, в которых дают среднетехническое, сельскохозяйственное и прочие виды профессионального образования среднего персонала, младших инженеров, работников сферы обслуживания и других многочисленных профессий, важных для нормальной жизнедеятельности

общества и создания удобств для человека. Таких колледжей было в 1988 году 1200. В 260 университетах по программам бакалавров и магистров обучалось 7 800 тыс. Послевузовским обучением было охвачено 11 % окончивших полный курс университета.

В Великобритании в последние годы в высшей школе обучалось более 1 млн. студентов. Из них половина — в 44 университетах. 15—20 лет назад стали возникать послесредние профессиональные учебные заведения с трехлетним обучением — *политехникумы*.

В это же время во Франции обучалось 1 400 тыс. студентов, 80 % которых — в 73 университетах; в ФРГ — 1 400 тыс. в 100 вузах, 56 из которых — университеты⁴⁴.

Важным условием удовлетворения образовательных потребностей и получения качественного образования в Европе и Америке являются практически неограниченные возможности учиться в любой стране, переходить из одного вуза в другой.

Около 10 лет назад была создана программа «ЕРАЗМУС»⁴⁵. Она возникла как следствие широкомасштабной подготовки к созданию единой Европы.

Обмен идеями, технологиями («ноу хау») людьми был воспринят как важнейшее условие и средство, позволяющее реализовать концепцию единой Европы: создать в короткое время рынок без границ не только для товаров и капиталов, но также для обслуживания, подготовки и знания. Программа была принята министрами образования 12 стран — членом ЕС. Это стало важным шагом к международному сотрудничеству в сфере обмена студентами. Не все страны ЕС имели одинаковые исходные условия. На первое место вышла Великобритания, которая одна только импортирует студентов. Затем Франция, которая образовала специализированное бюро для приема иностранных студентов и смогла менее чем за 20 лет в 4 раза увеличить прием студентов в университеты, приспособившись к частым и внезапным изменениям. Тем самым оказалась подтвержденной главная закономерность современного образования — гибкость как условие устойчивости и развития. Германия стала третьей страной в Европе по численности иностранных студентов, а Греция — последней, так как ее молодежь в основном сама хочет учиться за границей.

Итак, традиции английского классического образования, авторитетные научные школы, дифференциация общедоступной и элитарной высшей школы привлекают в Великобританию студентов из многих стран мира, в том числе и из развивающихся; сами же англичане предпочитают учиться на родине. В высших школах Великобритании учатся студенты из 160 стран, а 36 % аспирантов (докторантов) не являются гражданами Великобритании.

Во многих странах мира в последние 20 лет воплощаются в жизнь идеи непрерывного образования. Один из первых теорети-

ков непрерывного образования П. Ленгранд положил в основу концепции непрерывного образования идею, уходящую корнями в традиции гуманизма. В центр всех образовательных начинаний поставлен человек, которому следует создать оптимальные условия для полного развития его способностей на протяжении всей индивидуальной жизни⁴⁶. За двадцать лет концепция непрерывного образования подвергалась критике, развивалась, обогащаясь благодаря исследованию и осмыслению всех общественных процессов. Уточнялись те признаки общественной жизни, которые стимулируют непрерывное образование: техническая революция, рост свободного времени, потребность участия в культурных процессах, углубление демократии. Исследовались формы, способы, средства непрерывного образования, относящиеся сюда специальные учебные заведения, средства массовой информации, семья, круг общения и т.д. Выявляли также причины *неучастия* людей в непрерывном образовании. Среди таких причин были описаны весьма разноплановые, как-то: отсутствие информации о разных видах учебных заведений, курсов, семинаров и т.д. В таких случаях проблемы решались с помощью адресных консультаций: для молодых матерей, пенсионеров, инвалидов, для лиц, желающих углубить свои познания в отдельных определенных областях культуры, науки, для разных возрастных, этнических, социальных групп и т.д.

Важной проблемой стала дифференциация потребностей в непрерывном образовании, порождаемая интеллектуальным и культурно-бытовым неравенством людей. Популистски ориентированные исследователи опасаются, что непрерывное образование станет источником удовлетворения культурных потребностей привилегированных групп. Однако факты не дают для этого оснований.

Было предложено несколько дефиниций, среди которых приведем достаточно общие, снимающие ряд второстепенных признаков, оставляя лишь существенные: «Непрерывное образование есть сумма школьного образования и образования продолженного, реализуемого в хронологической или альтернативной системах» (Дж. Вайлд).

Главным вопросом, на который предстоит искать ответ в теории непрерывного образования, является следующий: «Каким образом все возможности учения могут быть использованы для развития человека и общества?» (Уэйнк). Выделяют основные факторы непрерывного образования: «1) объективные возможности (условия) учебы *для всех*; 2) формирование мотивации к учению и потребности в самообразовании; 3) владение навыками учения» (Р. Даве). Во многих странах мира среди важнейших сторон социальной сферы стало выделяться именно непрерывное образование: создание условий для развития и удовлетворения познавательных,

профессиональных, общеобразовательных, культурных потребностей на протяжении всей жизни. Лидирующее место и здесь занимают ведущие университеты мира. Так, например, в Гарварде 14 тыс. человек ежегодно по вечерам слушают интересные их учебные курсы, которых им предлагают на выбор более 600.

В США 5 млн. человек ежегодно получают высшее образование без отрыва от производства (и это вполне качественное образование!), 75 % всех университетов имеют программы по вечернему обучению. Одновременно высшая школа, благодаря своей прекрасной материальной базе, опыту и высокой квалификации своих сотрудников, взяла на себя функцию повышения квалификации широкого спектра специалистов. Университеты стали центрами образования взрослых, «нетрадиционных» студентов, иногда весьма зрелого возраста. Такие университеты есть уже во многих странах мира. В США — «Университет без стен», в котором учится около 100 тыс. разных по возрасту и основному образованию лиц, в Японии — «университет по воздуху», с помощью телевидения и электронных средств связи передающий на персональные компьютеры своих подопечных программы, задания, тесты и т.д.; в ФРГ — «институт обучения на расстоянии» и др.

В мире вполне отлаженно функционируют университеты-гиганты, такие как Лондонский, Калифорнийский, Нью-Йоркский и др., насчитывающие от 50 до 150 и более тысяч студентов. Таково в целом представление о современном высшем образовании за рубежом и месте в нем УНИВЕРСИТЕТА, о его традиционных и новых функциях (обучающей, исследовательской, профессиональной, сервисной и др.), а также о непреходящих ценностях, вносимых университетами — и только ими — в европейскую культуру.

В последнее время все чаще слышны речи специалистов о том, что главная миссия университета в мире — его морально-нравственное влияние на общество, на современное человечество, открывающая новые пути и возможности взаимопонимания и взаимодействия разных народов и рас⁴⁷.

Ниже приводим таблицу, которая показывает интеллектуальный потенциал каждой из четырех развитых стран и перспективы его развития или падения — на рубеже нового тысячелетия. Залогом развития служат ученые и студенты и способность страны поддерживать тех и других.

Таблица составлена на основе данных за 1994-1995 годы⁴⁸. Она достаточно наглядна и позволяет читателю самому сделать выводы. Только данные по ФРГ служат напоминанием о том, что разрушенный научный (в фундаментальной науке) потенциал не удается восстановить и за полвека...

Показатели объема финансирования	Россия	США	Япония	ФРГ
Объем финансирования из бюджета. млн. дол. США	2660	92500	20000	19750
Количество студентов вузов, млн. чел.	2.5	9.2	2.3	2.0
Объем бюджетного финансирования на одного студента, дол.	1064	10278	8695	9752
Численность исследователей, тыс. чел.	518.7	1385.0	660.0	235.0
Численность исследователей на 10 тыс. населения	35.0	52.4	52.8	28.7
Население, млн. чел.	148.3	264.0	125.0	82.0

Примечания

- ¹ См.: **Краснова И.А.** Проблема воспитания в полопанской среде Флоренции XV века // Средневековый город: Межвуз. сб. Вып. 10. Саратов, 1991. С. 85-96. См. также: **Сигарам К., Когделл Т.** Основы межкультурной коммуникации // Человек. 1992. № 4.
- ² См.: **Роуг В.** Университет как явление средневековой культуры // *Alma Mater*. 1991. № 7.
- ³ Прообразом университета была академия в Афинах, основанная Платоном в IV веке до н.э. В ней «добывалось» и развивалось «чистое знание»: математическое, астрономическое, теория музыки и др. При этом происходило также обучение молодых людей «из хороших семей», что открывало перед ними блестящую карьеру. Здесь осуществлялось воспитывающее обучение: такие понятия, как «истина», «благо», «прекрасное» изучались глубоко и серьезно, создавая субъективную основу образования. Европейские средневековые университеты переняли и преобразовали опыт древних греков, музеума Александрии, опыт арабской культуры, науки и образования. Дж. Бернал определенно указывает на эти истоки классического образования нового времени. Древние дали образцы научного познания, обучения и гражданского воспитания. См.: **Бернал Дж.** Наука в истории общества. М., 1956. С. 116.
- ⁴ Личная библиотека Джефферсона в 1814 г. была на 11 фургонах перевезена в Вашингтон, став основой библиотеки Конгресса – самой крупной библиотеки в мире.
- ⁵ Первым был Гарвардский колледж (1636 г.), затем Уильям и Мэри колледж (1693), Йельский (1701); колледж в Нью-Джерси – ныне Принстонский университет (1746), Королевский колледж – ныне Колумбийский университет (1751), колледж Филадельфии – ныне университет Пенсильвании (1754), колледж в Роул Айленд – Браунский университет, Дартмутский. (Здесь и далее использованы материалы из кн.: **Филишова Л.Д.** Высшая школа в США. М., 1981, а также из энциклопедического справочника «Современные США», 1988.)
- ⁶ См.: **Жанне К.** Современные Соединенные Штаты. СПб., 1876.

- ⁷ **Филишова Л.Д.** Цит. раб. С. 48.
- ⁸ Там же. С. 51.
- ⁹ См.: **Стройк Дж.** Становление науки в США. М., 1966.
- ¹⁰ Например, в Канзасском сельскохозяйственном институте в 1875 году преобладали такие учебные курсы, как «ферма», «домашний очаг», «плотницкое мастерство», «кузнечное дело», «столярное искусство», «сход за детьми» и др. Однако, думается, некоторые из подобных курсов были бы не лишними в наших областных и даже федеральных университетах, ибо в нашем обществе сейчас складывается новый образ жизни, к которому родители не в состоянии подготовить своих детей. **Филишова Л.Д.** Цит. раб. С. 64.
- ¹¹ **Veblen T.** Higher Learning in America. A Memorandum on the Conduct of Universities by Business Men. N.Y.: Sagamore Press, 1957. XIII. P. 128.
- ¹² Ibid. P. 63.
- ¹³ Ibid. P. 13.
- ¹⁴ **Flexner A.** Universities: American, English, German. N.Y.: Oxford Univ. Press, 1930. IX. P. 10.
- ¹⁵ См.: **Захаров В.И., Ляхович Е.С.** Миссия университета в европейской культуре. М., 1994.
- ¹⁶ См.: **Согрин В.В.** Основатели США: исторические портреты. М., 1983.
- ¹⁷ См.: **Розовски Г.** Университет: Руководство для владельца. М., 1995.
- ¹⁸ Подробно проблемы философии образования, исследованные Х. Ортегой-и-Гассетом, обсуждаются в работе: **Захаров И.В., Ляхович Е.С.** Культурная миссия университета, или Социальная педагогика как политическая программа // Вестн. высш. шк. 1991. № 10. С. 46-54, а также в кн.: **Захаров И.В., Ляхович Е.С.** Миссия университета в европейской культуре. М., 1994.
- ¹⁹ **Ortega-i-Gasset J.** Mission of the University. Princeton: Princeton Univ. Press, 1944. P. 69.
- ²⁰ Ibid. P. 57-58.
- ²¹ Ibid. P. 56.
- ²² Ibid. P. 73.
- ²³ См.: **Бернал Дж.** Наука в истории общества. М., 1956. С. 663.
- ²⁴ Там же. С. 682. Заметим, что цитируемое сочинение стало раритетом. Не пора ли его перевести?
- ²⁵ Авторы благодарят Е.П. Тихонову и Т.А. Краснову за помощь в обработке отдельных материалов, касающихся этого вопроса.
- ²⁶ **Гайм Р.** Вильгельм фон Гумбольдт. М., 1898.
- ²⁷ См.: **Гумбольдт В. фон.** Опыт установления пределов государственной деятельности. СПб., 1908.
- ²⁸ Цит. по: **Паульсен Ф.** Исторический очерк развития образования в Германии. М., 1908. С. 205-206.
- ²⁹ Статут (от латинского statuo — постановляю) — это устав, собрание правил, определяющих порядок деятельности какой-либо организации.
- ³⁰ См.: **Статуты Берлинского Королевского Фридриха Вильгельма Университета** // Журнал Мин-ва просвещения. № 11. Кн. IV. С. 90-183. См. также: **Сперанский Н.** Университет в современном понимании (к сто-

- летнему юбилею Берлинского университета) // Сперанский Н. Кризис русской школы. М., 1914.
- ³¹ Цит. по: **Паульсен Ф.** Германские университеты. СПб., 1904. С. 46.
- ³² Цит. по: **Из писем немецкого философа** // Иностран. лит. 1989. № 11. С. 236.
- ³³ См.: **Бернал Дж.** Наука в истории общества. С. 317-318.
- ³⁴ **К. Ясперс (1883-1869).** Подробности жизнедеятельности ученого, его научных взглядов и анализ работ см. в кн.: **Захаров И.В., Ляхович Е.С.** Миссия университета в европейской культуре. М., 1994. С. 110-121.
- ³⁵ **Jaspers K., Rossman K.** Die Idee der Universitat. Berlin etc.: Springer, 1961. VII. S. 250.
- ³⁶ **Паульсен Ф.** Германские университеты. СПб., 1904.
- ³⁷ См.: **Вебер М.** Наука как призвание и профессия // Вебер М. Избранные сочинения. М., 1990. С. 722.
- ³⁸ См.: **Ясперс К.** Современная техника // Новая технократическая волна на Западе / Сост. и вступ. ст. П.С. Гуревича. М., 1986. С. 119-146.
- ³⁹ Цит. по: **Галаган А.И.** Система образования в Японии. М., 1989. Проблемы зарубежной высшей школы: Обзор инфор. / НИИВШ. Вып. 1. С. 3. Далее мы используем материал из этой работы.
- ⁴⁰ Здесь и выше все данные приводятся по: **Галаган А.И.** Цит. раб. С. 23-34.
- ⁴¹ По площади Финляндия примерно равна Томской области. Во многом совпадают и климатические условия, а также некоторые виды хозяйственной деятельности и научные проблемы, которыми занимаются ученые-биологи: лесоводство и лесоведение, изучение флоры и фауны болот, интродукция растений и др. Но на этом, к сожалению, сходство, как убедится читатель ниже, почти кончается... некоторые исторические факты и сравнения по проблемам просвещения в Финляндии и России читатель найдет также в следующих разделах.
- ⁴² **Марцинковский И.Б.** Высшее образование на современном этапе: тенденции и проблемы // Образование в мире на пороге XXI века: Сб. науч. трудов / Год ред. З.А. Мальковой, Б.Л. Вульфсона. М., 1991. С. 84-100.
- ⁴³ См.: **Книгцер К.** Образование и занятость - международная перспектива // Высш. образование в Европе: Ежеквартальный журнал Центра по высшему образованию. 1990. Т. XV. № 4. С. 106-114.
- ⁴⁴ По данным справочника «Кто есть кто в высшей школе» (М., 1992), во всех 39 университетах России обучалось 176700 студентов.
- ⁴⁵ См.: **Высшее образование в Европе...** 1990. Т. XV. № 3. С. 109-110.
- ⁴⁶ См.: **Контаж П.** Непрерывное образование: основные принципы // *Alma Mater*. 1991. № 6. С. 52-62.
- ⁴⁷ См.: **Алик Ж.** Вклад в будущее: приоритет образования. М., 1993; **Бок Д.** Университеты и будущее Америки. М.: Изд-во МГУ, 1993.
- ⁴⁸ **Принципы очередного этапа социально-экономического и организационного реформирования высшей школы Российской Федерации.** Документ подготовлен рабочей группой из представителей сибирских вузов. Томск, 1997. Таб. 6. С. 38; Годичное собрание научной общественности высшей школы России. Тематическая серия «Нормативная база вузовской науки»: Спец. выпуск. Тверь, 1997. Таб. 4. С. 37.

Раздел II

СТАНОВЛЕНИЕ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ЗНАЧЕНИЕ УНИВЕРСИТЕТОВ

Где задача образованного распространять образованность в окружающей среде, там талант – жизненная сила общества. Поэтому как бы обществу – и именно нашему – ни были нужны руки, ему во сто крат нужнее головы. Всякая школа славна не числом, а славой своих учеников.

Н.И. Широков

2.1. Этапы становления системы российского просвещения.

Идеи, концепции, реальность

Философская рефлексия, специальным предметом которой является образование в его сложных связях с обществом, государством, культурой, образом жизни, интересами и потребностями личности, имеет более чем двухсотлетнюю европейскую традицию. Для России исследования в русле этой традиции тоже не внове. Но более чем полувековой перерыв нанес существенный урон не только самой системе образования, но и философии, из которой насильственно была изгнана важнейшая ее область, и в конечном счете вред был причинен всей нашей культуре. Сравнительно-исторический и социально-культурный подходы позволяют реконструировать и сделать доступной современному читателю картину становления образования в России начиная с XVIII века, выявить ее связи с зарубежными идеями и показать ее оригинальность.

Единственным периодическим изданием, которое в течение последнего десятилетия целенаправленно собирало вокруг себя и предоставляло свои страницы исследованиям в этой области, был журнал «Вестник высшей школы», с 1991 года выходящий под новым именем *Alma Mater*. В нескольких программных статьях главного редактора был очерчен круг проблем, без рассмотрения и решения которых эта сфера социально-философского знания не только не могла быть возрождена в России, но и не раскрыла бы своего научно-теоретического потенциала, всех практических возможностей. Без сравнительно-исторических, аналитических и обобщающих работ, связанных с историей мировой и отечественной

культуры, величайшей ценностью которой стало образование, нельзя понять миссии университета в современной России.

Изучая теоретический и практический опыт российского просвещения, можно удостовериться в том, что этот опыт насчитывает чуть более двух столетий. Первое министерство просвещения основано в России в самом начале XIX века. Первый значительный рывок в направлении прогресса произошел с отменой крепостного права и был обусловлен земскими реформами. Но после этого имели место «откаты» назад, и происходило это неоднократно. На главных моментах и этапах этих изменений будет сосредоточено наше внимание.

По совету европейских ученых и просветителей царь Петр Первый решил «учинить Академию, в которой бы учились языкам, также прочим наукам и знатным художествам и переводили б книги... К расположению художеств и наук, разъяснял император, употребляются обычно два образа здания: первый образ называется университет; второй академия или социетет художеств и наук». Далее отмечались последовательно цели, задачи, структура, экономическая сторона дела.

«§ 1. Университет есть собрание ученых, которые наукам высоким как филологии и юриспруденции (прав и искусств), медицины и философии, сиречь до какого состояния оные ныне дошли, молодых людей обучают; академия же есть собрание ученых и искусных людей, которые не токмо сие науки в своем роде в том градусе, в котором оные обретаются, знают, но и через новые инвенты¹ оные совершить и умножать тщатся, а об учении прочих никакого попечения не имеют ...

...Понеже ныне в России здание к возрождению художеств и наук учинено быть иметь, того ради невозможно, чтоб здесь следовать в прочих государствах принятому образу, но надлежит смотреть на состояние здешнего государства², как в рассуждении обучающихся, так и обучающихся, и такое здание учинить, через которое бы не токмо слава сего государства для размножения наук нынешним временем распространялась, но и через обучение и расположение оных польза в народ вперед была ...

...Науки, которые в сей академии могут учинены быть, свободно бы в три класса разделить можно: в первом классе содержались бы все науки математические и которые от них зависят; во 2-ом все части физики; в 3-м гуманитария, история и право...

§ 8. К первому классу четырех персон надобно: первой надлежало бы упражняться ... арифметикой, алгеброй, геометрией и прочими частями теоретическими. Второй бы тщание иметь в астрономии, географии, навигации. Третьей и четвертой в механике.

§ 9. Второй класс разделяется в четыре части, а именно: 1. Физику теоретическую и экспериментальную. 2. Анатомию. 3. Химию. 4. Ботанику, а также персон к тому иметь надлежало бы. ...

... Третий класс состоял бы из членов, которые в гуманиорах и прочем пусть упражняются, и сие свободно бы трем персонам от- правлять можно. Первая элоквенцию и студium антиквитасис обу- чала, 2-я историю древнюю и нынешнюю, а 3-я право природы и публичное купно с политикой и этикой (нравоучением). ...

... § 13. А понеже в том намерении университета смотрится, ко- торые науки всему народу объявляет, также и гимназия, в кото- ром младые люди нужным наукам обучаются; того рода и объяв- ляю, каким образом одним зданием обон намерения исполнять можно и не надобно особливые собрания сочинять ...»

Далее описываются структура университета и программы основных четырех факультетов.

«... § 16. Помянутые и в некоторые классы разделенные акаде- мики обязаны будут в своей науке ежедневно один час публичные лекции иметь, как и в прочих университетах. ...

... § 18. ... весьма нужно каждому академику один или два че- ловека из младых студентов даны были и довольным жалованьем снабжены, которые со всем прилежанием обучатся, и академиком воспомогать имеют; и понеже помянутые младые люди под дирек- цию академиков без своих убытков наукам обучатся и при том (сжеле себя хорошо ведут, и некоторые пробы искусства своего объявят) надежду имеют произойти и учителям своим наследовать; и тако подобает, чтоб они за такую добродетель благодарствова- ли; того ради имеют оные тех, которые учиться начинают первым фундаментам наук обучать, дабы и те со временем учением акаде- мическим пользоваться могли, а таким образом можно без великих убытков намерение нижней школы исполнить.

§ 19. Ученые люди, которые о произведении наук стараются, обычно мало думают на собственное содержание, того ради по- требно есть, чтобы академи кураторы непременно определены были, которые бы на оную смотрели, о благосостоятельстве их и надобном приуготовлении, старались нужду их императору при всех оказиях предлагать и доходы в своем ведении иметь».

Отдельные извлечения из Указа Петра об учреждении Акаде- мии показывают, каким образом собирался он вносить в Россию научное образование и способствовать процветанию наук. В этих немногих строках видна забота о качестве знания и возлагается обязанность на тех, кто его в совершенстве освоил за счет госу- дарства, со временем отдать долг тем, что он подготовит себе сме- ну, а эта смена позволит и низшую школу поставить на рельсы современных достижений науки. Из последних писем Петра, из

свидетельств Татищева можно узнать о трагическом осознании Петром, что все это после его смерти не имеет надежды на укоренение и продолжение... Таким же трагизмом проникнуты и последние минуты М.В. Ломоносова. Чем это было вызвано? И тот и другой стремились сделать невозможное?.. И в роковые минуты приближения своего конца осознавали, что нельзя насильно ускорять течение исторических процессов, что их преемникам это будет не по силам? В самом деле, сама идея университета и способы ее реализации были инкорпорированы в российскую культуру, стиль и образ жизни начала XVIII века⁴.

Академия была открыта в 1725 году уже после смерти Петра. Позднее ее президент Е.Р. Дашкова неоднократно жаловалась императрице на скудость средств для оплаты академиков и невозможность в силу этого восполнять вакансии. Российский же университет при Академии в Петербурге несколько раз закрывался и потом закрыт был совсем: некому и некого было учить...

У первого российского университета, как и у всех последующих, были весьма существенные отличия от западноевропейских, и не только те, которые объяснял Петр в своем Указе. Главное отличие состояло в том, что создателем всех российских университетов, как и Академии, выступало государство. В Западной Европе университеты возникали естественным путем, а государи, князья, городские магистраты соревновались друг с другом за честь открытия у себя и поддержки университетов, которые при этом ничем не были обязаны правителям. Академии же наук были в это время (в начале XVIII века) вольными сообществами ученых, их «клубами», а не государственными учреждениями (о чем мы рассказываем в разд. V).

Петр стремился и академию, и университет воздвигнуть на благо государства. С тех пор упрочается в России взгляд на образование как на государственное дело, осуществляемое за счет и во имя государства, а не для удовлетворения потребностей личности. Вот и оказалось, что первых профессоров, да и студентов пришлось... выписывать из Германии...⁵ В 1729 году в гимназию вербовали детей солдат, мастеровых и даже крепостных. «Чтобы привлечь заинтересованных в университет, были открыты публичные лекции по физике и анатомии — через две недели эти науки надоели, пишет В.О. Ключевский, веледствие недостатка любознательности и занимательности предмета»⁶. Ломоносов вынужден был признать: что касается первого академического университета, то «ниже образа и подобия университета он не видел»⁷.

* * *

Как во многих странах Европы, в России система образования начала складываться с вершины — с университетов. Но условия

были принципиально различными. (Об этом см. в следующей главе. Здесь же обратим внимание читателя лишь на некоторые важные факты.) За два века (до 1917 года) в России было открыто 12 университетов, не считая первого, академического, который более не возрождался.

Российские университеты, основанные до 1917 года:

1. Московский	1755,
2. Дерптский (Юрьевский)	1802,
3. Казанский	1804,
4. Харьковский	1804,
5. Петербургский	1819,
6. Университет св. Владимира в Киеве	1833,
7. Новороссийский (Одесса)	1864,
8. Варшавский	1869,
9. Томский	1878,
10. Саратовский	1909,
11. Ростовский	1915,
12. Пермский	1916.

* * *

Первые дошедшие до нас сведения о массовом образовании в старой Руси рисуют картину весьма печальную, отмечал П. Мижуев, автор обзора «Исторический очерк учебного дела в России». Исследователь приводит жалобы новгородского архиепископа Геннадия (XV век), относящиеся к тому сословию, для которого образование или хотя бы простая грамотность было, по-видимому, совершенно необходимо. Обращаясь к митрополиту Симону, Геннадий убедительно просит его «печаловаться» перед государем, «чтобы велел училища учинить». На Стоглавом соборе (1551 год) те же жалобы повторяются. Собор постановил устроить в домах лучших городских священников училища, в которых изучались бы «грамота, книжное письмо, церковное пение и напойное чтение». В состав учеников должны были входить главным образом дети духовенства. По словам западноевропейского автора Маржерета (XVII век), «невежество русского народа есть мать его благочестия; он не знает ни школ, ни университетов; одни священники наставляют юное население чтению и письму; и этим занимаются немногие». Прошло еще полвека после Маржерета. Собор, осудивший раскол, снова поднял вопрос о грамотности — но не о грамотности народа, а лишь о грамотности духовенства. «Повелеваем, чтобы всякий священник детей своих научил грамоте», — решает собор, исходя из установления факта наследственности духовных мест.

Не вдаваясь в дискуссии по вопросу о степени распространения грамотности на Руси до XVI века, приведем лишь несколько

выдержек из «Домостроя» — памятника семейного воспитания своей эпохи». Назначение воспитания — послушание в страхе Божиим, а также обучение какому-либо ремеслу. При этом в качестве основного средства вразумления рекомендовалось использовать телесные наказания, суровость; запрещалась всякая доброта, любовь и ласка родителей под страхом будущего непослушания детей. Нищенский быт большинства населения и оставляющая желать лучшего массовая дохристианская безнравственность, сохранившаяся и после крещения, весьма красноречиво запечатлены в этом раннем «учебнике по воспитанию»: «...всем дворовым людям наказ, что делают в ветшалом платье, а как пред государем и при людях, в чистом повседневном платье... а затем вычистить и спрятать — и себе мило, и хозяину выгодно и прочно, и всегда пово»...⁹ Далее «Домострой» учит не лгать хозяину, не красть друг у друга, не клеветать хозяину друг на друга и т.д. и жен своих тому учить. При этом остается неясным: чему учила народ церковь, если светский учебник по воспитанию, кроме главного внушения «срать как сидорову козу» своих детей, добиваясь одного — послушания, ничему другому-то и не учит, а элементарные постулаты нравственности, составляющие главное завоевание христианства и его воспитательную миссию, преподносит как вовсе непривычные в общезнании.

Однако в юго-западных областях России в XVI веке встречаются примеры совершенно иного подхода к обучению и воспитанию детей и подростков. В 1588 году была открыта «братская школа» во Львове при Храме Успения, в Уставе которой изложены ее цели и задачи: учение греческому и славянскому письму, грамматике, риторике, диалектике, музыке, текстам древних поэтов, евангельским текстам. Учителю рекомендуется учить всех детей равно, относясь ко всем одинаково, никого не выделяя, «кроме как по учебным достижениям», а «не за богатства отца», за проступки наказывать, но «не тирански», а по-учительски. Подробно расписана методика обучения всем предметам, четко определено держаться дифференцированного подхода в обучении, учитывать степень начальной подготовки каждого¹⁰. Этот памятник светской и гуманной программы обучения, воспитания, организации учебного дела до сих пор не переведен на русский язык и не изучается в вузах педагогического профиля.

С появлением в 1574 году «Букваря» Ивана Федорова (значимость которого для массового просвещения невозможно переоценить) открылась возможность для распространения школ грамотности и любых других начальных или низших этапов образования. Сам Федоров весьма четко указал назначение своей книги: «ради скорого младенческого научения». Однако давно так повелось, что скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается.

* * *

В России, как и других странах, первой получила удовлетворенные потребности в высшем образовании, ибо это была в основном государственная потребность. Первым высшим учебным заведением в России была Киевская академия, основанная в начале XVII века. В 1682 году была открыта в Москве Заиконоспасская школа зародыши будущей Славяно-греко-латинской академии. В 1700 году Петр основал математическую школу для дворянских и приказных детей, а затем адмиралтейскую, артиллерийскую и инженерную школы, а также две горных на Урале. Славяно-греко-латинская академия и Морская академия в Петербурге стали исходными пунктами целой сети низших школ, учрежденных Петром в провинции, учителями в которых были «выученики» этих академий. Динамика появления школ при Петре такова: в 1712 году открыто 12 школ в разных городах России; в 1720-1722 годах — еще 30. В них обучали арифметике и геометрии («цифирные школы»). В 1727 году, согласно отчетам (которым, кстати, издавна в России нельзя было особенно доверять), в эти школы было набрано охотой и силой несколько более 2 тыс. человек, по сословному признаку распределившихся следующим образом:

1. из духовного звания	931 чел., или 45 %;
2. солдатских детей	402 чел., или 20 %;
3. приказных	374 чел., или 18 %;
4. посадских	93 чел., или 4,5 %;
5. дворян и детей боярских	53 чел., или 2,5 % ¹¹ .

Многие горожане «били челом», чтобы их детей не посылали в школы. В 1721-1725 годах открыто еще 46 епархиальных школ; почти в каждом губернском городе стало по две школы: духовная и светская, боровшиеся за учеников и переманивавшие их друг у друга. Духовенство поддерживал Синод. Светские школы закрывались из-за недостатка учеников и средств.

На первых порах училищ открывали много, но скоро городские думы стали тяготиться содержанием училищ. В 1790 году обыватели Лебедяни, Шацка, Спасска и Темникова подали губернской власти заявление, где указали, что купецких и мещанских детей в училищах не состоит и отдавать туда детей они не намерены, так как «мы не видим для себя от оных пользы», — объясняли они. А смотритель одного из училищ, козловский купец, уверял, что училища «не токмо бесполезны, но и вредны»¹². Как тут не вспомнить изречение Конфуция: «Народ можно принудить к послушанию, но его нельзя принудить к знанию».

В уцелевших к 1727 году «цифирных школах» училось не более 500 человек, в основном детей приказных. В 1732 году были учреждены при пехотных полках гарнизонные школы, сослужившие хо-

рошую службу российскому просвещению. Еще в первые годы царствования Екатерины II учителей математики можно было достать только из гарнизонных школ. Для того чтобы хоть каким-то способом заставить дворян отдавать своих детей в учебу, в 1730 г. был открыт сухопутный шляхетский корпус. Эта же цель обозначена и в Уставе университета, открытого в Москве. Кроме того, гимназист из любого сословия, становясь студентом, получал шпагу и с ней дворянское достоинство; заканчивая университет, он удостоивался обер-офицерского чина. При каждом открывавшемся в XVIII и начале XIX века университете (в Москве, Казани, Харькове) сразу же учреждали одну-две гимназии (для дворян и разночинцев).

Реально система образования начала складываться в России только к середине XIX века, а к 1900 году насчитывалось 315 училищ, в которых обучалось 18128 учащихся мужского и 1787 - женского пола. Во всех училищах насчитывалось 790 учителей¹³.

С 1802 года правительством Александра I была начата планомерная деятельность по разработке и воплощению целостной и последовательной системы образования из трех основных звеньев: низшего, среднего и высшего. В 1802 году было учреждено Министерство народного просвещения. Но основные идеи и реальные результаты редко бывали совмещены хоть в какой-то мере. Прогрессивные идеи зачастую оставались только в сфере намерений, даже в правительстве чаще всего перевес брало реакционное меньшинство. Взлеты и падения в истории учебного дела и всего дела просвещения в России чаще всего детерминировались не столько внутренними потребностями, сколько внешними примерами или катаклизмами. Но во многом дело просвещения зависело от личностных качеств монархов, изменений в их устремлениях, подбора соответствующих членов правительства, в особенности министров просвещения. Страна, никогда не знавшая устойчивой либерализации и демократии ни в какой форме, зависела во всей своей жизни не от естественного и объективного развития культуры, науки и хозяйственной жизни, но от царя и его приближенных. Почти всех реформаторов в России во цвете лет или в конце пути отправляли в отставку, ссылку или иными путями отстраняли от деятельности, вплоть до лишения жизни. И все это вело к череде неоконченных реформ и нескончаемых контрреформ, больше всего сказываясь на системе образования и непросвещенности масс.

XVIII век - век Просвещения в Европе - оказал значительное влияние и на Россию. В XVIII веке тщательно изучался, анализировался европейский опыт, вполне критически оценивалось и отбиралось то, что более подходило к российским условиям. Эта проблема хорошо освещена в литературе. Но далеко не всем, занимающимся сейчас учебным делом, известны эти идеи. Наибольший

интерес представляет подход Г.Н. Теплова, который по поручению императрицы участвовал в комиссии по созданию «Генерального плана гимназий или государственных училищ»¹⁴. Трезвый взгляд на потребности и возможности создания российской системы просвещения сочетается у Теплова с утерянным позднее гуманистическим подходом к индивидуализации обучения лиц разных сословий. В работе «Начальные рассуждения о плане для учреждения публичных училищ», написанной Тепловым во второй половине XVIII века, обоснован отбор вполне конкретных достижений западноевропейского образования с их адресным использованием. Теплов объясняет, что обязательное изучение древних языков в западноевропейских школах и училищах связано с тем, что католическое вероисповедание и служба требуют знания этих языков. Но есть и светская практическая потребность в них, которая порождается «употреблением римских прав во всех тех землях». «Во всех благоустроенных европейских государствах за основательное правило принято, что всякий, какого бы звания кто ни был, не имея знания в латинском языке, почитается неученым человеком.» В России же древние языки, считает Теплов, нужны лишь тем, кто будет изучать богословие с ученой точки зрения. Опираясь на работы немецкого педагога Иоганна Миллера, российский просветитель выделяет в них идеи, весьма популярные в кругу Екатерины II, о пользе закрытых учебных заведений, которые изолировали бы учеников от грубой, невежественной среды, о дифференцированном обучении лиц с различными способностями и интересами, о многообразии различных типов учебных заведений. «В других европейских государствах находится весьма много разного рода училищ для того, чтоб приуготовлять и приводить молодых людей в такое состояние, чтоб каждый из них по способностям и желанию своему мог обучаться в академии.»

В «Генеральном плане гимназий или государственных училищ», к работе над которым был причастен Теплов, основная мысль состоит в том, что знания и обучение в школе нужны всем, но пользу могут принести лишь в том случае, если обучение будет связано с воспитанием послушания, патриотизма и других важных для государства качеств. Утверждая идею государственных школ, составители указа предполагали, что значительное участие в их содержании (оплате) возьмут на себя местные органы власти, население. Однако постоянно подчеркивалось, что *бедным, но способным детям следует оказывать помощь в приобретении знаний и развитии их талантов.*

В трудах российских умных политиков можно обнаружить, что систему общего и профилированного образования предполагалось строить на рациональных и гуманистических принципах. Отдавать

в школу предполагалось детей не старше 5-6 лет. Школа (училище) должна была иметь три ступени (класса), каждая по три года, т.е. предполагалось девятилетнее обучение. При этом обращалось внимание на то, что детей пятнадцати лет, окончивших этот трехступенчатый девятилетний курс обучения, если они не пойдут далее в специальные учебные заведения или на такую службу, на которой и во время которой еще можно и нужно будет учиться, лучше задержать до 18 лет в школе, ибо «пятнадцати лет человек весьма молод, чтобы быть в безопасности от дурных примеров, которые могут лишить его пользы прежнего воспитания». Поэтому рекомендовалось в некоторых случаях каждую из трех ступеней увеличить до четырех лет, т.е. сделать общее образование двенадцатилетним. (Современная Европа, Америка, Япония шли к реализации такой идеи более двух веков...)

Однако вернемся к «Генеральному плану...» второй половины XVIII века в России. Разделив детей по классам, т.е. ступеням в зависимости от возраста, Теплов предложил разделение самих училищ «по разности знаний и намерений учащихся... чтобы в каждой губернии такая гимназия была учреждена», предполагая четыре рода училищ: 1) для ученых людей; 2) военные; 3) гражданские и 4) купеческие. Все эти государственные школы предполагали общее начальное образование такого рода, «чтобы всех учеников училищ извлечь из невежества и сделать полезными и способными ко всякого рода жития, которое они впредь себе изберут ... но в последнем классе следовать порядку, сходственно с родом бытия, к которому дети себя определяют», т.е. последняя ступень, основывающаяся на базовом общем образовании по способностям и желанию индивида, должна быть профилирована, как мы бы сейчас выразились. Идея недопустимости ранней профессионализации проходит для всех четырех типов училищ: ученых, военных, гражданских, купеческих.

Вот чему конкретно подразумевалось обучать в учебных заведениях каждого типа и каково было их назначение.

1 **Об училищах для ученых людей, т.е. гимназиях.** Они явно нацелены быть общеобразовательной школой, которая дает основу для дальнейшего университетского образования. Рекомендуются изучение латинского, греческого, родного и новых иностранных языков, обстоятельное изучение новой истории и ее влияния на современную общественно-политическую жизнь зарубежных стран и России. Математические науки должны здесь изучать «не так, как простые ремесленники, но со всею строгостию доказательств». Обучение математическим наукам начинать надобно весьма заблаговременно, «ибо оные изощряют разум и приучают к рассуждению». Помимо общеобразовательной и подготовительной к уни-

верситету, гимназии имеют еще одну цель – «приготовить молодых людей и воспитать способными быть впредь учителями для своей нации... Из употребляемых языков обучать в сих училищах немецкому, французскому, английскому и итальянскому, однако учащимся оставить на волю избирать для себя тот, к которому они больше склонности имеют. Российскому же языку в сих училищах особливо обучать как можно совершеннее».

2. **О военных училищах.** Что касается благонравия, то здесь задачи одинаковы со школами всех типов. Европейским языкам обучать так, чтобы свободно на них могли писать и говорить. Математика, фортификация, архитектура, география, история, естественное и народное право, философия и этикет обязательны, латинский язык – по желанию. Рисование и «танцевание» должны служить ученикам средствами увеселения и отдыха. «Опыт прочих европейских государств доказывает, что молодые знатные люди по окончании своего учения в училищах или университетах тотчас вступают в службу офицерами и военным эскерцициям и прочим должностям подчиненного офицера в несколько месяцев без труда научаются.» Тем самым, считают авторы «Генерального плана ...», нет необходимости в ранней специализации даже для будущих военных, более того, их надо обстоятельно готовить к гражданской жизни и деятельности.

3. **О гражданских училищах.** Готовя в таких учебных учреждениях детей к канцелярской и прочей чиновничьей работе, надо помнить, предупреждали Теплов с коллегами, может так быть, что «сии ученики по своим способностям большие чины получают и к знатнейшим местам в коллегиях определены быть могут». В связи с этим с детских лет их надо воспитать «в благонравии, особой любви к правосудию, бескорыстности, ко всякому благосклонность иметь и ненависть ко злости и несправедливости». Учение языков и особо русского – важнейшая задача этих училищ. Учить «справедливо думать и порядочно предлагать свои мысли», не запинаясь изъясняться на русском и иностранных языках, быть способными к переводческой деятельности. Знать безукоризненно географию и историю своего отечества, историю законов, наук, искусств и производства.

4. **О купеческих училищах.** Первые три года те же общеобразовательные предметы, что и в иных школах. Начиная со второй ступени, т.е. с четвертого года обучения, «многому учить такому, о чем мало нужды знать в прочих училищах» – арифметике, уменью вести купеческие счета и книги; «хорошему знанию русского языка, сочинению писем, ясному, учтивому и со всеми употребляемыми благопристойностями»; латинскому – чтобы разбираться в употребляемых в коммерции терминах; новым иностранным – не-

немецкому, французскому, английскому, голландскому — «по охоте и по вольному выбору». Но «учить его (язык) столько, чтобы изъясняться на словах и на письме и сколько будет способности. Надобно их научить: знать редукцию денег, меры и весу всех земель против российских... Также обучать генеральной истории о коммерции и кораблеплавании, дать им узнать внутренние учреждения других европейских государств, истинное состояние вольности тамошних подданных и точные оным предписанные пределы государственным законами, состояние банков, торговых компаний и кредита всех европейских областей». Далее в эту программу включены знания о расположении и правилах морских торговых портов, об особенностях вывозимых и ввозимых товаров, экономической географии своего отечества, о продуктах каждой провинции, о внутренних коммуникациях. При этом в качестве обязательного предмета предложена теория коммерции, знакомство с зарубежными книгами об этом предмете. Особое внимание обращается на нравственное воспитание будущего коммерсанта, ибо «искренность, примерность, порядочная жизнь, и особливо точное наблюдение общепародной благодоверенности составляет душу коммерции и главнейшее свойство и знатного купца, и фабриканта». Здесь же обсуждается возможность выпускать учеников в возрасте до 15 лет, ибо молодые, хорошо воспитанные люди еще должны долго обучаться практике на местах, в купеческих конторах, в общем не менее семи лет.

Прекрасные идеи, концепции, проекты и программы редко реализовывались в жизни. Тем не менее значение их велико. Из года в год, из века в век они влияли на общественное мнение, и оно в конечном счете влияло на практическую жизнь.

* * *

Воззрения Теплова во многом разделял, углубил и развил И.П. Пнин, который обязательным условием просвещения русского народа считал его освобождение от крепостной зависимости, так как бремя крепостничества развращает и элиту¹⁵. Основной труд И.П. Пнина «Опыт о просвещении относительно России» (1804 год) сразу же после выхода из печати был конфискован. Пнин считал, что не само по себе количество ярких ученых и писателей, а просвещение широких масс способно поднять культуру России и вывести ее в число передовых стран. Ничто не сможет защитить страну от смут и бунтов, кроме отмены крепостного права и просвещения народа. «Там, где царствует просвещение, там спокойствие и благоденствие суть уделы каждого гражданина»¹⁶. Пнин дал определение просвещения, весьма близкое к тому, которое дал Т. Джефферсон (см. разд. I). Не случайно совпадение в понимании важнейшего условия развития гражданственности двумя такими

разными личностями. Пнин писал: «Просвещение, в настоящем смысле ... состоит в том, когда каждый член общества, в каком бы звании он не находился, совершенно знает и исполняет свои должности. (...) Кто несет свои общественные обязанности, тот должен также иметь и права свои». Нужно также определить, что есть право и в чем оно состоит. Из всех гражданских прав, согласно мнению Пнина, первейшее есть право собственности. Земледелец должен иметь собственность, и собственность его неприкосновенною должна быть, охраняема законом. Невежество не знает прав, даже если они декларированы государством; не может правами воспользоваться не знающий о них. Разорвать этот порочный круг следует путем просвещения. В такой большой стране и учебных заведений должно быть достаточно. Приходские училища должны быть внесловными, т.е. открытыми для всех. В них следует обучать не только элементарной грамоте, пониманию того, что есть земледелие, но и наукам о земледелии, а также наукам о том, что есть общество, знакомить с типами правления, социальными институтами в России и за рубежом и т.д.

Понимая важнейшую черту России — ее изначально многонациональный характер, Пнин считал обязательным не только изучение российской истории, языка и культуры, но и в соответствующих регионах изучение местной истории, культуры, обычаев, языков: татарского, польского, немецкого и др. В городских училищах он рекомендовал изучение грамматики, арифметики, геометрии и тригонометрии, физики, географии, естественной истории (т.е. основ естественных наук: биологии, антропологии, геологии и др.), технологии и практических знаний, полезных в данной местности; в коммерческих училищах — на завершающей ступени — бухгалтерию, историю коммерции, навигацию, познания торговли и товароведения. Все местные знания должны были осваиваться на основе общего образования, а не вместо него.

Понимая, что военное дело не всегда будет главной пожизненной деятельностью тех, кто ему учится с молодости, Пнин также считал обязательным обучать в военных корпусах полезным в гражданских делах знаниям. Будучи приглашенным на службу во вновь созданный при Александре I департамент народного просвещения его директором И.И. Мартыновым, Пнин считал себя обязанным высказать идеи, без реализации которых невозможны ни просвещение, ни в целом прогресс общества. Он утверждал, что только просвещенные монарх и его правительство могут осознавать нужду в просвещенном народе. «Блаженны те государи и те страны, где гражданин, имея свободу мыслить, может безбоязненно сообщать истины, заключающие в себе благо общественное.»¹⁷ Размышляя по поводу «Предварительных правил народного просвещения (1803)»

и «Устава учебных заведений, подведомственных университетам», Пнин задается вопросом: что является главным условием их исполнения? И отвечает: *поощрение*. Мудрые правители прошедших и настоящих времен доказали силу государственного и общественного поощрения, т.е. признания ценности просвещенности. Где способности и достоинства поощряются, где добродетели имеют должное уважение, там пигмеи, по выражению Пнина, ступают шагами исполинов, там невозможное становится возможным, дремлющий гений пробуждается, и то, что, будучи предоставлено времени, требовало бы многих лет для своего свершения, то при содействии поощрения вскоре получает успехи. «Словом, там, где правительство награждает труды, поощряет дарования, венчает славою патристические подвиги, покровительствует искусствам, художествам, наукам, там всегда рождаются будут и патриоты, и художники, и ученые, и философы.»¹⁸

* * *

Ломоносов, Барсов, Бецкой, Теплов, Пнин и другие выдающиеся мыслители и организаторы школьного дела в России XVIII века заложили основы философии и практики российского школьного дела и системы образования. Однако реально система образования начала складываться только в XIX веке. Ядром научного образования стали университетские города. В 1802 году было впервые учреждено в России особое министерство народного просвещения и созданы учебные округа: Петербургский, Московский, Виленский, Харьковский, Казанский, Дерптский. Были назначены попечители округов. Их главной задачей было сначала учредить в трех из них — Харькове, Петербурге и Казани — университеты, так как в трех других университеты уже были. В 1804 году учреждены Харьковский и Казанский университеты, а в Петербурге педагогический институт был в 1819 году преобразован в университет. Был также принят первый и общий для всех университетский устав 1804 года, — как известно, один из самых демократических российских уставов. В нем была предоставлена автономия университетской корпорации — выборы ректора и деканов; организация учебного процесса была признана компетенцией только ученого совета, введен собственный суд, на который жаловаться можно было только Сенату. Однако в России издавна указы, законы, уставы использовались или не использовались в зависимости от того, в чьих руках была реальная власть. Стоило одному из попечителей не одобрить решения университетского ученого совета и группе профессоров подписать протест о нарушении устава, как их тут же всех вызвали в управу и предупредили, что ежели впредь окажут такое непослушание, то это чревато будет судом, да не университетским... Дело это было в Харькове...

Сам пост попечителя менял весь характер исполнения устава в зависимости от того, кто конкретно занимал этот пост. А были такие попечители, которые указывали ученому совету, как и чему учить, кому давать ученые степени, а кому — не давать. В новых университетах студентов по разным причинам насчитывалось иногда десятки, и только к двадцатым годам XIX века их количество достигло сотен. По социальному происхождению студенты были в основном из духовных и мещан. Дворяне предпочитали своих сыновей отдавать в военные школы и частные пансионы, а потом отправлять за границу.

Но постепенно система все же складывалась. С 1804 года началось преобразование главных народных училищ в гимназии, создавались новые гимназии. В каждом уездном и губернском городе предполагалось иметь хотя бы по одному уездному училищу и несколько приходских училищ или школ. В приходской школе учили Закону Божьему, письму и арифметике; в уездном к названным предметам добавлялись еще геометрия, география, история, физика и естественная история. В гимназии пытались освободить место и время за счет отмены Закона Божия и русского языка для целого ряда новых предметов (логика, психология, эстетика, естественное и народное право, политическая экономия), а также для физико-математических наук и для некоторых других предметов. Считалось, что окончившие полный курс в гимназии будут готовы учиться дальше в университете, а он (университет), в свою очередь, за успешное обучение даст выпускнику обер-офицерский чин (и дворянское звание), тем самым привлекая в университет студентов не дворян. В 1809 году вышел указ, который требовал от всякого, кто не имел дворянства, но желал получить чин коллежского асессора¹⁹, выдержать экзамен в университете... Правда, со временем не только при гимназиях, но и при некоторых университетах были открыты благородные пансионы для детей дворянской элиты; окончание такого пансиона приравнивалось к высшему образованию. Под влиянием реакции (с 1817 года) изменялся и перечень предметов, изучаемых в гимназиях. Вновь были введены как обязательные предметы Закон Божий, русский язык, но исключены философские и общественные науки; одновременно добавляются три (подготовительных) класса. Вводится плата за обучение сначала в Петербургском округе, а потом и в других. К концу царствования Александра I в России было 48 гимназий и в них 5491 ученик, 337 уездных училищ с 29479 учащимися, а также несколько учебных заведений, занимавших промежуточное между гимназией и университетом место: бывший Царскосельский лицей — «высшее училище» правоведения в Петербурге, Ярославский лицей (Ярославское Демидовское высших наук училище), Кременецкий лицей (разог-

наанный после польского восстания 1830-1831 годов), Нежинский лицей (гимназия высших наук в Нежине), коммерческое училище в Таганроге, Ришельевский лицей в Одессе. Всего в этих средне-высших учебных заведениях училось 1308 учеников. Статистика дает следующую картину к 1825 году: среднее число учащихся в одной гимназии Казанского округа составило примерно 69 человек, гимназий было 10; в Московском округе в среднем по 72 человека в каждой из 11 гимназий; в Харьковском по 97 в каждой из 12 гимназий. И только в Виленском округе с преобладанием польской культуры на одну гимназию приходилось в среднем по 415 учащихся, гимназий там было всего пять. В Петербурге же в рассматриваемое время число учащихся уменьшилось²⁰. Об изменении характера университетского образования и о том ударе, который просвещению России нанесла реакция, связанная с именами А.Н. Голлицына, М.А. Магницкого, Д.П. Рунича и других, мы расскажем в следующей главе²¹.

Реакция всегда оставляет долговременные, трудно залечиваемые раны. С 1825 года неуклонно утрачивается принцип сословной школы, сословной системы образования, заложенный трудами российских просветителей XVIII – начала XIX века. Общий характер реформы, начатой в 1828 году, выражен в словах министра просвещения адмирала Шишкова: «При назначении постепенности учебных заведений должно иметь в виду потребности тех сословий, которые должны получить в них окончательное образование... Приходские училища должны у нас существовать преимущественно для крестьян, мещан и промышленников низшего класса; уездные для купечества, обер-офицерских детей и дворян, гимназии преимущественно для дворян». При Николае I еще сохранились сословные гимназии, но «для устранения вредной смеси» при них уже устраивали «благородные пансионы». Началось повальное увлечение «благородными» учебными заведениями. Одна губерния за другой ходатайствовали об открытии «дворянских институтов» с сокращенным и облегченным курсом обучения²². К 1849 году таких институтов уже насчитывалось 47. Вредное для культуры России действие устава 1828 года проистекало от настойчивого смещения акцента в гимназическом образовании на «классицизм», т.е. в основном на древние языки. Курс обучения был неинтересен, непонятен и казался трудным еще и потому, что не было специалистов. Многие дворяне, особенно провинциальные (да и столичные тоже), стремились не к серьезному, глубокому образованию своих детей, но к тому, которое обеспечивало внешние признаки «благородства» – французский язык, верховая езда, умение танцевать, музицировать, фехтовать.

Однако к образованию как единственному средству перехода в привилегированное сословие стремились приобщить детей многие люди недворянского происхождения. Некоторые из них ценили образованность и самую по себе. К сороковым годам XIX века разночинцы по различным причинам стремились дать детям университетское образование. Для поступления в университет требовалось окончить гимназию. К этому времени была изобретена графом С.С. Уваровым формула: «православие, самодержавие, народность», которую и сейчас тщатся возродить некоторые совершенно невежественные наши современники (среди которых есть и обладатели дипломов, званий и степеней). А между тем сам граф Уваров министр народного просвещения – был цинично откровенен: «При возрастающем повсюду стремлении к образованию наступило время пещись о том, чтобы чрезмерным этим стремлением к высшим предметам учения не поколебать порядок гражданских сословий, возбуждая в юных умах порыв к приобретению роскошных знаний». В 1845 году, обращаясь к попечителям округов, главный ответственный «просветитель» рекомендовал: «...принимая во внимание, что в высших и средних учебных заведениях через меру умножится прилив молодых людей, рожденных в низших слоях общества, для которых высшее образование болезненно, составляя лишнюю роскошь и выводя их из круга первобытного состояния без выгоды для них самих и для государства», необходимо «не столько для усиления экономических сумм учебных заведений, сколько для удержания стремления юношества к образованию в пределах некоторой соразмерности с гражданским бытом различных сословий, повысить плату за учение»²³.

В 1848 году события Французской революции вызывают новый всплеск реакции и идеологическое ужесточение в перечне и содержании гимназических предметов: изгоняются остатки философии и общественных наук; от статистики и географии отсекаются все связи с политическими науками. Университеты были отстранены от заведования гимназиями. Любые их взаимные связи начинают пресекаться. Попечителя обязали жить в том городе, где находится университет, дабы постоянно *надзирать* за его деятельностью. Богословие, церковная история и церковное право были сделаны обязательными предметами для всех факультетов. Но даже реакционный устав 1835 года не смог помешать расцвету университетов, обусловленному яркими одаренными личностями – молодыми профессорами, вернувшимися из-за границы. Новые правительственные ограничения были направлены на то, чтобы сузить до предела этот круг влияния интеллекта, свободомыслия, таланта. Набор в университеты был резко ограничен. Количество («комплект») студентов для каждого университета в 1849 году был снижен

до 300 человек. Правительство прямо рекомендовало благородным родителям выбирать для своих детей (сыновей) достойную их рыцарской родословной военную службу и военное образование, лишь бы только не посылать их в университет, дабы не заразились они свободомыслием и критическим отношением к жизни. Между тем в 1850 году на деканов в университетах были возложены полицейские функции — наблюдать, чтобы профессор в своих лекциях не допускал ничего несогласного с духом православия. Из университетов были изгнаны крамольные или «просто подозрительные элементы»: государственное право европейских стран, философия и др. Чтение психологии и логики было поручено представителям богословия с указанием «сроднить» эти предметы с «истинами откровения». (О том, что из этого получилось, см. в след. главе.) Резко изменился состав студентов.

С воцарением в 1855 году императора Александра II (1818–1881) начинается волна либерализации: университетам возвращаются отнятые у них при Николае I права на автономию, разрешены неограниченный набор студентов, возможности выписывать книги и журналы из-за границы, восстановлены кафедры истории философии и государственного права европейских стран, а в 1861 году отменена обязательная студенческая форма, которая позволяла следить за внеучебной жизнью молодежи.

В 1860 году в С.-Петербурге возникло первое в России педагогическое общество под руководством молодого профессора П.Г. Редкина. Обществом позднее издавался журнал «Педагогическая летопись». Филиалы общества в других городах оказали большое влияние на просвещение общественного мнения и профессионализацию педагогов на лучших европейских образцах. Начал формироваться образ и тип общественной школы. Основателями таких школ часто становились образованные и свободомыслящие молодые люди, не всегда профессиональные педагоги: студенты, офицеры, из которых потом выросли блестящие педагоги, такие как А.Я. Герд, В.П. Острогорский, А.Н. Страннолюбский и многие другие. Исключителен вклад в процесс гуманизации и демократизации образования Д.А. Милютина — военного министра, основателя учительской семинарии, «Педагогического журнала», объединившего лучшие умы России, а потом и «Педагогического музея», «Педагогического сборника». Здесь сформировалась блестящая когорта создателей философии образования и одновременно талантливых педагогов-практиков: П.Ф. Лесгафт, И.М. Паульсон, Н.А. Корф, Н.Х. Вессель, А.Н. Острогорский и др.

Началась интенсивная и обстоятельная подготовка к созданию нового университетского устава. Проект устава разрабатывался тщательно, был переведен на все европейские языки и разослан

ведущим зарубежным и российским специалистам в области теории образования, его организации, профессорам Лейпцига, Франкфурга-на-Майне, Абердина и др.²⁴ Некоторые прислали ответы, содержавшие не только конкретные замечания и пожелания по всем разделам устава, но и много ценных размышлений. В это же время создавался и новый проект гимназического устава, который был разослан и широко обсуждался в печати в столицах и провинции. Замечания собирались в министерстве во многих томах; правда, там они и оседали, не меняя идеологии реформы, которую сформировало правительство. По сравнению с годами реакции это был прогресс, а по отношению к идеям прогрессивной общественности явная уступка консервативным силам.

Что касается университетского устава 1863 года, то он оказался весьма демократичным. Автономия профессорской корпорации стала его основой, ученый совет — главным законодательным центром. Избираемые деканы и ректор (на 4 года) были во всем подотчетны совету. Вся внутренняя организация: структура, количество кафедр и профессоров, их избрание, окончательное присуждение ученых степеней, перечень преподаваемых предметов и ряд других сторон жизнедеятельности университета — все определялось членами университетской корпорации в лице их коллеги — ученого совета. *Устав старался включить профессоров в активную и ответственную деятельность: каждый был обязан участвовать в работе совета и нести личную ответственность за принимаемые решения. Нельзя было воздержаться от голосования. Требовалось публично обосновать свое особое мнение.* Для традиций российского «невегласия» (по выражению Г.Г. Шпега) здесь тоже возникало много проблем, неведомых европейским традиционно свободным университетам²⁵. Но не прошло и десяти лет, как новый министр просвещения граф Д.А. Толстой начал борьбу за пересмотр этого устава. Преемники Толстого не видели в этом надобности, но с приходом нового министра И.Д. Делянова реакция вновь подняла голову. Политические события способствовали тому. (Об этом см. в след. главе.)

В чем состояли основные достижения эпохи реформ? В царствование Александра II количество студентов увеличилось вдвое. Были открыты два новых университета: Новороссийский (1865) в Одессе, преобразованный из Ришельевского лицея, и Варшавский (1869), преобразованный из Главной школы; два историко-филологических института: в Петербурге (1867) и в Нежине (1874) — преобразован из лицея К.Н. Безбородко; открыт в Москве лицей цесаревича Николая (1869), так называемый «жатковский» лицей; институт сельского хозяйства (1869) в Новой Александрии; археологический институт (1877). Пакет реформ, реализованных в 60-е годы в

царствование Александра II, способствовал переходу на принципиально иной уровень и масштабы народного просвещения. Гимназии и училища создавались применительно к нуждам той или иной провинции.

При дифференциации среднего образования стали руководствоваться не основным принципом, но потребностями общества, желаниями учеников и их родителей. Чтобы разорвать зависимость будущей карьеры выпускников училищ от перечня изучаемых (неизучаемых) предметов, желающим поступить в университет была разрешена досдача по системе экстерната таких предметов, как латынь, греческий, а для поступления на физико-математические факультеты не требовалось и этого. Однако приближение реакции уже явно ощущалось. Реакционному меньшинству в правительстве и Министерстве народного просвещения удалось принять в 1871 году новый устав гимназий, а в 1872 — реальных училищ. Эти уставы регулировали среднее образование до конца XIX века. Монополия на университетское образование, а следовательно, и на «свободные» либеральные профессии была утверждена за выпускниками классических гимназий. «Реалистам» было предоставлено право поступать только в технические вузы, число которых в России до конца XIX века было крайне невелико. Положение было бы вовсе критическим, если бы не благородная миссия Д.А. Милютина — военного министра, начавшего с 1864 года преобразование кадетских корпусов в военные гимназии, сделав их со временем образцовыми учебными заведениями, выпускники которых могли учиться в любом высшем учебном заведении.

В военных учебных заведениях разного типа и уровня в 1832–1892 годах училось весьма незначительное количество российских юношей, но и они вносили свой вклад в развитие отечественной образованности, о которой с благодарностью писал В.О. Ключевский. В кратком очерке М. Лалаева указывается штатное число воспитанников.

1812 год — Пажеский корпус; 7 кадетских корпусов; Дворянский полк. В девяти учебных заведениях — 4100 учащихся.

1814 год — Пажеский корпус; Школа гвардейских подпрапорщиков и кавалерийских юнкеров; 19 кадетских корпусов и Дворянский полк. В 22 учебных заведениях — 8288 учащихся.

1810 год — Пажеский и Финляндский кадетские корпуса; подготовительный класс Пажеского корпуса; 4 военных училища, подготовительный класс Николаевского кавалерийского училища; 18 военных гимназий и 8 военных прогимназий. В 34 учебных заведениях — 10495 учащихся, а также в 16 юнкерских училищах — 4500 воспитанников.

1812 год — Пажеский и Финляндский кадетские корпуса; 4 военных училища; 20 кадетских корпусов и 2 военные школы. В 14

юнкерских училищах 3620 воспитанников. На 1 января 1892 года, кроме юнкерских училищ, во всех военных учебных заведениях России училось 10160 воспитанников: 7090 потомственные дворяне; 70 % — сыновья военнослужащих²⁶.

К восьмидесятым годам XIX века в России заметным явлением стало женское образование. В 1880 году было уже 76 женских всеобщих гимназий в ведении Министерства народного образования и 27 гимназий ведомства императрицы Марии. Были открыты в С.-Петербурге Высшие женские (бестужевские) курсы, в Москве Высшие женские курсы проф. Герье и аналогичные в Казани и Киеве. Многие выдающиеся ученые почитали за честь читать лекции в такой аудитории.

В 1872 году в Москве (проф. В.И. Герье) и С.-Петербурге были открыты Высшие женские курсы, которые закрывались и вновь были открыты при содействии кружка передовой интеллигенции во главе с А.Н. Бекетовым²⁷. В Петербурге же в 1904 году при содействии Стребутовского были открыты высшие женские сельскохозяйственные курсы, в 1906 году — женский политехникум, историко-литературные и юридические высшие женские курсы при участии Песковой и Лохвицкой.

Министр народного просвещения А.В. Головин активно стимулировал обсуждение проектов о народных училищах, которые всецело были бы земскими. Однако этому противились барон М.А. Корф и бывший министр просвещения Е.П. Ковалевский. В практику вошел компромиссный вариант. Земству отдана исключительно забота о *материальном* обеспечении школ, наблюдение же и *контроль* за учебной стороной (программы, перечень учебных дисциплин, содержание, квалификация педагогов и т.д.) осталась за министерством. В реальной жизни общества роль земств оказалась исключительно ценной. Это была лаборатория муниципального самоуправления, опыт которого, к несчастью для нашей гражданственности, был уничтожен. Благодаря земству была создана русская начальная школа, открыты семь учительских семинарий и положено начало традиции периодических учительских съездов по губерниям (областям). Одновременное однодневное обследование в марте 1880 года всей начальной школы России (в европейской части) показало, что в 60 губерниях оказалось 22770 начальных школ с 1140 тыс. учеников, из которых мальчиков — 904918 чел. и девочек — 235997; учителей — 36955, среди которых треть — учителя Закона Божьего, последние учили и другим предметам. Расходы на содержание начального образования: 53 % от общей суммы — земства, 34 % — сельские общины, 12 % — государственная казна, 6,4 % — вклады частных лиц, 3,7 % — другие источники²⁸. Именно в земской среде рождалась идея о всеобщем начальном образовании всех детей.

В течение одного десятилетия по этому вопросу в министерстве было получено 22 ходатайства с мест.

В начале 90-х годов резко меняется ситуация. После трагической гибели царя-реформатора Александра II его сын и преемник Александр III (1845-1894), став императором в 1881 году, оказался выразителем интересов и взглядов наиболее консервативной и даже реакционной части общества. Со второй половины 80-х годов начинается серия контрреформ во всех сферах жизнедеятельности общества, завершается колонизация Средней Азии. Полнцейскому надзору подчинены печать, литература, театр и главное — университеты. Несмотря на несогласие большинства членов Государственного совета, был принят новый университетский устав 1884 года, который вновь ограничил университетское самоуправление, расширил полицейские функции попечителей. Ректора университета стали назначать в министерстве, а самому ректору было дозволено делать замечания профессорам. Была ограничена сфера компетенции ученого совета. Деканов назначал попечитель. В повседневную жизнь университетов вошли инспектора-надзиратели. В некоторых университетах с этим активно и небезуспешно боролся, например, в Петербурге. По окончании университета был введен экзамен, который принимала комиссия из профессоров и чиновников. К экзамену стали допускать лишь тех, у кого имелись все зачеты за все семестры. Была удвоена плата за учебу. Профессорам сверх жалованья разрешили гонорары. Вновь введена студенческая форма.

Однако даже реакционному правительству Александра III приходилось считаться с потребностями времени, развитием хозяйственной жизни, требовавшей специалистов-профессионалов. Были открыты Харьковский технологический институт и университет в Томске (указ об основании которого был подписан еще Александром II в 1878 году), сначала с одним медицинским факультетом; женский институт в С.-Петербурге, политехнические институты в Киеве и Варшаве; инженерное училище в ведомстве Министерства путей сообщения в Москве.

Были разработаны новые уставы для гимназий в 1881 году и для реальных училищ в 1888 году, которые существенных новшеств не внесли, кроме удвоения платы за учебу и различных ограничений для «кухаркиных детей» и «инородцев». Военные гимназии вновь преобразовали в кадетские корпуса, и всех гражданских воспитателей заменили офицерами. В 1883 году в составе Министерства народного просвещения был открыт отдел промышленных училищ. С 1894 года начала развиваться сеть коммерческих училищ и торговых школ.

Развернулась активная деятельность по передаче всех начальных школ в ведомство Синода, на что были резко увеличены государственные ассигнования, причем большая их часть (от суммы около 7 млн. рублей) ушла на содержание инспекции, учительских семинарий и институтов. Все же основные затраты на содержание начального образования были переложены на местные и общественные органы. Заметна трата на начальное образование к концу XIX века более 7 млн. рублей в год.

К концу XIX века в России сложилась, по мнению специалистов, весьма запутанная система учебных заведений, классификация которой весьма затруднительна. В самом общем виде все учебные заведения можно подразделить на: 1) общеобразовательные; 2) медицинские; 3) юридические; 4) технические; 5) педагогические; 6) сельскохозяйственные и лесные; 7) коммерческие; 8) военные; 9) морские; 10) духовные; 11) межевые и топографические; 12) для изучения восточных языков; 13) художественные, музыкальные и для изучения драматических искусств; 14) женские.

При этом в каждой из категорий можно выделить разные (по уровню или принадлежности) подгруппы, что было показано выше на конкретных примерах.

2.2. Университеты в системе народного образования.

Университетские уставы и образовательная политика

Изменение положения университетов в российском обществе отражено в университетских уставах 1804, 1835, 1863, 1884 годов²⁹. Новые уставы создавались по поручению правительства, в них выражены *цели*, которые оно преследовало. Конечно, идеальные цели никогда полностью не совпадают с реальной жизнью, ибо она сложна и переменчива, а уставы не могут и не должны меняться каждое десятилетие. Важна та глубина основных формулировок, те общие принципы, заложенные в уставах, которые позволяют относительно безболезненно конкретизировать и углублять их основной смысл, опираясь на изменяющиеся социальные потребности и внутренний потенциал университетов. Наглядный пример, как показано в разд. I, являет собой устав (Статуты) Берлинского университета.

Формальная сторона устава, созданного специально для Берлинского университета, не препятствовала его развитию. В течение более чем ста лет сохранялись направленность и цель этого классического исследовательского университета — центра эталонного знания и высшего научного образования. Он стал живым образцом для многих университетов, но лишь отдельным удалось приблизиться к этому образцу. Цель — готовить образованную интеллек-

туальную элиту путем совместного участия профессоров и студентов в научно-исследовательском и образовательном процессе. Основное условие и главный принцип ее реализации составляет **свобода**: свобода выбора области и предмета исследования, свобода преподавания для тех, кто учит, и свобода выбора структуры и содержания собственного образования для тех, кто учится.

Создание уставов, общих для всех российских университетов, в конечном счете было обусловлено *потребностями правительства приспособить формы, типы и содержание образования, структуру императорских университетов к основным требованиям внешней и внутренней политики, проводимой государством*. Каждый из указанных выше уставов отличается своим духом, общей направленностью заключенных в нем идей, целей и задач университетского образования. Однако вне зависимости от того, были ли они составлены в атмосфере либеральных реформ (уставы 1804 и 1863 годов) или в период откровенной реакции (уставы 1835 и 1884 годов), все они свидетельствуют о том, что реальной целью университетского образования, которой добивалось правительство, всегда оставалось «доставление» чиновников для нужд государства. Образованность человека, гражданина, как и развитие науки, **никогда не были для них главным**, хотя иногда и провозглашались официальными лицами в период создания Московского университета в 1755 году или, например, в высказывании А.С. Норова – министра народного просвещения (1854-1858) в эпоху вызревания реформ 60-х годов: «Наука, господа, всегда была для нас одной из важнейших потребностей, но теперь она – первая»³⁰. Условий для полномасштабной и всесторонней реализации таких высказываний никогда не было. Важнейшими среди необходимых условий развития науки «как первой из важнейших государственных потребностей» в университетах должны были быть **свобода преподавания, исследования и гибкая структура самоуправления университетов, их автономия, подкрепленные материально**.

* * *

Университетские уставы – это законы, конституции, определенные способы организации и отношения членов научно-педагогической корпорации, их права и обязанности, механизм защиты прав и контроля за выполнением обязанностей. Но российские университетские уставы при сопоставлении их между собой и с реальной жизнью показывают, как расширение прав в одном уставе в другом сменялось возросшей опекой правительства над «рассадами науки», опекой, осуществляемой с помощью власти министров, попечителей, инспекторов, открытого полицейского надзора за гражданской и личной жизнью преподавателей и студентов. В первую очередь это касалось студентов и весьма нагляд-

но воплощено во введениях или отменах студенческой форменной одежды, облегчавшей слежку за ее носителем за пределами университета. Контроль со стороны государства за деятельностью университетского сообщества осуществлялся и прямым вторжением в программы обучения, т.е. в содержание учебных предметов и научных изысканий³¹.

В России не было длительного опыта просвещенного абсолютизма, отсутствовали прогрессивные традиции регуляции отношений с помощью общественного мнения, не было, тем более, долгого опыта конституционной жизнедеятельности общества, как это складывалось столетиями в Европе, США. Никто не мог реально защитить права и поддержать авторитет университета. В этих условиях особую роль приобретал совет университета, состоящий из профессоров, деканов, ректора. Последний избирался на короткий срок и нес ответственность перед советом и только перед ним. Круг деятельности совета, определяемый тем или иным уставом, показывает расширение или сужение прав университетской корпорации.

Инкорпорированные в российский образ общественной жизни, университеты с большим трудом приживались на российской почве. Высокая культурная миссия и задачи университетского образования были непонятны большей части общества. Идея университета да и сам образ его были чем-то загадочным, непонятным, а потому нередко встречались весьма недоброжелательно. Поразительно еще и то, что такое отношение вызревало не только и не столько в низших и средних слоях, но иногда внутри самой университетской корпорации. Причем в ней самой оно было наиболее реакционно, ибо с помощью верноподданнических манифестаций малоодаренные профессора стремились избавиться от своих одаренных коллег и способных студентов. Не способствовали укреплению и приданию положительности образу университета нищенское (по сравнению с Западом) содержание профессоров, т.е. оплата их труда, годами пустующие кафедры и студенты, которых иногда набирали «с бору по сосенке». Те из них, кто страшно бедствовал, соглашались учить «недорослей» из невежественных семей буквально за тарелку похлебки.

Чем же обусловлена неудача с первоначально поддерживаемой Петром I, Татищевым, Ломоносовым, Шуваловым, Тепловым, Пинным и другими выдающимися людьми России идеей *всесловности* университетов, заимствованной из европейской традиции? Правительства принимали ряд противоречивых мер: с одной стороны, восполняли нехватку «комплекта» студентов выпускниками семинарий, выходящими из разных чинов и сословий, принимали их на «казенный кошт», выдавая стипендии, в том случае, когда в обществе резко падал интерес к университетскому образованию; с другой — стремились всеми мерами ограничить доступ разночин-

цев, в особенности из необеспеченных семей, постоянно увеличивая плату за обучение и ставя другие препоны. При этом правительства не спешили открывать такие общедоступные учебные заведения, которые могли бы позволить быстро получить хорошее профессиональное образование (училища, колледжи, специализированные институты). Этот процесс начался только в 80-90-е годы XIX столетия и ускорился в первые десятилетия XX.

Противоречивость, тенденциозность и исключительная зависимость управления университетами от изменения политической ситуации в стране и за ее пределами, в основе которой заложен принцип тоталитаризма имперской власти, делали возможным появление таких безобразных, средневековых по сути явлений, как «шковая тра» Магницкого и Рунича (см. в след. главе) в период, когда формально действовал еще «либеральный» устав 1804 года.

Устав 1804 года предоставлял *совету университета*, состоящему из ординарных и заслуженных профессоров, право быть высшей инстанцией в учебных и судебных делах (§ 47, 48). Попечителю сначала отводилась роль только посредника между университетом и министерством; а Петр I и вовсе мыслил эту роль как защитника и буквально попечителя о материальном благе занятых интеллектуальной деятельностью ученых. Права совета, согласно уставу 1804 года, были весьма широки. В нем не только избирали всех профессоров, но и назначали учителей в гимназии и уездные училища своего учебного округа; определяли порядок учебной жизни университета и всех учебных заведений округа, контролировали работу хозяйственных служб. Совет был высшим арбитром даже для университетского суда³². Совет решал, какие дополнительные кафедры желательно образовать, исходя из потребностей округа, так как состав университетских кафедр не был одинаков в разных университетах. Так, в Уставах Харьковского и Казанского университетов нет кафедр теории искусств и археологии (ср. § 24 Устава Московского университета), присутствие которых в учебном плане Московского университета объясняется личным сочувствием попечителя Муравьева и интересом некоторых профессоров к изучению классической древности. Зато в состав физматфакультета в Харькове введена кафедра военных наук для удовлетворения желаний местного дворянства (§ 22), а в Казани, где попечителем был астроном Румовский, кафедра теоретической астрономии (§ 22)³³.

Устав предоставлял профессорам право при чтении лекций руководствоваться своими сочинениями или трудами других ученых, но обязывал представлять избранную книгу на рассмотрение совета. Профессор мог неограниченно пользоваться в своей работе всеми книгами библиотеки, даже признанными цензурой вредными.

М.В. Ломоносов писал: «Науки называются свободными потому, что всякому оставлена свобода их приобретать». Этому же принципа придерживался и Устав 1804 года: «никто не может быть принят в университет студентом, не имея нужных познаний для слушания курсов, в университете предположенных».

Студенты, согласно уставу, делятся на своекоштных и «казенных», последние обязаны после окончания университета отработать шесть лет на государственной службе в любом назначенном регионе, ведь их учебу полностью оплатило государство. Излагая общие правила студенческой дисциплины, устав 1804 года не входит в подробную регламентацию внешнего поведения и нравственной жизни студентов. Историк образования С.В. Рождественский в связи с этим пунктом устава говорит о том, что советы иностранных ученых о неуместности школьной дисциплины в университете не прошли даром³⁴. Официально считалось, что устав 1804 года был создан министерством В.П. Завадовского, в кабинет которого входили друзья детства императора Александра I: Н.Н. Новосильцов, А. Чарторыйский, В.П. Кочубей, П.А. Строганов. Материал для составления проекта устава обсуждался с западными учеными: д'Антресом, профессорами Брандесом и Мейнерсом и др. В чем они видели назначение университета?

Брандес говорит о *двух основных задачах университета*. Во-первых, университет должен быть сословием «отлично ученых» людей, которые были бы хранителями научных познаний, распространяли бы и передавали их потомству, «если возможно, с приумножением». Во-вторых, университет должен быть таким учреждением, в котором профессора показывали бы молодым людям *основания науки*. Профессор Брандес выделяет мысль о преимуществе, об особой ценности общего образования над специальным. Ни одна отрасль наук не отделена от другой так, чтобы от желающего основательно ей научиться не требовала бы познаний и в других науках. Богослов должен знать историю, врач — физику (и историю тоже, и ученые языки и т.д.). Университет прекрасен тем, что он собирает науки в одно место (ср. с определением К. Ясперса, приведенным в разд. I). Это дает возможность как преподавателям, так и студентам изучать интересные им науки. Образование не кончается для нас со школьным учением, университет должен быть «резервуаром свободы» в выборе предмета научных занятий. Весьма интересны рассуждения Брандеса о том, что разделение трудов полезно лишь в усовершенствовании труда механического, т.е. противоположного характеру образования «ума человеческого». Поэтому университет должен быть не учебным заведением для граждан одной страны, одного государства, но заведением гораздо обширнейшим — для всех наций. Если бы университет создан был для одного государства, то учение сделалось бы поверхностным.

Государству нужны юристы и врачи, но для образования их нужно создать слишком обширный план и основать учебное заведение для всех народов. Таковы, утверждал ученый, первые университеты (Болонья, Париж, Салерно). (Возможно, потому российские университеты страдали от такой государственной зависимости, что в них никогда не учились иностранцы!?) Но надо понимать, призывает нас Брандес издавека, что есть люди и некоторые состояния людей, которым вредно пользоваться слишком обширным учебным планом, *но если речь идет не об отдельных людях, если хотят устроить просвещение целого государства, то план никогда не может быть слишком обширен.* Еще один, заслуживающий внимания и сегодня совет немецкого профессора: университеты должны быть основаны в провинции, где профессора будут составлять высший круг общества³⁵.

Идеи Устава 1804 года вполне соответствовали Идее университета в Европе начала XIX века, т.е. шли в ногу со временем. Но они оставались таковыми лишь на бумаге. Условий для реализации идей, а тем более для их развития не было. И причины тому не только экономические. Россия не была так бедна, как нам это теперь кажется. Ведь имела же она хороший флот, армию, богатый двор – все это не дороже образования народа. Конечно, не было тех традиций, что в Европе. «В России до Петра не было интеллектуального класса – в среде самого народа самостоятельно не могли образоваться рационалисты», – писал специалист по этой проблеме, выходец из низов профессор А.П. Щапов³⁶. Византия передала России творения догматические, канонические, нравственно-назидательные и богослужебные. Римских и греческих классиков Россия не знала, как не знала физических, астрономических и других идей³⁷. И что самое печальное – это отсутствие единства и взаимопонимания в самой университетской среде, в среде профессоров. Совет университета, который имел право на защиту университетской свободы, не мог реализовать это право из-за несовпадения культурных стереотипов российских и зарубежных профессоров, из-за развившегося протекционизма, а с 1815 года³⁸ из-за «охоты на ведьм», организованной реакционерами Магницким, Руничем и др. Дух университетского братства, свойственный средневековым европейским университетам или английским элитарным университетам и французским высшим школами, в России так и не сложился, ибо не те ценности объединяли в средние века профессоров Европы... Основная масса русских профессоров не устояла перед реакцией. Такова была атмосфера, среда, позитивные цели не могли ее интегрировать.

Выпускник Московского университета, Магницкий хорошо знал среду, в которой действовал, и потому действовал безнаказанно. Он писал: «В характере шумных мнений нашей публики

всегда можно заметить два направления: первое — слухи, распускаемые для впечатления на мнение высшего правительства, дабы увлечь его в свой смысл; и потом второе — не далее как на другой день после решительного поступка, молчать и думать согласно с ним...» Комментируя это высказывание, русский философ Г.Г. Шпет³⁹ добавляет: «Мы истолковали бы ошибочно это заявление, если бы думали, что оно потеряло свою правильность в конце эпохи Магницкого и Голлицына»⁴⁰. Реакция в правительственных кругах и приближенных к ним слоях, начавшаяся в 1815-1817 годах, вызвала резкие антиобщественные и антигуманные действия в первую очередь в образовательной политике, идеологии и практике.

В 1810 году попечителем Петербургского учебного округа был назначен граф С.С. Уваров. В 1811 году из учебного плана гимназий он вынул философию, политикоэкономию, освободив дополнительные часы для закона божьего, русского и древних языков. Став в 1834 году во главе Министерства просвещения, он бюрократизирует всю его деятельность, в первую очередь ограничивая университетскую автономию. Уварову принадлежат идеи и действия по утверждению классицизма⁴¹ в гимназиях и университетах и внедрение политики сословности образования. Вся эта деятельность разворачивалась под предлогом «приноровить общее всемирное обучение (с которым, кстати, Уваров был хорошо знаком) к нашему народному быту и народному духу». Вред, нанесенный этим образованным вельможей культуре России, трудно переоценить. Его авторитет и политические способности, тонко выбранный способ сдвигания всех реакционных сил под лозунгом «православие, самодержавие, народность» и сейчас еще вызывают рецидивы тяжелой болезни, особенно в полубразованных слоях населения. Традиция перевода гимназического и университетского образования на платформу «классицизма» образованные исследователи понимали еще во времена Уварова. Историк Шапов вполне обоснованно утверждал, что *«господство классицизма в образовательных ориентациях XIX века — анахронизм, навязывается нам как педагогическое средство, а в сущности он — антинациональное, антиисторическое и празное занятие ума»*. Именно эта политика, по словам Шапова, привела к длительному торможению умственного развития народа, «к преобладанию низших (примитивных) познавательных способностей над теоретическим разумом, закоснению народа в пассивно-сенсуалистическом мировоззрении; к отсутствию истинного метода народного развития и общественного мышления», а в результате — к отсутствию сильного духа сомнения, скептицизма, который становится предтечей и условием духа исследования и мотивом к самостоятельному умственному труду»⁴².

Неприятности Министерству просвещения доставляли в 30-е годы публикации в зарубежной печати о катастрофическом отставании России по числу грамотных на душу населения. В 1834 году в *Revue germanique* появилась статья, в которой был отмечен следующий факт: «В России на 700 жителей всего один учащийся». Министерство обиделось и ответило: неправда, дескать, не на 700, а на 210 жителей. При этом никаких статистических материалов, подтверждающих это, не последовало.

Университетский устав 1835 года отразил победу реакции. Университет уже рассматривался не как «ученое сословие», т.е. сообщество профессоров и студентов, но как учебное учреждение. Сужены до предела функции совета. Введен полицейский надзор. Профессорам указано, что их обязанность заключается в полном, *правильном и благонамеренном* преподавании своего предмета⁴³. Открыты общеполитехнические кафедры: Закона Божьего, церковной истории, а также кафедры русской истории, славянской литературы. Юридическому факультету придано новое направление готовить чиновников к государственной службе, а не ученых-правоведов. А чтобы ректор (назначенный министерством) более рьяно исполнял министерские поручения, ему «пожалован чин V класса».

Одна из записок министра просвещения в 1843 году выражает основную цель государства по отношению к высшему образованию: «решение вопроса о приспособлении главнейших начал наук общим к техническим потребностям, религиозной, фабричной и земледельческой деятельности». Таким образом, ни о каком *образовании человека*, развитии в нем умственных способностей и речи не идет. Министр граф Уваров в своем докладе рисует перспективу: по мере приготовления преподавателей открыть в университетах кафедры агрономии, а сейчас же начать публичные чтения по наукам техническим. В Петербурге в университете читают лекции о сельском хозяйстве и лесоводстве, торговом счетоводстве, в Московском — курсы по сельскохозяйственным предметам, агрономии, технической химии, построению машин, практической механике. Все это было бы очень хорошо, если бы одновременно не только не повышался, но явно и намеренно снижался уровень общего образования. Чтобы успокоить общественное мнение и противопоставить какие-то аргументы против высказываний «спудей легкомысленных, обвиняющих университеты в образовании будто бы поверхностном и ничтожном», в журнале «Современник» за март 1849 года была напечатана анонимная статья «О назначении русских университетов», где говорилось, что классические гимназии и университеты вносят большой вклад в образование народа. Вскоре последовало высочайшее распоряжение с запрещением публично-

вать любые статьи как «за» университеты, так и «против» них. Ужесточается полицейский надзор, из университетов изгоняется философия. Трагические последствия этого шага понимали ученые. Н.И. Пирогов писал: «У нас не было кафедры философии, и потому немудрено, что нет философов и мало людей, понимающих связь наук, значение университета и т.п. Но у нас почти нет и естественников, и физиков, и анатомов, и хирургов, хотя и не было никаких препятствий к изучению этих наук. Это, конечно, доказывает, что нарушение общей связи наук не идет впрок ни одной из них и что произвольно нельзя содействовать успеху одних, устраняя другие». Перевод университетов в русло классицизма и под контроль «почвеннических» установок и одновременное требование распространять только практические знания не лучшим образом сказались на укреплении авторитета университетов.

России грозила безнадежная научно-техническая и общекультурная отсталость, что наглядно показало поражение в Крымской войне, оно ускорило разрушительные процессы в армии, на флоте, во всем народном хозяйстве. Молодые просвещенные интеллектуалы из окружения императора Александра II понимали это. Благодаря либерализации, наметившейся в самом высоком эшелоне власти, на первые роли в жизни страны начинают выходить умные, образованные, инициативные люди, отличающиеся при этом высокими нравственными и гражданскими качествами. Уже многими осознается потребность в неотложных реформах: крестьянской, земской, военной, но самое главное – в образовательной. Правительство было вынуждено в течение последних 10 лет перед реформами внести в университетский устав 1835 года целый ряд дополнений, не только реакционных, о которых было сказано выше. Появились и прогрессивные, например в 1859 году на основании «Дополнения 4» были учреждены во всех университетах, кроме Дерптского, кафедры педагогики, которые вошли в состав историко-филологических факультетов. Педагогику сделали обязательной не только для казеннокоштных, приготавливавшихся в учителя, но и для своекоштных, имевших в виду службу не казенную, но в качестве домашних наставников⁴⁴. Серьезные и благие для России последствия имели инициатива и ходатайство образованных людей об открытии специализации в области лесоведения и лесоводства для лиц, окончивших университет. В 1858 году были открыты при Лесном и Межевом институте и Лисинском учебном лесничестве специальные курсы для приготовления окончивших курс в университете по отделению естественных наук к службе по лесному управлению⁴⁵. В этом управлении служили замечательные люди, умные, образованные, с исключительным чувством гражданской ответственности.

Началась работа над новым университетским уставом. Разрабатывается его проект⁴⁶ и рассылается многим уважаемым людям, специалистам в области философской теории образования, ведущим ученым России и за ее границами. Стало поступать множество отзывов, в том числе и из-за рубежа, авторы которых с истинно научной беспристрастностью анализировали и подвергали критике все разделы и основную направленность проекта, заставляя задуматься о тех реальных целях, которые должны были быть достигнуты с помощью нового прогрессивного закона об университете.

Среди отечественных авторов наибольшей глубиной проникнуто исследование Н.И. Пирогова. Весьма полезны и сегодня замечания многих зарубежных ученых, пришедшие на полученный ими проект устава. Познакомим читателя с основными идеями и суждениями лишь тех из них, которые затрагивали вопросы принципиальной важности. При этом надо иметь в виду, что уже в преддверии бурных обсуждений, особенно иностранных отзывов, началась «артподготовка» со стороны оппозиции, в основном с «почвенническим» уклоном. Вновь и вновь их аргументы против европейской модели университета сводятся к тому, что «умом», дескать, российские проблемы понять нельзя, а потому не следует принимать всерьез все то, что будут писать иностранцы: «они России не знают, не понимают, потому ничего хорошего не посоветуют...» Прислушаемся к рекомендациям и советам тех, чьи университеты имеют многовековую историю.

Профессор Роберт фон Моль (университет Франкфурта-на-Майне)⁴⁷ задается вопросом: какую цель преследует проект нового устава университета и какова его главная идея?

Если учесть в совокупности всем наукам ради них самих и в той степени полноты и развития, на которой науки находятся в настоящее время, *то приискание хороших наставников — главная задача, а главным условием успешной деятельности последних является их полная свобода в изложении своего предмета исследования.* При этом полезна конкуренция между самими преподавателями, а оценка и выбор делается советом университета. Государство же печется об одном — чтобы главные науки имели собственные кафедры и они замещались даровитыми людьми. Все же остальное предоставляется свободному желанию, времени, изменяющимся потребностям и т.п.

Образованность людей, вполне способных для гражданской, ученой, учебной и церковной службы, есть важнейшее следствие подобной системы. Но это, согласно Молью, не единственная и не самая высшая цель.

Свобода должна быть предоставлена и учащимся. Раз их допустили к учебе, они могут слушать все, что им угодно, переменять факультеты и университеты. Не дело университета хлопотать о

том, чем занимается отдельное лицо. Его дело — снабдить студента всеми средствами научного образования. Университет не обязан проводить экзамены и выдавать свидетельства об успехах. Государство, церковь пусть сами предъявляют условия, на которых желают взять того или иного кандидата к себе на службу. Задача университета — ознакомить учащихся с наукой, при том только по собственному их желанию. Профессор Моль, резюмируя свои рассуждения, говорит, что лучшие немецкие университеты: Гейдельбергский, Йенский, Геттингенский и др. по роду занятий своих профессоров представляют собой как бы академии наук, т.е. содержат в себе и науки в их высшем развитии, и высшее образование⁴⁸.

Далее профессор Роберт фон Моль знакомит кратко и по существу с английским типом университета, который, по мнению немецкого ученого, представляет собой *хорошо устроенную, роскошно снабженную всеми пособиями полную гимназию*, в которой учащиеся получают *общее образование*. Жизни и деятельности английских университетов принадлежит заслуга, считает профессор Моль, в повсеместном распространении гуманитарной образованности высших сословий Англии и свободе ее государственных мужей от систематической научной односторонности⁴⁹.

Французскую модель Моль рисует следующим образом. Здесь каждый факультет стал отдельным самостоятельным учебным заведением, и не все они находятся даже в одном городе. В связи с этим и речи нет об общем управлении. *Цель факультетов — образование специалистов* по той или иной отрасли человеческих знаний или деятельности: правоведов, врачей и т.д. Здесь нет университетов в германском смысле, а существуют специальные высшие школы для отдельных, специальных призваний. Их организационная структура довольно жестка. Каждый факультет имеет определенное число профессорских кафедр. Каждый профессор читает известный предмет в назначенное время и предписанное число часов. Свободы в выборе предметов тоже нет, обязательны посещение лекций и периодические испытания. При этом, замечает ученый из Франкфурта, во Франции *профессорское содержание (оплата труда) так мало, что таланты не стремятся занять университетские кафедры, а потому сильно влияние протекции при конкурсе*. Учащиеся лишены права выбора между разными преподавателями, не могут они выбирать и предметы изучения соответственно своим интересам и призванию. Все преподавание в этом искусственном организме кажется профессору Молю каким-то механическим и, по его мнению, препятствует свободному развитию интересов и способностей молодых людей.

После такого ознакомления российского читателя с особенностями трех национальных типов европейских университетов Моль

показывает, что в рассматриваемой модели российского университета имеется смешение немецкого и французского образцов. В своих главных чертах модель 1862 года приближается к немецкой, так как предполагает соединение науки и преподавания, а также соединение в одном месте факультетов, связанных не только пространственно, но и духовно, по сути, в форме Universitas под руководством общего ученого совета и одного высшего начальства. Но кое-что взято из французской модели. Это весьма значительные ограничения свободы преподавания, отсутствие конкуренции между профессорами, определяемые «сверху» программы обучения по каждому предмету.

Немецкий рецензент размышляет над рядом вопросов: 1. Полезно ли такое смешение двух моделей? Органично ли? 2. Что оно может дать? 3. Как выбрать наиболее подходящий образец (или, говоря современным языком, каков оптимальный вариант)? Ученый рассуждает так, как, возможно, думали составители проекта. Конечно, внешнее устройство по немецкому образцу удобно во многих отношениях. При соединении всех факультетов в одном месте нет необходимости учреждать несколько кафедр по общим, да и специальным предметам. Можно обойтись меньшим числом преподавателей, что важно в экономическом плане. В таком едином научно-образовательном организме находим, по мнению ученого, *великую ценность общения преподавателей всех наук*. Оно имеет благотворное влияние на образование молодых людей, предохраняет от односторонности, показывает общность наук, обогащает разносторонними взглядами на мир и на жизнь.

Но как быть с самой наукой? Ведь только при свободной системе чтения и слушания лекций может существовать вполне нормальное преподавание наук. Профессор занимается наукой из личного глубокого интереса к ней и преподает эту же науку, в которой он лучше других понимает и частное, и общее, а студент стремится изучать именно эту науку и именно у этого профессора. Как тут быть? Что останется от науки в широком ее понимании при таком подходе?

Профессор Моль как настоящий ученый не стремится к абстрактным рекомендациям. Что нужно России? Что хочет Россия? Чтобы *крайнее меньшинство* ее населения могло достигать вполне свободного высшего научного знания? Или чтобы учащиеся могли основательно ознакомиться с *однообразным* специальным образованием? В первом случае необходимо предпочесть немецкую систему, во втором — французскую. Возможно, для России французская система предпочтительней, рассуждает Моль. Российское государство нуждается в образованных практических деятелях. Кроме того, уровень подготовки в российской средней школе недоста-

точен и потому не позволяет ее выпускникам воспользоваться полной свободой в выборе научных занятий по немецкому варианту. Таковы осторожные заключения немецкого профессора⁵⁰.

Каждый из авторов замечаний, пришедших из-за рубежа, из вежливости считал обязательным сообщить, что он не знаком с российскими университетами (хотя контекст свидетельствует об обратном) и потому, дескать, он не вправе давать рекомендации. Однако каждый, кто взялся оценить присланный проект, имел вполне достаточные и точные представления об истории, культуре, политическом и хозяйственном устройстве, о современной предреформенной ситуации и о волнах либерализации и реакции в ближайшем прошлом России. Некоторые идеи отдельных авторов касались, казалось бы, частных вопросов, например об оплате профессорского труда. Так, ученый секретарь комитета шотландских университетов Р. Берри знакомит наших реформаторов с опытом знаменитых к тому времени на весь мир шотландских университетов по вопросу об оплате труда. Каждому профессору там назначается умеренное жалованье, а остальной доход его извлекается из суммы, собираемой со студентов, слушающих именно его лекции, т.е. «авторские курсы». Таким образом, профессор напрямую заинтересован в улучшении качества преподавания, его доступности и успешности. Уравниловку в оплате труда шотландский ученый считал несправедливой⁵¹. В замечаниях были и глубоко философские рассуждения, смысл которых актуален и сейчас, так как философия всегда была призвана вскрывать смысл понятия и его историко-культурное изменение.

Профессор Рошер из Лейпцига считает, что если России удастся осуществить задуманную реформу образования, то это будет, очевидно, новым доказательством великих успехов в развитии *европейской* цивилизации. Профессор Рошер напоминает, что, по мысли Аристотеля, каждое государственное учреждение или социальный институт должны рассматриваться с двух сторон: 1) не противоречит ли оно современному идеалу; 2) возможно ли оно применительно к действительным потребностям. Профессор Рошер отвечает на эти вопросы Аристотеля, обращая их к полученному им российскому проекту нового университетского устройства, следующим образом. Общеобразовательный принцип, заложенный в основу проекта, позволяет видеть идеальную цель – воспитание в ученике человека. Об этом свидетельствует и отсутствие всякой односторонности в учебном плане. Предоставление широкой внешней и внутренней автономии университетам показывает, что российское правительство само не делает прежней централизации, которая при огромном пространстве и малонаселенности России была более вредной, чем в других европейских государствах⁵². Однако, добав-

ляет ученый, из присланного проекта нельзя понять, каковы действительные, реальные потребности России и чего на самом деле ожидает правительство от университета. А некоторый вариант точного ответа на этот вопрос может существенно изменить реальную картину всей жизнедеятельности университета, все его ценности. Видно, что-то в ближайшей истории образования и опыте российских университетов смущало деликатного профессора...

Нам придется прервать это интересное знакомство с зарубежными отзывами, со страниц которых предстают удивительно разнообразными по форме и такие близкие по сути, европейски образованные, заинтересованные, глубокие и гуманистические лица, советы и рекомендации которых основаны на доброжелательном подходе и внимательном анализе, большей, чем это представляли их оппоненты, информированности о России, а главное — в них видно понимание не только государственной важности предпринимаемой реформы, но и ее общеввропейского и общечеловеческого значения.

Как реализовался проект в России? Что представлял собой устав 1863 года?⁵⁵ Не все, конечно, совпадало в нем с проектом, однако это был вполне демократический устав, хотя кое-какие, и даже весьма важные, положения устава 1804 года, присутствовавшие и в уставе 1835 года, были опущены. И все-таки прогресс по сравнению с николаевской эпохой был налицо, способным юношам из любых сословий открывалась возможность получить хорошее научное образование. Так, в разделе «Об учащих» университетского устава 1863 года читаем:

«§ 97. Все молодые люди, достигшие 17 лет, окончившие с успехом гимназическое образование, могут быть приняты в университет.

...§ 86. Воспитанники средних и высших учебных заведений разных ведомств, с успехом окончившие общий курс в них, если курс Министерством будет принят как соответствующий гимназическому, то равным образом имеют право поступать в университет.

...§ 90. Сверх студентов допускаются к слушанию лекций и посторонние лица по правилам, составленным советом университета».

В сравнении с уставами 1804 и 1835 годов здесь явный прогресс. В уставе 1804 года по этому поводу сказано:

«§ 109. Никто не может быть принят студентом, не имея нужных познаний для слушания лекций.

§ 110. Кто пожелает воспользоваться курсами, обязан представить Правлению университета *свидетельство о своем состоянии и свидетельство Директора Гимназии о поведении, прилежании и успехах в преподаваемых там науках*; вне гимназии обучавшиеся

испытания проходят в Комитете, назначенном ректором, в языках и начальных основаниях наук»⁵⁴.

Сравним с решением этой же проблемы в уставе 1863 года:

«§ 108. Для облегчения недостаточных студентов университетам предоставляется право: или давать отсрочку для взноса платы, или освобождать от нее ... на основании свидетельства о бедности и удовлетворительных занятий наукой.

§ 109. Без предоставления свидетельства о бедности освобождаются от платы: а) пансионеры Государя Императора; б) штатные казенные стипендиаты; в) стипендиаты частных лиц и обществ; г) сыновья преподавателей и чиновников, служащих при учебных заведениях ведомства Министерства народного просвещения.

...§ 111. Учители учебных заведений всех ведомств, домашние наставники и учителя, медицинские работники, а равно служащие, слушающие лекции по поручению своего начальства, освобождаются от платы».

Специально рассмотренный нами перечень мер по привлечению в университет малолетних и учителей всех типов образования беспрецедентен в истории российских университетов. Ни до, ни после устава 1863 года ничего подобного в таком объеме не было.

Специального внимания заслуживает анализ прав и преимуществ, предоставляемых университетам по уставам 1835 и 1863 годов. В основном они совпадают. Так, в уставе 1835 года читаем:

«§ 118. Университеты свободны от платы весовых денег за письма и посылки весом не более пуда.

§ 119. Университеты свободны от употребления гербовой бумаги и от платы пошлин по совершаемым от их имени актам.

§ 120. Университеты имеют свою собственную цензуру для учебных сочинений.

§ 121. Университеты могут свободно выписывать из-за границы учебные пособия. На таможне они не вскрываются.

§ 122. Книги, рукописи... из чужих краев не подлежат рассмотрению комитетов цензуры.

§ 123. Университетские здания освобождаются от квартирной повинности.

§ 124. Университеты могут иметь собственные типографии и книжные лавки».

В уставе 1863 года добавлен к этим, повторенным из устава 1835 года пунктам еще один:

«§ 135. Университетам предоставляется приобретать на праве полной собственности движимое и недвижимое имущество».

Устав 1863 года в разделе «О преимуществах служащих при университете лиц» утвердил им следующие места в Табели о ран-

гах: ректор — IV класс; профессор — VI класс; доцент — VII класс; доктор наук — VIII класс; магистр — IX класс; кандидат — X класс, студент — XII класс⁵⁵.

Сразу же после принятия устава 1863 года реакционными силами было высказано резко отрицательное отношение к нему. Самым, казалось бы, парадоксальным было то, что наиболее злобными были выступления небольшой, но очень активной кучки университетских профессоров и в особенности Каткова. «В России есть два правительства: одно — законное, главные органы которого находятся в Петербурге, другое — самозванное, интеллигентское, главой которого является Московский университет. Надобно же положить этому двоевластию конец», — призывал страж порядка «от науки».

В 1872 году был издан «Свод мнений по пересмотру университетского устава 1863 года». Катков не был одинок. Нашлись и другие, «изнывавшие под бременем свободы», чувствовавшие себя неуютно на фоне блестящих ученых — любимцев студентов. Таким посредственным профессорам требовалась административная поддержка и четкое указание, кого надо уважать. К чести совета Санкт-Петербургского университета он не усмотрел надобности в пересмотре устава 1863 года. Взгляды господ попечителей существенно отличались от мнений советов университетов.

Тем не менее реакция 80-х взяла свое: *в 1884 году был введен новый университетский устав*. Практически вся автономия была ликвидирована. Окончательные экзамены были изъяты из ведения университетской корпорации и переданы в правительственные комиссии в ведение попечителя округа⁵⁶. Это было неслыханным оскорблением университетской коллегии. Ответом явилась «**Записка 342 ученых**», протестовавших против основных положений устава 1884 года. В «Записке» говорилось, что из высшей школы России сделано орудие политики, во всех университетах — агенты полиции. Среди подписавших «Записку» было много известных ученых. Один из них — ученый-геолог, член Академии наук Ф.Н. Чернышев писал: «Мне много приходилось работать на Западе, и я знаю, почему русская наука так отстала. Там академическая свобода составляет основу умственной жизни народа. Не отдельными представителями науки, выделявшимися даже в общем уровне западно-европейских ученых, определяются итоги научной жизни России, а общим количеством научных работ в области различных отраслей знания... Наука в России терпима для декорума, но не как стимул, без которого немислим умственный прогресс народа»⁵⁷. Противоборство идей и противостояние людей сопровождают всю историю школьного дела в России и университетов в особенности.

2.3. Теоретические исследования проблемы университета в 60-е годы XIX века

Занятная из европейской культуры **Идея университета** приобрела на российской почве своеобразные черты и получила неожиданные направления в своем развитии. Будучи адаптированной к отечественным условиям и возможностям такими выдающимися мыслителями и деятелями, как Петр I и М.В. Ломоносов, **Идея и Модель университета** воплощали в себе некоторый ступень представлений о науке, культуре и современной тому периоду европейской образованности. В них соединились проблемы среднего, высшего, профессионального образования и научного «производства», а реальные учебные заведения балансировали между либеральными и утилитарными представлениями. Со временем в России также стала осознаваться потребность в дифференциации общих и профессиональных школ, разнородных по функциям и содержанию.

Российский этап *развития* **Идей университета** хронологически совпадает с западноевропейским, но по диапазону и характеру рассматриваемых проблем отличается. Основной пик внимания к проблеме университета в России начинается в шестидесятые годы XIX века, а завершается в первые два десятилетия XX века. Среди ученых, посвятивших свои работы проблеме университета, на самом деле шире философии образования, были Н. Вагнер, В. Вернадский, Н. Кареев, В. Марковников, Д. Менделеев, Д. Писарев, Н. Пирогов, К. Ушинский, А. Шапов и др. С основными их представлениями читатель познакомится ниже.

В советский период **Идея университета** не входила в число популярных проблем, как и в целом философия образования. Становясь предметом исследования, эти проблемы приобретали выраженный идеологический характер, и способом их исследования признавалась только «критика буржуазных» взглядов. Некоторый дисбаланс в сторону отыскания общечеловеческих ценностей квалифицировался как «некритичность», так как показ и признание любых достижений в сфере европейского образования и науки о нем не без основания рассматривался как возможность зеркального отражения наших недостатков. Новый этап в подходе к идее университета, но все еще с использованием камуфляжа прежней терминологии, начался совсем недавно – с середины 80-х годов XX века. До этого времени все работы по философии и теории образования как социального института и явления культуры были втиснуты в педагогические сочинения.

2.3.1. К.Д. Ушинский о проблемах включенности науки в учебный процесс

Проблема науки в учебном процессе была главной в теоретических исследованиях и практической деятельности выдающегося русского ученого-педагога К.Д. Ушинского⁵⁸. Забота об изучении языка родного и иностранного также проистекала из проблемы науки. «Изучение иностранных языков, — утверждал ученый 130 лет назад, — одно только может дать русскому человеку возможность полного, самостоятельного развития, а без таких познаний широкий путь в науку для него будет закрыт. Обрывочность, неясность, неполнота, односторонность, бездоказательность сведений и понятий будут всегда тяготеть над самым умным человеком, если он не обладает ключом к богатствам западной науки и литературы... Изучение английского языка должно занять место наравне с изучением немецкого и французского во всех учебных заведениях, имеющих претензии на какую-нибудь полноту образования». Прекрасный психолог и методист, Ушинский советовал, чтобы изучение того или иного иностранного языка не растягивалось бы на годы по 1-2 часа в неделю, оно должно осуществляться «быстро, потому что в этом изучении ничто так не важно, как беспрестанное упражнение, повторение, предупреждающее забвение».

К.Д. Ушинский обращал внимание на то, что неотъемлемым качеством образованного человека является воспитанность, хотя само понятие «воспитанный человек» — широкое понятие, и чаще истолковывается лишь по внешним признакам поведения. Каждая историческая эпоха, каждый социальный слой предъявляют свои требования к воспитанию. Важнейшим средством воспитания, полагал Ушинский, является язык. Он же позволяет диагностировать воспитанность человека, «а также труд — исключительное, незаменимое средство человеческого воспитания и развития, но труд *истинный* (а не работа!) и непременно *свободный*, потому что другого труда нет и быть не может, — труд имеет такое значение для жизни человека, что без него она теряет всю свою цену и все свое достоинство». **«Без личного труда человек не может идти вперед, не может оставаться на одном месте, но должен идти назад.»** *Учебный процесс — это труд. Процесс получения образования — тяжелый, напряженный труд, а не игра.* Побуждая человека к образовательному труду, «школа прежде всего должна показать человеку то, что в нем есть самого драгоценного, заставив его познать себя частицей бессмертного и живым органом мирового духовного развития человечества» (курсив наш. — Е.Д., Л.Р.). Иными словами, познавательный труд позволяет осознанно приобщиться к мировой культуре.

Но это процесс организованный, и школа выполняет в нем важную роль. Устройство хороших народных школ, по глубокому убеждению Ушинского, «есть самая выгодная, самая прочная и основная финансовая операция, потому что хорошая народная школа открывает самые источники народного богатства ... увеличивает умственный и нравственный капитал народа; именно тот капитал, который приносит более всего денежных процентов и без которого все прочие капиталы остаются мертвыми... Если наш народ гораздо беднее того, чем бы он мог быть, если небольшие излишки его употребляются часто совершенно непроизводительно, если земля наша не дает и десятой доли доходов, которые могла бы давать, то это, конечно, зависит от многих причин, но более всего и главнее всего от необразованного народа»⁵⁹.

Таким образом, мы полагаем, писал Ушинский, что «во-первых, наш народ, точно так же, как народ всякого другого государства, обязан образовывать детей своих столько, сколько обязан платить подати (т.е. налоги должны тратиться государством в первую очередь на образование народа. *Е.Л., А.Р.*);

во-вторых, в народе нашем пробуждается сильная потребность образования детей, которая смягчает эту обязанность;

в-третьих, устройство народных школ есть одна из выгоднейших финансовых операций, и, наконец,

в-четвертых, и в настоящее время у народа нашего достаточно средств, чтобы устроить и содержать школы, за исключением самых малолюдных и бедных деревень, что, следовательно, существуют в настоящее время все условия для устройства хороших народных школ во множестве наших городов и деревень; все кроме одного: нет решительно учителей для народных школ».

Учитель народной школы является одним из позднейших плодов цивилизации. «Не только у нас, но везде появляются сначала профессора, ученые, наставники в высших училищах, образцовые писатели, художники и потом только народные учителя. (...) У нас хотя бы школы есть, но это не народные школы соответственно тому понятию, которое, вслед за Песталоцци, выработано Германней... (...) Мы хотели воспитать народ для наших собственных целей, и вот почему он с таким недоверием смотрит на учреждаемые нами школы. Но если мы станем учить народ для его собственной пользы, тогда его взгляд на школы переменится.»⁶⁰ При этом Ушинский предостерегал от бездумного использования опыта любой страны, не учитывая степени просвещенности, традиций и особенностей российской культуры. Однако надо как можно скорее помочь сформировать в народе потребность в хорошем образовании для своих детей. Потому что появление и упрочение в народе потребности в образовании, в школе – главное основание ее возможности, утверждал ученый-педагог⁶¹.

2.3.2. Основные идеи, концепция и программа реформирования российской школы и университета, разработанные Н.И. Пироговым

«Школа и жизнь»⁶², или Об отношении общечеловеческого и прикладного образования

«Мы привыкли издавна противопоставлять жизнь школе и школе жизни, с горькой иронией констатировал Н.И. Пирогов⁶³. Мы привыкли видеть, что воспитание и учение идут сами по себе, а жизнь идет своим чередом. Чем менее образованно общество, тем более разъединены в его понятии школа и жизнь... И, наверное, мы заметим не одну насмешливую улыбку, когда вздумаем сказать, что учиться и жить есть одно и то же... Большая часть самых образованнейших из нас скажет, что учение есть только приготовление к настоящей жизни.

...Есть у нас, правда, официальные фразы и пословицы, вроде таких, что воспитание человека начинается с самого рождения и продолжается до смерти, что учение свет, а неучение тьма; но их *говорят*, а *верят* им *немногие*; а если и верят, то мертво без дел.

...Надобно признаться: школа со своей, а жизнь со своей стороны сделали все возможное, чтобы убедить большинство, что между ними нет ничего общего.

...Школа начинает понимать, что она без жизни и вне жизни нелепость, а жизнь видит, что она без школы не может ни одного шага сделать. Наконец, все *мыслящие* начинают убеждаться, что школа и жизнь школьника есть такая же самостоятельная, подчиненная своим законам жизнь, как и жизнь взрослых учителей.

И если дети не имеют «ни силы, ни способов нарушать законы нашей жизни, то и мы не имеем права безнаказанно и произвольно ниспровергать столь же определенные законы мира детей.

Без сомнения, и отцы, и общество должны заботиться о будущности детей; но это право ограничивается обязанностью развивать всецело и всесторонне все благое, чем их наделил творец.

Другого права нет и быть не может без посягательства на личность, которая одинаково неприкосновенна и в ребенке, и во взрослом.

...Если же недостаточность средств, ограниченность ума и недостаток образования отцов препятствует им осуществлять эти стремления, то не обязано ли общество и государство, которое богаче средствами и мыслями, — помогать достижению этого всецелого, всестороннего развития способностей и добрых склонностей ребенка? И эти обязанности общества и государства не делаются ли еще священнее там, где они признают воспитание своей монополией?

Правда, монополия воспитания, признанная целым обществом за собой, никогда не обходится, как и все прочие монополии, без задних мыслей; общество употребляет его как средство к достижению своих известных целей и часто по необходимости делает его не общечеловеческим, а только прикладным.

...И общество, удерживающее за собой монополию воспитания, и отцы, воспитывающие своих детей с прикладной целью, не могут быть оправданы перед судом совести, если они начинают направлять воспитание к их прикладным целям с колыбели детей.

Такое воспитание рано или поздно вступит в разлад с жизнью. Она, вечно движущаяся, непрерывно требует полноты и всестороннего развития человеческих способностей».

Философия образования Пирогова строится на следующем фундаментальном положении: «Человеческому духу, всецело и всесторонне развитому, присуща склонность употреблять и применять им приобретенное без всякой насильственной подготовки. Просвещенному уму не нужны рамы, заказанные по мерке... (...) Когда учиться, образовываться и просветиться делается такой же инстинктивной потребностью общества, как питаться и кормиться телу, тогда приложение придет без хлопот, само собою».

А пока невозможно всем слоям общества дать образование, имеющее высшее общечеловеческое значение, надо выявить причины такого положения и учесть их в образовательной политике и практике. Н.И. Пирогов считал, что к этим причинам принадлежат:

«Во-первых, природная ограниченность ума, врожденная слабость и односторонность способностей учащихся.

Во-вторых, недостаток материальных средств, заставляющих учащихся как можно скорее доставать и их отцов — доставлять им пропитание и хлеб насущный.

В-третьих, убеждение, что вредно выводить с помощью высшего образования целые классы общества из той сферы занятий и привычек, в которой они родились.

В-четвертых, жизненные потребности общества в ограниченной, прикладной и односторонней деятельности большинства лиц.

В-пятых, особенности некоторых специальных занятий, требующие изучения с самого раннего возраста жизни.

Наконец, в-шестых, сословные и другие предрассудки, поверья и предубеждения отцов и целого общества».

Пирогов считал, что из всех этих причин только врожденная слабость и односторонность способностей и особенности некоторых занятий более или менее оправдывают специализацию образования. Надо считаться с тем, что научный прогресс ведет к тому, поясняет ученый, что классическая эрудированность по образцу

эпохи Возрождения станет со временем невозможной. Отдельные части науки приобретают статус (степень) самой науки. Жизни одного человека не хватает для изучения каждого отдела. Это **первое** условие, которое заставляет самых любознательных ограничиться *специальным* образованием. Есть и другие условия — чисто психологические или, как мы сейчас выразились бы, врожденные. У Пирогова это выглядит так: «Если не для всех, то для большей части умов вредны многосторонние занятия. Ум, слишком развлекаемый, скользит, так сказать, мыслью по поверхности. А много есть предметов, которых лучше совсем не знать, чем плохо знать. При специальном образовании, — предполагает Пирогов, — можно легче избежать поверхностности ума». И продолжает с некоторой неуверенностью: «...при общечеловеческом говорят невозможно. Есть, наконец, и третье условие, изобретенное слабоумием и ленью. Это убеждения вроде тех, которые Фонвизин выставил на позор еще в прошлом (т.е. XVIII) столетии». Подытоживая объективные обстоятельства, возникновение перечисленных условий, «свойственных для общества несозревшего, где люди еще не привыкли раздумывать, где прямое, т.е. *ближайшее следствие поражает умы так сильно, что делает их не способными думать о следствиях отдаленных, хотя и более существенных, более важных. Такое общество живет постоянно под влиянием первых впечатлений. Прямые и непосредственные выгоды специального образования так очевидны и разительны для большинства, что ему и в голову не приходит раздумывать о невгодах, которые не так ясны и медленно появляются наружу».*

Пирогов уверял, что надо широко распространять такие мысли, объяснять, убеждать людей, формируя в общественном мнении понимание, осознанное признание **ценности общечеловеческого образования**. Он предлагал свое обоснование возможности *общечеловеческого, т.е. развивающего образования*: «Во-первых, в настоящее время, несмотря на громадность научного материала, общечеловеческое образование все еще возможно настолько, насколько оно необходимо для равномерного и всестороннего развития всех способностей души; во-вторых, проводя систему общечеловеческого образования, проводя *вовремя, с пониманием дела и цели*, можно избежать неудобств поверхностного всезнайства».

Предупреждая возможные неожиданные последствия, необходимо, согласно Пирогову, начинать общее образование своевременно и вовремя переходить к специальному; отыскивать основополагающие идеи и принципы и класть их в основу мировоззрения ученика, при этом умело и правильно распределять занятия, соблюдая их чередования, также и чередование (напряжение и отдых) интенсивной нагрузки на различные мыслительные, эмоциональ-

ные и иные сферы человеческого духа и деятельности. Он едва ли не решающее значение придает личности педагога, как, впрочем, и учету индивидуальных особенностей ученика.

Пирогов не уставал указывать российскому обществу, готовящемуся перейти рубеж феодального состояния, на могучую социальную силу образования. Общество на пороге отмены крепостного права должно понять и решительно изменить, убрать сословные препятствия к образованию человеческому: «Для тех слоев общества, которые по скудости средств не могут пользоваться *долго* благами общечеловеческого просвещения и ищут как можно скорее материальной помощи, т.е. во всех народных, сельских и городских школах, общечеловеческое образование должно как можно ранее и как можно прямее переходить в реальное, прикладное, но и здесь база общего образования должна быть заложена». Другое дело для всех стремящихся получить *высшее* образование — гуманитарное, научное или прикладное — *общечеловеческое образование средних и высших классов до перехода в специальное ничем, в сущности, не может различаться.*

Исключительно ценными с позиций и критериев современности представляются мысли ученого о направлении, целях и характере общего среднего образования, ибо от его установок и качества зависят способности и возможности будущих студентов университетов, не говоря уже об общем образовательном потенциале всего народа.

В работах, посвященных проблемам улучшения и реформирования учебных заведений, подведомственных Министерству народного просвещения, Н.И. Пирогов не просто высказывал отдельные идеи, догадки, гипотезы, но предлагал целостную продуманную систему, опирающуюся на критически осмысленный зарубежный опыт, потребности и возможности России середины прошлого века. Нет в его построениях одного только — утопичности. Они безукоризненны с теоретической точки зрения и практически возможны. Препятствием на пути их реализации были в основном политические причины и сословные предрассудки, вторые тесно связаны с первыми. Пирогов же рассматривал образовательную политику с точки зрения не только государственной целесообразности (хотя и с такой тоже), но в первую очередь учитывая дифференцированные потребности развития личности. Сама же дифференциация, согласно представлениям Пирогова, обусловлена не только неравенством, неодинаковостью интеллектуальных способностей людей, но в определенной мере и качеством общего образования и системой ценностей разных сословий, т.е. тем, чего ждут от того или иного образования люди разного достатка, разной культуры, занимающие различное место в социальной и экономической иерархии.

Школа всего этого не учитывает. Ей присущи и собственные пороки организационного, методического и иного плана.

Пирогов задавался вопросом: «Отчего наши гимназисты и даже большая часть студентов не отличаются ни самостоятельностью научного труда, ни склонностью к серьезным научным занятиям?» И сам же выдвигал весьма близкое к истине предположение: «Не оттого ли, что, обремененные изучением множества разнородных предметов, они с самого начала их образования приучаются скользить мыслью по поверхности, *не имея ни сил, ни времени, ни побуждений, ни умения углубиться в изучение предмета*».

Проблемы среднего и высшего образования

Н.И. Пирогов понимал зависимость *качества образованности* народа от того состояния, в каком находятся начальные, средние и высшие учебные заведения. Ни одно звено этой цепи не имеет права быть ненадежным, неполным, ибо неминуемо влечет за собой упадок качества каждого следующего звена (этажа). Особую остроту эти вопросы приобретали накануне реформ в области народного образования, порождаемых отменой крепостного права. Ученый предвидел, что после отмены крепостного права наплыв сельской молодежи в учебные заведения усилится и необходимость расширения сети учебных заведений неминуемо повлечет за собой проблему значительного увеличения учителей для различных ступеней общеобразовательной школы и правильной организации их подготовки. В течение нескольких лет в быстро меняющейся предреформенной обстановке ученым было подготовлено несколько проектов учительского образования⁶⁴.

По поручению Министерства народного просвещения Н.И. Пирогов разработал проект педагогической гимназии на базе хорошей общеобразовательной гимназии в каждом из пяти российских университетских городов: Москве, Петербурге, Киеве, Харькове, Казани. Экономя на всем, министерство при этом стремилось упразднить главный педагогический институт в Петербурге и педагогические институты в университетах. В отличие от одесского и киевского проектов одногодичного профилирования будущих учителей из студентов старших курсов университетов, в проекте педагогической гимназии Пирогов предусмотрел две ступени разной продолжительности *в зависимости от успехов обучающихся*. Среди профессоров, готовящих будущих учителей, Пирогов выше всего ценил тех, кто сам имел опыт школьной (гимназической) работы. В проекте было много принципиально новых идей, которые сопоставимы по значимости с идеями В. фон Гумбольдта. Так, Пирогов впервые предлагал *выборность* директора гимназии и поручение ему собственно педагогической и организационно-педагогической деятельности.

Для лучшей подготовки в университет Пироговым было рекомендовано создать в гимназии восьмой, или *университетский*, подготовительный класс. Все стремления великого гуманиста создать *свою* систему специальной теоретической и практической подготовки учителей для всех типов общеобразовательных школ встречали стойкое противодействие со стороны сословной политики царизма.

Тоталитарные режимы обычно стремятся подчинить себе общество, население путем настойчивого внедрения в сознание масс обожествления власти. В этой связи особое значение придается воспитательным воздействиям, формирующим верноподданнические чувства, эмоции и поступки: «За веру, царя и отечество!», «За Родину, за Сталина!», «Хайль Гитлер!» и аналогичным.

Н.И. Пирогов был убежден, что *не существует никакого специально организованного способа нравственного воспитания, но лишь путь общего образования, обучения конкретным предметам и в общих делах родителей и детей, учащегося и учителя, профессора и студента*: «Наука в руках дельного учителя есть **единственное** мощное средство в школах к нравственному образованию. Дельный учитель в классе и при уроках лучше может узнать индивидуальные склонности ученика, его восприимчивость к высокому и прекрасному, его внимательность, **развить** которую есть главная задача учителя»⁶⁷. Не случайно во многих своих статьях, предложениях, проектах, записках, направляемых в министерство просвещения, а также адресуемых широким слоям читающей публики, Н.И. Пирогов уделял много внимания и заботы подготовке учителей для всех видов и уровней народного образования⁶⁸.

Работы ученого оказали значительное влияние на общественное мнение. Не важно, с точки зрения Пирогова, какое направление имеет та или иная школа — классическое, тогда понимаемое как преимущественное изучение древних языков, логики, риторики и т.д., или реальное, где преобладало изучение новоевропейских языков, естествознания, основ технологии и т.п., любые «направления» в крайности того или иного направления, осуществляемые по инициативе Министерства народного просвещения и иных чиновничьих структур, маскируют подлинные, чаще всего политические цели: «... эти перемены делались **с одной мыслью воздействия на будущий образ мыслей и влечений учащихся**, как будто бы один род занятий может оказать более или менее вредное влияние на будущие убеждения и действия учащихся. Всякий род знаний может быть и вреден, и полезен, смотря по употреблению и применению к жизни, которое из него делают впоследствии: говорили, что классицизм будто бы возбудил первую французскую революцию; теперь они утверждают, что естественные науки развивают ингилизм, между тем наука и знание в отношении ко вреду и пользе без-

различны, различны только условия жизни, склоняющие людей к тем или другим знаниям, в ту или иную сторону»⁶⁷.

Делясь своим опытом, Пирогов отмечал, что в своей педагогической деятельности он преимущественно заботился «о соглашении школы с жизнью, о свободе, о свободе научного исследования, о возбуждении у учащихся уважения к человеческому достоинству и истине»⁶⁸.

Университетский вопрос

На протяжении значительного периода своей деятельности в ряде работ Пирогов уделял много внимания проблеме высшей образованности в России, так называемому университетскому вопросу⁶⁹. Основная идея, в которой выражена квинтэссенция понимания великим гражданином России миссии университета, поразительно напоминает и по сути, и по форме крылатую фразу его американского современника (см. разд. I). Пирогов писал: «Университет выражает современное общество, в котором он живет, более, чем другие учреждения. Взглянув на университет глубже, можно верно определить дух общества и все общественные стремления, и дух времени. ... В университете два рода представителей: одни представляют степень просвещения и зрелости общества; другие – его молодость, его нужды, потребности, направления, взгляды, увлечения, пороки, страсти. Все сосредоточено в одном пункте и потому выказывается яснее и сильнее. Все оттенки выражаются на материале, правда, еще не выработанном, но зато чрезвычайно емком и чувствительном. Это – положительная сторона университета. Чего в нем нет, того или нет в обществе, или то спит и не живет духовно. Это отрицательная сторона, по которой тоже надо судить. Общество видно в университете, как в зеркале и перспективе. Университет есть и лучший барометр общества. Если он показывает такое время, которое не нравится, то за это его нельзя разбивать или прятать – лучше все-таки смотреть и, смотря по времени, действовать.

Этот взгляд на университеты подтверждает история... Где политические страсти из высших сфер не доходят до незрелого поколения, там в университетах выступает на первый план его прямое назначение – научная деятельность. Университет делается там барометром просвещения.

В науке есть свои повороты и перевороты; в жизни – свои; иногда и те и другие сходятся; но все переходы, перевороты и катастрофы общества всегда отражаются на науке, а через нее и на университете... Передовые люди, окружавшие короля прусского в 10-х годах нашего столетия, хорошо знали это, когда дали ему со-

вет учредить новый университет (в Берлине) для выражения новых стремлений.

... Только там, где политические стремления и страсти проникли через все слои общества, они уже неявно отражаются на университете. Но чем более настигают они общество врасплох, чем менее оно привыкло к переходам и переворотам, тем сильнее выразится его настроение в университете»¹⁰.

Выше было показано, что вопрос об общечеловеческом образовании является основополагающим в философии образования великого российского мыслителя и практика Н.И. Пирогова. Работа «Университетский вопрос» последовательно раскрывает проблему общечеловеческого образования в деятельности такого социального института, каким стал университет, будучи при этом одним из богатейших явлений новоевропейской культуры. Полагаем, что читателю будет интересно познакомиться поближе с этой отнюдь не хрестоматийной работой.

Пирогов сразу, в самом начале брошюры заявляет о своей позиции в оценке места и роли университетов в европейской культуре последних шести веков: *«Я думаю, что первообразы университетов были ближе нашего к идеалу. Основанные передовыми людьми своего времени, они были настоящими и единственными представителями современной науки. Не было различия между академией и университетом. Кто овладел науку вперед, тот и учил. Учение приносилось к науке, а не к знаниям учеников. И учителя, и ученики были общими сподвижниками науки, commilitones, т.е. соратниками»*¹¹. С развитием гражданственности, с распространением просвещения в массах не могла сохраниться первобытная чистота идеала. Правительство, церковь, общество заявили свои требования. Безусловность чисто научных стремлений не могла устоять против условий жизни.

Давно внесены в университеты начала, чуждые его идеалу. «Церковный догмат, бюрократизм, элементы: национальный, филантропический и воспитательный — попеременно обуславливают и изменяют чисто научные, университетские стремления.» Сама наука, все более и более проникая в жизнь общества, выносит из нее и вносит с собой в университеты прикладное, утилитарное направление. Наконец, университеты в системе общественного образования занимают высшее место в ряду школ, а чисто научное начало, отделяясь от учебного, переходит в академию. Именно так было в России. В других европейских странах, и особенно в Германии, наука «делалась» именно в университетах.

Такова, с точки зрения Пирогова, динамика развития университета: новые условия, новые проблемы, изменение функций.

«Что же университет в наше время?» — вопрошал Н.И. Пирогов и последовательно раскрывал все то, что происходило с европейским университетом в середине XIX века, а точнее — на рубеже 60-х

и 70-х годов. По словам педагога-мыслителя, университет перестал быть учреждением чисто научным, т.е. таким, которое назначено удовлетворять одной потребности знания. Большинство в нем учится с известной практической целью. В нем готовят для общества служители церкви, судьи, врачи и наставники. Но нельзя его назвать и специально-учебным учреждением. Тогда он перестал бы быть университетом. Тогда соединение всех факультетов в одно целое — существенная характеристика университета — перестала бы быть существенной. Кроме того, университет не есть специально-учебное учреждение и потому, что многие науки в его факультетах не изучаются так специально, как этого требует их современное состояние. Нельзя считать нынешний университет и таким учебным учреждением, целью которого было бы одно высшее общечеловеческое образование. Для этого его факультеты слишком уж специальны, нынешний университет не открыт любознательности различных возрастов, полов и сословий. Но он не есть и воспитательное заведение. Оставшуюся в некоторых университетах от средних веков администрацию никто не будет считать за настоящий воспитательный элемент. Ни один университет не есть универсальный представитель современной науки во всех ее проявлениях.

«Итак, — подытоживал Н.И. Пирогов, — все, даже само название, *неопределенно* в университете настоящего времени».

Задача *определить цели и назначение университета весьма трудна*, так как нельзя с уверенностью однозначно ответить на глубоко философский вопрос: есть ли научное образование человека конечная цель или только средство к чему-то другому, еще более высокому? В поисках ответа Пирогов избрал следующее направление для своих рассуждений.

«Знать и уметь приложить знание к делу и жизни — эти два стремления умственной деятельности человека проявляются при самых первых зачатках общества. Они проявились и при учреждении университетов. Но одно из них преодолевает другое. Жизнь общества с ее прикладными стремлениями берет перевес над чисто научным. Поэтому прикладное направление не замедлило обнаружиться в университетах.»² Но университеты не могут с ним справиться. Понадобились другие, более практические учебные заведения. Утилитаризм проник даже в те школы, которые раньше готовили только к университету. Это практическое стремление грозит реформой университетам. Оно все больше **разрывает органическую** связь между факультетами. Н.И. Пирогов, живя в это время в Германии, посетив и изучив десятки ее университетов, а также университеты Швейцарии и Франции, замечал, что в последней эти межфакультетские связи уже почти совсем утрачены.

Ученый убежден, что *«откуда чисто научное начало еще живет в университетах, и к чести человечества нужно думать, что оно*

никогда не умрет, оно еще снабжает их свежими силами; еще готовит передовых людей обществу; еще борется с прикладным и этой борьбой облагораживает его... Университеты еще не перестают сознавать и поддерживать духовную связь наук и не перестают стоять за свободу науки. **В этой борьбе, в этом высоком стремлении – все достоинство нынешнего университета**». Но разные университеты Европы удерживают лишь некоторые внутренние, а иногда и чисто внешние признаки своей научной миссии. Одни, сделав небольшие, чисто внешние уступки утилитаризму, сохранили довольно прочно свою чисто научную сущность. Другие удерживают в себе от средневековых традиций только корпоративное начало, умудряясь соединить в себе чисто научное с прикладным, гибкость внешних сношений, вплоть до того, что не раз уступали бюрократии и церкви, в конечном счете, возможно благодаря этой гибкости, сохранили духовную связь наук и свою дорогую *Lehr und Lernfreiheit* (свободу учиться и свободу учить). Третьи, удержав от средних веков одни береты и тоги профессоров да название университета, попали совершенно под влияние централизованной власти правительства, но при этом «сохранили научный характер благодаря только способностям и прогрессивным стремлениям нации».

Итак, вся эта историческая и теоретическая преамбула нужна была Пирогову, чтобы подступиться к университетскому вопросу в России.

Что же такое наш университет в России?

Вопрос именно так был сформулирован Н.И. Пироговым, и он искал на него ответ путем анализа реального положения дел во всех немногих университетах России того времени. Если трудно было сказать что-нибудь определенное и общее обо всех европейских университетах, то еще труднее это сказать о наших, вынужден признать Пирогов. Наш университет «не есть учреждение ни реальное, ни свободно научное, ни специальное, ни общеобразовательное, ни воспитательное, ни церковное, ни сословное, ни средневеково-корпоративное, ни филантропическое, ни бюрократическое. Между тем, каждое из этих начал внесено в него в известной степени»⁷³. Более того, считал Пирогов, *наш университет есть учреждение правительственное и учебное со значительным бюрократическим оттенком и с некоторой примесью корпоративного, воспитательного и филантропического характера.*

Созданный, как и большая часть германских университетов, правительством, он никогда не был формально подчинен влиянию господствующей церкви, как многие из иноземных университетов, хотя в учении и не мог отступать от догмы православия. Основанный сильной централизующей властью в то время, когда образова-

ние нуждалось еще во внешнем поощрении сверху, он по необходимости должен был принять в себя бюрократическое начало. Однако оно все же смягчалось под влиянием научного элемента. Не имея такого корпоративного духа, которым отличались многие европейские университеты, он все же благодаря сходству целей, занятий, воспитания и возраста допустил в своих стенах некоторые отношения товарищества, что-то слегка похожее на корпорацию.

Резкое различие в правах и степени образованности сословий сделали университет России более или менее сословным. Исключительно для университета регламентированный полицейский надзор заставлял думать, что университету приписывается или предписывается государством воспитательный характер. Наличие стипендиатов, казеннокоштных студентов позволяло предположить, что наш университет тяготеет к филантропическому учреждению. При этом правительство, учреждая университет, как отмечает Пирогов, видимо, имело нужду и в специалистах, и вообще в образованных людях. С помощью университета оно хотело бы получить и тех и других. Что же касается научного начала, то оно, согласно Пирогову, не могло быть у нас преобладающим, ибо университет не был обязан своим возникновением передовым людям общества. Не было ни борьбы научных направлений, ни духовной связи между факультетами, ни корпоративного элемента, который стремился бы поддерживать эту связь. Да и прикладное направление, не выработанное наукой на родной почве, не могло развиваться и идти вперед. «Поощряемое только извне, искусственной регламентацией государства, оно могло только отчасти удовлетворять его вопиющим потребностям.»⁴ Итак, наш университет оказался в результате не похож ни на один из национальных европейских типов, хотя по отдельным неразвитым чертам напоминал то один, то другой из этих типов. Наконец, несмотря на то, что образцом нашему университету служили германские университеты, в российском не оказалось главного для немецких признака: *свободы учиться и свободы учить*. Но вот настало время реформ. В чем же должна состоять эта реформа? — ставил вопрос Пирогов.

Концептуальная основа реформы российского университета

Выдающийся русский мыслитель, ученый и гражданин Н.И. Пирогов прежде всего обращал внимание на то, что необходимость реформ вызрела не изнутри самого университета. Толчок ей был дан обстоятельствами чисто внешними — студенческими волнениями. Внешним это обстоятельство является потому, что оно не зависело от университета. Но вместе с тем внутренняя необходимость реформы, по мнению ученого, несомненна. Каковы возможности ее осуществления?

Реформы потребуют значительных финансовых вложений, без которых они невозможны. Будучи не новичком в организации образовательной системы, имея опыт такой деятельности в больших учебных округах (Одесском, Киевском), хорошее знание зарубежной теории и практики, Пирогов исследовал комплекс условий, только при соблюдении которых возможна реформа университета.

Во-первых, если инициатива реформы в правительственном университете и принадлежит самому правительству, то все-таки она иначе не может быть приведена в исполнение, как силами самого же университета. А существуют ли эти силы?

Во-вторых, правительству придется каким-то образом согласовать свои цели, которые оно намерено достигнуть с помощью реформы, с требованиями современной науки. Возможно ли это и в какой степени?

В-третьих, реформа предпринимается также и для того, чтобы удовлетворить потребности общества. Но там, где общественное мнение еще не окрепло, взгляды еще не установились, университет в представлении родителей, студентов, профессоров выглядит неоднаково. В таких условиях «угадать истинные потребности общества хотя и можно (смотря на него сверху...), но удовлетворить их с пользой для всех едва ли возможно»⁵.

Если же не исполнены эти три условия, предупреждал Пирогов, реформа не будет внутренней, реформа, по существу, легко превратится в одну внешнюю регламентацию.

Мы так подробно излагаем концептуальные основы реформы университетов в России 1863 года, тщательно продуманные и разработанные человеком, чье мировоззрение, методология и цели могут быть сравнимы, возможно, только с тем, что сделал в наше время для нашей культуры и всего гражданского общества другой выдающийся ученый и великий гражданин А.Д. Сахаров в своем проекте Конституции. Идея и того и другого не были воплощены в жизнь, но они сыграли свою роль, разбудив общественное мнение, дав ему пищу для ума и метод размышлений. Наша современная университетская реформа тоже сращена с другими основополагающими реформами общества, как это было в 1861-1862 годах в России. Но 1863 год был уже годом новых всплесков реакции. Нам тоже надо бы понять, как быстро реформистский дух в России сменяется реакцией...

Н.И. Пирогов как настоящий естествоиспытатель напомнил нам, что всякая реформа есть социальный эксперимент, «а в новом эксперименте как бы осторожно ни пробовали, всегда есть два черных шара: или он будет сделан неудачно, или он окажется неспособным решить ту задачу, для которой он сделан. Против первой неудачи могут помочь только личные качества экспериментаторов, а против второй — правило: не попробовать решение не одним, а

несколькими путями, и особенно, когда имеем перед собой вопрос сложный. ...Почему реформа должна была у нас выразиться непременно одним и тем же уставом для всех университетов? Взгляды на значение университетов вообще не везде еще установились, а наши университеты в России совсем не так одинаковы...

Разлада и неурядицы от разнообразия университетов опасаться нечего. При разнообразном характере одного и того же учреждения правительственной власти еще легче убедиться, где чем и почему лучше или где и почему хуже»⁶.

На пути коренной реформы университетов Пирогов опасается таких трудностей, как *автономия*, слабость внутренних сил. Источником силы является наука, которая олицетворяется коллегией профессоров, т.е. преподавательским составом и его ученым советом. Но что собой представляют *профессора* российских университетов? Казалось бы, они чаще всего готовятся к профессорскому званию за границей в хороших университетах. Однако это не так. Наиболее активен в этом только Дерптский университет, посылая почти всех своих «докторантов» на учебу за границу, но уже столичные (Московский и Петербургский) далеко не всех кандидатов в профессора учили за границей, а для провинциальных университетов это вообще не было закономерностью. У себя же учиться было особенно печально, не у кого, да и материальная база еще не сложилась.

Материальное, финансовое обеспечение профессоров тоже значительно ниже, чем европейских. Государство и впредь настаивает на оплате по таблице о рангах. Пирогов восклицает: «Для чего определять содержание (т.е. оплату труда) не лицу, а должности, тогда как в университетской коллегии главное — лицо, а не должность, дух, а не форма»⁷ (курсив наш. — Е.Л., Л.Р.). Неоспорима также необходимость соразмерять бюджет научных и вспомогательных средств по свойству каждого предмета, а не поровну. И здесь иностранные профессора, по воспоминаниям Пирогова, долго были для нас хорошими учителями: Лодер, Франк, Фишер, Струве, Зейдлиц, Бун, читая лекции на латинском, немецком и ломаном русском языках, возбуждали любовь к науке в слушателях. «Все мы, любившие родину не менее других, предпочитали единогласно их доморощенным и кровным русским наставникам. Моя милость читала также целых пять лет лекции на ломаном немецком языке, немецкие слушатели — пусть справятся — слушали меня также охотно, как и русские...»⁸ В то время приглашение авторитета из-за границы было порукой качества, научности. И если мы хотим использовать только отечественных ученых, чтобы воспитательный, учебный процесс не страдал, то следует помнить, предупреждает Пирогов, о приоритетах: «Отделить учебное от научного в

университете нельзя. Но научное без учебного все-таки светит и греет. А учебное без научного, как бы ни была для национальности приманчива его внешность, только блестит...»⁹ (курсив наш. Е.Л., Л.Р.).

Весьма большое значение в совершенствовании университетской жизнедеятельности Пирогов придает университетским коллегиям, т.е. коллективу преподавателей, профессоров и именно их *коллегальности*: «Известно, как личности в коллегии, хорошо организованной, группируются по направлениям, как крайние из них расходятся направо и налево, как в самом центре образуются оттенки и незначительные переходы к крайностям и, наконец, все ведение борьбы основывается на умении стягивать группы, пользуясь их силой взаимного тяготения, делая взаимные уступки вовремя и не во вред общей пользе и главной цели учреждения. Где все это делается, там, значит, коллегия живет полной самостоятельной жизнью». Но нашей бедой является даже не столько неумение согласовывать личные интересы с общей пользой, сколько *индифферентность многих профессоров*. «Эта индифферентность есть особенное явление, едва ли не исключительно принадлежащее только нам. Нельзя было сказать, чтобы в числе равнодушных не было достойных личностей, охотно занимающихся для себя наукой... Их еще может разбудить личный интерес, но волноваться ради общественного и высшего им не под силу.» Этот вред безразличия трудно преодолим, но без его преодоления реформирование университета изнутри невозможно. Без искусства располагать большинство в пользу общего дела разумными уступками, не вредя сущности, немислима деятельность ни одной коллегии.

Н.И. Пирогов говорил, что университеты в России уже пережили в течение 50 лет две реформы. Одна из них способствовала выработке стимулов к учению, вторая была полезна только тем, что стал возможным прилив свежих сил в университет и изгонялось уродливое и смешное¹⁰. Третья реформа, хотел надеяться Пирогов, должна сделаться коренной и жизненной.

Что и как следует реформировать российскому университету

Первое и главное, что следует реформировать, это статус университета, его официальное положение в обществе. Автономия вот необходимое жизненно важное условие существования университета. Но как согласить полную автономию университетского сообщества (коллегии) с централизованным государством? Легко было учредителям средневековых университетов делать из них *status in statu*, т.е. государство в государстве. Тогда государственное начало было слабо, и государи, и папы смотрели на университеты как на сильных проводников своих интересов. Теперь другое

делю. В Старом Свете, кроме английского университета, не осталось уже ни одного с прежней автономией, да и там она уже сделала уступки. Пирогов, трезво рассуждая, видел выход только в том, что в централизованном государстве автономия университета на самом деле будет состоять в как можно менее зависимости от бюрократии положений. «Ученый, стремящийся к независимости, — это дело самое обыкновенное; чиновник с таким стремлением немисланным. Там, где ученые — чиновники, а их ученики — искатели чина, там сейчас же роются такие понятия и отношения, которые рано или поздно превратят учебное место в присутствие. В науке есть своя иерархия; сделавшись чиновной, она теряет свое значение. Говорят, что у нас при существующей таблице о рангах вывести одни только университеты из своего строя — значило бы унижить образование в глазах всех сословий. Но именно у нас, — убежден Пирогов, — чтобы дать университету настоящую самостоятельность, и нужно поставить его вне всего иерархического слоя. Пусть светится оттуда»⁸¹ (выделено нами. — Е.Т., Л.Р.).

Только автономная коллегия почувствует себя ответственной. Вся ответственность падет на лица. Все будет как на ладони: и хорошее, и худое, — спрятать трудно, отговариваться нечем. Кому много дается, с того много и взыскивается.

Вытекающим из автономии следствием должно стать право университета «иметь свое лицо», иметь свое научное направление, свой устав, свой бюджет и располагать им; иметь под своим наблюдением всю административную часть, распорядиться своей учебной деятельностью в интересах науки и просвещения края: «Разве мы не видим, какой благодетельный результат принесла просвещению Германии разнообразность ее университетов?»⁸²

Сами университеты должны решать в своих ученых советах, какой профессор на какой нужный ему предмет будет приглашен и какое ему будет положено содержание, а не в столице устанавливать «всем чинам поровну». У нас видят в различном содержании причину распри и зависти, «в германских университетах сидят одни возле другого профессора, получающие от правительства кто сотни, кто тысячи, — не ссорятся, и не завидуют. У нас еще непременно хотят все, даже научные заслуги и достоинства, ценить по штату и должности»⁸³.

Не кафедры, не штат кафедр, не имена наук и не отвлечения, а лица составляют главную силу и значение ученой и учебной коллегии, т.е. в конечном счете Пирогов имел в виду то, что мы называем «научной школой»⁸⁴. Тогда научная корпорация берет на себя нравственную ответственность перед правительством и перед обществом распространять науку и просвещение... «Да и само государство... когда более выиграет: тогда ли, если университет ему даст подданных, научившихся хоть одной науке удельных и та-

лангливых наставников, или тогда, если он заставит их слушать и экзаменоваться у всех штатных посредственностей?»⁸⁵

Далее важным вопросом реформы является устройство отношений университетской коллегии с министерством. И здесь Пирогов тщательно выявляет и показывает общественности возможные варианты этих отношений, которые могут стать отношениями экспертов с университетом (если у каждого университета будет свой устав) либо отношения по-прежнему будут иметь чисто административный характер (если устав будет единым для всех университетов).

При *своеобразии* уставов каждого университета должны быть выделены *общие права*, которыми университеты пользуются в государстве: присуждение ученых званий, издательская деятельность, освобождение от всех налогов и т.д. Но есть одно главное право, дарованное государством университетам, — их *автономия*, которая распространяется в первую очередь на три самые важные проблемы: направление, избранное университетской наукой; учебная деятельность и отношение к учащимся. Эти отношения определяются только университетской коллегией и ограничиваются единственным подчинением основным общим гражданским законам государства.

Чем более разнообразной и своеобразной будет деятельность университетов, «тем яснее выразится характер каждого и тем более каждый университет будет соответствовать потребностям общества»⁸⁶. Пирогов понимал, что сама по себе автономия университетов, будучи безусловно культурным благом, не может предотвратить от худого. Нужно какое-то противодействие ошибкам, низкому качеству и другим порокам. И здесь ученый предлагает ряд продуманных им реальных мер, основанных на конкретно-историческом знании российского общества: «В нашем малоразвитом обществе, и особенно провинциальном, столько парализующих условий, наша жизнь так скучна возбуждающими стремлениями, наше самолюбие так мелочно, искусственные его стимулы так мало приоровлены к духовным интересам, что у нас всего труднее уберечь университет от апатии и застоя.

Непотизм⁸⁷ с его системой протекций существует везде — у нас он только принимает иногда грубые и уродливые формы, доходя даже до лихоимства... Против этого зла только два средства, которые нужно испробовать: общественное мнение и конкуренция. Общественное мнение для университета может быть трех родов. Оно образуется или в Ученом совете, или в образованной части общества, или, наконец, между самими учащимися. Наши университеты поставлены совершенно вне мнения западного ученого совета. У нас мнение одного университета мало влияет на другой; между

ними есть одна формальная связь, духовной же, или внутренней, не существует. Еще менее влияет академия на университет. Поэтому *гласность в университетских делах и съезды профессоров у нас более чем где-нибудь необходимы, если мы хотим развить общественное мнение нашего ученого микрокосма. Где и чем только можно, нужно способствовать у нас этому сближению*⁸⁸ (выделено нами. — Е.Л., Л.Р.).

Необходимо также сближение чисто научного и прикладного, научного и учебного. Все это движение навстречу друг другу есть главное выполнение университетом своей культурной, просветительской, научной миссии. Эта проблема — главная, ее с разных сторон обсуждал Пирогов, и предлагаемые им весьма квалифицированные советы вряд ли представляют только академический интерес в наше время.

Пирогов вновь и вновь возвращается к просветительской, культуросозидающей миссии университетов, указывая на немецкий пример: «В Германии, где есть тысяча других средств распространять просвещение в обществе, университеты все-таки употребляют-ся или сами себя употребляют для этой цели, и это не мешает им быть прогрессивными в высших областях науки. Наши же университеты имеют только поручение от министерства финансов за известное вознаграждение читать публичные лекции из некоторых прикладных наук (физики, химии, технологии), но это дело, как известно, идет вяло и «по-нашему», т.е. как обязательное исполнение предписаний высокого начальства»⁸⁹.

Почему только одни прикладные науки считаются полезными для публики? Почему только в одних столицах профессора приглашаются читать публичные лекции по другим предметам, а в провинциях, где это гораздо нужнее, публичные университетские курсы не входят в обязанности профессоров? — задавался бесконечным рядом вопросов ученый и сам отвечал на некоторые из них: «Наши университеты привыкли считать себя до того государственным учреждением, что все их внимание сосредоточилось на одну подготовку для государства людей с дипломами, званиями и правами на чины, а на просвещение края и общества они смотрят как на дело, для них вовсе постороннее... Между тем именно у нас *никто более самого университета не мог бы развить общественное мнение, если бы он взял на себя обязанность разъяснить обществу все интересующие его вопросы, которых теперь немало.*

*Теперь, когда подняты и крестьянский, и юридический вопросы, и вопрос о народном образовании, университеты живым голосом могли бы распространять в обществе более здоровые понятия и более убедительно, чем журналы и книги»*⁹⁰ (выделено нами. — Е.Л., Л.Р.). Как прозорлив был ученый, и как мало изменилось в России за 140 лет!

Н.И. Пирогов считал также конкуренцию самым надежным средством против nepотизма и застоя. *Конкуренция есть самый демократический способ отбора действительно достойных ученых и противостояния «полуученому», по выражению Пирогова, пролетариату».* «Учатся в университетах не только у нас, но и везде большей частью «для хлеба» и других материальных выгод. Мы это видим, например, в Германии. В германских университетах число студентов с каждым годом уменьшается именно по этой же причине, по которой в России оно увеличивается. У нас бедняку, хотя несколько образованному, дорога через университет кажется еще самой выгодной, потому что у нас другой для него почти нет: в Германии же открылось множество реальных школ, а места на государственной службе все заняты с излишком, и учащиеся отхлынули от университетов в другие технические учебные заведения, имея в перспективе выгодные должности на частной службе.»⁹¹

Что касается профессорского образования, то оно совершается долго и равняется по меньшей мере времени образования двух студенческих поколений. Единственное место образования профессоров в России почти исключительно составляет университет, и то для многих наук, как говорит Пирогов, «пополам с грехом»; а посылать за границу университеты часто не имеют ни права, ни средств. При этом охранительные корпоративные меры заставляют доступ свежих сил. Мудрено ли, что профессорскому составу университетов грозит дефицит. Что предпринять? Нельзя же заставлять профессоров насильно готовить себе смену, учитывая, что профессор имеет право на пожизненную работу или право выхода на пенсию в размере его полного жалования. В связи с этим ученый предлагал ввести *покровительство состязанию свежих сил с застояем.* Пироговым была обдумана и предложена целая система, включающая отбор талантливых студентов, приличную стипендию для подготовки в доценты, но строгий отбор и конкуренцию на пути в профессорство. Главные критерии отбора профессоров из конкурирующих доцентов должны складываться из их научных достижений и из качества и количества читаемых специальных курсов. Курсы эти, во-первых, платны и, во-вторых, для студентов необязательны. Потому полная (или достаточно большая) аудитория студентов, выбирающая и посещающая курсы определенного доцента, является важным доказательством его возможности занять вакантную кафедру и получить профессорское место. Возрастного ценза здесь не следует иметь. Гуманизм и справедливость Пирогова видны во всех его рассуждениях и в его стремлении обеспечить высший уровень преподавания в российском университете и дать возможность талантливым молодым доцентам открыто и на равных конкурировать с профессорами.

Специально выделял Н.И. Пирогов вопрос об экзаменах, особенно выпускных и на ученое звание. Ученое звание, считал Пирогов, должно быть одно: «Всякий, кто научно-литературными трудами, опытностью, талантом приобрел себе имя в ученом свете, имеет и нравственное право на ученое звание... Если пришла уже пора научной самостоятельности университета, без искусственной приманки на чины, то разные степени научного звания теряют свой смысл. Остается только одна, которая дает право на вступление в ученую корпорацию; она везде называется докторством»⁹².

Принимать же экзамены на должности по гражданской службе не дело университета. Экзаменов в университете может быть всего два⁹³. Один — ценз гражданской зрелости, другой — учебно-ученой. Экзамен по первой будет означать ответ на вопрос: образован ли испытуемый настолько, чтобы занять среднюю должность в гражданском ведомстве? Здесь возможны только два ответа: *да* или *нет*. Низшую должность могут занять и те, кто только что окончил университет, а высшую — те, кто получил ученое звание и приобрел опытность по службе. Сейчас нигде в мире, кроме Китая, нет такого количества экзаменов на должности, как того хотят делать у нас, сокрушался Пирогов. Но у нас еще и полужизнание в ходу, так что «действительно, куда девать тех, у которых невежество переходит точку замерзания?»⁹⁴ Вот и придумываем экзамены, хотя и без них невежество таких лиц очевидно.

* * *

Особого внимания, согласно Н.И. Пирогову, заслуживает вопрос о направлении университета, о его цели, о *ценности* университетского образования; и здесь центральным становится отношение университета и общества. Пирогов предупреждал, что отношения университета и общества весьма сложны, что это глубоко философский вопрос. *В действительности всему обществу нет дела до университета. Обществу безразлично, что такое университет, что такое наука, что значит связь наук. «Будет ли университет в самом деле, или только по названию, или будет называться иначе — это для большинства все равно. Если для хлеба уже нужно образование, то главное, чтобы оно было недорогое и тотчас же шло в дело. Вот взгляд толпы.»*⁹⁵ Ну а каково в таком случае студенчество? Ведь оно тоже отражает взгляды общества, его систему ценностей. Ведь мотивация студента к учебе в основном определяется ценностями его среды и всего общества. И так было всегда и везде. Правда, ценности везде свои.

«Жажда знаний, известно, тревожит многих. Тревожимые образуют в университете группу — едва ли не *микроскопическую*... Жизнь общества неизбежно отражается в общественных учреждениях. Их потребности побуждают и дремавшие склонности, отсы-

лая их в университет. Вот *вторая* группа разной величины. Ее передовые, в свою очередь, возбуждают подражание, которое делается, наконец, безотчетным в интересах, неразборчивым в склонностях. Вот начало *третьей*, самой большой группы. Подражание, безотчетное не только в интересах и склонностях, но и вообще, это мода. Мода преимущественно сословная выводит на свет *четвертую* группу. *Сознательного во всех этих элементах немного.*

подытоживал Пирогов, — да и то, что есть, сознает только в себе влечение или способность удовлетворять требованиям общества, но не науки и, следовательно, не университета»⁹⁶. Рождается вопрос: университет — для большинства или для меньшинства? Из этого вопроса возникает другой: наука — госпожа или слуга общества? Ответ Пирогова: *«Общество только тогда и начинает жить, — а не просто расти, — когда все, чем оно живет, — язык, вера, обычаи, предания — слагается в науку.*

Так, за наукой, по этому договору, остается и законодательство, и судебная, и всякая другая власть, со всеми правами, кроме кулачного. *Жизнь общества, которой живет и наука, развивает в нем все более и более новые потребности* (выделено нами. — Е.М. Д.Р.). Наука обязывается их удовлетворять. Но общество обязано не нарушать свободы изыскания, на которой основана законодательная власть науки. Все *не* рождены посвящать себя служению науке. Немногим суждено понимать ее значение.

Для изучения этой-то законодательной власти науки, следовательно для меньшинства, общество и обязано основать особое учреждение. *Это учреждение и есть университет.*

...Но может ли университет обходить потребности общества? Можно ли делать науку достоянием меньшинства и тратить огромные капиталы для его образования?»⁹⁷

Возражения серьезны, но их обойти нельзя. Пирогову представлялись три пути снятия возражений: 1) можно усилить предварительное, т.е. гимназическое, образование и этим сделать университет гораздо доступнее; 2) можно приноровиться к одному большинству — сделать университет прикладным, понизить уровни учения и т.д., т.е. оставить одно название; 3) имеются попытки соединить и то и другое. Итак, подводит итог Пирогов, «с одной стороны, стремление сделать университет доступным для масс; с другой — стремление каждой отрасли знания к индивидуальной самостоятельности — вот силы, колеблющие вековое здание. ...Закон самосохранения должен напомнить обществу, что самые благородные его учреждения, ведущие к скопленню масс, рождают недуги, вредные и для масс, и для самой цели»⁹⁸. Эти идеи, солидарные идеям Гумбольдта, на несколько десятилетий предвосхитили суждения других выдающихся представителей европейской культуры. В России они сейчас также актуальны, как почти полтора века назад.

* * *

Каким же из трех путей должен, по предположению Пирогова, идти наш университет? Чего требуют от него государство, общество, наука? Все они ужесточают требования. Становятся обязательными посещения, курсовые экзамены и т.п. Все это отвращает дарования от науки и движет университет тем направлением, которым влачится посредственность. «Посредственность, говорят, нам-то и нужна, а талант сам найдет себе везде дорогу. Это заблуждение, против которого надо восстать», — предупреждал Пирогов. **Талант везде нужнее посредственности, а у нас во сто раз: талантом живет посредственность. Где задача образования — распространять образованность в окружающей среде, там талант — жизненная сила общества. Поэтому как бы обществу — и именно нашему — ни были нужны руки, ему в сто крат нужнее головы. Всякая школа славна не числом, а славой своих учеников. Но талант не так несокрушим, как думают недостатки наших средних учебных заведений. Надо упрот. Его можно погубить и даже легко»** (выделено нами. — Е.Л., Д.Р.).

Каковы же рекомендации Н.И. Пирогова по кардинальным проблемам реформы университета? Во-первых, считал Пирогов, нам необходимо удержать в университете все элементы общечеловеческого образования и, во-вторых, *усилить реальные учреждения*, т.е. специальные и специализированные учебные заведения, не нарушая сколько возможно связи наук. Конечно, университеты еще долго будут *восполнять связи высших специальных учебных заведений с университетами*. Да им самим потребуются образованные специалисты и профессора по физике, химии, естественной истории, которых надобно готовить и для них, и для *образцовой средней школы* именно в университетах.

Конечно, Пирогов понимал, что в каждом из российских университетов эти проблемы придется решать по-своему, исходя из конкретных условий и возможностей. «В провинциальных университетах при увеличении материальных средств некоторые факультеты могли бы в самих себе развить реальные учреждения. Другие — сохранить одно чисто научное призвание... *Каждый университет пусть руководствуется своей программой*»¹⁰⁰ (Куршев цит. — Е.Л., Д.Р.).

Н.И. Пирогов категорически против обязательности чего-либо как для целых университетов, так и для студентов: посещений, экзаменов и т.д. «Обязательность вообще несовместима с университетским учением, потому что для масс она легко переходит в бесплодную формальность, а для избранного меньшинства... она вредит свободному развитию научной деятельности и таланта.»

Единственный смысл обязательности Пирогов видел в том, чтобы профессора по своим предметам, узким направлениям устраивали бы «семинарии» по известной программе с обязательством для слушателей заниматься в них, что соединялось бы с постоянной самостоятельной деятельностью студента. Такая учебно-научная деятельность в семинариях, т.е. в научных семинарах или кружках, сближала бы студента с профессором и лучше соответствовала бы глубокому изучению сущности предмета.

Пирогов имел смелость выступить даже против обязательности лекций по богословию. Если в католических и особенно протестантских университетах теологические факультеты можно рассматривать как сильную оппозицию скептическому материализму, то «в наших университетах кафедры богословия вводятся для одного только приличия»¹⁰¹. Сила теологических факультетов не в их обязательности. Ее там нет. Но в том, что они в своей основе имеют *научную сторону, допускающую глубокий анализ и свободу изысканий*, они сближают слушателей, готовящихся к священнослужению и к проповеди, со студентами других факультетов; там теологические факультеты связаны органически с изысканиями филологическими и историческими; богословские науки через своих представителей там традиционно оказывают сильное нравственное влияние не только специально на студентов, но и на общество в целом¹⁰². Неоднократно Пирогов вынужден был с горечью указывать: «У нас нет уважения к факту. (...) Взгляды и воззрения разделяют общество, факт же соединяет. Потому-то развить в новом поколении уважение к факту я считаю одной из самых главных задач нашего университета»¹⁰³.

Постоянное внимание уделял Пирогов проблемам *совершенствования самого учебного процесса*. И по этим проблемам он обращает внимание читателя на передовой опыт зарубежных университетов. Например, о спецкурсах, об их возрастающей роли в университетском образовании, о том, что их появление в университете заставляет по-иному взглянуть на уровень среднего образования и по-новому, вполне конкретно поставить вопрос о характере преемственности гимназического и университетского образования. Вопрос этот вновь становится для нас весьма актуальным. Очевидно, что массовая общая средняя школа и сегодня не дает, да и в принципе не может дать по ряду причин такого образования, на котором могли бы базироваться современные университетские предметы. Передовые страны мира эту общечеловеческую проблему решают с помощью дифференциации последней ступени средней школы, созданием так называемой продвинутой ступени или классов с углубленным изучением основополагающих научных дисциплин. Пирогов рассказал о новых формах учебного процесса, кото-

рые он наблюдал в германских университетах уже в 60-е годы XIX века. Эти формы затрагивают сразу несколько принципиальных моментов: уровень подготовленности абитуриентов, способы подготовки молодых преподавателей, кооперацию коллективов кафедр в осуществлении учебного процесса и ряд других.

Ученый также считал, что нельзя надолго откладывать занятия наукой после окончания университета. Этим следует заниматься сразу, ибо научная деятельность не терпит перерывов. Тем более не следует ее прерывать в молодом возрасте для преподавательской деятельности. Сначала надо готовиться к научной работе, входя в целостную науку путем изучения конкретных проблем и став в каком-то вопросе, проблеме специалистом, доказав это с помощью квалификационной диссертации; затем следует начинать читать специализированные *именные приват-доцентские курсы* и в процессе их чтения, собрав и удержав интересом студенческую аудиторию, можно одновременно набирать и педагогический, и научный опыт. Студенты больше уважают способного ученого, с чьим именем считаются, чем маститого профессора-краснобая, который уже давно ничего нового в науку не вносит, а может, и раньше не внес.

Обширные, всеохватывающие системные курсы читать трудно и не очень-то полезно. Они либо читаются на предельно общем, порой весьма поверхностном уровне, либо забиты массой деталей и тем самым перестают быть обобщающими. А молодым преподавателям чтение таких курсов вообще вредно. Для тех из них, кто талантлив, трудолюбив и совестлив, это тяжелейшая нагрузка, работа «на износ», ибо требует усиленной подготовки к лекциям, при том что еще сама научная деятельность отнимает много сил. У тех же, кто не отличается вышеназванными качествами, большие систематические курсы превращаются в дублирование того, что обязана давать хорошая гимназия. «В настоящее время в целостности всю науку может хорошо излагать тот, кто долго занимался разработкой отдельных ее частей и, конечно, чем более он их разрабатывал, тем лучше, тем дельнее будет изложение целого.»¹⁰⁴

Пирогов был убежден, что сам учебный процесс следует приблизить к тому, как он развит в стране классических университетов

Германии. Все ставшие хрестоматийными проблемы студенты должны изучать по *учебникам*, коих в Германии великое множество. Заранее зная программу всего курса и тему очередной лекции, студент занимается сам, а на встрече с профессором выясняет то, в чем не смог разобраться по книгам. По одним только лекциям учились до введения книгопечатания, иронизировал Пирогов. Неужели из книг человек, получивший хорошее гимназическое образование, т.е. *образованный человек*, не может получить ясного понятия о началах науки? «Я понимаю, писал Пирогов, - необходимость

систематического изложения целой науки, если она еще нова и только что начинает заявлять свои права, не входя еще в общую систему наук», т.е. нет еще ни учебников, ни обобщающих публикаций. Те, кто окончил российские университеты и послан был продолжать подготовку к профессорскому званию в Германию, часто бывали разочарованы: «Приехав с надеждой услышать на всякой лекции германских знаменитостей высшие взгляды, они часто находят один сжатый и трезвый обзор фактической стороны современной науки. Это не может не поразить тех, которые привыкли у себя дома к растянутым на два года или нескончаемым систематическим курсам, исполненным всевозможных взглядов, созерцаний и т.п.»¹⁰⁵. Кем и как в германских университетах преподаются основные факультетские науки? «Почти в каждом университете средней руки делается это так: или систематическое изложение одной науки разделяется между несколькими профессорами (от двух до пяти); или один профессор излагает целую науку совершенно элементарно, в главных чертах; или, наконец, наука вовсе не излагается в *целости* и систематичности. Первому и последнему способу следуют профессора наук отвлеченных, словесных, исторических; второй почти во всеобщем употреблении у профессоров наук практических и естественных... Систематически же в основном излагаются науки, входящие в госэкзамены.»¹⁰⁶

Выше было показано, что, казалось бы, сугубо организационно-методический вопрос о том, что предпочесть в университете: общие, систематические курсы или многочисленные спецкурсы, Пирогов связывал с более широкой и сложной проблемой: чему, как и зачем учить в университете и в гимназии? Касательно рассматриваемого вопроса, он дает хорошо продуманный ответ: «... Чем ограниченнее круг действия на первый раз, тем более надежды на результат, тем *одушевленнее* работа; а нам нужно одушевление, чтобы не попасть в руки непримиримых врагов - апатии и отсталости в науке. Нечего бояться ни односторонности, ни узости взгляда, ни мелочности... **Не давайте одностороннего направления школьному образованию**, а кто получил хотя мало-мальски **общечеловеческое**, тот смело может после университета и даже в университете приступить к *специализации*. Пора убедиться, что в ограниченной области нагляднее выкажутся разные стороны... Покажите образованному в самом ограниченном масштабе, на какой-нибудь частичке науки, **только на самом деле, метод и механизм, которым современная наука доходит до ее результатов** - остальное он добудет все сам, если он действительно ищет знания. Как бы то ни было, другого выхода - если не хотим отстать - теперь нет».

Среди перечисленных выше вопросов, внутри них имеется еще один, получивший сейчас важное профессиональное и социальное значение. Это вопрос о месте и ценности (бесценности!) *личного общения в науке*: «Признаюсь, я часто жалею, что наши молодые ученые, вышедшие из разных университетов, рассеянные теперь по Германии и Франции, а потом, рассеясь по России, вряд ли когда узнают друг друга, хотя посланы за границу с одной и той же целью. А это знакомство – обстоятельство, само по себе, по-видимому, не очень важное, – могло бы, по моему мнению, способствовать единству цели и общему делу науки. Недаром же германские профессора ищут сближения и личного знакомства... Только сблившись, можно воспитать в себе мысль, что все мы члены одного общества, имеющего ту же цель, те же обязанности и те же направления...» писал ученый¹⁰⁷.

* * *

Н.П. Широков – большой ученый и прекрасный учитель – сам подвел итог своей обширной и разносторонней работе о проблемах образовательной реформы и классического университета в России, четко обозначив необходимые приоритетные направления в программе его становления и развития: «Децентрализация университета, разнообразность реформного эксперимента, неразрывная связь научного начала с прикладным и учебным, усиленное значение того или другого и направление, приспособленное к местным условиям, университет самостоятельный, но не иерархический, университет для большинства и меньшинства, автономия при рациональном контроле, доцентство при гласности и общественном мнении как оппозиция застою и nepотизму, свободная конкуренция и конкурс как средство к развитию доцентства и оценки научных заслуг, вознаграждение по личным достоинствам, а не по должности, обсуждение университетских дел в высшей инстанции не только путем бюрократическим, но и путем науки, зависимость нравственного значения университета от нравственного состояния общества, развитие уважения к факту как задача университета – вот программа, которую я предлагаю»¹⁰⁸.

2.3.4. Проблемы гимназического и университетского образования, принципы и программа их реформирования в трудах Д.И. Писарева

Трагическая судьба чрезвычайно одаренного, высокообразованного молодого русского человека Дмитрия Ивановича Писарева¹⁰⁹, присущая ему широта интересов; проведенный им обстоятельный анализ проблем российской школы и университетского

образования в середине XIX века, в пореформенное время, глубокие теоретическое и концептуальные построения, его исключительный вклад в российскую философию образования повлияли на наше решение познакомить (или напомнить тем, кто с этим знаком) заинтересованного читателя со взглядами и предложениями этого незаурядного ученого-критика, публициста.

Чему и как учат в гимназии

Как и Н.И. Пирогов, Д.И. Писарев не устает взывать к общественному сознанию: знайте, понимайте страшную опасность отрыва школы от жизни, ибо это беда любого типа российской школы... «Выходя из школы, юноша обнаруживает трогательное незнание жизни», вынужден признать исследователь, да и близкий личный опыт не противоречит результатам обширных изысканий. Он тщательно анализирует практику преподавания и вскрывает причины ее порочности. Среди них — отсутствие системы и целостности: «...различные предметы не связываются в общий цикл знаний, не поддерживают друг друга, а стоят каждый сам по себе, стараясь вытеснить своего соседа. Математика норовит обидеть историю, которая в свою очередь с угрожающим видом наступает на латинскую грамматику. История их бесконечных раздоров составляет историю умственной жизни каждого гимназиста; мозг ученика — вечное поле сражения, а пора экзаменов — время самых истребительных войн между отдельными предметами... На выпускном экзамене, как на страшном суде, должно все выйти на свет... Доказывая геометрическую теорему, гимназист только притворяется, будто он выводит доказательство одно из другого; он просто отвечает заученный урок; *вся работа лежит на памяти*, и там, где изменяет память, там оказывается бессильной математическая сообразительность, которую можно предположить в «речистом ученике»... Но попробуйте изменить фигуру, предложить не остроугольный, а тупоугольный треугольник или иные невинные перестановки и ... из десяти бойких геометров пятого класса девять погрузятся в бесплодную мрачную задумчивость... При этом их законное самолюбие страдает... им приходится признаться в умственном бессилии... возможно, они догадываются, что их местная тупость находится в какой-то роковой связи с своеобразным достоинством системы преподавания»¹¹⁰.

В большой работе «Наша университетская наука» Писарев описывает унылую и бесперспективную картину гимназической учебы, постоянно «спасаясь» с помощью горькой иронии. Итак, гимназическое образование, согласно распространенному мнению, должно выработать или дать человеку понятие... «Нет никакой

возможности выразить точно и определенно, о чем должен иметь понятие человек, признаваемый образованным. Он должен знать, что Сервантес написал «Дон-Кихота» и что Дон-Кихот сражался с мельницами; что Шекспир написал «Гамлета» и что Гамлет был влюблен в Офелию; что Беатриче была влюблена в Данте, а Лаура возлюбленная Петрарки, что Жорж Занд проповедует эмансипацию женщин, что Юлий Цезарь перешел Рубикон, что Байрон хромал на одну ногу и сражался за свободу Греции, ... что Лютер бросил в черта чернильницей, что Марий сидел на развалинах Карфагена, что губернатором острова Св. Елены был Гудзон Ло, что «Парижские тайны» написаны Эженом Сю, что ... ну, все равно, довольно и этого, чтобы видеть требования общества. Образованный человек должен знать, кроме того, имена всех столичных городов на земном шаре, а из математики – четыре правила арифметики и названия всех математических наук. Нельзя сказать, чтобы требования общества были обширны и глубоки, но зато в пределах своих требований общество очень строго. О Данте оно знает только то, что он любил Беатриче и написал «Божественную комедию»; о Петрарке то, что он итальянский поэт и певец Лауры и т.д. ... Но если вы не знаете и этих вещей, тогда вы человек необразованный. Если вы захотите узнать, *почему именно эти вещи надо знать*, вам или совсем не ответят, или ответят с изумлением и досадой: «Ах, боже мой, да как же этого не знать? Это все знают. Как и к чему это ведет?... Но нужно же иметь понятие...»¹¹¹

В результате такой образованности немногие люди способны решать важные вопросы жизни самостоятельной работой собственного ума. «Огромное большинство страдает умственной ленью и чувствует свою умственную несостоятельность, хотя и старается всеми силами скрывать ее даже от своих собственных глаз. Когда возникает в жизни человека, принадлежащего к этому убогому большинству, какой-нибудь вопрос, требующий себе немедленного решения, тогда этот человек, удрученный умственной ленью и тайным сознанием своей беспомощности, только обращает свои тусклые взоры на толпу и старается подметить, каким образом представившийся вопрос решается всей толпой. Если эти старания увенчаются успехом, т.е. если вопрос принадлежит к разряду таких, которые представляются всем и каждому и решаются по заведенному образцу, то удрученный человек успокаивается, перестает утруждать свою слабую голову не свойственными ей подвигами мышления и радостно устремляется вслед за толпой. Баран прыгает там, где прыгнуло все стадо. Если для этого случая не припасено готового и общеизвестного решения, то человек толпы во избежание невыносимых умственных мучений... углубляется в архив своих воспоминаний и старается получить оттуда справку,

не было ли такого же мудреного случая в жизни кого-нибудь из знакомых... Если в архиве не оказывается ничего подходящего, то несчастный человек начинает терять голову. Как же быть, думает он, нельзя ли как-нибудь решить по пословицам, в которых, как известно, сложен запас тысячелетней народной мудрости? Нет ли чего-нибудь в этом роде ... в «Опытах» Монтеня, «Размышлениях» Паскаля, «Максимах» Ларошфуко, «Баснях» Лафонтена или «Характерах» Лабрюйера? Наконец, когда ничто не берет и когда вопрос продолжает торчать перед носом несчастного ...тогда русское авось вступает во все свои права и человек толпы, отчаявшись ...начинает делать *одну глупость за другой.*»¹¹²

Как же формируются такие люди толпы?.. Неужели эти люди от природы лишены способности мыслить? задает вопрос Писарев и отвечает: «**Нисколько**, их головы имеют такую же правильную форму, как головы самых смелых мыслителей и самых трудолюбивых ученых-исследователей».

Людей толпы формирует преимущественно то несокрушимое *доверие*, которое они имеют с колыбели сначала к кормилице или няньке, потом к родителям и воспитателям... и, наконец, ко всем особам, из которых составляется прилично одетая масса. Это несокрушимое доверие нисколько не мешает людям толпы считаться друг с другом в каждой копейке и грызться между собой из-за каждой мелочи житейских выгод и грошовых удовольствий. Это несокрушимое доверие состоит в том, что каждый из людей толпы старается перебросить на соседа труд размышления о всяких нравственных и житейских вопросах, с тем, чтобы потом воспользоваться для себя готовым решением, нисколько не пускаясь в обсуждение его пригодности и основательности.

Что же касается до этого несокрушимого доверия, то оно поддерживается совокупными усилиями всех людей старшего поколения, которые в качестве родителей и воспитателей, стараются формировать подрастающее юношество по своему образу и подобию. *Огромное большинство родителей и воспитателей заботятся прежде всего о том, чтобы доверенные им личности думали, чувствовали, говорили и поступали так, как думают, чувствуют, говорят и поступают все.*

Нетрудно представить, как формируется человек толпы в школе, который, согласно требованиям общества, должен иметь «понятие» и о чем именно он должен иметь понятие, и в каком возрасте он должен получить это понятие.

Политика всегда или почти всегда определяла в России не только цели образования, структуру образовательной системы, но также методы и содержание. Вот что рассказывает Д.И. Писарев, опираясь не только на свой личный недавний опыт, но и на то об-

щее, что было свойственно преподаванию истории в гимназиях России: «Сдавши выпускной экзамен из истории и приступая к занятию математикой, юноша разом вытряхивает из головы имена, годы, события, которые он еще накануне лелеял с таким увлечением: приходится забыть не какой-нибудь уголок истории, а как есть все, начиная от китайцев и ассирийцев и кончая войной американских колоний с Англией». В примечании Писарев дает весьма опасную для него справку: «Дальше этого пункта, т.е. войны американских колоний с Англией, не простирались наши исторические познания. Снисходя к нашей отроческой невинности, педагоги набрасывали завесу на последние события XVIII столетия»¹¹³, т.е. на Французскую революцию и деятельность просветителей. Безвыходность положения и неэффективность образовательной реформы, которую ждут и на которую надеются прогрессивные круги общества, мыслители, педагоги, ученые, Писарев видит во многих факторах, в том числе в общности интересов большинства педагогического корпуса, не желающего и не умеющего уже что-либо менять в привычной рутине своей деятельности. Они могут критиковать друг друга, но как только почувствуют и поймут угрожающую им всем серьезную опасность, они вмиг объединятся. (Смотри, читатель, в разд. I о такой же ситуации в Германии в связи с реформами, инициированными В. фон Гумбольдтом. Мы не одиноки.)

Негнривнальные вопросы – любимый способ заострить внимание на важной стороне нашей жизни.

Связано ли духовное развитие ребенка с физическим? Писарев приводит рассуждения из прогрессивного журнала «Учитель», который выходил с 1860 года по 1870. В нем было много интересных статей по проблемам философии образования, педагогике, методике и др. Журнал имел большое общественно-просветительское значение. Исследуя проблемы школьного образования, журнал показывал многочисленные вопиющие недостатки школы.

«Давно уже замечен тот факт, что школа имеет на детей особенное влияние, резче выказывающееся в физическом отношении. Влияние это выражается в том, что прежняя свежесть, бодрость и цветущее здоровье детей сменяется вялостью, истомленностью и болезненностью. (...) Влияние это нередко отражается в умственном отношении: дети тупеют, теряют прежнюю даровитость и взамен ее приобретают какую-то болезненную нервную раздражительность – признак слабосилия. Поэтому не совсем неправы те, которые говорят о вырождении человеческого рода под губельным влиянием школы и воспитания» (Учитель. 1865. № 9. С. 316). Писарев развивает эти мысли, приводя данные гигиенистов об искривлении позвоночника у более чем половины обследованных детей, о хронических головных болях, периодических носовых кровотечения-

ниях и т.д. Согласно известным гигиенистам, школьные занятия учебными предметами в классе не должны превышать определенной довольно жесткой нормы: для детей в возрасте от 7 до 9 лет только до обеда и всего не более 2 часов; от 9 до 12 лет — до обеда, не более 3 часов. И только после 12 лет дети способны вынести физически до обеда 3 часа и после обеда 2 часа без сильного нервного переутомления. В возрасте от 15 до 18 лет — до обеда 4 часа и после обеда 3-4 часа. Писарев призывает прислушаться к этим советам, дабы «предохранить образованнейшую часть человечества от неминуемого вырождения»¹¹⁴.

Новый гимназический устав, пишет Писарев, создавали в продолжение восьми лет; он прошел через *четыре* редакции; каждая из этих редакций печаталась и подвергалась самому разностороннему обсуждению. Все замечания собраны министерством от наших и иностранных ученых и педагогов в нескольких объемных сборниках. Сборники рассылались сотням учебных заведений. Многие профессионалы участвовали в разработке устава, многие ...кроме физиологов, медиков, гигиенистов. После чего «Журнал Министерства народного просвещения» заявляет, что физическое развитие учащихся до сих пор было у нас в полном пренебрежении (1864. Дек. С. 44). Было и осталось в таком же пренебрежении...

Что же происходит? Как избежать этих непродуманных и малоэффективных действий? Противоречие неразрешимо: «гигиена запрещает школе обременять детей непосильными учебными занятиями, а общество совершенно справедливо требует от школы, чтобы она выпускала в жизнь не олухов, а образованных и развитых людей, способных и желающих сделаться полезными работниками». До сих пор, говорит Писарев, школа только о том и думала, чтобы угодить обществу, и вследствие этого общество было постоянно недовольно школой, которая, увлекаясь порывами своего усердия, постоянно выпускала в жизнь вялых и дряблых людей, лишенных всякой энергии и проникнутых глубоким отвращением к полезному труду. Однако все становилось еще хуже, ибо задача не допускает односторонних решений: ученик, в котором школа старается развить умственные способности в ущерб физическому здоровью, оказывается обыкновенно не только болезненным человеком, но еще, кроме того, очень плохим мыслителем.

Новый устав для реальных гимназий определял следующим образом число еженедельных уроков¹¹⁵ (см. табл. 1).

Множество предметов и недельное количество часов говорят о том, что переутомление и плохое знание предметов были заложены в этом уставе. Ни учитель, ни инспектор, ни директор не могут изменить основной программы заведения: число учебных часов для них неприкосновенно. При этом здесь нет почти никакой разницы между 7-9-летними детьми и 15-18-летними подростками.

Таблица I

Предметы	Классы							Всего недельных уроков по 1 1/4 ч. на каждый предмет
	I	II	III	IV	V	VI	VII	
Закон Божий	2	2	2	2	2	2	2	14
Русский язык с церковно-славянским и словесность	4	4	4	4	3	3	3	25
Французский язык	3	3	3	4	3	3	3	22
Немецкий язык	3	3	3	3	4	4	4	24
Математика	3	4	4	4	4	3	3	25
История			2	3	3	3	3	14
География	2	2	2	2				8
Естественная история ¹¹⁶ и химия	3	3	3	3	3	4	4	23
Физика и космография					3	3	3	9
Чтение, рисование и черчение	4	4	4	2	2	2	2	20
Итого	24	26	27	27	27	27	27	184

Казалось бы, проблема физического здоровья не должна возникать при 24- или 27-часовой учебной неделе, учитывая, что гимназические дети жили не в худших условиях, чем дети народных низов. Однако вернемся к таблице обязательных уроков и всмотримся в нее. Ведь практически на каждый школьный час должно было приходиться домашней учебной работы в среднем гораздо больше часа. Если учесть, что значительное время этой работы было зубрежкой, то понятно, о каких страданиях ребенка можно говорить и о каком «полезном» результате. Писарев утверждает далее, что не только история и другие предметы преподаются поверхностно и формально, но и языки. А в указанные часы научиться чтению, письму и общению ни на одном языке (а уж тем более на двух или трех) нельзя. Нас, всех послереволюционных, до сих пор преследует миф о том, что все, кто окончил гимназию, были образованными людьми и свободно говорили не только на хорошем русском языке, но и на иностранных языках. Миф держится на том, что мы верим во что угодно. К тому же, если и рассуждаем, то допускаем как минимум две ошибки. Первая состоит в нарушении правила умозаключения от частного к общему. Если какой-то литературный персонаж или чей-то знакомый окончил хорошую гимназию в Москве или Петербурге или Смольный институт и обладает названными выше качествами, то мы заключаем, что *все* дореволюционные гимназии в России воспитывали во всех своих питомцах такие качества. Не надо раскрывать перед читателями статистические выкладки. Не худо бы вспомнить Ф. Сологуба и главного героя его «Мелкого беса» или Чичикова и других персо-

нажей или хотя бы поверить А.С. Пушкину: «Мы все учились понемногу чему-нибудь и как-нибудь...» Вторая ошибка, которую мы допускаем в своих восторженных заключениях, известна как нарушение логического закона достаточного основания: «Post hoc, ergo propter hoc» (лат.), т.е. «после этого, значит, по причине этого». Источник этой ошибки — смешение причинной связи с простой последовательностью во времени¹⁷, т.е. не потому знали (если знали?) хорошо русский язык, иностранные языки и были «воспитаны манеры», что окончили гимназию, а потому, что в некоторых домах (многочисленных, но не повсеместно) дети получали хорошее догимназическое домашнее воспитание *в семье* и только в том случае, если родители были достаточно образованны и ребенок с раннего детства слышал грамотную родную и иностранную речь. Еще раз взгляните на таблицу часов и разнообразия предметов! Кроме того, обращает внимание своих современников Писарев, ведь во многих провинциальных, периферийных гимназиях годами не было учителей по многим предметам. И этим предметам либо не учили вовсе, либо учил Бог знает кто. Опять-таки об этом хорошо известно из русской дореволюционной классики. Итак, вернемся к 60-м годам XIX века, к состоянию гимназического образования в провинции, т.е. за пределами Москвы и Петербурга.

«В настоящее время места преподавателей в гимназиях отдаленных губерний остаются годами вакантными. Молодые люди из столиц не хотят туда ехать.» «Журнал Министерства народного просвещения» (1864. Дек. С. 91) сообщает: «Бывали случаи, что учительские вакансии оставались незамещенными десятки лет: так, например, в астраханской гимназии математика, русский язык, история и география не преподавались по пяти лет по невозможности приискать учителей; немецкий язык по той же причине не преподавался 27 лет, французский — 17 и латинский — 13. В архангельской гимназии география не преподавалась 8 лет, французский язык — 15 лет и английский — 11 лет и т.д. Отчет по управлению Казанским учебным округом на 1863 год показывает нам, пишет Писарев, что такие случаи не только *бывали*, но и *бывают* до настоящей минуты. Во всех 12 гимназиях Казанского округа существуют незанятые вакансии; всех учительских вакансий имелось в 1863 году 28, так что на каждую гимназию приходится по 2 и 1/3 вакантных места; в симбирской гимназии, например, не замещены четыре кафедры: по русской словесности, по математике, по естественной истории и французскому языку; а в пензенской — пять кафедр: законоведение, русская словесность, математика, французский и немецкий»¹¹⁸.

Выше мы рассуждали о причинах наших современных (конца XX века) представлений. Имеются ли в них все-таки хоть некото-

рые реальные основания, если устранить те логические ошибки, на которые было указано? Увы, Писарев не оставляет нам такой надежды: «Мы видим и знаем, что очень многие молодые люди по окончании полного учебного курса принимаются очень серьезно за свое образование, начинают свою работу если не с азбуки, то во всяком случае с арифметики и благодаря усиленным трудам успевают делаться мыслящими людьми, последовательными реалистами и полезными гражданами. Значит, заплативши в своем отрочестве и в своей первой молодости тяжелую дань неразвитому обществу, т.е. истратив десять лет на бесполезные занятия, человек еще сохраняет в себе достаточное количество энергии и умственной свежести на то, чтобы выработать себе самостоятельное понятие о жизни. Значит, школа не убила в человеке ни здравого смысла, ни любознательности, ни трудолюбия. И за это спасибо»¹¹⁹.

Приговор Писарева безжалостно суров: «Как бы глубоко ни укоренилось зло, оно никогда не превратится в добро; зло надо искоренять рано или поздно, и анализировать его разветвления и проявления всегда полезно и своевременно»¹²⁰.

Каковы же конструктивные идеи молодого образованного критика? Он ставит вопросы и дает убедительные конкретные ответы, из которых виден тот идеал, к которому нужно и можно направлять общественные усилия.

Что такое общее образование?

Напомним, что понятие «классическое образование» в России имело несколько смыслов, и оттого, какого из них придерживались педагоги, исследователи, общественные деятели, могла измениться направленность реформ, вплоть до противоположных результатов. Отбор проблем и материала, как это уж понял читатель, мы вели, понимая под классическим образованием не его буквальный «старый» традиционный смысл, т.е. изучение «классических» древних языков, предметов «тривиума» и «квадриума», но считая *классическим* широкое общее образование, позволяющее человеку к моменту его завершения обладать целостной картиной мира¹²¹, основанной на фундаментальных законах современной науки, законах общественного развития, отражающих отношения человека с обществом, природой и каждого из них – друг с другом; иметь при этом систему таких знаний и убеждений, которые позволяли бы человеку адаптироваться к сложным и меняющимся условиям жизни, хотеть и уметь осваивать новые практические и теоретические знания, использовать их в изменяющихся видах деятельности. Эти наши представления, конечно, воздействовали на отбор материала, подвергнутого анализу и обобщению. Но это также отнюдь

не значит, что все идеи, суждения, концептуальные построения, излагаемые здесь, мы считаем возможным немедленно и напрямую использовать, воплощать в современной образовательной политике и практике. Нет, конечно. Однако глубокие и обоснованные мысли наших великих соотечественников сами по себе представляют достойные культуры, они далеко не всем известны. Некоторые из них, будучи осмыслены, трансформированы, смогут воздействовать на появление конструктивных решений образовательных проблем.

Познакомим читателя с пониманием *общего образования* одним из выдающихся «шестидесятников» прошлого века. Итак, Д.И. Писарев задается вопросами: «Что такое общее образование, на что оно нужно, чем оно полезно, в чем должно состоять его влияние на жизнь и деятельность *образованного человека?*» Его ответ, развернутый и программный, в некотором сокращении приводим ниже.

Глубоко гуманистический, общечеловеческий смысл вкладывает критик в понятие «общее образование». Оно «есть скрепление и осмысление той естественной связи, которая существует между отдельной личностью и человечеством. Общее образование выводит вас из тесного круга ваших непосредственных личных интересов, *разъясняет* вам ваши отношения к окружающей природе, описывает вам то место, которое вы, человек, занимаете в ряду других органических существ, характеризует вам потребности и стремления того народа, среди которого вы родились, и определяет вам значение и направленность тех исторических сил и культурных элементов, которые накладывают свою печать на вашу жизнь, личность, деятельность. Давая вам возможность интересоваться теми вопросами науки и жизни, которые занимают лучших и умнейших людей вашего времени, *общее образование* обогащает ваше существование такими тревогами и наслаждениями, которые совершенно недоступны вашим *необразованным* современникам и соотечественникам. Польза общего образования и его живительное влияние на отдельную личность заключается именно в этих тревогах и наслаждениях, в которых выражается способность понимать все и сочувствовать всему, что в данную минуту волнует и радует *весь образованный мир*. Следя с напряженным вниманием за общими интересами современного человечества, подмечая и обсуждая каждую новую победу разума над инерцией природы и над рутинной тупых и близоруких людей, стараясь по мере сил упрочить влияние этой победы в вашем собственном кругу, вы постоянно вносите в вашу личную жизнь все величие и всю чистоту тех непобедимых и неистребимых идей, за воплощение и осуществление которых борются, страдают и умирают лучшие из ваших современников».

Пользуясь образом, созданным Некрасовым, русский гуманист рисует прекрасную картину: «Привязывая свою лодку к корме большого корабля, вы навсегда застраховываете себя от нравственного измелчивания и опошления; умея понимать и любить все, что подвигает вперед дело человеческого благосостояния и умственного совершенствования, умея направлять свои мысли и симпатии в такие земли, где вы никогда не бывали, и даже в такую даль будущего, до которой вы не доживете, развиваете в себе способность смотреть со стороны на те мелкие препятствия, утраты, неудачи и неприятности, из которых обыкновенно складывается наша повседневная жизнь и которые ежеминутно заставляют *неразвитых* людей охать, плакать, выражать разными другими столь же плоскими манерами крайнюю растрепанность своих чувств... Вы счастливы и спокойны, потому что видите, что *большой корабль* величественно и ровно продвигается вперед и что ваша маленькая лодка, привязанная к нему крепким канатом, легко и свободно следует за всеми его движениями... Впрочем, наслаждаясь гармонией вашего умственного мира, в котором находят отзвук все великие интересы современной деятельности, вы не теряете собственные личные или семейные дела. Напротив, умея смотреть на неизбежные житейские передраги, вы сохраняете полное хладнокровие и присутствие духа, которые помогают вам выпутаться из этих передраг быстро, дешево, успешно...»¹²²

Итак, убеждает Писарев, «общее образование дает всей жизни человека известный колорит, известный смысл и известное направление; оно проникает собой весь склад его ума и глубоко видоизменяет собою весь его характер и образ мыслей. **Общее и специальное образование взаимно дополняют друг друга;** специальное дает человеку в руки рабочий инструмент, а общее образование заставляет человека пристроить свою рабочую силу так, чтобы она содействовала общему движению *большого корабля*. Чтобы удовлетворительным образом исполнить свое назначение, общее образование, очевидно, должно снабдить человека такими знаниями, которые позволяли бы ему *понимать* труды и тенденции передовых мыслителей и деятелей данной эпохи. Так как смысл трудов и тенденций в различные исторические эпохи бывает различный, то нетрудно понять, что *общее образование должно постоянно видоизменяться вместе с потребностями и обстоятельствами данного времени*. Так, например, в XVI столетии общее образование должно было заключаться преимущественно в тщательном изучении латинского и греческого языков, потому что в это время философия и поэзия языческой древности производили полный переворот в идеях и чувствах образованных европейцев. Без древних языков в то время не было возможности привязать лодку отдельной личности к

большому кораблю мыслящего человечества. В настоящее время вопрос ставится иначе. Умственное движение нашей эпохи совершается, конечно, не в области классической филологии. В эту опустелую область стараются затянуть насильно наше юношество те ... кто систематически поворачивается спиной к умственному движению нашего времени¹²³. Поэтому в наше время естествознание составляет настоящий центр общего образования. Кто знает естественные науки, тот знает все, что должен знать современный образованный человек, тем более что естественные науки дают человеку то подготовление, при помощи которого он уже без руководителя может следовать в течение всей своей жизни за развитием и разработкой различных социальных вопросов»¹²⁴. На этом основании Писарев дает свой план радикальной реформы общего среднего и высшего (университетского) образования.

Основные направления реформы общего образования

Прежде чем рассмотреть направленность и программу реформирования общего среднего образования, разработанную Д.И. Писаревым, надо представить его взгляды на назначение такого типа средней школы, каким была гимназия, да и университет тоже: «Я не только твердо уверен в том, что ни гимназия, ни университет, ни какое-либо другое учебное заведение не могут и никогда не будут в состоянии выпускать в свет совершенно образованных людей, т.е. людей, которым больше незачем было бы трудиться над собственным развитием и приобретать новые знания собственными усилиями»¹²⁵. Но также в том уверен Писарев, что когда школа хочет заменить человеку самообразование, тогда она берется не за свое дело и, стараясь сделать для учащегося юношества чересчур много, не делает даже и того, что составляет ее прямую и естественную обязанность.

...Полное банкротство всех существующих систем общественного воспитания объясняется, считает Писарев, в значительной степени тем обстоятельством, что изобретатели и распространители этих систем желали и надеялись решить посредством школы те задачи, которые могут быть решены только посредством упорной, продолжительной и сознательной работы отдельной уже созревшей и возмужалой личности над своим собственным образованием, т.е. **самообразованием**.

Самообразование составляет необходимую и в высшей степени законную фазу здорового человеческого развития — это непоколебимое убеждение мыслителя. Школа же должна стремиться сделать собственные усилия и труды человека возможными и плодотворными. Вот основное назначение школы, вот ее задачи: 1) разбудить в

человеке любознательность; 2) *развернуть и укрепить* силы его ума настолько, чтобы человек, выходя из школы в жизнь, мог без посторонних руководителей искать и находить разумное удовлетворение для своей пробудившейся любознательности. Если же школа имеет какое-нибудь специализированное, практическое назначение, то, разумеется, она должна, кроме того, научить своих воспитанников тому ремеслу, ради которого она сама существует.

Такое назначение школы позволяет Писареву достаточно убедительно обосновать ответ на вопрос: чему, каким наукам следует учить в школе? Ответ резок и категоричен. Тем не менее познакомимся с ним. При внимательном изучении, возможно, он не покажется таким парадоксальным. Писарев утверждает, что науки, преподающиеся в каждой школе, можно разделить на два разряда: 1) науки образовательные и 2) науки прикладные. Те предметы, которые не входят ни в тот, ни в другой разряд, «можно смело считать совершенно бесполезными»¹²⁶. Ни химия, ни география, ни естественная история не могут сделаться для гимназистов прикладными науками. На химии основаны очень многие в высшей степени важные отрасли промышленности, соглашается автор, но для того, чтобы работать в какой-то из них, знать химию надо вдесятеро подробнее и основательнее, чем это смогут воспитанники реальных гимназий.

Посмотрим, приглашает Писарев, можно ли приписать этим наукам образовательное значение при тех условиях, в которых они будут преподаваться в гимназиях. На химию вместе с естественной историей по уставу положено немного меньше трех еженедельных уроков. На такие сложные науки, как анатомия, физиология, ботаника, зоология, минералогия, палеонтология, геология, часов отведено чуть больше, чем на французский, и чуть меньше, чем на немецкий языки. Эта невероятная «легкость» в изучении приведет ни к чему иному, как к сумбуру в голове и верхоглядству. К тому же естественная история должна преподаваться, согласно уставу, с первого класса гимназии¹²⁷. Возможно ли это? Одно из двух, предупреждает Писарев, или суровый учитель заставит детей зубрить классификации, или же добродушный станет увеселять их рассказами о смысленных животных, о верных собачках, хитрых лисичках и трудолюбивых пчелках... Образовательное влияние такой естественной истории, по утверждению Писарева, равно нулю. Более того, на это уйдет время, которое дети с пользой употребили бы на гимнастические упражнения и всякие игры, свойственные и необходимые их возрасту.

Образовательное влияние всех естественных наук состоит, по мнению Писарева, исключительно в том, что они укореняют в человеке понятие о вечных и неизблемых законах, управляющих всем

мирозданием и господствующим с одинаковой силой над всеми явлениями, начиная с самых простых и кончая самыми сложными. Но эти знания должны попасть на довольно созревшего человека. Кому еще не случалось ни разу взглядываться и вдумываться в явления окружающей природы, кого никогда не волновал и не мучил нелепый разлад между смыслом естественных явлений и фантастическими понятиями *немыслящего* большинства, тому еще незачем открывать книгу естествознания и для того слова *закон* и *произвол*, *необходимость* и *личная воля*, *естественное развитие* и *необъяснимая катастрофа* оказываются еще одинаково пустыми и бесцветными словами, которые ничего не затрагивают, ничему не противоречат, ни с чем не гармонируют и ни на что не дают ответа. Чтобы возвыситься до понятия о законе, надо пожить хоть немного жизнью мысли и чувства, надо выйти из того мира непосредственных ощущений, в котором существует ребенок, и надо, наконец, серьезно и основательно познакомиться с тем порядком явлений, в котором естественные законы обнаруживаются в самой простой и элементарной форме. Свойства чисел, свойства величин, линий, плоскостей и тел — вот те естественные явления, на которых, по утверждению Писарева, прежде всего должны сосредоточиваться и изощряться умственные способности ребенка.

Писарев считает, что *математика* есть лучшее и даже единственно возможное введение к изучению природы. Без изучения геометрии, алгебры, механики и астрономии невозможно изучение физики и физической географии; без физики нельзя взяться за химию; без физики и химии нет возможности приступить к физиологии животных и растений. Разумное и плодотворное изучение природы возможно только при соблюдении самой строгой *постепенности*; надо непременно усвоить знание более простых явлений и переходить к сложным явлениям.

По программе, предлагаемой Писаревым, школа призвана дать ученикам основательное знание математики, основы всех естественных наук и их метода и умение *превосходно владеть родным (отечественным) языком*. Писарев убежден, что тот, кто приобрел навык общаться легко и свободно со всеми возможными алгебраическими и геометрическими выкладками и умение выражать все оттенки своих мыслей ясным и точным языком, тот может смело взяться за какую угодно отрасль самостоятельных познаний. Фактических знаний у него немного, но фактические знания усваиваются легко человеком, у которого ум развит и закален в строгой школе математического образования.

Согласно требованиям Писарева, *школа обязана давать своим питомцам основательные знания*. Для этого ее программа должна быть построена на основе строго и рационально подобранных

предметов. Писарев настаивает на том, что школа не может и не должна давать знаний *по истории как специальному предмету*. Сразу же, предвосхищая всевозможные упреки в свой адрес, он приводит следующие обоснования этого своего «кощунственного» предложения.

Во-первых, не только всеобщую, но и русскую историю не следует преподавать в школе *так, как это делалось до сих пор*. «С легкой руки «Московских ведомостей», иронизирует Писарев, люди, неспособные размышлять собственным умом, усвоили себе тот страшный предрассудок, будто бы преподавание русской истории может иметь важное политическое значение и будто бы оно совершенно необходимо для поддержки и укрепления патриотизма»¹²⁸.

Если бы этот предрассудок не был результатом самой безответственной наивности, рассуждает Писарев, то он был бы в высшей степени оскорбителен для нашей национальной чести, не говоря уже о том, что он находится в самом вопиющем разладе с самыми очевидными и знаменательными фактами нашей же собственной истории. «В самом деле, ужасается молодой гражданин России, — хорош был бы тот народ, которого патриотизм нуждался бы в искусственном подогревании и основывался бы на изучении архивных документов»¹²⁹. Патриотизм для народа есть то же самое, что институт самосохранения для отдельной личности: человеку свойственно любить и защищать собственное тело, точно так же ему свойственно любить и защищать тех людей, ту землю, тот склад жизни и понятий, к которым от привык и привязался с первых дней своего детства¹³⁰.

Писарев показывает, что природа человека чрезвычайно невзыскательна и способна примириться с такими условиями существования, которые в глазах беспристрастного наблюдателя кажутся непрерывной цепью лишений, неблагоприятных трудов и тяжелых страданий. Он приводит несколько убедительных наглядных примеров: «Со времен Бориса Годунова положение наших крестьян, прикрепленных к земле и превращенных в собственность, было, конечно, так плохо, что трудно себе представить что-нибудь худшее, а между тем эти самые крестьяне с величайшим воодушевлением поднимались два раза на защиту того отечества, которое так неудовлетворительно исполняло в отношении к ним свои священные обязанности. Крестьяне ходили с Мининым под Москву, крестьяне шли толпами в ополчение 1812 года; конечно же, их воодушевление поддерживалось не учебниками русской истории». В этом у Писарева нет оппонентов. ... Чем легче и вольнее живется на свете какому-нибудь народу, тем сильнее любит он свою родину и свои учреждения, продолжает свою линию Писарев: «*Единственное средство усилить патриотизм состоит в том, чтобы содейство-*

вать правильному, здоровому и успешному развитию народных сил и народной производительной деятельности»¹³¹. Школа, считает Писарев, тоже может принести в этом отношении значительную пользу, «но для этого она должна превращать своих воспитанников в здоровых и мыслящих людей, а не в говорунов, почерпающих свой патриотизм из параграфов исторического учебника. Мыслящий человек, выбравший себе какую-нибудь отрасль труда и пристрастившись к своей деятельности, любит свою родину особенно сильно потому, что чувствует себя полезным для нее и лишним во всякой другой стране».

Писарев не считает абсолютно ненужным преподавание истории в школе. Его программа предусматривает вхождение исторических знаний в тот предмет, который он называет *словесностью*. Принципиальной смысл и качество этой школьной дисциплины придается в целостной концепции средней школы: «Когда история и словесность преподаются отдельно, тогда наблюдается односторонность. История сосредотачивается на внешней стороне событий и, упуская из виду умственную жизнь народа, превращается в перечень битв, осад, мирных договоров и смертных случаев; история словесности в свою очередь переполняется мелкими биографическими фактами, не имеющими никакого общего интереса, или туманными эстетическими рассуждениями, не имеющими в себе никакого смысла». Естественная интеграция этих предметов, по мнению Писарева, благоприятствует и той и другой стороне. «Из истории преподаватель принужден будет выбирать только такие факты, которые так или иначе видоизменяли народную жизнь и вследствие этого налагали свою печать на словесные и письменные выражения общественного самосознания... Из груды литературных памятников преподаватель принужден будет выбирать только такие произведения, которые отражают умственную физиономию своей эпохи...»

Затем так же тщательно Писарев разбирает недостатки школьной программы по географии, новым языкам и ряду других сторон учебного процесса, придавая особое значение овладению навыками какого-либо «ручного мастерства». Эти страницы заслуживают и сейчас пристального внимания, показывая, как прекрасные и вполне реалистические предложения умного, образованного человека могут быть превращены в прямо противоположный результат, стоит только вспомнить «уроки труда» во многих наших школах...

Обсуждая и защищая все достоинства своей программы, Писарев разрабатывает ее экономическое обоснование, показывает ее дешевизну по сравнению с предлагаемой и той, по которой так неэффективно и сейчас учатся дети. Более того, в его работе посвящаются несколько замечательных страниц школьным библиоте-

кам, анализу и предложениям по их комплектованию, тоже с экономическим обоснованием¹³².

Итак, предлагая главным стержнем реформы сделать сокращение количества предметов и резкое изменение их направленности, качества и объема, Писарев разработал свою программу, представленную ниже в таблице еженедельных уроков, которую читатель может сравнить с той, что приложена в Уставе Министерства народного просвещения (приведена нами несколькими страницами раньше). Задача, которую он ставил перед школой, состояла в том, чтобы сосредоточить внимание учеников на самом небольшом числе предметов настолько глубоким и основательным образом, насколько это возможно без нарушения условий здорового развития детей и подростков (табл. 2).

Таблица 2

Предметы	Классы							Всего недельных уроков по часу на каждый предмет
	I	II	III	IV	V	VI	VII	
Закон Божий ¹³³	2	2	2	2	2	2	2	14
Математика	6	6	6	6	6	6	6	42
Русский язык	4	4	4	4	4	6	6	32
Французский язык	2	2	2	3	2	2	2	15
Немецкий язык	2	2	2	3	2	2	2	15
Чтение	2	2	2					6
Физика и космография					2	6	6	14
Итого	18	18	18	18	18	24	24	138

Этой таблице предпосланы обстоятельные комментарии автора, с частью которых читатель уже познакомился выше. Предвидя возражения и обвинения в утопичности, Писарев не желал вступать в спор с теми, для кого его аргументация не имела смысла. Он знал, что его идеи все же найдут адресата. Концептуальную проработку реформы образования он стремился сделать целостной: реформа гимназий, произведенная по вышеуказанному плану, естественным образом влечет за собой столь же радикальную реформу университетов. «В гимназии должна быть проведена реформа, а университет сам себя реформирует, если только будут устранены искусственные препятствия.»¹³⁴

Университетское образование:

что оно представляет собой в России и каким оно должно быть

Нам постоянно случается слышать, пишет Писарев, что молодые люди, не имеющие почти никаких средств к существованию, приходят из отдаленных губерний в университетские города, чтобы учиться; перебиваясь со дня на день вовремя четырехлетнего курса, переносят всевозможные лишения и наконец достигают своей цели,

т.е. благополучно, а иногда и блистательно выдерживают выпускной экзамен. Познакомимся с развитием этого тезиса. Человека, проделавшего анализ, нельзя упрекнуть в снобизме. Он сам был небогат. Единственное, с чем он не желал смириться, был узкий прагматизм тех, кто таким способом выходил в «снобы», а не искреннее стремление к знаниям домогавшихся диплома: «Кто прошел сотни верст и пережил сотни полуголодных дней только потому, что он чувствовал в душе непреодолимое и бескорыстное стремление к знанию, тот стоит целой головой выше общей массы, тот не сольется с ее грошовыми заботами и не удовлетворится ее куриной хлопотливостью... Но куда деваются эти молодые люди? Что с ними делается после блистательного выпускного экзамена? Делается то, что и со всеми делается: они идут в чиновники, в учителя, в ученые, сливаются с общей массой и ничем замечательным не проявляют своей личности и деятельности. А ведь шла в мешке не утانشь... Если бы молодой человек шел пешком в университетский город только за образованием, то у нас уже теперь было бы много действительно образованных людей, а влияние этих людей чувствовалось бы в общественной жизни... История Ломоносова повторяется у нас в России каждый день, а между тем Ломоносовы так же редки теперь, как были редки в прошлом столетии... Кто не идет в университет как в храм науки, тот идет в него в преддверие карьеры. Для бедного и незнатного человека университет составляет кратчайшую дорогу к чинам, к почестям, к большому жалованию, и, следовательно, ко всем благам. Эта кратчайшая дорога полна лишений. (...) Молодые люди, пробившие себе дорогу в жизнь энергией, трудолюбием и железным терпением, заслуживают полного уважения, но образование тут ни при чем. (...) До тех пор, пока университетский диплом будет открывать дорогу к таким местам, которых не могут занять люди, не имеющие дипломов, до тех пор «стремление общества к образованию» будет относиться к легиону наших патристических самообольщений...»¹³⁵ Далее Писарев приводит любопытный пример.

В 1860 и 1861 годах проявилось у столичной молодежи сильное желание посещать университетские лекции. В аудиториях Петербургского университета стали появляться посторонние слушатели, офицеры и дамы. В чью пользу говорит этот факт, в пользу общества или в пользу университета? спрашивает Писарев, т.е. пробудилась ли потребность просвещения в самом обществе или университет прославился настолько, чтобы разбудить общество и привлечь его в свои аудитории? Стоит только поставить таким образом вопрос, чтобы прийти тотчас к его разрешению.

Пробудившееся общество (а этому содействовали реформы, предпринятые правительством, а также оживление журналистики,

связанной с реформами) увидело, что ему необходимо образование, а где его искать? В университете! Но не потому, чтобы в университете слышалась особенно живые и свежие голоса, а потому, что больше некуда *негде*. Они (эти слушатели) и сами скоро перестали бы ходить на лекции, в которых редко можно было услышать живое слово, но их также подтолкнули прекратить посещение лекций. Университет сам закрыл двери перед публикой, не имевшей достаточного образования, чтобы воспринимать университетские лекции, да к тому же не платившей за них. В 1861 году были приняты правила, согласно которым от платы за обучение могло быть освобождено не более двух студентов на каждую губернию данного учебного округа. Таким образом, в Петербургском университете от платы были освобождены 10-12 студентов¹³⁶. Так что между обществом и университетом, резюмирует Писарев, вовсе не было никакого сознательного сочувствия... При этом в обществе, по его неосведомленности, формировалась, или вернее, спонтанно возникала масса ничем не подкрепленных «образов» образованного человека: «Возникают общеобразовательные учреждения с намеками на специальность, являются специальные заведения с претензиями на общее образование. Наконец, что хуже всего, — считает Писарев, — в обществе укореняется мысль о том, что можно в одно и то же время одними и теми же уроками делать Васеньку и Коленьку образованным человеком и, например, хорошим моряком или дельным торнетом. Развелось пропасть разных образований: это, говорят, — юридическое, а вот это — техническое, а вот то — военное. Идя по этому пути, — не в шутку уже предупреждает Писарев, — можно дойти до образования кирасирского, отличающегося от гусарского и уланского ... или образования кожевника, не имеющего ничего общего с образованием мыловара... Радость наша будет так беспредельна, что мы даже не заметим того, как общее образование совершенно уничтожилось и превратилось в миф». Вследствие чего «образованных людей у нас не будет, а так как *только образованные люди составляют и поддерживают благоустроенное гражданское общество*, то и общества не будет, а будут сотни цехов, находящиеся между собою в таких же дружеских отношениях, в каких находятся к прусским гражданам прусские офицеры, поминутно обнажающие оружие против безоружных своих соотечественников за такие обиды, которые понятны только этим храбрым вошам»¹³⁷ (курсив наш. — Е.Л., Л.Р.).

Но лучшие надежды общества все же сосредоточиваются на университетах. Университетская молодежь обыкновенно вносит в практическую жизнь честность стремлений, свежесть взглядов и непримиримую ненависть к рутине всякого рода. Писарев вспоминает, как, учась в гимназии, он пытался сам читать что-то, но сби-

вался на Купера, Дюма, а уже «Холодный дом» Диккенса не смог дочитать, ибо не приучен был к серьезному чтению. И хотя «Записки охотника» ласкали слух, но остановиться и задуматься над впечатлением было просто немыслимым. Словом, подытоживает молодой человек, окончивший прекрасно гимназию, я шел путем самого благовоспитанного юноши... А между тем что-то манило меня в университет, в словах «студент», «профессор», «аудитория», «лекция» заключалась для меня какая-то необъяснимая прелесть; что-то свободное, молодое, умное чувлось мне в студенческой жизни; мне хотелось не кутежей и шалостей, а каких-то неиспытанных ощущений, какой-то *деятельности*... Любовь моя к университету была чувством совершенно платоническим, я любил университет и студенчество как какое-то отдельное мироздание, а знал я это мироздание еще гораздо меньше, чем Данте свою Беатриче...»³⁸

С чем же реально встретился Писарев в университете, придя в него в 1856 году на первый курс в возрасте 16 лет после окончания гимназии? Что вынес из него в результате многочасового ежедневного труда в течение четырех лет? Читатель получит весьма любопытную информацию³⁹, которая несколько развеет мифические представления, бытующие в среде полубразованных людей XX в., которых почти десять лет учили в школе, но истории культуры своей страны они так и не знали. Здесь передадим только самое основное из того, о чем пишет Писарев. Очутившись в студенческой аудитории историко-филологического факультета Петербургского университета, Писарев стал прислушиваться не только к лекциям профессоров, но и беседам, спорам студентов, которые, как известно имеют сильное эмоциональное воздействие на «юношу, обдумывающего жизнь».

Что собой представляли его однокурсники? «Вместе со мною поступили в университет личности всякого разбора: были совершенно олухи, оставшиеся верными своей природе вплоть до выхода из университета; были молодые фаты, уже испорченные великосветским элементом, были юноши себе на уме; были юноши тупо-серьезные; были добрые ребята; были просто терпеливые ослы; были, наконец, умные, очень умные, — но, наверное, ни один из этих юношей не соединял в себе в большей степени, чем я, те два качества, которые профессор, любящий свое дело, должен считать в своем слушателе истинной драгоценностью. Эти два качества — способность к развитию и совершенная неразвитость, — составляли все мое умственное достоинство в то время, когда я попал под священные своды храма наук.»

Как же воспользовались профессора этими качествами жадно стремившегося к образованию первокурсника? Один из них, над

которым смеялись коллеги, студенты и даже служитель, снимавший с него в сенях шубу, не замечал или не хотел замечать этого, твердой поступью направляясь к заветной цели, т.е. выслужить к пенсии полное жалованье. Служил он с упорным усердием и, занимая кафедру истории, действительно читал всякую историю, какую назначат, то древнюю, то русскую, то новейшую. Если бы ему поручили читать специальную историю Букеевой орды (казанское ханство в 1801–1876 годах, которое вошло потом в состав Астраханской губернии) или Абиссинской империи, то это бы его несколько не затруднило. Служебное усердие сопровождало этого профессора на лекцию, вместе с ним садилось на кафедру. Он кричал, изнывал, становился певучим, когда его герои страдали или сходили в могилу, кривил рот, когда его герои спотыкались на пути добродетели... Он лицедействовал на кафедре. Он разыгрывал, а не читал свои тетрадки. Слушатели сначала недоумевали, потом смеялись и, наконец, перестали посещать его лекции, заводили между собой очередь, чтобы иметь к экзаменам хоть один полный экземпляр его лекций. А читал он около дюжины разных курсов, включая историю древней географии, заставляя своих слушателей переводить с греческого сочинения Страбона. Обратившемуся за советом юному студенту этот профессор порекомендовал читать Геродота, Фукидиды, Полибия, Дiodора Сицилийского и еще около десятка имен, а также многотомную энциклопедию Эрша и Грубера. Последнее сочинение произвело революцию в сознании студента, который до того подобных сочинений не видел, а тем более и не читал. (Ироничный стиль Писарева делает его наблюдения нами до боли узнаваемыми, а вытекающий из них приговор убийственным.) Совет профессора обогатил студента опытными знаниями: 1) он узнал, что книги, служащие для справок, на дом не выдаются; 2) что существует энциклопедия Эрша и Грубера, что она очень велика и годится для справок; 3) что приобретать исторические сведения по энциклопедии в алфавитном порядке и вперемежку со всякими другими сведениями оригинально, но не удобно, и, наконец, 4) что профессора университета могут иногда подавать советы, приводящие в недоумение.

Да, но не все же профессора были такими, скажет нам читатель. Верно, не все и не всегда. Но тогда, т.е. с 1856 по 1860 год, согласно Писареву, и другие были немногим лучше. Писарев с возмущением вспоминал безответственное со стороны некоторых из них руководство студенческим интересом. В результате студент, желавший и способный *познавать*, тратил многие месяцы на рутинную работу, ничем не обогащая свой ум. Результатом такой «методы» изучения науки является «искусство» строить фразы, привычка вставлять в эти фразы научные термины, способность запоминать и передавать непонятные идеи, т.е. сплошное «попу-

гайство и обезьянство»; ко всему этому присоединяется гордое самодовольство, что вот, мол, я сколько книжных понятий усвоил, вот сколько научных статей произвел, вот какую пользу принес. *Когда появилось такое самодовольство, тогда человека следует признать совершенно погибшим; тогда критическая способность мыслить утрачена, вместо нее приобретена способность называть слова и предложения, соединять их в периоды и из периодов составлять статьи, диссертации или книги*⁴⁰.

«Итак, когда кумир мой оказался чурбаном, — вспоминает Писарев, — тогда всякое идолослужение сделалось для меня отвратительным и, следовательно, навсегда невозможным. С осени 1858 года я объявил себя независимым и отношения мои к университету и профессорам, лекциям и советам сделалась чисто отрицательными»⁴¹. И только отказавшись от всякой надежды на руководство, путем интенсивного самообразования Писарев смог представить ту сферу, в которую так легкокомыденно был приглашен профессором, который и сам-то вряд ли представлял, каких знаний требовало вхождение в такую научную область. Через три года после окончания университета, возвращаясь к этой проблеме уже не как к частному случаю недобросовестности, но как наглядному явлению *порочности всей системы университетского образования*, Писарев показал то, что должен был объяснить его научный руководитель. Философские и методологические рассуждения Писарева актуальны в этой области и сегодня.

Писарев утверждает при этом, что его профессор был «случный продукт нашего университетского образования; он именно достиг той точки развития, которая составляла крайний — высший предел педагогических тенденций наших университетов. Таков не вымышленный, а реальный идеал, к которому стремилось наше университетское образование...»⁴². Если другие, пересказывавшие какое-то одно историческое сочинение целый год, вообще ничтожные персонажи, введенные Писаревым, считались нормой, то почему бы этому последнему, который давал «общие рекомендации», не быть «идеалом». Писарев в отчаянии восклицает, что вместо всех этих затятий следовало бы читать такие книги, которые могли быть интересны и полезны для всякого образованного человека. Вот что имеет в виду Писарев: исторические сочинения, особенно по новейшей истории, политико-экономические книги, популярные книги по различным отраслям права, сочинения по естественным наукам, наконец, просто русские журналы и газеты — все это, несомненно, содействовало, по его убеждению, развитию, дало бы много знаний или во всяком случае не осталось бы мертвым капиталом.

В конце концов, исключительно целеустремленное самообразование, личный опыт, анализ, глубокое и целостное понимание

проблемы позволили Писареву предложить свою программу реформы университетов.

Университеты, согласно Писареву, не могут быть специальными высшими школами. Их назначение — только *продолжить общечеловеческое образование*, в основу которого должны быть положены естественные науки путем систематического и усиленного изучения математики в гимназии. Университет должен строить образование на этом фундаменте.

Так как он должен давать высшее общее образование, то разделение на факультеты нецелесообразно, ибо общее образование в каждую данную эпоху может быть только одно; дробить его на части не следует и невозможно; а соединять в одном заведении общее образование и несколько специальных — значит сбивать с толку такое общество, которое и без того не отличается своей толковостью.

Уничтожение факультетов, конечно, покажется чрезвычайно радикальным. Следует только отменить права их дипломов на получение должности, это уничтожение совершится естественным образом, абсолютно уверенно заявляет Писарев. «Факультеты историко-филологический и восточный, по всей вероятности, скончаются естественной смертью, не дожидаясь отменения прав. Факультеты юридический и камеральный¹⁴³ опустеют немедленно, как только их дипломы потеряют свою магическую силу... Таким образом, в университете останутся математики, натуралисты и медики. Каждый медицинский факультет, как чисто специальное училище, может с величайшим удобством отделиться от университета и превратиться в медицинскую академию. Математики и натуралисты станут двумя отделениями физико-математического факультета»¹⁴⁴.

Так как по плану Писарева математика в гимназии должна занимать ведущее место, то всю аналитическую геометрию можно целиком перенести в гимназию, остальную математику (интегральное и дифференциальное исчисление и др.) перенести в университет. Оба факультета сольются в один, ибо *никакой специализации не надо в университете*. Все четыре года обучения должны осуществляться по следующему глубоко продуманному и обоснованному плану:

I курс

1. Дифференциальное и интегральное исчисление.
2. Теоретическая механика.
3. Астрономия.

II курс

1. Высшая физика.
2. Неорганическая химия.
3. Органическая химия.

III курс

1. Сравнительная физиология растений и животных.
2. Гигиена. анатомия растений и животных.
3. Сравнительная

IV курс

1. Геология.
2. География.
3. История¹⁴⁵.

Главные принципы предложенной программы выделены самим Писаревым: 1) науки должны быть при их изучении расположены сообразно возрастающей сложности; 2) внимание студентов на каждом курсе следует сосредоточить на небольшом круге предметов, которые должны изучаться основательно. Введение курса под названием «Гигиена» Писарев объясняет его жизненным и социальным значением: «Вопросы о школах, тюрьмах, о фабриках, о народном продовольствии, о рабочей плате, о числе рабочих часов, о народных увеселениях и предрассудках только тогда выступают перед нашими глазами во всей громадности своего общественного значения, когда мы умеем всматриваться и вдумываться в их гигиеническую сторону». Особо разъясняет Писарев место и роль истории в высшем образовании: «История должна преподаваться студентам, уже совершенно созревшим в умственном отношении и основательно ознакомившимся с общим строем физических, химических и физиологических законов природы. История человечества должна преподаваться в тесной связи с геологией, т.е. историей нашей планеты, и с географией. Цель преподавания истории должна заключаться в том, чтобы объяснить всю цепь известных нам событий и переворотов коренными свойствами человеческих организмов, подвергающихся разнообразным влияниям окружающей природы. Внимание профессора должно сосредоточиться преимущественно на преемственности различных форм народного труда, на колебаниях народного богатства и на развитии, движении тех идей и учреждений, которые накладывали на экономический быт народа печать своего полезного или вредного влияния. Не знаю, много ли найдется профессоров, способных читать историю по такой непривычной программе, но знаю наверное, что молодые люди, прошедшие через ту строгую школу положительной науки, которую предлагает план, ни за что не станут слушать тех приятных рассказчиков, которые, получивши легкое литературное образование, по трогательному простодушию считают себя в настоящее время замечательными профессорами истории»¹⁴⁶.

Писарев, как мы теперь выразились бы, предложил общую программу подготовки бакалавров наук, независимую от его будущей специализации и профессионализации, которая при такой-

то базе (7 лет гимназии плюс 4 года университета) за последующие 2-3 года позволяет образованному человеку осознанно выбрать специальность и целенаправленно к ней подготовиться в сжатые сроки.

И все же современному читателю программа Писарева может показаться некоторой позитивистско-сциентистской утопией, лишенной всякого воспитательного компонента. Признаемся, что нам так не кажется, так как близки и интересны представления Писарева о том, что *воспитание должно осуществляться преимущественно в раннем возрасте, в гимназическом же обучении воспитание является непреднамеренной и специально не выделяемой составляющей всего образовательного процесса и целиком зависит от его главного условия — личности педагога, его профессионализма и нравственных качеств.*

«Воспитывать вообще следует как можно менее, настаивает Писарев, а выбор специальности всегда должен быть безусловно представлен самому молодому человеку, получившему уже хорошее и полное образование. Я говорю здесь о такой специальности, которая требует сильной и постоянной умственной работы, — пишет Писарев, — и которая дает всей последующей жизни человека определенное направление. Что же касается до простого ручного ремесла, то ему можно учить ребенка с малолетства, потому что такое ремесло несколько не мешает общеобразовательным занятиям ... развивает здоровье и всегда остается запасным капиталом на случай нужды или неудачи»¹⁴⁷.

* * *

Ценность своей программы Писарев понимал. Важнейшее и единственное преимущество университета перед всякими другими высшими учебными заведениями заключается именно в том, что учащиеся в нем пользуются значительной степенью *свободы* в выборе и в направлении своих занятий. Ни талант профессоров, ни их усердие, ни их умение сближаться со студентами — ничто, считает Писарев, не сможет возбудить в молодом человеке ту энергию и самостоятельность, которую возбуждает и поддерживает в нем чувство собственной самостоятельности. В закрытом заведении молодой человек при самых благоприятных условиях может быть только благовоспитанным и прилежным школьником. В таком же открытом и свободном университете он делается человеком, сознательно распоряжающимся своими силами. Он часто увлекается, часто делает глупости, но надо помнить, что переход от детства к мужеству заключается именно в том, что молодой человек путем *собственных* опытов, ошибок и падений выучивается твердо стоять на ногах и твердыми шагами направляться к сознательно выбранной цели.

Так как преимущество университета перед другими высшими учебными заведениями заключается в самостоятельных отношениях студентов к своим занятиям, то недостатки в современном устройстве университетов, считает молодой критик, заключаются в ограничении этой самостоятельности. Если эти недостатки существуют сами по себе, то их нетрудно устранить, полагает Писарев. Если же они представляются только симптомами более глубокого зла, заключающегося в образе мыслей и в складе жизни самого общества, то мы тем более не должны с ними мириться. Без свободы не может развиваться личность, ее ответственность. Без свободы не может быть и науки. Ибо, как повторял Ломоносов, творчество не терпит стеснения. Только свобода учеников и свобода профессоров в выборе предмета обучения и исследования может быть единственным незаменимым условием их индивидуальной ответственности и также условием культурной и социальной значимости университета.

Подведем некоторые итоги. Рассмотренные идеи и концептуальные построения Писарева были направлены не только и не столько на их практическую реализацию, но в основном имели цель воздействовать на сознание читающей публики, привлечь ее внимание, пошатнуть неосознанные привычные мифы, побудить к самостоятельному и критическому осмыслению проблемы образования в России. В этом смысле философия образования, развиваемая Писаревым в русле лучших западноевропейских традиций, свидетельствует о значительном прогрессе в интеллектуальной жизни России в 60-е годы XIX века. Идея и модель университета и основа реформирования всей образовательной системы покоятся, как мы стремились показать, на нескольких простых принципах. В чем они? Согласно Писареву, они состоят в следующем:

1. Образование должно развивать, а не губить интеллект, нравственное и физическое здоровье граждан (детей, подростков, юношей и взрослых). Не может быть правильной система образования, которая ведет к расшатыванию здоровья и злоупотреблению нагрузками на какую-то одну сферу личности, например на память, в ущерб умственной и физической гармонии.
2. Каждому возрасту соответствуют свои возможности и потребности. Основное условие их развития — ненасилие, естественность, осознанная свобода. «Свобода для» в отличие от анархической «свободы от».
3. Большое количество предметов, подлежащих обязательному изучению одновременно, ведут не только к переутомлению и нездоровью, но порождают верхоглядство, пустословие и другие нравственные пороки, а также полную неготовность выпускников школы и университета к жизни.

4. **Общее образование должно осуществляться путем тщательного отбора небольшого круга учебных дисциплин, в числе которых родной язык, математика, иностранный язык и основы естествознания (физика), которые дают человеку современную научную картину мира и методы для дальнейшего самообразования. Изучение этого круга дисциплин должно быть тщательным и глубоким.**
5. **Всякая ранняя специализация, примешиваемая к общему образованию, вредна, так как не дает ни того, ни другого. Любая специализация в зависимости от конкретной профессии должна базироваться на общем образовании соответствующего этапа, кроме «ручного ремесла», не имеющего никаких противопоказаний, но лишь придающего личности дополнительные возможности самореализации.**
6. *Любая ступень общего образования должна быть принципиально незавершенной, стимулируя потребность в дальнейшем образовании и самообразовании и вооружая методами работы с книгой и самого отбора книг.*
7. **Радикальному реформированию подлежит университетское образование, принципиально исключая из него любую специализацию, она должна затем базироваться на небольшой группе основополагающих наук, последовательность изучения которых имеет свою логику и психологически-возрастные особенности. Цель университетского образования – глубокое изучение фундаментальных законов бытия, на основе знания которых возможна любая дальнейшая специализация.**
8. **Свобода, интерес, умственное напряжение личности, постепенное и последовательное углубленное изучение усложняющихся предметов – обязательное условие качественного общего образования, которое одновременно должно быть обучением и, естественно, воспитанием. Все дополнительные воспитательные дисциплины в школьный и послешкольный период бессмысленны и вредны. Не всему тому, что должен знать и понимать образованный человек, нужно стремиться научить в школе. Семейное или дошкольное общественное воспитание – обязательная основа для школьного образования. Так обстоит дело, например, с изучением иностранных языков. Каждому возрасту должно найти оптимальное содержание и методы образования.**
9. **Общее высшее образование – университетское – не должно давать преимуществ в поступлении на любые должности, не требующие такого образования, а его диплом не должен быть обязательным условием для получения места в табели о рангах¹⁴⁸. Вот те основные принципы, положенные Д.И. Писаревым в основу своего проекта реформы, наглядно воплощенные в про-**

ектах учебных программ гимназического и университетского общего образования, которое в нашем современном понимании и есть *классическое образование*.

Примечания

¹ Инвенты издания.

² Петр I – гениальный политик и мудрый царь, взяв за основу опыт развитых стран, стремясь приспособить его к конкретным условиям уровня просвещения России, держась не буквы, но духа, идеи академии, производящей знания, и университета, обучающего знаниям, стремился соединить их вместе для пользы просвещения. В составлении этого указа у Петра были помощники, но основные идеи и дух его принадлежат лично Петру, его стиль просматривается довольно отчетливо.

³ Из Указа (Именного) 1724, января 28 дня «Об учреждении академии...» // Полн. собр. законов Российской империи. Т. VII. № 4443. СПб., 1830. С. 220-224.

⁴ Эту проблему под руководством Е.С. Ляхович исследовал в своей дипломной работе выпускник философского факультета Томского университета С.Ю. Киленко в 1989-1991 годах.

⁵ См.: **Мижуев П.** Россия // Энциклопедический словарь / Брокгауз и Ефрон. СПб., 1898. С. 382-401.

⁶ См.: **Ключевский В.О.** Западное влияние в России после Петра // **Ключевский В.О.** Неопубликованные произведения. М., 1982. С. 88.

⁷ Там же. С. 89.

⁸ См.: **Домострой (XVI)** // Хрестоматия по истории школы и педагогики в России. М., 1986. С. 26-31.

⁹ Там же.

¹⁰ См.: **Устав Львовской братской школы (1586)** // Хрестоматия по истории школы и педагогики в России. С. 31-35.

¹¹ См.: **Мижуев П.** Цит. соч. С. 383.

¹² Там же. С. 384.

Сравним с состоянием школьного дела в Германии, откуда черпали образцы прогрессивные российские политики. На немецких землях традиции школ (в основном духовных) уходят в предыдущие столетия. В XIII веке бюргерство – городское население – осознало потребность в новых школах, ориентированных на практические нужды. Дифференциация школ была обусловлена только способностями учеников и целями родителей. В первой половине XVI века социальный состав учеников был представлен разными сословиями: от сыновей ремесленников, которым, согласно школьному уставу (1536 года) достаточно было «научиться по-немецки прочесть и написать свое имя», до детей дворянства. Одним на всю жизнь хватало элементарных познаний в письме, чтении и счете; другим эта же школа служила ступенью на пути в школу латинскую, а затем в гимназию и университет; третьи продолжали свое образование в каком-либо ремесленном или торговом деле. От целей и способностей зависели и сроки обучения: каждый учился столько,

сколько считали нужным его родители или он сам. При этом исследователи характеризуют грамотность в немецких городах как весьма высокую, иные говорят вообще о поголовной грамотности.

Уже в XVI веке в Германии встречаются школы разного типа. К существовавшим с XIII латинским школам добавились немецкоязычные школы письма и счета. Такие школы возникли во всех городах. Их количество зависело от величины и значимости города в данный исторический момент. В маленьких городах их было по одной, в крупных значительно больше. В Мюнхене, например, школ было около двух десятков. См.: **Таценко Т.Н.** Реформация и начальное образование в немецких городах XVII века // *Городская культура. Средневековье и начало нового времени.* Л., 1986. С. 137-139. (В обработке материалов участвовала аспирантка А.С. Леценко.)

¹³ См.: **Сборник материалов для истории просвещения в России.** СПб., 1893. Т. I. С. 339-340.

¹⁴ **Тешлов Г.Н.** (1711-1779) — сановник при дворе Елизаветы Петровны и Екатерины II, статс-секретарь Академии наук (с 1747 г.), один из активных, критически мыслящих, широко образованных участников разработки учебных реформ. Учился в Петербурге в семинарии, потом в академической гимназии, затем за границей. Был прекрасно знаком с устройством учебного дела Франции, Англии, Швеции, Германии, Голландии, с сочинениями дидактов и работами в области философии образования. Тешлов был воспитателем графа К.Г. Разумовского, который стал президентом Академии наук (1746-1798). См.: **Антология педагогической мысли в России XVIII века.** М., 1985. С. 202-220.

¹⁵ **Пнин Иван Петрович** (1773-1805) — одаренный человек, в своей короткой, но яркой жизни внесший большой вклад в отечественную культуру. Внебрачный сын фельдмаршала Н.В. Репнина (1734-1801), он получил хорошее образование. В 1782-1787 годах учился в Благородном пансионе при Московском университете, затем в Артиллерийском инженерном кадетском корпусе в С.-Петербурге, служил в армии. В 1797 году вышел в отставку. Известен как поэт, публицист, теоретик образования, один из активных деятелей «Вольного общества любителей словесности, наук и художеств» (1801 год).

¹⁶ **Пнин И.П.** Опыт просвещения относительно России. Цит. по: Антология педагогической мысли России первой половины XIX века. М., 1987. С. 85.

¹⁷ См.: **Пнин И.П.** Цит. соч. С. 85.

¹⁸ Там же.

¹⁹ Коллежский ассессор — гражданский чин 8-го класса. До 1845 года давал потомственное дворянство, затем — только личное.

²⁰ **Мижусев П.** Цит. соч. С. 384-401.

²¹ См. также: **Ферлюдин И.** Исторический обзор мер по высшему образованию в России. Саратов, 1893; **Иконников В.** Русские университеты в связи с ходом общественного образования // *Вестн. Европы.* 1976. № 9-11; **Вагнер В.** Университеты и средняя школа // *Русская мысль.* 1898. №

- 2: **Миллюков П.** Очерки по истории русской культуры. 2-е изд. 1899; **Ольденбург Ф.** Народные школы в Европейской России в 1892-1893 гг.
- 22 См. об этом в след. гл. в рассуждениях Д.Н. Писарева.
- 23 См.: **Мижуев П.** Цит. соч. С. 387.
- 24 См.: **Замечания** иностранных педагогов на проект уставов учебных заведений. СПб., 1863.
- 25 См. об этом подробнее в след. главе в рассуждениях Н.Н. Широкова.
- 26 См.: **Лалаев М.** Краткий очерк образования и развития центрального управления военно-учебных заведений 1832-1892 гг. // Пед. сборник. 1892. Март. С. 35-36.
- 27 Подробнее об этом см. в разд. V.
- 28 См.: **Мижуев П.** Цит. соч. С. 391.
- 29 В обработке материалов этой главы принимала участие Т.А. Краснова — научный сотрудник лаборатории философских проблем образования Томского университета.
- 30 Цит. по: **Сперанский Н.** Кризис русской школы. М., 1914. С. 43.
- 31 См.: **Параллельный свод** общих уставов. СПб., 1880. (Здесь нет еще устава 1884 года, но принципы и способы сопоставления весьма наглядны.)
- 32 См.: **Устав** Императорского Московского университета // Периодическое сочинение об успехах народного просвещения. 1805. № 9. С. 123-185.
- 33 См.: **Устав** Императорского Московского университета // Периодическое сочинение об успехах народного просвещения. 1805. № 9; **Устав** Императорского Казанского университета // Там же. № 11; **Устав** Императорского Харьковского университета // Там же. № 10.
- 34 См.: **Рождественский С.В.** Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802-1902. СПб., 1902.
- 35 См.: **Брандес.** О Геттингенском университете // Периодическое сочинение об успехах народного просвещения. 1803. № 2. С. 177-192.
- 36 См.: **Щапов А.П.** Социально-педагогические условия умственного развития русского народа. СПб., 1870.
- 37 Там же.
- 38 Это год, когда русский царизм становится официальным «жандармом Европы» (см.: **Шпет Г.Г.** Очерк развития русской философии // Русская философия: Очерки истории. Свердловск, 1991).
- 39 **Шпет Густав Густавович** (1878-1940) окончил гимназию и университет в Киеве. Оставлен для подготовки к профессорскому званию, но политическая неблагонадежность помешала этому. Блестящий эрудит, он преподавал на Высших женских курсах и в университете Шанявского, а с 1918 года — в Московском университете. С 1910 по 1913 стажировался в Геттингене, Берлине, Париже, Эдинбурге. Создатель института научной философии, Вольной философской ассоциации творческой и вузовской интеллигенции в Петербурге, кабинета античной психологии и Московского психологического института. В 1927 году был выдвинут во Всесоюзную Академию наук и, по-видимому, представлял своей эрудицией, творческим дарованием и порядочностью нежелательную фигу-

рудя своих будущих «сотоварищей» по Академии. В 1935 году был выслан в Сибирь. В 1940 погиб в Гулаге неподалеку от Томска.

⁴⁰ См.: Шпет Г.Г. Цит. соч.

⁴¹ Понятие «классицизм» имело разные смыслы в разных культурах и в разные исторические периоды. В период реакции в России изучение текстов греческих и римских авторов со свободолобными идеями было заменено изучением формальной грамматики этих текстов! Преподавали ее зачастую иностранцы, не знавшие русского языка и не обладавшие большими научными познаниями и преподавательским опытом. Подлинных латинистов и специалистов по греческой культуре в это время изгоняли и подготовку таковых прекращали. Эти вещи были периодическими и всегда обуславливались революционными событиями в Европе. В такие периоды царизм с помощью формального классицизма защищался от идеологии свободы, либерализма.

⁴² См.: Щапов А.П. Социально-педагогические условия умственного развития русского народа.

⁴³ См.: Журнал Министерства народного просвещения. 1835. Кн. 8. § 85.

⁴⁴ См.: Параллельный свод общих уставов императорских российских университетов. СПб., 1880. Дополнение 4.

⁴⁵ См.: Цит. соч. Дополнение 5 от 29.XII.1858.

⁴⁶ См.: Проект общего устава императорских Российских университетов. СПб., 1862.

⁴⁷ См.: Замечания иностранных педагогов на проекты уставов учебных заведений. СПб., 1863.

⁴⁸ Там же. С. 5-9.

⁴⁹ Там же. С. 10.

⁵⁰ Там же. С. 10-16.

⁵¹ Там же. С. 70.

⁵² Там же. С. 96-97.

⁵³ См.: Общий устав императорских российских университетов // Журнал Министерства народного просвещения. 1863. Ч. CXIX. Август.

⁵⁴ См.: Параллельный свод общих Уставов ... С. 112-120.

⁵⁵ См.: Цит. соч. С. 186-196. В обработке текстов уставов принимала участие Г.А. Краснова – научный сотрудник лаборатории философских проблем образования Томского университета.

⁵⁶ См.: Свод уставов учебных учреждений... // Полный свод законов Российской империи. СПб., 1911.

⁵⁷ Цит. по: Анисимов Ю.А., Оноприенко В.И., Ф.Н. Чернышев. М., 1985.

⁵⁸ *Ушинский Константин Дмитриевич* (1824-1870) – выпускник Московского университета – вскоре после окончания, во время приготовления к научной карьере читал лекции в Ярославском Демидовском лицее, был преподавателем русской словесности в Гатчинском епархиальном институте, в Смольном институте благородных девиц, изучал постановку женского образования за границей (1862-1867). Именно ему принадлежит заслуга превращения закрытой школы для благородных девиц в одно из самых лучших женских учебных заведений – Смольный институт. В 1860 году был редактором «Журнала Министерства народного просве-

- щения». Но за свои либерально-демократические идеи был отстранен от этой должности. Его перу принадлежит ряд глубоких научно-педагогических, а точнее — социокультурных, философских работ, многие идеи которых актуальны и сегодня. См. его труды: *Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии*. СПб., 1873, а также: *Избранные педагогические сочинения*: В 2 т. М., 1948.
- ⁵⁹ Сравни с мыслями по этому поводу у П.П. Пирогова и др.
- ⁶⁰ **Ушинский К.Д.** Вопрос о народных школах. Впервые опубликовано в журнале «Сын отечества» в 1816 г. Цит. по: **Ушинский К.Д.** Собрание сочинений. М.: Изд-во АПН, 1948. Т. 2. С. 256-262.
- ⁶¹ Там же. С. 258.
- ⁶² **Пирогов Н.И.** Школа и жизнь. Статья впервые напечатана в «Морском сборнике» (1860. № 1). Цит. по: **Пирогов Н.И.** Избранные педагогические сочинения. С. 198-209. (Ниже мы объясним роль указанного сборника и его издателя в русской культуре и образовании.)
- ⁶³ **Пирогов Николай Иванович** (1810-1881) родился в семье чиновника и получил первоначальное воспитание дома; позднее он поступил в частную школу, а в 14 лет выдержал экзамен в университет. В 17 лет Пирогов был отправлен в Дерпт для подготовки к профессорскому званию. Защитил докторскую диссертацию в 23 года. Прославился «Анналами хирургической клиники», участвовал в Крымской войне, с 1840 г. — профессор Военно-медицинской академии. Несколько педагогических статей Пирогова («Вопросы жизни»), напечатанных в «Морском сборнике», положили начало теоретической дискуссии по вопросам образования. В конце 50-х годов был попечителем Одесского и Киевского учебных округов. Известен как автор и составитель проектов и уставов гимназий, учительских институтов и университета.
- ⁶⁴ См.: **Алексеюк А.Н., Савенок Г.Г.** Педагогические взгляды П.П. Пирогова // **Пирогов Н.И.** Избранные педагогические сочинения. М., 1986. С. 6-28.
- ⁶⁵ **Пирогов Н.И.** Письма к П.В. Бергенсону от 27 декабря 1880 г. // Там же.
- ⁶⁶ См.: **Пирогов Н.И.** Избранные педагогические сочинения.
- ⁶⁷ Там же. С. 440.
- ⁶⁸ Там же. С. 439.
- ⁶⁹ См.: **Пирогов Н.И.** Университетский вопрос // Избранные педагогические сочинения. С. 320-384. Впервые статья была опубликована министерством народного просвещения в виде брошюры под названием «Дополнения к замечаниям на проект общего устава российских императорских университетов. Университетский вопрос П.П. Пирогова» (СПб., 1863. 85 с.). По поводу этой работы Пирогов писал из Гейдельберга министру просвещения А.В. Головинну: «Я знаю, что на новый устав моя статья не окажет никакого влияния, но моя цель была распространить в обществе более здравые понятия о значении университета, и потому мне желательно сделать гласными мои взгляды». Но книга не была пущена в продажу, так как правительство имело другие взгляды. Широкому кругу читателей она стала доступна спустя 24 года. См.: **Штрайх С.Я.** Незданные письма П.П. Пирогова // Русская старина.

1917. № 3. Здесь и далее мы опираемся на комментарии А.Н. Алексюк и Г.Г. Савенок к цит. сб.
- ⁷⁰ **Пирогов Н.И.** Цит. соч. С. 377.
- ⁷¹ Там же. С. 320.
- ⁷² Там же. С. 321.
- ⁷³ Там же. С. 322.
- ⁷⁴ Там же. С. 323.
- ⁷⁵ Там же. С. 324.
- ⁷⁶ Там же. С. 325.
- ⁷⁷ Там же. С. 327.
- ⁷⁸ Там же. С. 328.
- ⁷⁹ Там же. С. 329.
- ⁸⁰ Что уродливое и смешное так и не было изгнано, показал Д. Писарев (см. следующую главу).
- ⁸¹ **Пирогов Н.И.** Цит. соч. С. 333.
- ⁸² Там же. С. 336.
- ⁸³ Там же.
- ⁸⁴ О научных школах в России см. разд. V.
- ⁸⁵ **Пирогов Н.И.** Цит. соч. С. 337. Здесь следует заметить, что через несколько лет один из министров просвещения открыто признался, что государству спокойнее иметь дело с посредственностями. См. об этом в следующих главах.
- ⁸⁶ Там же. С. 344.
- ⁸⁷ **Непотизм** (лат.) – раздача римскими папами родственникам доходных должностей, высших церковных званий, земель ради укрепления собственной власти. Был широко распространен в XV-XVI веках. В переносном смысле – кумовство. Пирогов употребляет слово «непотизм» еще в одном смысле – протекция своим, т.е. похожим на себя.
- ⁸⁸ **Пирогов Н.И.** Цит. соч. С. 345.
- ⁸⁹ Там же.
- ⁹⁰ Там же. С. 347.
- ⁹¹ Там же. С. 350-351.
- ⁹² Там же. С. 355.
- ⁹³ При этом Н.И. Пирогов имеет в виду не экзамен в нашем сегодняшнем понимании, но что-то более похожее на защиту диссертационного или проектного, докторской или диссертации.
- ⁹⁴ **Пирогов Н.И.** Цит. соч. С. 358.
- ⁹⁵ Там же. С. 366-367.
- ⁹⁶ Там же.
- ⁹⁷ Там же. С. 367.
- ⁹⁸ Там же. С. 368.
- ⁹⁹ Там же. С. 370.
- ¹⁰⁰ Там же. С. 371-372.
- ¹⁰¹ Там же. С. 374.
- ¹⁰² Там же. С. 375.
- ¹⁰³ Там же. С. 382-383. Понятно «факт» Н.И. Пирогов придавал весьма широкое значение: это и сиюминутная научность, и знание законов приро-

ды, и принцип научной объективности, и научные факты в их эмпирическом и теоретическом смысле.

¹⁰⁴ **Пирогов Н.И.** Письмо из Гейдельберга от 5 апреля (24 марта) 1863 г. // Цит. соч. С. 389.

¹⁰⁵ **Пирогов Н.И.** Письмо из Петербурга от 3 (15) октября 1863 г. // Цит. соч. С. 395.

¹⁰⁶ Там же. С. 393-394.

¹⁰⁷ Там же. С. 388.

¹⁰⁸ **Пирогов Н.И.** Университетский вопрос. С. 383.

¹⁰⁹ **Писарев Дмитрий Иванович** (1840-1868) родился в селе Знаменском Елецкого уезда Орловской губернии в дворянской семье. Окончил гимназию и историко-филологический факультет Петербургского университета в звании кандидата. Еще будучи студентом, был приглашен к сотрудничеству в литературно-критическом журнале. В его обязанности входило составлять аналитические обзоры. Ответственная профессиональная деятельность позволила ему по-новому взглянуть на учебный процесс в университете, где он одновременно продолжал учиться, и понять всю пропасть между схоластикой университетского учебного процесса и потребностями жизни. Самообразование стало единственным выходом: «Один год журнальной работы принес больше пользы моему умственному развитию, чем два года усердных занятий в университетской библиотеке», — утверждал не без основания Писарев. Он приобрел, «работая очень много», обширные знания на самом высоком европейском уровне в области естественных, социальных, экономических наук, в истории и современной российской культуре, литературе. Но центральная его тема — анализ и критика российского образования: разработка идей его реформирования. Вряд ли его идеи можно считать утопичными. Он сам понимал, что в его время еще не было условий для их реализации. Вместе с тем он осознавал и их практическую важность, ценность воздействия на общественное мнение, значимость в просвещении общественного сознания, в выработке у читающей публики *потребности к самостоятельным размышлениям*, к привычке отличать явления от сущности, трезво смотреть на реальное состояние российского образования, не подменять успехами одиночных гениев (М.В. Ломоносова) подлинного трагического состояния российской массовой школы, даже в ее таком отнюдь не массовом варианте как гимназия. Писарев видел свою задачу в том, чтобы помочь читающей публике верить собственным глазам и анализу, а не старательно внедряемым политиками мифам. Окончание Писаревым университета совпало со временем ряда реформ 60-х годов. Стало очевидно, что самодержавие не будет выполнять обещанных реформ даже в их усеченном виде. Прокламация, написанная Писаревым, в которой было предупреждение о наступлении реакции царизма против демократического движения и призыв к свержению самодержавия, привела молодого борца за демократию на скамью подсудимых, а затем в одиночную камеру Петропавловской крепости, где он просидел 4 года и 4 месяца. В течение года добивалась его мать разрешения для сына работать в

порье, т.к. он был единственным кормильцем в разорившейся семье. В 1863 г. ему разрешили передавать книги и писать. Работы «Школа и жизнь», «Наша университетская наука» были написаны в тюрьме. По выходе из крепости в 1866 г. в возрасте 26 лет, человек с совершенно разрушенным здоровьем, он стал работать в некрасовских «Отечественных Записках». Многие другие журналы были закрыты цензурой. В июле 1868 г. Писарев утонул в Рижском заливе. См.: **Писарев Д.И.** Полн. собр. соч. / Изд. Ф. Павленкова. СПб. 1909-1913: Т. 1-6, а также: **Писарев Д.И.** Избранные педагогические сочинения. М., 1984. Вступ. ст. и коммент. В.В. Большаковой. Все цитаты даны по этому изданию.

¹¹⁰ См.: **Писарев Д.И.** Цит. соч. С. 58-60.

¹¹¹ **Он же.** Наша университетская наука. // Цит. соч. С. 129.

¹¹² **Он же.** Образованная толпа // Цит. соч. С. 345-366.

¹¹³ **Он же.** Наша университетская наука С. 56-57.

¹¹⁴ **Он же.** Школа и жизнь // Цит. соч. С. 157.

¹¹⁵ Таблица приведена Д.И. Писаревым. Школа и жизнь. С. 168.

¹¹⁶ К естественной истории относились основы биологических знаний: ботаника, зоология, анатомия, физиология; геологических: минералогия, палеонтология и др.

¹¹⁷ См.: **Кондаков Н.И.** Логический словарь. М., 1971. С. 401.

¹¹⁸ Цит. по: **Писарев Д.И.** Школа и жизнь. С. 291.

¹¹⁹ Там же. С. 148.

¹²⁰ **Писарев Д.И.** Наша университетская наука. С. 152.

¹²¹ См.: **Дышлевый П.С., Яценко Л.В.** Что такое общая картина мира? М., 1984. В этой работе есть и справочный аппарат.

¹²² **Писарев Д.И.** Школа и жизнь. С. 215.

¹²³ В 1856 г., утверждает Писарев, это можно легко проверить: «...историко-филологический факультет в Петербургском университете окончил всего *одни* студент... я даже запомнил фамилию того молодого человека, который в продолжение целого года составлял своей особой весь четвертый курс историко-филологического факультета» // Наша университетская наука. С. 209.

¹²⁴ Там же. С. 216.

¹²⁵ **Писарев Д.И.** Школа и жизнь. С. 171.

¹²⁶ Там же. С. 172.

¹²⁷ В первый класс гимназии поступали дети 8-10 лет, умевшие читать, писать, знавшие действия арифметики, часто неплохо говорившие на одном-двух иностранных языках. Но и это не является контраргументом для Писарева.

¹²⁸ **Писарев Д.И.** Школа и жизнь. С. 179.

¹²⁹ Читатель может думать иначе, как и авторы, цитирующие Писарева. Однако вдуматься в аргументы человека, которого нельзя упрекнуть в антипатриотизме, возможно, не помешает.

¹³⁰ Обратим внимание читателя на то, что вырванное из родной среды в раннем возрасте дитя, будучи пересажено на другую почву и в другую атмосферу (не помня и не зная других своих корней), любит и охраняет известную ему родину. Лучший пример тому янычары — отборная ту-

рецкая пехота, созданная в XIV веке: первоначально комплектовалась из пленных юпошей, а потом из маленьких мальчиков-христиан, насильственно отнятых у покоренных народов. Качество этих войск было так высоко, что они просуществовали более четырех веков. Они любили ту землю, где служили, т.е. ту родину, которую *знали*.

¹³¹ Писарев Д.И. Школа и жизнь. С. 180.

¹³² Там же. С. 188-208.

¹³³ Закон Божий, как знает читатель, выражая суть православия, которое обладало статусом государственной религии, был предметом неприкосновенным: что бы ни думал на сей счет Писарев, ни писать об этом, ни посылать на волю из тюрьмы свои соображения он бы не стал, т.е. он вынужден был считаться с реальностью: возможно, находил и некоторый просветительский смысл в этом предмете.

¹³⁴ Писарев Д.И. Наша университетская наука. С. 144.

¹³⁵ Там же. С. 100-102.

¹³⁶ С.м.: Комментарии к работе Д.И. Писарева «Наша университетская наука» // Цит. соч. С. 352.

¹³⁷ Писарев Д.И. Наша университетская наука. С. 106.

¹³⁸ Там же. С. 63.

¹³⁹ Там же. С. 54-144.

¹⁴⁰ Там же. С. 82.

¹⁴¹ Там же. С. 92.

¹⁴² Там же. С. 78.

¹⁴³ Камеральными науками назывались тогда инженерно-прикладные и иные, посвященные изучению разных сфер народного хозяйства, дабы потом можно было применить их на практике. После обучения на этих факультетах некоторые способные инженеры добились больших успехов. Были среди них и толковые, результативные ученые.

¹⁴⁴ Писарев Д.И. Наша университетская наука. С. 216-217.

¹⁴⁵ Писарев Д.И. Школа и жизнь. С. 217.

¹⁴⁶ Там же. С. 218-219.

¹⁴⁷ Писарев Д.И. Наша университетская наука. С. 107.

¹⁴⁸ «Будущий чиновник и будущий офицер могут определиться на службу тотчас по выходе из гимназии: они даже должны поступить таким образом, если имеют в виду экономию времени. (...) Будущему морскому специалисту следует прослушать первый курс университета, а потом поступить в специальное училище. Так же должны поступить будущий архитектор, будущий военный инженер и кораблестроитель... Наконец, будущему профессору какой бы ни было науки необходимо пройти весь университетский курс до конца и уже потом, вполне сознательно, отмежевать себе в этом поле отдельный участок, не упуская совсем из виду всех остальных участков, на которых трудятся другие специальности». Писарев Д.И. Школа и жизнь. С. 220.

Раздел III

ПРОДОЛЖЕНИЕ ДИСКУССИИ ПО УНИВЕРСИТЕТСКОМУ ВОПРОСУ И РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Противоречия между живыми личностями исследователей и институциональными формами будут вести к преобразованиям до тех пор, пока жива Поея Университета.

Карл Ясперс

Соединение преподавания и исследовательской деятельности сущностное свойство университетского преподавателя.

Генри Розовски

3.1. Дискуссии по университетскому вопросу в периодической печати. Размышления Н.Н. Вагнера о целях университетского и специального образования

В 80-е годы XIX века общественное мнение время от времени потрясала дискуссия об университетах. Часть авторов предпочитала выступать анонимно (и это не удивительно: реакция наступала на все сферы жизни). Одна из таких дискуссий наиболее характерна. Она развернулась на страницах ежедневной политической и литературной газеты «Новое время», которая была основана в 1868 году. В № 2654 анонимный автор выступил со статьей «Профессора и студенты», в которой писал, что те, кто были учениками Грановского, Н. Крылова, Мейера, не могут себе даже представить нынешнего состояния университетов. «Теперь почти нет популярных профессоров. У наших студентов популярен тот, кто не ставит на экзаменах единиц и щедр на пятерки». Кто же в этом виноват? Автор стремится отыскать корни зла: «Прежние профессора были прежде всего ученые и педагоги. Ни о каких интригах и партиях не было слышно!». Прежние профессора любили науку, нынешние чиновники, для которых профессура лишь средство пропитания. Студента не тянет в аудиторию к профессору-чиновнику». Он туда идет лишь за дипломом. Есть, конечно, и сейчас популярные профессора (речь шла о Петербургском университете) Менделеев,

Грубер, Сергеевич, но они в меньшинстве. Даже отношение профессоров к магистрам формальное, особенно к способным, в которых они видят своих будущих конкурентов. В магистратуре не оставляют студента, удостоенного золотой или серебряной медали и представившего несколько работ, а оставляют такого, который ничем, кроме угодовности, не отличался. (Как похоже на наше время в некоторых университетах.)

Существуют при университетах библиотеки, но в них ничего никогда нельзя достать, так как все ценное забрано профессорами. Университетское самоуправление сводится к интриганству. Все более порядочные элементы постоянно разбегаются, а некоторые кафедры остаются много лет незамещенными. Через день после выхода упомянутой выше анонимной статьи в № 2656 была помещена статья профессора-зоолога Петербургского университета Н. Вагнера? «Желательная организация университета». Ученый провел анализ, руководствуясь вопросами: для чего молодежь идет в университет и что она там находит? В каком направлении следует изменить университет? Каким должно быть содержание образования? Ход рассуждений Н. Вагнера примерно таков.

Две основные потребности человека направляют его в университет: 1) потребность в общем университетском образовании, которое позволило бы укрепить свои личные свойства определенным миросодержанием; 2) потребность в специальных знаниях, обусловленная стремлением занять «рабочее место» на государственной службе.

Ученый считает, что непопулярность университета объясняется следствием неудовлетворенной потребности, ибо в современном университете преобладают эмпиризм и рутинность, а сам он представляет собой соединение в одном здании четырех специальных школ, связанных общим управлением. Студент же ищет мысли и ее синтеза, материала для мировоззрения. Студенты слушают с удовольствием философию, энциклопедию, законоведение, политикоэкономию, психологию, т.е. курсы, которые носят характер общих обзоров и дают материал для мировоззрения. Следовательно, заключает профессор, задача средней школы — так выстраивать учебный материал, чтобы он был гармонично связан и мог довести молодого человека до *потребности* в универсальном образовании. Для решения этой задачи необходимы структурные изменения в средней школе. Последний класс гимназии посвятить предметам университетского курса. Я сам видел гимназистов 7-го класса, вспоминает ученый, которые читают Канта. Почему бы не удовлетворить эту потребность? Собственно университетский курс ограничить двумя годами. Это и будет собственно университетское образование, ограниченное снизу от гимназического, а сверху — от специального такого типа, как историко-филологический институт, Лазаревский

и Технологический институты. Ведь у каждой из названных ступеней свои цели и задачи. Что касается именно университетской ступени, то она имеет задачу дать образование гуманитарное, общечеловеческое, универсальное и энциклопедическое.

Профессор Вагнер считает, что такая структурная и содержательная перестройка университета отвечает потребностям личности и потребностям государства, которое выигрывает от конкретизации содержания образования и средств обучения в специальной школе. Цели специальной высшей школы – подготовить человека для квалифицированной службы, в том числе и государству. Н. Вагнер убежден, что именно с перечисленными им задачами собственно университетского образования связано будущее университета. Собственно университетский курс не должен давать никаких привилегий и прав, кроме права поступления в *высшую специальную школу*. И уже в этой школе человек не будет нести того, что он ищет в университете, т.е. универсальной образованности. А сейчас мы требуем, чтобы студент университета знал червей спинножаберных и т.д. Какое я имею право это от него требовать? Это специальные знания. Но при этом мы не даем ему возможности понять, какие философские, т.е. мировоззренческие взгляды дает наука.

В гимназии не говорят, кто были Гей-Люссак, Рихтер, Гумбольдт, Дарвин. На историко-филологическом и юридическом факультетах тоже не говорят: «Человек выйдет из университета, не зная об этих людях и их вкладе в мировую культуру». Конечно, некоторые студенты находят такие знания вне университета, но такого рода знания по праву должны составлять собственно университетский курс, и только на этом направлении – будущее университета, считает профессор Вагнер³.

3.2. Теоретические принципы исследования и идеалы общего образования в работах Н.И. Кареева

На рубеже XIX и XX веков не впервые в истории России высокообразованные ученые, следуя своему гражданскому долгу, предлагали обществу и правительству научно и этически обоснованные программы организации учебного дела. Начиная от Татищева, Ломоносова, Бецкого, Янковича де Мирнево, Чеботарева и других, мыслители и прогрессивные политические деятели России одну из главных причин ее отсталости видели в непросвещенности широких слоев населения, в принципиальной ошибочности организации, политики и практики наших школ, плохом качестве получаемого образования даже в некоторых элитарных, столичных учебных заведениях.

Основные принципы реформирования российской системы образования, предложенные профессором Н. Кареевым, базировались не только на его творческом научном опыте, но и на прекрасном личном знании «изнутри» всей системы, каждого ее звена и этапа. Ученый-эрудит был детально знаком также и с зарубежным опытом, о котором имел целостное и весьма критическое представление. Либерально-демократические взгляды профессора Петербургского университета побуждали его обостренно чувствовать ситуацию и искать ответственные решения⁴.

3.2.1. Основные принципы теоретического исследования проблемы образования

В работах «Что такое образование» и «Идеал общего образования» Кареев раскрыл основные вопросы философии образования, четко обозначив свое видение проблемы и основные принципы ее решения.

1. *На общее образование можно смотреть как на нечто нужное самому индивиду или как на нечто, нужное прежде всего тому обществу, в котором предназначено жить индивиду.* Каждый из этих подходов важен, но, взятый сам по себе, он ведет к односторонним, а следовательно, ошибочным выводам. Это только способ упрощения, пригодный для ступени научного анализа сложных явлений. Но лишь **соединение** полученных знаний может дать в конечном счете целостную картину. Однако соединение, предупреждает Кареев, не должно быть механическим, ибо ведет к дуализму. Руководство таким неустойчивым, нечетким принципом в организационно-практической деятельности чревато колебаниями и противоречиями. Следует искать не сумму двух или нескольких слагаемых результатов, но идею, позволяющую интегрировать выводы в некоторую целостность, дающую единую картину.

2. Соображения теоретического характера и их **основная идея**, высказанная Кареевым, состоит в следующем: *«Единственные реальные существа в обществе суть люди, которые поэтому только и могут рассматриваться как цели самого существования общества; все же остальное, без чего общество немислимо, язык и культура, государство и право и т.д., суть только способы и средства для удовлетворения потребностей личностей и условий, в которых совершается деятельность этих личностей»* (выделено нами. Е.Л., Л.Р.). Образование есть великая общественная сила, потому что только оно воспитывает логическую мысль.

3. В разрешении любых социальных проблем, кроме теоретических соображений и целей практических, неотъемлемым принци-

пом является принцип **этический**. Он заключается «в признании за каждой личностью человеческого достоинства, не позволяющего превращать ее в простое средство для достижения каких-либо целей, ей посторонних».

Ввиду особой противоречивой значимости традиционных ценностей общинного сознания для исконно многонациональной России Кареев вынужден расставить все точки над *i*. Он пишет, что если в вопросах образования мы выдвигаем на первый план только интересы национальной самобытности или государственной службы, совершенно игнорируя потребность живой человеческой личности, то тем самым мы отказываем ей в значении носить в себе самой цель своего существования и превращаем ее «только в одно из орудий национального самосохранения или одно из колес государственного механизма». Кареев подкрепляет свои выводы словами Библии. Давно уже было сказано: «Суббота для человека, а не человек для субботы». В противном случае, не выдержав проверки на этическое кредо — *человек сам себе цель и не должен быть ни при каких обстоятельствах средством*, — мы «станем мыслить какое-то общество вне людей и этому отвлеченному понятию как божеству приносить в жертву живые человеческие личности», предупреждает один из выдающихся либеральных российских мыслителей. Тем самым целью образования должно стать духовное развитие самого индивидуума, получающего это образование. «Задача состоит в том, чтобы он сам научился смотреть на образование как на высшее благо. Получаемые знания и умения должны облегчать ему жизнь. При достижении этой цели естественно и необходимо, само собой получаются и желательные общественные результаты.»

4. Всякая общественная цель, которая игнорирует права и достоинства личности, при внимательном анализе, утверждает Кареев, раскрывает в себе цели не всего общества, а группы людей. Мотивы в данном случае безразличны. Важно лишь то, что собираются проделать и делают именно с образованием. Худшее отношение — это то, когда в «общественных целях», известным образом понятых и искаженных, искажают самую сущность образования, заменяя его дрессировкой. Когда не просто хотят развить ум человека, но навязать ему известные традиции и сделать его голову недоступной для идей, считаемых «превратными», тогда в основу всей системы образования кладут догматизм, фанатизм, деспотизм, стремящиеся прежде всего убить в воспитаннике все проявления его Я, критическое мышление и личную инициативу. Здесь прямая вражда к личностному развитию, к индивидуальной инициативе. Такова была, по мнению Кареева, школа иезуитов⁵, подчинявшая воспитание юношества интересам католической церкви. Тем же духом, убежден Кареев, отличался российский классицизм послед-

ней трети XIX века (о чем мы упоминали выше). Много, к сожалению, указывает на то, что в будущем возможны новые формы подчинения личного развития односторонне понятым интересам национальности или государственности. (Нашим поколениям досталось сполна от этого осуществившегося предвидения Кареева.)

Ученый показал, что требование воспитать человека *для* общества имеет разные проявления, но общее в них одно: наличие над личностью, ее свободой и достоинством. Будь то, например, идеал «хорошего работника» или «ревностного патриота».

Логика дальнейших рассуждений, основанная на глубоком знании всеобщей истории, в том числе и истории отечества, позволила Карееву сделать заключение, которое невозможно опровергнуть иначе, как только грубой силой: *«Делать из образования средство консолидации на века вечные национальных идеалов и в то же время думать о развитии личности — две вещи несовместимые»* (курсив наш. — Е.Л., Л.Р.). Но **конфликт** между личностью и обществом в области образования возникает тогда, когда интерес общества состоит в том, чтобы подавлять индивидуальную свободу в сфере мысли. И Сократ был осужден во имя общественного интереса со ссылкой на то, что он отвергает богов, установленных государством.

5. Проблема *общего и профессионального образования* также требует рассмотрения с двух сторон, и для ее решения также должны быть найдены средства и способы интеграции интересов и потребностей общества и личности.

Кареев рассуждает следующим образом. Обществу нужны работники разных профессий; человеку, несмотря на потребность в духовном развитии и жажду знаний, тоже требуется научиться что-либо делать. Некоторые специальности требуют более или менее продолжительной выучки. Здесь нет еще никаких видимых противоречий между потребностями общества и личности. Недоразумения начинаются лишь в том случае, если власти стремятся организовать *всю* систему образования исключительно для удовлетворения потребности в будущих работниках («кадрах», «специалистах», как это называлось во времена диктатуры пролетариата). Такая система отводит образованию место некоего **подспорья** (по словам Кареева) к образованию профессиональному на всех трех ступенях: низшей, средней и высшей. Обществу как **работодателю** вовсе нет нужды, чтобы инженер, строящий железные дороги, имел широкое общечеловеческое образование. Работодательская точка зрения не может удовлетворять потребности частного лица. Но общество не возникло ради работодательской функции...

Кареев призывает вдуматься и понять, что «знание, чистое, бескорыстное знание обладает притягательной силой. В сущности

одно и то же **основное явление** наблюдается и в любознательности, свойственной уже детскому возрасту, и в юношеском идеализме, характеризующемся жаждой идейного знания относительно главных вопросов мысли и жизни, и в той привычке приобретать новые знания, какую вырабатывают в себе многие люди к зрелому возрасту; наблюдается оно, это явление, и среди любителей серьезного чтения или посетителей публичных лекций не только разных возрастов, но и разных общественных положений, между прочим, даже среди рабочих, придавленных материальной нуждой и тягостными условиями своего труда».

Ученый либеральных взглядов утверждал, что не существует оправдания для тех, кто превращает обучение людей (детей, подростков, взрослых) в горькие тяжкие труды, отвращая от серьезных знаний, только потому, что сами «учителя» не являются людьми знания и выбор поля их деятельности был ошибкой. Отвлечение к знанию, учебе, которого они добиваются своей работой, они стараются вознаградить сладкими плодами: будущими дипломами, чинами. Тем самым значительная часть индивидуальной человеческой жизни (детство, юность, а иногда и вся молодость) приносятся в жертву другой части жизни, которая может и не оправдать этой жертвы. Да чаще всего так и происходит.

6. Ничто не может оправдать дегуманизацию образовательного процесса и создание антигуманной системы образования. Кареев настаивает на том, что любая жертва человека, которую его вынуждают принести в общественной жизни, аморальна, безнравственна, не может быть оправдана никакими целями и ценностями. Никто не вправе распоряжаться чужой жизнью, любой ее даже малой частью: «Как нельзя приносить свободу и счастье теперешних поколений в жертву благополучию поколений будущих, так и одним каким-либо возрастом одного и того же человека нельзя жертвовать целиком, хотя бы и его собственному будущему (...) Все поколения народа с этической точки зрения равноценны, и ни одно не может быть средством для целей другого...»

*Другими словами, «идеал образования не в том, чтобы им удовлетворялась только та или другая потребность будущего, в настоящем еще не существующая и даже мало понятная, а в том, чтобы оно шло навстречу уже проявившимся или проявляющимся потребностям настоящего, именно их удовлетворяло и тем постоянно достигало своей **основной цели** развивать мыслительные способности, обогащать ум реальными знаниями и отвлеченными идеями, расширять духовный горизонт личности» (выделено нами. Е.Л., А.Р.).*

Кареев призывал проникнуться сознанием того, что *основная цель образования — индивидуальная, а не социальная, что в образовании не должно быть ничего, что не нужно было бы прежде всего*

самому индивидууму, и положить в основу всего педагогического дела эту идею. «Чем выше духовное развитие общества, т.е. чем человечнее его идеалы и чем гуманнее в нем способы педагогического воздействия на подрастающее поколение, тем больше шансов, что последние сами захотят воспринять культурное наследие своих отцов и обнаружить способность к его усвоению.»⁶

Среди многих работ Кареева по философии образования скромное место занимает предисловие к «Полному сборнику правил приема и программ высших, средних и низших общеобразовательных, специальных и профессиональных учебных заведений», почти техническому, справочному изданию, вышедшему в Санкт-Петербурге в 1909 году⁷. Казалось бы, предисловие посвящено узкому вопросу «Что такое университетские факультеты?». Однако в этой работе Кареев в краткой и доступной грамотному человеку форме дает основные сведения о средневековых университетах, их месте в общественной жизни, историческом изменении их задач и целей.

Широко образованный ученый, специалист по всеобщей истории и истории культуры придает важное значение идее и идеалу университета, теоретической, идеальной модели. *Идеальное представление об университете как учреждении, долженствующем воплощать собой всю совокупность научного знания, всю его систему, позволяет сохранить целостность университета, противодействуя распаду его на отдельные самостоятельные факультеты, стремящиеся превратиться в высшие школы по профессиям и утратить на этом пути связь наук.* В первом десятилетии нового века дробление университета на отдельные факультеты стало реальностью. С этим приходилось считаться. И в самом по себе процессе специализации была не только опасность растворения сугубо университетской сущности — общего и целостного научного образования, здесь Кареев увидел и положительные стороны: «Соединение в одном высшем учебном заведении профессоров и студентов самых разных специальностей оказывает полезное влияние и позволяет им учиться друг у друга, делаясь знаниями и идеями»⁸. Потребность общего образования университетского характера и уровня, по представлению Кареева, осознается в некоторых общественных группах. Даже возникновение политехнических институтов он приветствует потому, что они экономичны; дорогостоящее оборудование и лаборатории могут служить всем тем, кто изучает разные специальности.

Политехнические университеты на базе традиций общеуниверситетского образования призваны отвести первые годы студенчества для овладения научными знаниями, закладывающими фундамент образованности молодого человека, а уже на этом фундаменте основывать специальное образование. Если в средневековых

университетах эту функцию пропедевтики введения в основы научных знаний выполнял философский факультет, то современные факультеты на своих первых вторых курсах выполняют прежние функции философского факультета, формируя современную картину мира и методологию с помощью основных фундаментальных наук. А на старших курсах появляется высшая профессиональная школа, в которой изученные «чистые науки» выполняют функцию основы для прикладных наук.

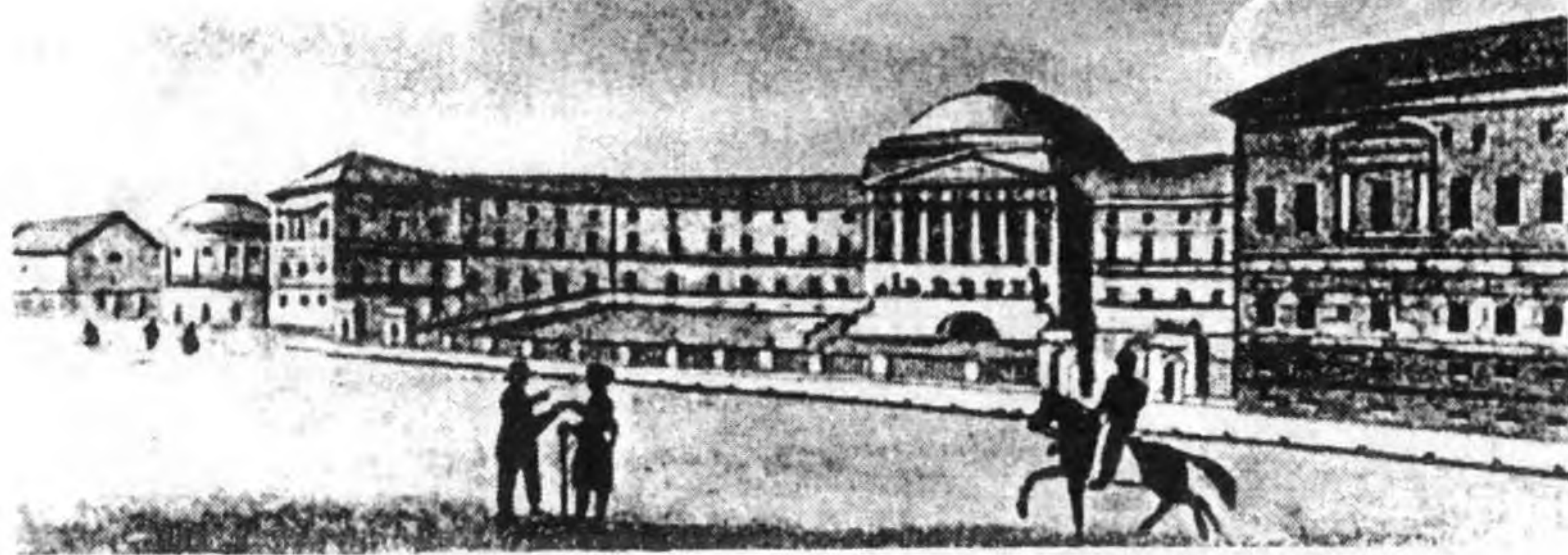
Из всех университетских факультетов, по мнению Кареева, самый «профессиональный» — медицинский⁹, а более других ориентированный на чистую науку — физико-математический, который в этом смысле сохраняет свой первоначальный философский характер¹⁰. Наибольшее искажение первоначального смысла претерпел в России историко-филологический факультет, который стремились превратить главным образом в школу приготовления преподавателей средней школы и других средних учебных заведений. Да, соглашается Кареев, студенты этого факультета скорее всего могут быть учителями, но отсюда не следует, что цель существования этих факультетов чисто профессиональная. Для этого есть педагогические институты. Университетские факультеты — это не педагогические школы; *основное дело факультетов — разработка и преподавание чистой науки.*

Юридический факультет занимает в университете, по мнению Кареева, двойственное положение: его происхождение — профессиональное; прежде в нем изучали право для практических целей, да и в настоящее время в круг его предметов входит много прикладных дисциплин. Но рядом с юриспруденцией самостоятельное значение заняли науки государственные и экономические. Появились новые междисциплинарные связи в их преподавании. Кареев считает важным сближение исторического, философского и юридического факультетов, физико-математического (фактически факультета естественных наук) и медицинского. Это дает возможность поставить изучение права на историческую основу, а в изучении истории займут важное место науки о праве, экономические науки. Кареев приводит в пример важный опыт Варшавского университета, где студенты исторического и юридического факультетов слушали общие курсы истории, истории философии, политической экономии, теории права, государственного права. Такие возможности появились в России благодаря университетскому Уставу 1863 г. С тех пор накоплен ценный опыт издания профессорских лекций отдельными курсами, по которым студенты готовятся к экзаменам. Этот опыт раскрыл многие достоинства именно лекционных курсов в отличие от монографий или обзорных научных работ. Опубликованные лекции доказали исключитель-

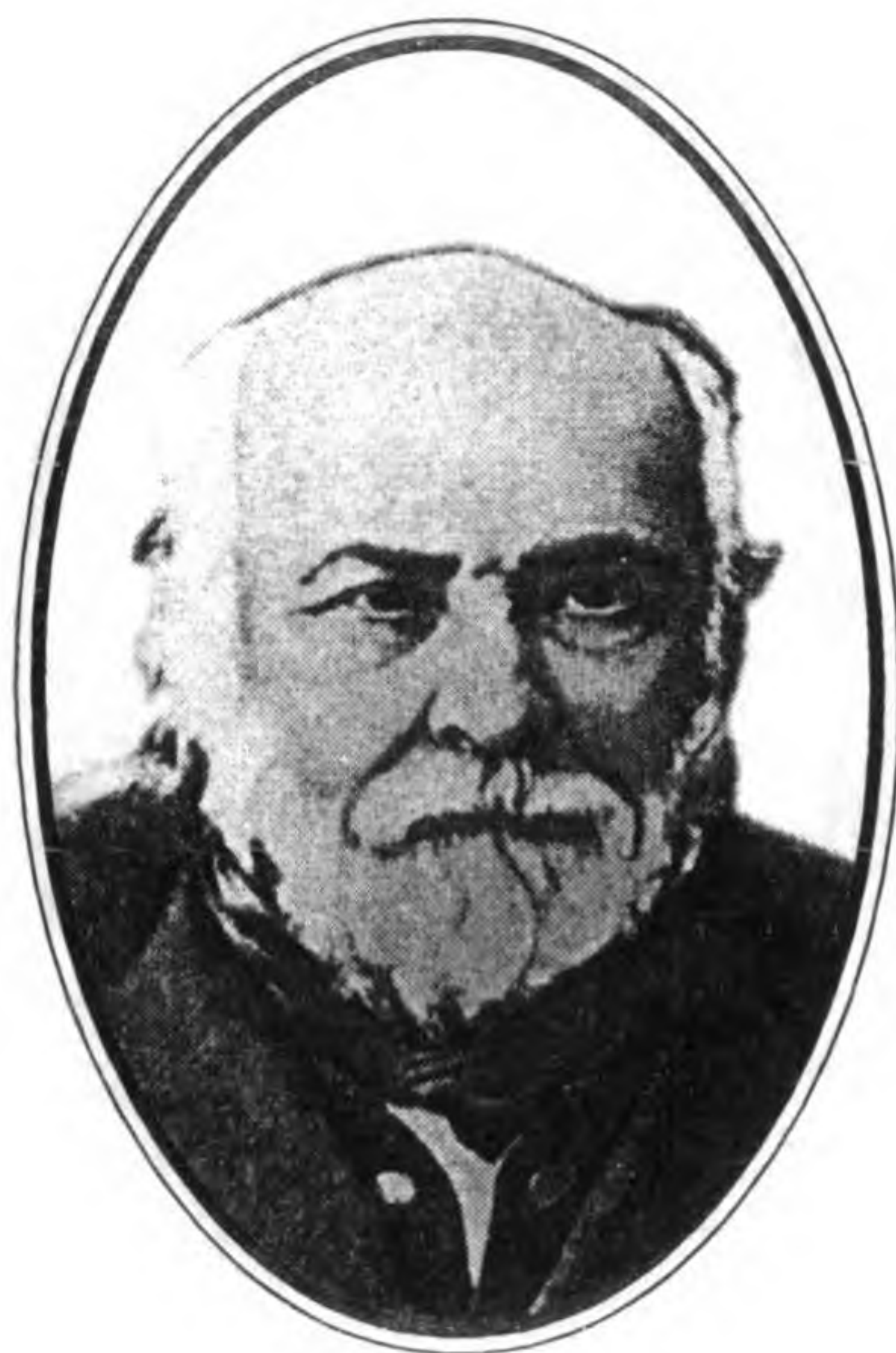
ные возможности печатного слова: а) возможность повторения наиболее важных положений, фактов, идей; б) подробное разъяснение трудных вопросов; в) демонстрирование нужных предметов и т.д. Но главное достоинство публикуемых курсов лекций Кареев видит в возможности ввести студента в святая святых научной работы — в творческий процесс возникновения новых идей, в процесс их обоснования.

Однако еще более значимым моментом университетского обучения ученый считал **самостоятельную** работу студентов под руководством преподавателей. Такие занятия имеют принципиально иной, чем в школе, смысл. Это научное общение. В таком общении только и может воспитаться специалист — в этом, согласно Карееву, заключена основная функция семинаров. Не случайно их так усердно пропагандировал Фихте, будучи ректором Берлинского университета, ибо в университетском обучении основная ценность — введение студентов в самое существо научной работы. Но происходит такое общение лишь при условии **академической** свободы. Для профессора — это свобода научного исследования и свобода передачи с кафедры своих результатов, а для студента — это отсутствие мелочной опеки и контроля, отсутствие всякого внешнего принуждения, будь то экзамены или обязательное присутствие на лекциях. В XIX веке выработалось *высокое понимание академической свободы как сознательного и самостоятельного труда для приобретения образования и глубоких знаний*. Кареев напоминал, что в германских университетах не существует экзаменов, но лишь «рекомендации» со стороны факультетов в известной нормальной последовательности выбора предметов изучения. Свобода сама по себе жестокое испытание. Она порождает возможность удивительного индивидуального развития у немногих избранных¹¹.

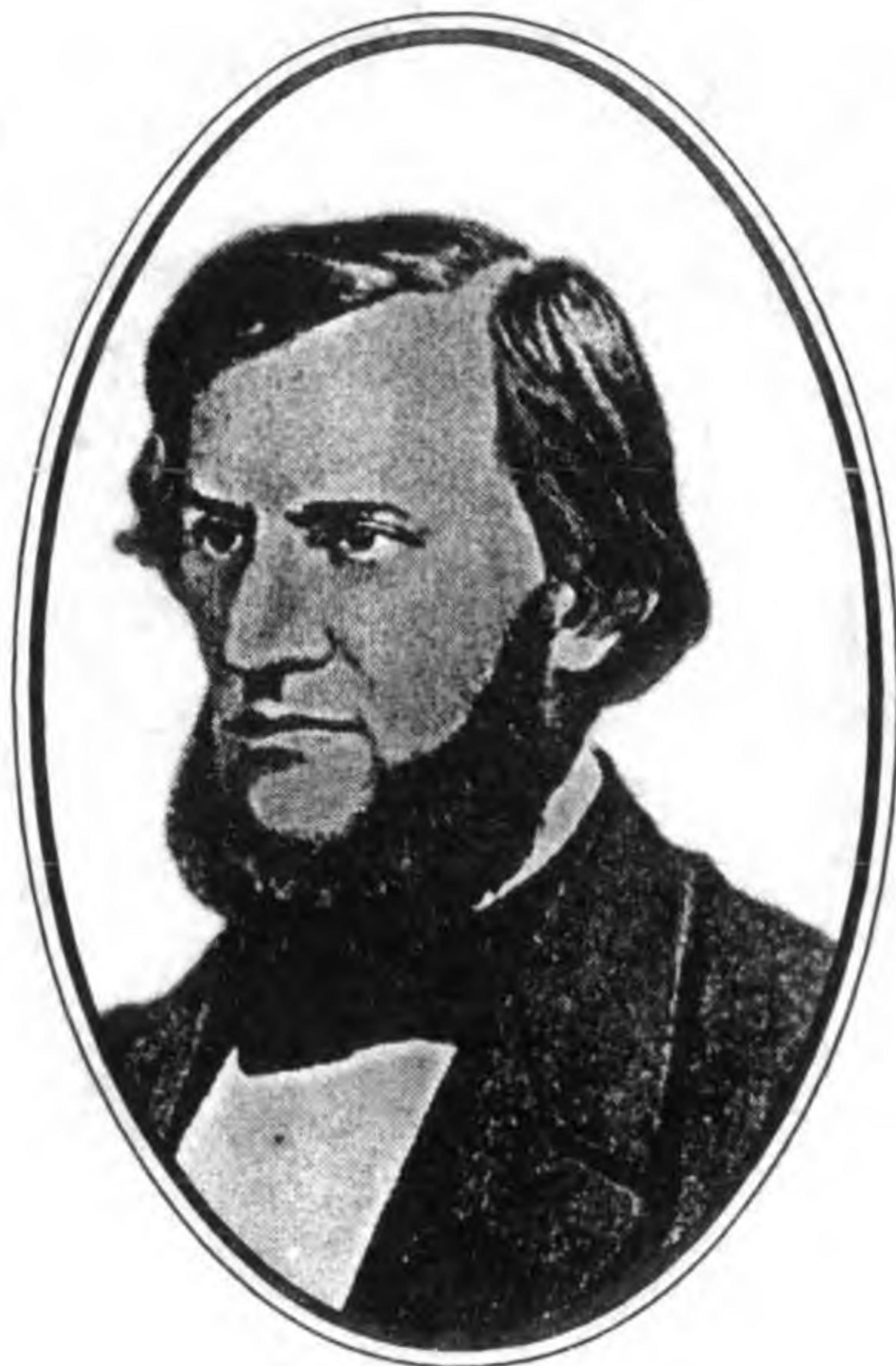
Но в России факультетское руководство занимает промежуточное положение между школьным принуждением и академической свободой. На выбор студентами того или иного факультета воздействуют ценностные ориентиры, доминирующие в обществе. Так, в средневековых университетах самым популярным был сначала «артистический», т.е. философский факультет. Со временем ему стали предпочитать другие — «хлебные» факультеты. Кареев рассматривает и субъективную мотивацию: личные склонности, способности и соображения относительно своей будущей карьеры. Неудивительно, что факультеты, открывающие путь к определенной профессии, всегда были многолюдны. На выбор многих студентов влияют общественное мнение о степени трудности факультета, а также переменчивые отношения общества к тому или иному кругу предметов. В России больше всего студентов-медиков, затем юристов¹².



Московский университет



Н.И. Пирогов



К.Д. Ушинский



Д.И. Писарев



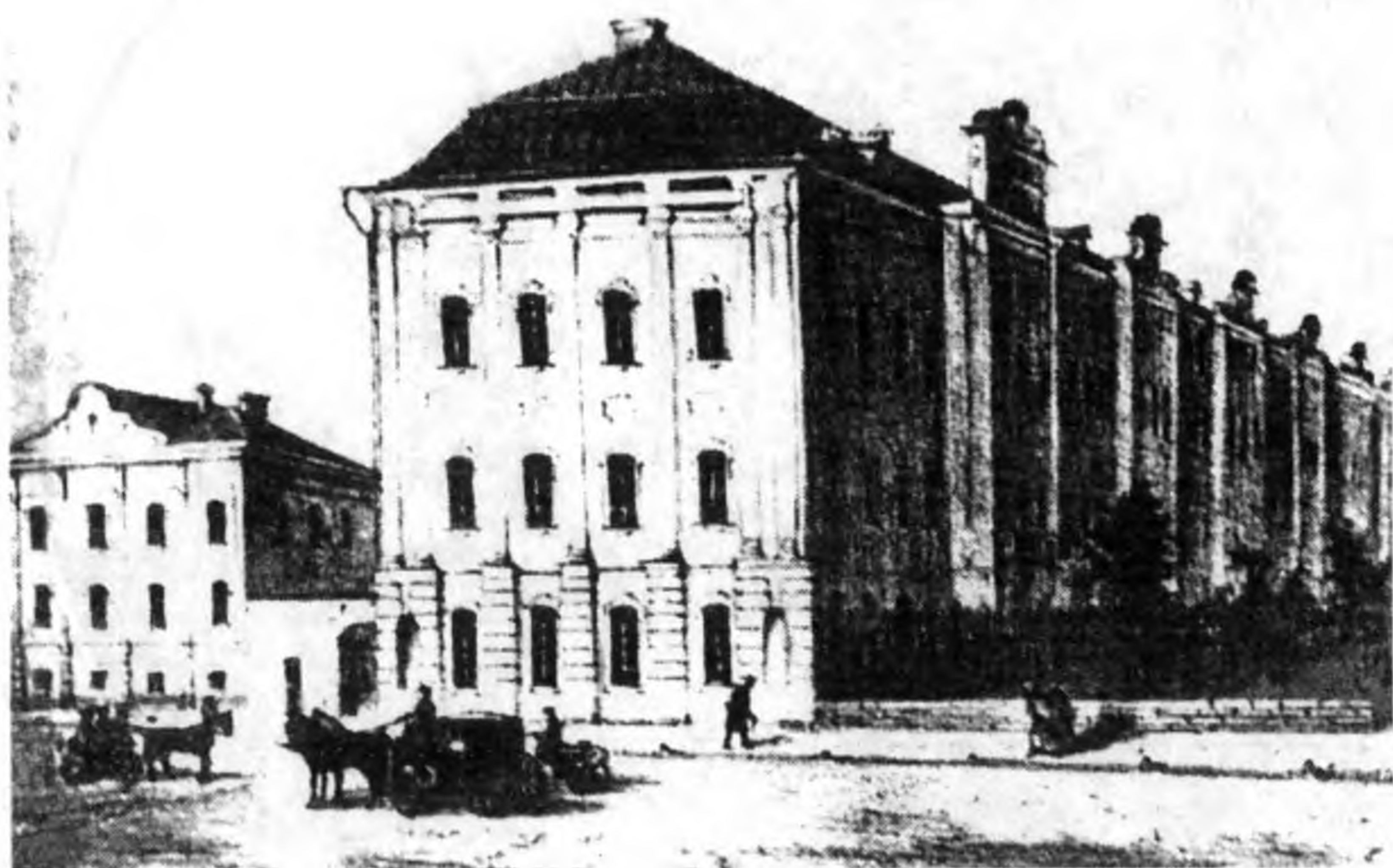
Н.И. Кареев



В.И. Вернадский



Д.И. Менделеев



Петербургский университет



П.Л. Чебышев



Н.И. Лобачевский



А. Н. Крылов



А. М. Бутлеров



В. В. Марковников



П. Н. Лебедев

Ученый раздумывал над фактом снижения в 60-70-е годы XIX века количества студентов на факультете естественных наук. Несмотря на общественный интерес к ним в это время и оживление преподавания¹³, увеличение численности студентов начинается с 1880 года. С открытием высших технических школ меньше поступает на физико-математический факультет с целью перейти потом в технический вуз, но многими движет и научный интерес.

Историко-филологический факультет никогда в России не отличается многолюдностью. Мы приводили выше воспоминание Писарева об этом, когда один студент факультета представлял собою весь четвертый курс. Интересно, что при этом не «сократили» профессоров. Но Кареев в свое время отыскал этому весьма правдоподобное объяснение, которое состоит в том, что факультет в эпоху увлечения классицизмом, древними языками и с благословения реформы 1884 года был превращен в подготовительную школу для учителей древних языков. Здесь изучали в основном греческий и латинский языки, грамматику, древнюю историю и древнюю литературу. Если в 1885 году на четырех курсах этого факультета в Московском университете еще училось 112 студентов, то в 1889 году их стало 46. Указанное обстоятельство повлияло на некоторый отход от установок реформы 1884 года.

Кареев поражался малочисленности молодых людей, юношей, ищущих гуманитарного образования по сравнению с числом девушек, поступивших на историко-филологические отделения женских курсов. В 1898 году в Петербурге на Высших женских курсах было столько же гуманитариев, сколько во всех восьми университетах России. Возможно, удивление Кареева — чисто риторический прием, а причины описанного им положения не так уж трудно отыскать (см. следующий раздел).

Словом, размышления ученого свидетельствуют о том, что российские проблемы университетов имеют тенденцию к повторению. Знание подобного рода позволяет хоть чему-то научиться и хотя бы не повторять одних и тех же ошибок каждые сто лет; понимать, что не мнения о прошлом, но знание прошлого и видение будущего, которое зарождается в настоящем, открывают возможности отыскать адекватные пути решения современных проблем.

3.3. Русские ученые-химики Д.И. Менделеев и В.В. Марковников о проблемах просвещения и причинах, обрекающих Россию на положение отсталой страны

Весьма интересны и чрезвычайно актуальны сейчас, хотя и внутренне противоречивы, размышления нашего выдающегося ученого Д.И. Менделеева, изложенные в его статье «К познанию Рос-

сии». Д.И. Менделеев (1834–1907) рассматривает проблемы выхода России в число передовых «производящих» стран Европы. Будучи последователем идей Адама Смита, он справедливо утверждает, что не большая территория и не ее богатые недра составляют реальную силу страны, а ее престиж в мировом сообществе. «Силою страны должно считать количество труда, производимого ее жителями в определенное время (например, год). (...) Главную же характеристику труда ... составляет его полезность для людей, и чем более труд относится к широким областям сознательных потребностей, тем больше приобретает общего значения. (...) В этом смысле важнейшими данными для понимания народов и их современного положения служит суждение об их достатке и богатстве.» Далее как истинный ученый Менделеев уточняет, что он здесь имеет в виду не такие потенциальные богатства, как природные (почвы, климат, полезные ископаемые и т.д.), но те, к производству которых приложены умственные и физические силы людей и по числу которых, с горечью констатирует великий гражданин, «Россия принадлежит к числу беднейших... Наша годовая производительность, выражающаяся лучше всего в промышленно-торговых оборотах, ничтожно мала — по числу жителей — сравнительно с тем, чем бы она могла быть»... при иной производительности труда опять-таки в сравнении с богатыми странами за последние полвека¹⁴. Откуда же наша бедность? — задается вопросом химик, который считал себя сам более политэкономом, чем химиком. Ему ясно, что главная беда кроется в том, что «заняты мы преимущественно первичными промыслами, какими занимались и тогда, когда все и всюду были бедны (а теперь, замечает он, Англия, Франция — богатейшие страны). Но становясь только сельскохозяйственным, народ всегда бывает беден. В этом добывающем, но не образующем производстве, в экстенсивном способе хозяйствования, в неиспользовании великого изобретения человечества (принципов разделения труда) видит Менделеев причины нашей бедности на рубеже XIX и XX веков.

Почему же не развивается промышленность, не интенсифицируется сельское хозяйство и не используются принципы разделения труда? Ответы на эти вопросы ученый ищет в двух роковых обстоятельствах: в «направлении нашей образованности» и в «отсутствии личной инициативы, предприимчивости». Но и этими обстоятельствами не удается объяснить все происходящее. Исследователь «доискивается» и третьего обстоятельства, казалось бы, вообще из другой сферы. «Капитал, — утверждает он, — в сущности, есть не что иное, как доверие... Доверие к нашим природным ресурсам, — убежден Менделеев, — огромно; доверие к промышленности также, несомненно, имеется. Так чему же не доверяют загра-

личные партнеры, без взаимодействия с которыми ни одна страна в XX веке не выйдет из отсталости? Не доверяют, считает Менделеев, русской оборотливости, предприимчивости, знаниям, наконец, а также стремлению облагать все то, что сколь-нибудь начнет развиваться, не дожидаясь близких, возможных, высших результатов»¹⁵.

Менделеев утверждает, что выход из положения не прост и не дешев. Необходимо вложение капиталов и правительственного кредита и многого другого, в числе чего на первое место он выдвигает необходимость **«передовой образованности»**. При помощи одних рабочих сил и общих законов тут ровно ничего сделать нельзя: нужны знания частных (т.е. конкретные знания. Е.Л., А.Р.), постоянное изучение, труд, преимущественно мозговой...¹⁶

В начале своей работы Д.И. Менделеев, как и следовало ожидать от ученого такого ранга, подвергает тщательному анализу весь спектр данных первой переписи населения России, проведенной в 1897 году. Здесь он специально обсуждает вопросы народного просвещения. Сожалеет о том, что на основании переписи нельзя составить картину об **истинно просвещенных людях** (их количестве и «качестве»), **«способных самостоятельно изучать и обсуждать действительность» на основании научных фактов и своей собственной способности суждения**. При этом Менделеев говорит, что он хотел бы показать, что таких образованных и самостоятельно мыслящих людей имеется в России «сравнительно малое количество по отношению ко всему населению, судящему по внутреннему и пред-рассудкам»¹⁷.

Менделеев основывается на данных переписи, которые косвенно указывают и на обсуждаемую проблему. Так, лиц с *низшим*, т.е. начальным (часто это двухгодичная элементарная школа, где учили Закону Божьему, читать, считать и не всегда писать...), образованием в России на момент переписи 1897 года было 26 млн., т.е. около 20 % населения. Общее число лиц, получивших среднее и высшее образование, достигало 1 млн. 440 тыс., т.е. немного превосходило 1,1 % числа всех жителей. Дальше у Менделеева идут оценки, объяснения, предположения. Вот они-то для нас представляют исключительный интерес. Так, по поводу только что приведенных данных о среднем и высшем образовании (1,1 % от всего населения) Менделеев пишет: «Это отношение можно было бы считать не то что недостаточным, но пока вполне бы удовлетворительным, если бы наши средние и высшие учебные заведения были в ином состоянии, чем то, в котором они теперь находятся».

Что же касается высшего образования, которое в России к началу века имело лишь 20 % граждан (а в сопредельных странах, как показано в разд. I, уже несколько десятилетий существовало все-

общее обязательное начальное образование сроком не менее четырех лет), то отношение ученого к нему весьма критично: «Конечно, лучше было бы, если бы образование, хотя бы первоначальное, в особенности приуроченное к жизненным потребностям, т.е. не только грамоте и счету, но и к каким-нибудь практическим делам, широко распространено в России, но ставить задачу «всобщего народного начального обучения» на такую настоятельность, какую ей придают в настоящее время у нас очень многие, я признаюсь, не согласен, прежде всего по той причине, во-первых, что для этого нужны большие народные средства, а во-вторых, что, пожалуй, еще важнее, нужны хорошо подготовленные и приуроченные учителя, которые внушали бы начинающим учение благие начала, а ни того, ни другого пока нет. И пока надежные начальные учителя не подготовятся и средства не соберутся затевать всобщее обучение мне кажется совершенно нецелесообразным, хотя я очень хорошо понимаю и всей душой желаю, чтобы семена истинного просвещения, направленного на добро и пользу, распространялись, по возможности, во всем народе»¹⁸.

Безнадежность ситуации, которую так наглядно представил Д.И. Менделеев, была бы убедительной, если бы не было ничего известно о грандиозных успехах земств в 60-е годы и материальном обеспечении ими за свой счет более 50 % всех образовательных учреждений на своей территории, и не только низшего уровня, но средних и даже специальных, профессиональных. Как можно было дойти до таких неконструктивных выводов в поиске способов вывести Россию из отсталости на пороге XX века? По-видимому, сочетание объективных и субъективных обстоятельств было тому причиной, и не будь это имя столь известно и авторитетно, не стали бы мы занимать внимание читателя.

* * *

В 1901 году в «Ломоносовском сборнике» была опубликована статья В.В. Марковникова¹⁹ «Исторический очерк химии в Московском университете». Параллельно с заявленной в статье темой профессор Марковников исследовал еще одну — о проблемах просвещения, о причинах, обрекающих Россию на положение отсталой страны²⁰.

Дав краткий анализ началу просвещения в XVIII веке и условий, в которых возникала российская школа, В.В. Марковников пишет, что даже высшие слои русского общества не были подготовлены к образованию. Культурное развитие шло не снизу вверх, не создавалось народом, а насильственно навязывалось ему. Народ его не понимал и не признавал необходимости в нем. Отсюда не только пассивность, но даже сопротивление образованию, что требовало принудительных мер. Но напомним еще раз Конфуция,

говорившего, что народ можно принудить к послушанию, но его нельзя принудить к образованию. В России оказалось возможно и первое и второе. Но каков результат? Марковников считал, что образовательная политика, насилующая убеждения людей, сформировала в обществе представления о том, что народные массы нуждаются в руководстве, в опеке. Поскольку чиновник-начальник имеет власть по должности, а не по знаниям, то в менталитете страны создавалось устойчивое представление о том, что высшее образование — это роскошь. А поскольку с высшим образованием связывалась и наука, непонятная широким невежественным массам, то к науке возникало недоверие. Оно пронизывало и высшие слои, и эшелоны власти, которая тоже не доверяла науке. Результатом, считал Марковников, было медленное и скачкообразное развитие нашей государственности, не согласно потребностям времени, а под влиянием отдельных личностей. Самые вредные последствия вызвало узаконенное «право на чин», усиливая и укрепляя узкоутилитарное значение университета, и так вложенное в него в России изначально. Профессор Марковников показал, что, безусловно, приобретение знаний всегда и везде имеет в виду практическую цель. Однако «есть разница в том, чтоб учиться, зная, что учение впоследствии принесет пользу и даже выгоду, или же исключительно иметь ее в виду с самого начала учения».

«Право на чин» имело в виду привлечь к высшему образованию средний и низший классы общества. У нас же оно оказалось вредным, ибо предоставляло людям с высшим образованием сословные преимущества. Господствующее положение чиновничества вызвало в бесправной части общества естественное стремление пользоваться всяким случаем к переходу в привилегированный класс, в том числе и за счет получения диплома. Тем самым среднее и низшее сословия теряли своих образованных детей, их пожирал чиновный слой и непомерно сам разбухал. Университетское образование не могло облагородить этот слой, ибо, имея в виду чин, учились как придется. Страшным последствием была сформировавшаяся привычка к чиновничьей деятельности (или псевдодеятельности) и утрата привычки к созидательному труду, неумение заниматься ничем иным. Так возникал «интеллигентный пролетариат», т.е. и не интеллигенция в буквальном смысле слова, и не пролетариат в понимании К. Маркса и других социологов XIX века. Он-то и оказался самым враждебным правительству. Ему пытался противостоять министр просвещения Делянов, но лишь возбудил справедливое негодование публики (см. следующую главу).

В.В. Марковников показывает, что интеллигентский пролетариат избирал два направления своей деятельности: социалистически-коммунистическое и ультрабюрократическое. В 1901 году

Марковников доказывает, что социал-коммунистическое учение это отрасль и порождение чиновного пролетариата. «ибо острая форма этого направления тотчас исчезает, как только личность получает материальное обеспечение, т.е. какое-нибудь место в чиновной иерархии с надеждой сделать карьеру, обеспечивающую его и семью. Тогда совершается переход в лагерь ультрабюрократический». Социалистические идеи требуют для своего осуществления многообразной регламентации, а в России еще и надзора, что дает обильную пищу для чиновничества. «Чиновный пролетариат по существу своих интересов всегда был одним из главных тормозов развития российской жизни, проникал всюду со своими бюрократическими регламентациями.» Здесь скрывается, убежден ученый, один из источников нашего **неправильного** развития.

В.В. Марковников ясно выразил причину частой смены университетских уставов, которую видел в стремлении бюрократии проникнуть всюду. Это чиновничье зло, исходящее из университетов, можно исправить тоже с помощью университетов: уничтожить вредную привычку учебных заведений награждать своих питомцев правом на чин; уничтожить закон об обязательном исключении поступающих в университет из податного сословия²¹. Если дипломы будут выдаваться только за знания, университеты избавятся от той массы людей, которые являются только за правами. Число учащихся в университетах уменьшится, а число настоящим образом образованных людей — нет. Убавится число полужнаек²². Это зло, проросшее во все поры нашей современной жизни, и, конечно же, в первую очередь в сферу управления, А. Солженицын определил словом «образованщина». А толкий слой образованных людей в России начала XX века стал пополняться из стен военно-инженерных и других профессиональных вузов и некоторых «именных» учебных заведений, замечательный образец которых представляло Тенишевское училище.

3.4. Идеи В.И. Вернадского о задачах высшей школы и «учащемся народе» на рубеже XIX и XX веков

Позиция, с которой в 1913 году В.И. Вернадский²³ подошел к задачам высшего образования России, базировалась на фундаменте его научных представлений, методологии научного познания и философских взглядах, представленных в курсе лекций о научном мировоззрении. Не менее интересны каждая из последующих лекций, да и сам план будущей книги, которую автор не закончил²⁴. Ученый также дает представление о широте и научной репрезентативности концепции истории науки и ее месте в истории общества. Возможно, эта книга была бы предшественницей замечательной

работы английского ученого Дж. Бернала «Наука в истории общества» (с некоторыми идеями последней мы знакомим читателя в разд. I и продолжим знакомство в разд. VI).

3.4.1. О научном мировоззрении

Вернадский утверждал, что, не понимая сущности научного мировоззрения, его роли в развитии общества, нельзя реформировать высшую школу и сделать весь народ учащимся народом. А без этого страна не может претендовать на то место в мировом сообществе, которое она хотела бы занимать.

Именем научного мировоззрения, пишет Вернадский, мы называем представление, которое дается наукой о явлениях, доступных научному изучению. Понятие «мировоззрение» включает отношение к окружающему нас миру явлений. Это отношение предполагает, что каждое явление вписывается в рамки научного изучения и находит объяснение, не противоречащее основным принципам научного поиска. Отдельные частные явления соединяются вместе как части одного целого, и в конце концов получается одна картина Вселенной, Космоса; в нее входят и движения небесных светил, и строение мельчайших организмов, превращения человеческих обществ, исторические явления, логические законы мышления или бесконечные законы формы и числа, даваемые математикой. Из бесчисленного множества относящихся сюда фактов и явлений научное мировоззрение обуславливается только немногими основными чертами Космоса. В него входят также теории и явления, вызванные борьбой или воздействием других мировоззрений, одновременно живых в человечестве. Наконец, безусловно, оно всегда проникнуто сознательным волевым стремлением человеческой личности расширить пределы знания, охватить мыслью все окружающее. Так рассуждал В.И. Вернадский в своих лекциях о научном мировоззрении. Следовательно, согласно Вернадскому, в основе научного мировоззрения лежит метод научной работы, известное определенное отношение человека к явлению, подлежащему научному изучению. Далее, важно понять, подчеркивает ученый, что ...как нет философии без рационалистического самоуглубления в человеческую природу или в мышление, без логически обоснованного языка и без положительного или отрицательного введения в мирозерцание мистического элемента, так нет науки без научного метода. Этот научный метод не есть всегда орудие, которым строится научное мировоззрение, но это есть всегда то орудие, которым оно проверяется.

Вернадский дает не только глубокий анализ методологии, но и ее историю. Некоторые части даже современного научного мировоззрения были достигнуты не путем научного искания или науч-

ной мысли — они вошли в науку извне: из религиозных идей, из философии, из общественной жизни, из искусства. Но они удержались в ней только потому, что выдержали пробу научного метода²⁵. «Известно, как глубоко такое искание и убеждение охватывало душу Кеплера, когда оно привело его к открытию его вечных законов. (...) Чрезвычайно характерную черту научного движения составляет то, что оно расширяется и распространяется не только путем логических ясных приемов.»²⁶

Наиболее характерной стороной научной работы и научного искания является отношение человека к вопросу, подлежащему изучению. В этом не может быть различия между научными работниками, и все, что попадает в научное мировоззрение, так или иначе проходит через горнило научного отношения к предмету и удерживается в нем до тех пор, пока не будет опровергнуто научным же методом.

Научное мировоззрение развивается в тесном общении и широком взаимодействии с другими сторонами духовной жизни человечества²⁷. В.И. Вернадский имеет здесь в виду философию, религию и искусство, науки об обществе и реальную социальную жизнь.

По существу, как мы увидим, могущественно взаимно влияя друг на друга, все эти стороны духовной жизни человечества совершенно различны по занимаемой ими области, рассуждает ученый. Такое различие не вызывает сомнения для этики, искусства или общественной жизни по крайней мере постольку, поскольку они касаются науки. Несколько иначе дело обстоит с религией и философией.

Взаимные отношения между наукой и философией усложнились под влиянием постоянного и неизбежного расширения области, подлежащей ведению науки. Расширение границ научного мирозерцания является одним из наиболее характерных и наиболее важных симптомов **научного прогресса**. Наука неуклонно и постоянно захватывает области, которые долгие века служили уделом только философии и(или) религии; наука встречается в этих областях с готовыми и укоренившимися построениями и обобщениями, **не выдерживающими критики и проверки научными методами**. Такое проникновение науки в новые, чуждые ей раньше области человеческого сознания вызывает споры, играющие важную роль в науке.

(...) Борьба эта под влиянием интересов эпохи и благодаря тесной связи ее с жизнью общества нередко приобретает глубокое и серьезное значение. Такое соприкосновение с жизнью придает научному мировоззрению каждой исторической эпохи чрезвычайно своеобразный оттенок: на решении абстрактных и отвлеченных вопросов резко и своеобразно отражается дух времени. В XVIII

веке в разных регионах Европы шла борьба за свободу мысли против католической и протестантских церквей, связанных с государственной и общественной жизнью. В этом веке **новым откровением** стала философия *просвещения*²⁸. В XIX веке это убеждение приняло форму знаменитой схемы позитивизма – схемы, сыгравшей важную роль в истории общественных наук. «Едва ли, однако, такая судьба может ожидать представление о смене в истории человечества различных фаз человеческого сознания. Оно слишком резко противоречит наблюдению действительного хода вещей, данным истории науки.» Питание науки идеями и понятиями, возникшими как в области религии, так и в области философии, порождает и обратный процесс, на который обращает внимание Вернадский, – процесс, который проходит через всю духовную историю человечества. *Рост науки неизбежно вызывает, в свою очередь, необычайное расширение границ философского и религиозного сознания человеческого духа.* «Создания философской мысли и религиозного созерцания не теряют при этом того своеобразного характера, который свойственен почти всем созданиям человеческого духа. На них лежит, если можно так выразиться, печать бесконечности.»²⁹

И в настоящее время³⁰ философия, по-видимому, переживает новую переработку своих проблем под влиянием роста научного мышления в XIX веке, отвоевавшего у нее области, принадлежавшие ей всецело.

Такое влияние науки неизбежно. Оно вызывается характером научных истин, во многом резко отличающихся от великих построений философии, произведений искусства, идеалов и концепций религии³¹. Вернадский пишет, что уже старинные схоластики, развивая философскую мысль путем споров-диспутов, всегда признавали, что *диспут может вестись только между людьми, согласными в основных, исходных положениях.* Спорить об этих исходных положениях считалось бесполезным. Это согласие также не может быть достигнуто убеждением, оно требует *веры*³², но не религиозной, а познавательной, т.е. веры в движение научного познания ко все более глубокому познанию мира.

В философском творчестве всегда выступает вперед углубление человека в самого себя, всегда идет перенос индивидуальных настроений наружу, выражение их в форме мысли. При необычайном разнообразии индивидуальностей и бесконечности окружающего мира каждое такое самоуглубление неизбежно дает известные оттенки, развивает и углубляет различным образом разные стороны бесконечности. Во всякой философской системе, безусловно, отражается настроение души ее создателя. *Философские системы как бы соответствуют идеализированным типам человеческих индивидуальностей, выраженным в форме мышления.* Особенно резко и глубоко

сказывается такое их значение в даваемой ими конкретной жизненной программе, в текущем их мировоззрении. Пессимистические, оптимистические, скептические, безразличные и т.п. системы одновременно развиваются в человеческой мысли и являются результатом одного и того же стремления понять бесконечное. В этом заключается проявление творчества человеческой души. В истории развития человечества значение мистического настроения **вдохновения** - никогда не может быть оценено слишком высоко. Если бы мы когда-нибудь смогли логически разобрать художественные вдохновения гения, или конструктивное созерцание и мистические экстазы религиозных и философских строителей, или творческую интуицию ученого, мы, вероятно, смогли бы, как хотел Лаплас, выразить весь мир в одной математической формуле.

Представления Вернадского об особенностях научного мировоззрения не будут полными, если не раскрыть понимание им *научной истины*. Можно сказать, что это дескриптивно выведенное понимание весьма убедительно, так как показано на примерах, сейчас не вызывающих ни у кого возражений, о вращении Земли вокруг Солнца и аналогичных им. Закон вращении Земли вокруг Солнца сформулирован в терминах, всем понятных в наше время, в предложениях, одинаково обязательных для всех людей, в нем нет места для согласия или несогласия. Это положение обязательно для всех религиозных и философских систем, даже наиболее далеких от точного знания, которые не могут делать в области ведения органов чувств утверждений, ему противоречащих. Они должны считаться с научно доказанным фактом.

Итак, научные факты и представления, согласованные с формальной стороны с действительностью, являются так же обязательными для человеческого мышления, как обязательны для него абстрактные положения математики. Эту часть научного мировоззрения можно, по мнению Вернадского, считать истиной, и такие факты являются научными истинами.

Ученый понимал всю серьезность своих следующих рассуждений: «Подобный характер научных истин вызывает два в высшей степени важных следствия. С одной стороны, благодаря ему наука неизбежно влияет на религию и философию; в тех случаях, когда установившиеся положения религии или философии столкнутся с противоречащими им научными истинами, они не могут существовать: религиозные и философские мыслители должны взять назад свои утверждения. Иногда это достигается углублением религиозного или философского воззрения. Иногда такие столкновения приводят к выработке новой философской или религиозной схемы.

Другим следствием является боевой характер научного мировоззрения, нередко отрицательная форма его суждений, высказываний.

«Чем дальше мы вдумываемся в научное мировоззрение, чем глубже его анализируем, тем более сложным, тем более разнообразным по своему значению и составу оно нам представляется!»³³ При этом следует помнить, что победа какого-нибудь научного взгляда и включение его в мировоззрение не доказывает еще его истинности. «Но то научное мировоззрение, в которое входят как эти истины, так и те научные построения, которые более или менее полно представляют науку данного времени, совсем не является бесспорным.»

Научное мировоззрение и данные науки должны быть доступны полнейшей критике всякого, критике, исходящей из принципов научного исследования, опирающейся на научные истины. И здесь открывается широкое поле для проявления научной индивидуальности. Вся история науки показывает, что отдельные личности были более правы в своих утверждениях, чем целые корпорации ученых. Многие научные истины, входящие в состав современного научного мировоззрения, или их зародыши проповедовались в прежние века отдельными исследователями, которые находились в конфликте с современным им научным мировоззрением. Истина нередко в большем объеме открыта этим научным еретикам, чем ортодоксальным представителям научной мысли. Конечно, не все группы и лица, стоящие в стороне от научного мировоззрения, обладают этим великим прозрением будущего человеческой мысли, а лишь некоторые немногие. *Отличить их от заблуждающихся не суждено современникам.* Аппарат научного мышления груб и несовершенен; он улучшается, главным образом, путем философской работы человеческого сознания. Здесь философия могущественным образом, в свою очередь, содействует раскрытию, развитию и росту науки.

«Итак, заключает Вернадский, - современное научное мировоззрение и вообще господствующее научное мировоззрение данного времени не есть *maximum* раскрытия истины данной эпохи. В нем целиком отражаются интересы *среды*, в которой живет научная мысль. Научное мировоззрение, как и все в жизни человеческих обществ, приспособляется к формам жизни, господствующим в данном обществе.

Очень мало научных истин, неизменных и идентичных, которые бы входили в мировоззрения средних веков и нового времени. А между тем можно проследить, как одно произошло от другого, и в течение всего этого процесса, в течение всех долгих веков было нечто общее, оставшееся неизменным. *Это общее и неизменное есть научный метод искания, есть научное отношение к окружающему»*³⁴.

Все дальнейшее внимание Вернадского посвящено не только выявлению принципиальных структурных элементов и условий

бурного развития и смены или регресса и адинамизма научного мировоззрения, но целому каскаду великолепных исторических картин, персонифицированных в творческой деятельности крупнейших ученых, мыслителей, изобретателей – и все это в контексте культурно-исторического развития различных времен и регионов нашей планеты³⁵.

Начиная в книгопечатания научное мировоззрение развивается непрерывно. Но будет ли этот процесс идти и дальше? – с тревогой вопрошает выдающийся сын России, которому было суждено в тяжелые дни начала Великой Отечественной войны сокрушаться о неуклонном падении интеллекта правящей партии большевиков... *А в 1902 году он писал, что для научного развития необходимо признание полной свободы личности, личного духа, ибо только при этом условии может одно научное мировоззрение сменяться другим, создаваемым свободной, независимой работой личности.* При этом ученый утверждал, что научное мировоззрение есть то мировоззрение, которое вырабатывает и развивает научную истину, т.е. такого рода независимую от личности часть знания, которая становится уделом всего человечества без различия рас, племен и времен. Следовательно, *при полной свободе каждой личности оно требует признания для всех общей истины, объединяющей их всех, соединяющей их всех в одно.* Наконец, подытоживает великий мыслитель, те крупные и великие изменения условий жизни человечества, блага культуры и техники, имеющие целью общую пользу, смягчение и уничтожение всех физических бедствий человечества, отдельных классов и отдельных личностей, сознательно достигается только наукой, только ростом и развитием научного знания.

Рост научного мировоззрения, научного мышления, начавшись с середины XV века, будет продолжаться. В действительности это мировоззрение незаконченное, текучее, вечно меняющееся.

Итак, Вернадский призывал каждое поколение самостоятельно пересматривать прошлое научное знание, так как благодаря ходу жизни и научной мысли постоянно выдвигается раньше не понятое и не замеченное предыдущими поколениями³⁶.

3.4.2. О задачах высшей школы

Высшая школа даже в самой древней ее основе – в виде университета – в конце и начале XIX века настолько непохожа, что ее вообще с трудом можно сравнивать, считает Вернадский. С точки зрения мыслителя, *высшая школа России, при всей специфике ее истории и современных условий существования, все же обязана иметь перед собой общечеловеческие задачи: 1) организовать научную работу на мировом уровне и 2) помочь возвращению учащегося наро-*

да, т.е. способствовать появлению и развитию в широких слоях населения внесословного, внеполового и возрастного тяготения к научному знанию — потребности и способности учиться. Логика рассуждений Вернадского выглядит следующим образом.

Начало XX века в России ознаменовалось коренной ломкой высшей школы в направлении, о котором мечтали еще около 50 лет назад. Происходит расширение области высшей школы, создание ее новых форм, переработка старинных проявлений. Что же повлияло на реорганизацию высшей школы? — задается вопросом Вернадский и отвечает на него.

На первом месте находится колоссальный рост научного знания, приложение его к технике и к общественным формам жизни. Следовательно, неизбежно создание новых форм высшего образования, хотя бы для изучения нового знания. Здесь важно даже не расширение области познанного, но быстрая и полная *передача* завоеваний науки и техники по возможности широким слоям молодого и в широком смысле взрослого населения, т.е. необходима *система введения нового знания в общественное сознание*. Необходима пропаганда достигнутых научных результатов в человеческую массу, в толпу. Другая задача связана с массовым процессом гуманизации человеческих отношений, с распространением во всем мире демократических принципов и норм. Не отвергая влияния прогресса религиозных и философских взглядов на изменение отношения к каждой отдельной личности, Вернадский утверждает, что прогресс этот был прямым и непосредственным следствием научных успехов, роста научных знаний, научной техники. «Наука является глубоко демократической, так как она имеет источником только силу ума и глубину вдохновения человеческой личности и в своих результатах абсолютно не связана с какими-нибудь определенными формами общественного строя. Для нее наиболее благоприятны такие формы общественной жизни, которые позволяют наиболее ярко и свободно проявляться богато одаренным личностям, а также позволяют наиболее полно провести в жизнь организацию коллективной научной работы, используя для этого по возможности жизнь каждой человеческой особи.»⁷

Демократизация жизни не только меняет старую школу, перестраивает всю ее сущность, она создает ранее неведомые формы высшего образования.

Третьей задачей высшей школы, возникающей под воздействием нового времени, стало распространение единой культуры. В наше время, показывает Вернадский, пали последние изолированные культуры: Китай, Япония, народы Индии и мусульманского Востока. Европейская культура впервые распространилась на весь земной шар. И здесь развитие науки стало одним из главных

факторов, достигая того, к чему напрасно стремились различные формы религии и философские школы. Это следствие самой сущности науки — единой в основе своих выводов, для всех обязательной и непререкаемой. *Одной из важных форм организации научной работы путем проникновения ее в общечеловеческую культуру является высшая школа.*

«Итак, подытоживает Вернадский, высшее образование нашего времени находится в подвижном состоянии и обуславливается главным образом тремя общими для всего человечества обстоятельствами: 1) развитием знания и его научной организацией; 2) демократизацией общественной и государственной жизни и 3) распространением единой культуры на весь земной шар»³⁸.

Очевидно, утверждает Вернадский, что те изменения, которые происходят в высшей школе во всех странах, не могут долго и безнаказанно подавляться в какой-нибудь стране. Везде и всегда, если современная высшая школа поставлена в не соответствующие ей рамки жизни, она будет стремиться их разрушить, выйти из тисков, которые ей насильно навязаны. «Она будет переживать такой кризис, какой сейчас (т.е. в первое десятилетие XX века. — *Е.Л., А.Р.*) переживает высшая школа России, ибо она не может приспособиться к тем внешним условиям, которые господствуют в нашей стране. Нам — в нашем сословном и бюрократическом обществе далеко до демократизации жизни, основанной на примате человеческой личности и человеческого ума. Далекі условия жизни русской интеллигенции от тех нормальных форм общемировой жизни, которые для нас выражаются «свободами манифеста от 17 октября 1905 года», провозгласившего некоторые гражданские свободы и законодательную Думу.»

Но все это преходящие явления. «Долго нельзя задерживать жизнь живой страны и живого народа... Эти явления должны пасть по исторической необходимости, как только будут получены русским народом условия человеческого существования.»

Что же происходит сейчас в самой высшей школе и в ее отношениях со средней, низшей, специальной, с другими государственными, общественными и культурными сторонами жизни России? Такой вопрос ставит исследователь и последовательно дает ответы на него.

Изменился контингент лиц. «Школьники» и «студенты» недавнего прошлого уже не составляют исключительного ее контингента. В высшей школе появились замужние и женатые, имеющие детей люди. Это кое в чем напоминает средневековье. Средневековый студент не был юношей, но зрелым человеком и мог учиться при этом десятилетие. В высшую школу приходят те, кто уже получил какое-то образование, был занят в практической жизни, но пришел

вновь учиться либо из-за интересов практической жизни, либо с точки зрения своего мировоззрения, т.е. это означает, что в высшей школе нельзя получить знания на всю жизнь, надо время от времени их обновлять, подчеркивает ученый. Это осознают теперь врачи, техники, инженеры, офицеры, чиновники.

Наряду с высшей школой появились новые формы передачи знаний: канцелярии, заводы, фабрики, большие клиники, лаборатории. Здесь учатся прямо «на рабочем месте». Контигент учеников еще более далек от старого. Возникают также различные формы женского образования. Начинает выдвигаться новая форма будущей жизни человечества — *организация учащегося народа*. Затраты и усилия на эту организацию ничтожны по сравнению с тем, что тратится на вооруженные силы государства.

Не менее резко, чем состав слушателей, меняется и форма высшего образования. Современная высшая школа не может быть связана только с юношеской и детской школой. Основы ее лежат в жизни много глубже. Связь высшей школы со средней становится менее прочной. Сейчас гимназия, реальное, коммерческое училища, семинария готовят в высшую школу только под давлением правительства, так как только после окончания этих учебных заведений возможен допуск в высшую школу. Если бы не было этих внешних побуждений, жизнь давно бы решила этот вопрос иначе.

Связь высшей школы со средней, по существу, различна. Средняя — это как бы подготовительные классы к высшей. Два условия подкрепляют эту связь: 1) некоторые знания легче осваиваются в детском возрасте; 2) необходимость сберечь время высшей школы от приобретения в ней элементарных знаний. Конечно, направленность средней школы на высшую изменила и повысила уровень тех знаний, которые в ней даются.

Гимназия в разных ее формах сейчас по объему этих знаний во многом превосходит старый университет XVII и даже первой половины XVIII века (например, в математике). Однако сейчас те же знания в необходимом объеме можно получать и в низшей, народной школе, и на немногих подготовительных лекциях высшей школы.

Прежде была еще другая связь высшей школы со средней. Это превращение средней школы в высшую низшего типа, с пониженными требованиями знаний, меньшим количеством студентов, отсутствием широкой научной работы учащихся. Конечно, уровень получаемых здесь знаний был ниже того, который дается хорошей высшей школой, но и он достаточен для многих требований практической жизни. Его недостатки могут быть пополнены образованием, получаемым позже, в самостоятельной жизни. Одно время к этому стремилась европейская школа XVI-XVIII веков. Остатки

этого имеются в некоторых французских лицеях, немецких ученых школах, английских колледжах. Высшее образование такого типа получило мощное развитие в Северной Америке (это так называемые двухгодичные послесредние колледжи, которых, действительно, и спустя 80 лет после написания Вернадским статьи очень много в США).

От такой школы, считает Вернадский, сейчас далека застывшая в неподвижных рамках русская гимназия; плохо исполняя задачу подготовительной школы для высших учебных заведений, она в то же время еще дальше отстоит от задач законченной ученой школы. Сейчас в России тип средней школы, переходной к высшей, находится в упадке; к нему можно отнести привилегированные учебные заведения вроде Александровского лицея и Училища правоведения, некоторые провинциальные женские курсы. Однако приговор, выносимый даже этим школам профессионалом, озабоченным действительной образованностью своего народа, весьма суров: «Во всех них, частью из-за недостатка материальных средств, частью из-за узко утилитарного взгляда на знание, постановка преподавания стоит очень невысоко, и выносимые из них знания очень незначительны». Было время, однако, когда некоторые учебные заведения этого типа сыграли крупную роль в истории русской культуры, как в XVIII столетии Морская академия, академический университет, Шляхетский корпус в Петербурге, Харьковский коллегиум, Переяславская духовная семинария, в XIX веке в первые его годы Александровский лицей, а недавно Коллективные уроки общества воспитательниц и учительниц в Москве (в начале 1900 годов Вернадский преподавал на этих уроках минералогии). Ученый полагает, что «учебным заведениям этого типа и в Европе, и особенно в России предстает не меньшее будущее, чем то, какое они сейчас играют в англосаксонских государствах. Они являются неизбежными заполнителями высшего образования... в провинции (речь идет, вероятно, о будущих техникумах и училищах, дававших в советское время профессиональное среднее образование с началами высшего). *Без них в России высшее образование в конце концов не может быть поставлено правильно*»³⁹ (курсив наш. Е.Т., А.Р.).

Вернадский отмечает совершенно новое для российской культуры явление, обнаружившее себя в начале века: укрепление связи высшей школы с низшей, т.е. начальной, не в буквальном смысле, но с теми, кто имеет только начальное образование — грамоту. В это время впервые стали создаваться в городах и селах организации для распространения образования среди взрослого населения. «Идя навстречу новым потребностям, высшая школа изменила свой характер, приравливаясь к новой, открывшейся перед ней ауди-

горни, которая по своему составу и значению во много раз превышает ту, которая была ей подготовлена предыдущей исторической работой.» Курсы для рабочих, народные и крестьянские университеты, организации домашнего чтения, специальные разнообразные технические институты, различные типы внешкольного образования взрослых быстро заполняют промежутки между народной школой и высшей школой среднего типа. Поразительны возможности для высшей школы в приложении своего богатейшего потенциала. Вернадский описывает не без одобрения просветительскую, гуманистическую деятельность вузов, выполняемую на высоком, иногда высочайшем уровне. «Трудно сейчас провести здесь ясную и точную границу, так как незаметно и постепенно организация преподавания для взрослого населения сливается местами и временами с элементарным курсом низшей или средней школы, поднимаясь в то же время так же незаметно до университетского, академического преподавания и являясь нередко тесно связанной с хорошо оборудованными высшими школами.

Здесь сейчас идет наиболее организованная и идейная работа, вырабатывающая пути будущего, и едва ли можно сомневаться, что правильная и широкая постановка этой стороны высшей школы является в настоящее время основной задачей дня. *Только этим путем, убежден ученый, может быть организован учащийся народ — основа широкого и мирного развития человечества.* Только широкое развитие новых типов высшей школы дает прочную и неизбежную почву для дальнейшего роста высшего образования и для достижения другой основной задачи высшей школы — организации научной исследовательской деятельности человечества»⁴⁰.

* * *

Научно-исследовательская работа со времени реализации гумбольдтовой модели университета стала неотъемлемой стороной деятельности высшей школы. Вернадский смотрел на проблему шире и был убежден, что такой высокий уровень оказался следствием личного состава преподавателей вуза. «Те, кто мог наиболее полно передать слушателям научно известное, были как раз те люди, которые сами научно работали. При всякой попытке систематически передать научные данные в их среде невольно шла научная творческая работа, она усиливалась при общении с молодежью, охваченной стремлением познать знания, добытые человечеством. Школа искала хорошего учителя и получила хорошего ученого. Он входит в школу незванный, но им привносится в нее новый, огромной важности элемент школьной жизни — научная исследовательская работа.» Вернадский показывает огромную роль в переходе высшей школы на новый этап университетов Италии, Швеции, Голландии, Дании, государств немецкого языка.

Университеты, высшие технические школы создают институты, библиотеки. В общественное сознание, национальную культуру все больше входит понимание, что высшее образование является и для студента не только усвоением знания, но и ознакомлением с методами научной работы, *методами получения («добывания») этого знания*. Оказывается влияние не только на форму высшей школы, но и отражается в сущности ее жизни. Она становится одновременно высшей школой и научной организацией. Лаборатории, клиники, научные институты и семинары большого, хорошо устроенного университета со второй половины XIX века получили широкое развитие и важное место в преподавании, изменили до неузнаваемости старинный университет прежнего времени.

Однако выявились и некоторые трудности, неоднозначно воздействующие и на науку, и на учебный процесс.

Экономические причины (дороговизна оборудования, площадей и т.д.) и демократизация гражданских обществ привели к значительному увеличению числа студентов. К этому присоединился и другой фактор. «Хороший профессор может быть более редок, чем хороший певец или актер», и труд его должен быть использован с большей отдачей. Соединение огромного числа студенческой молодежи само по себе, считает Вернадский, обладает большим образовательным эффектом. Однако интенсификация профессорской (преподавательской) деятельности оставляет все меньше и меньше времени и сил для исследовательской. Приходится выбирать ту работу, которая может быть сделана без вреда для преподавания. А между тем она не всегда совпадает с той, которая важна с точки зрения науки. Наконец, Вернадский затрагивает проблему, которой примерно в то же время был озабочен Ортега-и-Гассет и которая современному читателю хорошо известна: «Далеко не всегда ученый является хорошим преподавателем, и постоянное соединение их вместе не может способствовать росту науки», считал В.И. Вернадский⁴¹.

Поэтому появляются исследовательские организации, независимые от высшей школы (лаборатории, музеи, сады, институты), самостоятельные научные организации, связанные с академиями или свободными обществами. Между ними, находящимися в разных странах, устанавливаются связи, которые Вернадский приветствует как первые шаги общечеловеческой мировой научной организации исследовательской работы. Однако, отойдя от высшей школы, они не могут отойти от высшего образования. В них идет своя педагогическая работа: они учат тех, кто окончил высшую школу, *учат научно работать*. И это тоже сильно влияет на перестройку высшей школы XX века и с неизбежностью должно повлиять на высшую школу России: «Лишь под влиянием этих мировых

причин, в тесном общении с мировой жизнью наша высшая школа находит в себе достаточную силу для борьбы с тяжелыми условиями своего существования и неуклонно идет, правда тяжелым, болезненным путем, к исполнению в пределах нашей страны и нашего народа общечеловеческой задачи – организации мировой научной работы, созданию учащегося народа»⁴².

Примечания

- ¹ Здесь автор заблуждается. Возможно, намеренно, ибо чего стоила борьба Грановского и других порядочных профессоров Московского университета против пьянства и непорядочности бывшего цензора, профессора римского права Московского университета Н.П. Крылова (1807–1879), из-за чего некоторые из честных ученых вынуждены были покинуть университет. См.: **Московский университет в воспоминаниях современников (1755–1917)**. М., 1989.
- ² **Вагнер Николай Иванович** (1829–1907) – ученый-зоолог, член Петербургской Академии наук. Основные труды – по фауне беспозвоночных Белого моря, энтомологии. Открыл явление педогенеза у насекомых. Автор детских сказок: «Кот-Мурлыка» и других литературно-художественных произведений. В теоретических работах профессора Вагнера сконцентрированы основные проблемы теории университета, волновавшие общественное мнение в России 80-х годов XIX века.
- ³ Гуманитарное не только в нашем современном понимании, но в смысле развития в человеке его мыслительной деятельности: логики, воображения, критических способностей, а также выработке конкретных конструктивных идей.
- ⁴ **Кареев Николай Иванович** (1850–1931) – широко известный ученый, либеральный политик, член ЦК партии кадетов, выпускник Московского университета, профессор Петербургского и Варшавского университетов, любимый лектор Высших женских курсов. В научных кругах в России и за рубежом известен как автор книг по всеобщей истории, истории культуры и литературы, философии истории и социологии, философии образования, в том числе таких работ, как «Крестьяне и крестьянский вопрос во Франции в последней четверти XVIII века» (переведено на фр. яз.), «История Западной Европы в новое время», «Реформационное движение и католическая реакция в Польше», «Очерк польского сейма», «Польская реформация в XVIII веке», «Падение Польши в исторической литературе» (все переведены на польск. язык); «Основные вопросы философии истории», «Что такое история литературы?», «Сущность исторического процесса и роль личности в истории», «Историко-философские и социологические этюды», «Мечта и правда о русской науке», «Лекции о духе русском» (Варшава, 1885); «Идеалы общего образования» (СПб., 1901) и др. Все цитируется по последней работе, если не указаны другие источники.
- ⁵ Сегодня опыт школы иезуитов представляется не столь однозначным, хотя Кареев был прав в основном. Во всяком случае, нынешнему поко-

лению теоретиков образования было бы полезно познакомиться с тем, каким образом иезуитам удавалось в течение нескольких последних веков строить образование на основе самой передовой науки, готовить хорошо адаптирующихся к любым видам деятельности и общения образованных людей. Многие в их опыте, конечно, пронизано идеологией католицизма, но именно это надо уметь обнаружить и отделить «зерна от плевел».

- ⁶ Все цитаты даны по: **Кареев Н.И.** Идеалы общего образования. СПб., 1901. Возможно, читателю будет интересна эта теперь редко встречающаяся в библиотеках работа Кареева. Она состоит из следующих глав: I. Право личности и общества в деле образования. II. Общественная школа и личное самообразование. III. Общее образование разных степеней. IV. Общечеловеческий и общенациональный элементы образования. V. Наука и политика в деле образования. VI. Общественный интерес в деле образования. Приложение: Об отношении истории к другим наукам с точки зрения интересов общего образования.

В подготовке материала участвовали Т.А. Краснова и А.С. Лещенко.

- ⁷ **Кареев Н.** Предисловие к «Полному сборнику правил приема и программ высших, средних и низших общеобразовательных, специальных и профессиональных учебных заведений».

⁸ Там же. С. 4.

- ⁹ В этом трудно согласиться с авторитетным ученым. Многие медицинские факультеты имели прекрасную научную базу и активно ее использовали для развития биологических, физических и химических научных исследований. Наглядный пример тому - опыт первых 25 лет Томского университета в составе сначала одного - медицинского - факультета, на базе которого сложились не только многие направления лечебной медицины, но и известные научные школы по указанным выше и другим наукам. Сейчас новый опыт подготовки ученых-медиков имеется в МГУ им. М.В. Ломоносова.

- ¹⁰ И сейчас, в конце XX века, российский менталитет с трудом привыкает к тому, что в англоязычной культуре доктор философии - это ученая степень в области естественных наук, а не в сфере марксизма-ленинизма.

¹¹ См.: **Кареев Н.** Идеалы общего образования. С. 11-12.

¹² Там же. С. 13.

- ¹³ О том, что это особенность не только российских университетов см.: **Паульсен Ф.** Германские университеты. СПб., 1904.

¹⁴ **Менделеев Д.И.** К познанию России. Цит. по: *Alma Mater*. 1992. № 7-9. С. 91. Работа эта с картами и статистическими данными переписи 1897 года увидела свет в Санкт-Петербурге в издании А.С. Суворина в 1906 г.

¹⁵ Там же. С. 94.

¹⁶ Там же. С. 95.

¹⁷ Там же. С. 90.

¹⁸ Там же.

- ¹⁹ **Марковников Владимир Васильевич** (1837-1904) окончил Александровский институт в Нижнем Новгороде в 1856 году. В Казанском университете на камеральном отделении изучал технологию под руководством

- известного ученого Кигтары. По окончании института работал у А.М. Бутлерова. Магистерскую диссертацию защитил по химии. Работал профессором в Казанском, Поворосенйском (в Одессе) университетах. В начале 70-х годов занял кафедру химии в Московском университете, где с большим трудом выстроил первую в России большую химическую лабораторию. Свыше сотни работ опубликовано им в журнале «Русского химического общества». Под руководством Марковникова сложилась известная научная школа (см. разд. VI).
- 20 См.: **Марковников В.В.** О бедах российского просвещения // Химия и жизнь. 1989. № 5. С. 20-23.
- 21 Податные сословия в XVIII-XIX веках в России – крестьяне, мещане, платившие налог (денежный и натуральный) – подушную подать, обязанные к службе в армии, до 90-х годов XIX века подвергавшиеся телесным наказаниям; у податных имелись также ограничения в свободе передвижения. Кто же не мечтал освободиться от таких унижений?! А путь был один – через диплом о высшем образовании, через сданный экзамен «на чин» или через военную службу, где можно было дослужиться до офицерского чина, т.е. до личного дворянства.
- 22 См.: **Марковников В.В.** Цит. соч. С. 20-23.
- 23 **Вернадский Владимир Иванович** (1863-1949) – крупнейший ученый-естествоиспытатель, натуралист, основатель новой сферы научных дисциплин от геохимии до биогеохимии и радиогеологии, заложивший систематические основы современной научной картины мира, человек, предсказавший все глобальные проблемы, которые человечество начало осознавать спустя десятилетия: проблемы экологии, научной этики. Его идеи о ноосфере как уникальном явлении культуры планетарного человечества сближаются со взглядами великого гуманиста Тейяра де Шардена. Задача культуры, согласно Вернадскому, – уберечь путем просвещения и распространения научного мировоззрения земную цивилизацию от самоуничтожения.
- В.И. Вернадский – человек безграничной эрудиции и образованности – уже в первые годы XX века стремился развить в образованных слоях общества научное мировоззрение. В 1902-1903 годах он разработал и прочитал в Московском университете по просьбе его ректора – русского философа С.Н. Трубецкого – большой курс лекций по истории научного мировоззрения. Актуальность такого курса и сейчас не вызывает сомнений. В названии главы мы использовали название работы В.И. Вернадского (1913 год), опубликованной в «Вестнике высшей школы». (1988. № 3. С. 56-53).
- 24 Первые три лекции были опубликованы под названием «О научном мировоззрении» в журнале «Вопросы философии и психологии» (СПб., 1902. № 65). Развернутый план будущей книги, как и лекции 1-12, см.: **Вернадский В.И.** Труды по всеобщей истории науки. М., 1988. Предисловие С.Р. Миклушинского. Примечания М.С. Баэтраковой, П.И. Мочалова, В.С. Неаполитанской, Н.В. Филипповой, а также С.Р. Миклушинского. Все цитаты даны нами по указ. соч.
- 25 См.: **Вернадский В.И.** О научном мировоззрении // **Вернадский В.И.** Труды по всеобщей истории науки. М., 1988. С. 51-52.
- 26 Там же. С. 52-55.

- 27 Там же. С. 58.
- 28 Там же. С. 60-61.
- 29 Там же. С. 61-62.
- 30 Вернадский работал над этими лекциями и читал их в Московском университете в 1902-1903 годах (см.: Примечания к цит. соч. С. 277).
- 31 Цит. соч. С. 64.
- 32 Там же. С. 65.
- 33 Там же. С. 68-69.
- 34 Там же. С. 71-74.
- 35 Впрочем, насчет места и времени у самого Вернадского имеется также весьма изящный пример, приведенный по-французски. Воспользуемся переводом редакторов цит. соч.: «**Розина**. Вечно вы браните наш бедный род. **Бартоло**. Прошу простить мою дерзость! Но что он дал нам такого, за что мы могли бы его восхвалять? Всякого рода глупости: вольномыслие, всемирное тяготение, электричество, веротерпимость, хину, «Энциклопедию» и «мещанские драмы». **Бомарше**. Севильский цирюльник. 1775 г. См.: Примечание в цит. соч. В.И. Вернадского. С. 81.
- 36 См.: **Вернадский В.И.** Мысли и замечания о Гете как натуралисте // **Вернадский В.И.** Труды по общей истории науки. С. 226. Замечательный современник Вернадского, испанский ученый Х. Ортега-и-Гассет тоже считал, что *форма каждого поколения задается мировоззрением и образованием*.
- 37 **Вернадский В.И.** Задачи высшего образования нашего времени // Вестн. высшей школы. 1988. № 3. С. 58. Напоминаем, что статья написана в 1913 году.
- 38 Там же. С. 59.
- 39 Там же. С. 61.
- 40 Там же. С. 62. См. также последние главы разд. I. Именно такими путями весь цивилизованный мир входит в новую эру всеобщего среднего и высшего образования, поднимая общий уровень образованности всей нации.
- 41 Цит. соч. С. 63.
- 42 Там же.

Раздел IV

РОССИЙСКИЕ ПРАВИТЕЛИ И РОССИЙСКИЕ ПРОСВЕТИТЕЛИ

Старая русская власть делилась на безответственную и ответственную. Вторая несла ответственность только перед первой, а не перед народом. Такой порядок требовал людей верующих (вера в помазание), мужественных (нераздово-енных) и честных (аксиомы нравствен-ности). С непомерным же развитием России вглубь и ширь он требовал ещё всё повелительнее - гениальности. Всех этих свойств давно уже не было у носи-телей власти в России. Верхи мельчали, развращая низы...

Александр Блок.
Дневник. Апрель 1917.

Назрела потребность в личностно-психологическом подходе к истории XIX века.

Натан Эйдельман

4.1. Проблемы теории и парадоксы реальности

Образование, будучи не только явлением культуры, но и социальным институтом, испытывает на себе влияние политической жизни общества. В России издавна существовали противоборствующие политические направления, до начала XX века не оформившиеся в политические партии по тем признакам, которые сложились в политической культуре Западной Европы к концу XVIII началу XIX века. Но некоторые российские «недоразвившиеся» партии, т.е. не имевшие формальной структуры, организации, устава, программы, полярные друг другу, идейно тяготели тем не менее к двум полюсам: к либерально-прогрессивному и консерва-тивному направлениям, существенно влияя на жизнь всей страны, ее внутреннюю и внешнюю политику, экономику, культуру и обра-зование. То направление, которое может быть названо *либерально-прогрессивным*, или просто *либеральным*, объединяло наиболее здравомыслящих, просвещенных, культурных и талантливых лю-дей, обладавших высокими моральными качествами, широтой по-

литических взглядов, а иногда и выдающимися способностями к государственной деятельности. Однако либералы, по мнению авторитетных авторов сборника «Из глубины», вышедшего в России в 1918 году, не имели решительного и длительного влияния на общественно-политическую жизнь именно потому, что не представляли сообщества единомышленников; их не объединяло общее позитивное мировоззрение. Они были сильны в критическом и теоретическом подходе к общественным явлениям, иногда выполняя функцию умеренных западных социалистов в России – стране, почти лишенной соответствующих настроений в народных массах. Их идеал был не конструктивным, иногда просто утопическим, в то время как организующую силу имеют лишь великие положительные и конструктивные идеи.

«Из глубины» было видно, что вплоть до самого последнего времени российский либерализм был проникнут чисто отрицательными мотивами и чуждался положительной государственной деятельности. «Вся наша либеральная партия прошла мимо дела, не участвуя в нем и не дограбиваясь до него», – писал Ф.М. Достоевский. Это обобщение великого писателя не может быть признано ни полным, ни соответствующим всем временам. Но в определенное время и в определенном смысле оно верно. В предыдущих главах была показана великая историческая роль, которую сыграли в культуре и просвещении страны многие из когорты выдающихся либерально мыслящих и конструктивно действовавших, хотя и не организовавшихся в партию политиков.

Российский же *консерватизм* опирался на давние привычки, чувства и веру, на традиционный уклад жизни, на силы исторической инерции. «Если либерализм при своем попустительстве породил в конечном счете красный террор, то консерватизм – изуверское насильничанье черной сотни», – писал С. Франк в статье сборника «Из глубины». Он утверждал, что крайности той и другой «партий» сомкнулись: «Черносотенный деспотизм высших классов и черносотенный анархизм низших классов есть одна и та же сила зла, последовательно выявившаяся в двух разных, но глубоко родственных формах»¹.

За сто с лишним лет до этого высказывания встречаем другое: «Нужно признаться, что наша общественная жизнь весьма печальна. Это отсутствие общественного мнения, это равнодушие ко всякому долгу, к справедливости и правде и к человеческому достоинству действительно приводит в отчаяние». Эти слова принадлежат А.С. Пушкину.

* * *

Не вдаваясь далее в исследование исторических условий либерализма и консерватизма, поставим вопрос следующим образом:

что делало государство в лице царя и высших чиновников, чтобы просвещать народ, если предположить, что просвещение народа было задачей государства? И второй вопрос: если государство делало недостаточно для решения задачи просвещения, то кто способствовал тому, что в России все же были выдающиеся ученые и, хотя не очень большой, но все же слой образованных и высокообразованных людей? И далее: каким образом политическая жизнь отразилась на количестве и качестве высших учебных заведений, на возможности нести культуру в массы? В последнее десятилетие XX века полезно иметь более или менее адекватные представления о том, как это на самом деле было.

Дискуссии о том, насколько искренни были российские правители (императоры и правительственные круги) в своих просветительских порывах, не могут быть беспредметны. Искренность Петра I, Татничева и некоторых других не вызывает сомнений. Другое дело, что они не могли понять многое из того, что уже понимали просветители на Западе, и что образованных рабов, кроме Эзопа, не так уж много. До недавних пор в различных публикациях можно было найти рассуждения о «заигрывании» в письмах, к примеру, Екатерины II с французскими просветителями. Однако первый **Устав о народных училищах в российской империи**, вышедший в 1786 году (и действовавший!), был разработан по личному поручению императрицы специально ею приглашенным европейским просветителем Ф.И. Янковичем де Мириево². Приведем выдержку из преамбулы к Уставу: «Воспитание юношества было у всех просвещенных народов только уважаемо, что почитали оное единым средством утвердить благо общества гражданского. (...) *Воспитание, просвещая разум человека различными познаниями, украшает его душу; склоняет к деланию добра и жизни добродетельной, дает человеку такие понятия, которые ему в общежитии необходимы*». Концептуально система российского просвещения складывается именно при Екатерине и во многом благодаря именно ей.

Начало воплощению концептуальных основ системы российского просвещения было положено И.И. Бецким³ по личному поручению Екатерины. В 1764 году императрица утвердила разработанное Бецким «Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества», в котором ставилась задача «преодолеть суеверие веков, дать народу своему новое воспитание и, так сказать, новое порождение...». Бецкой четко различал образование общее и элитарное. Последнее, хотя и не совпадало абсолютно с дворянским, но все же тяготело по цели именно к сословному аристократизму. Но Бецкой прекрасно понимал, что даже в среде высших слоев царят невежество и суеверие, поэтому он полагал, что хорошее образование представителям молодежи разных сословий можно дать

при условии, что они будут изолированы от темной среды, вплоть до изоляции от дурных влияний семьи и общества, и от предрассудков старшего поколения. Это было важным, но не единственным, по убеждению Бецкого, условием. Он взывал к организаторам образовательной системы в России: *тщательным образом отбирать и готовить учителей, учительниц, директоров и управителей*. Если Ломоносов, Татищев были настроены на всеобщее образование, то Бецкой понимал, что при невысоком общем уровне даже бытовой культуры в России это невозможно. Он мечтал о возникновении в стране третьего сословия — образованного класса, слоя, состоящего из учителей, врачей, ученых, ремесленников, художников, с помощью которого просвещение естественно и легко могло бы продвигаться в народные массы. Опираясь на конкретно-исторические условия, Екатерина II с помощью Бецкого положила начало ряду учебных заведений для юношей-дворян, для благородных девиц, для разночинцев: училище при Академии художеств, воспитательные дома во всех губерниях. Не всегда благие намерения, правда, в реальности воплощались так, как были задуманы. Бецкой писал Екатерине о сотрудниках Московского воспитательного дома: «...Ни один из них не проявил надежного умения; ни один не постигает настоящей цели учреждения; ни один не понимает его духа; они только заботятся о личных своих выгодах... ссорятся между собой и сплетничают...»⁴ Императрица-иностранка обладала чувством ответственности за вверенную ей судьбой громадную державу, которую искренне стремилась сделать просвещенной. Какие бы мотивы не были скрыты за ее реальными действиями, в рассматриваемой сфере следует принимать во внимание лишь реальные, конкретные результаты.

Российская правительница заказала несколько первых в нашей стране настоящих учебников, сама их читала и правила. Первый учебник по биологии — «Начертание естественной истории», автором которого был В.Ф. Зуев, попал в русские школы в 1783 году. В том же году Екатерина в учрежденных ею народных и городских училищах России ввела учебный предмет «О должностях человека и гражданина», т.е. о том, что надлежит делать ученикам, чтобы сохранить свое здоровье и быть приятным в житейском обхождении. Так назывался и учебник 1783 года: «О должностях человека и гражданина, книга к чтению, определенная в народных и городских училищах Российской империи, изданная по высочайшему повелению царствующей императрицы Екатерины II». В книге гигиену связывали с этикой — философской дисциплиной, изучавшей мораль, нормы общественного поведения, обычаи. В этом учебнике впервые дано определение здоровья: «Здравием тела нашего мы называем то состояние, когда наше тело свободно от всех

недостатков и болезней». Были описаны и причины болезней, которые «пронесают частью от других людей, частью от нас самих, частью от непредвиденных несчастных случаев». Книга учила, что здоровью вредят жестокие страсти, гнев, горечь, печаль и прочая плотская нечистота. При этом были даны советы остерегаться всяких суеверных способов лечения. Если же заболел, то надо идти к врачу. Затем пояснялось, что врачебное дело — от Бога (так как Бог действует при помощи «своих тварей», т.е. врачей). Поэтому надо знать, что Бог хочет, чтобы мы пользовались лекарями и их лекарствами, а не колдовством и заговорами — это Богу противно и заповедью запрещено. Одна из глав учебника называлась «О благопристойности» и учила ходить, сидеть, вести себя за столом, а также правилам личной гигиены. Всё это было рассчитано как на дворян, так и на мещан и других вольных людей, т.е. именно так воплощались идеи всеобщего образования. Речь не шла о крепостных. Но в это время и в демократической Америке ещё существовало рабство...

В XIX веке сведения о человеке то вводились в учебные программы, то изымались оттуда. Дольше всего анатомия, физиология и гигиена продержались в кадетских корпусах (благодаря Милотину) и женских гимназиях. Уже в екатерининских учебниках было много полезных советов (еще больше их стало в XIX веке благодаря научным открытиям) по каждой теме: об определении качества продуктов, опыты по определению хлора в воде, о том, как избежать заражения грибом-спорыньей, вызывавшем тяжелые отравления с поражением нервной системы. В екатерининскую эпоху программа образования была частью общего направления по развитию науки и культуры в России⁵.

В 1791-1795 годах по указу Екатерины учреждениями духовного ведомства проводится специальное выявление и описание исторических рукописей в Синодальной, Типографской библиотеках в Москве, в библиотеке Троице-Сергиева монастыря и других хранилищах. Часть рукописей направляется в Синод и становится известной обер-прокурору А.И. Мусину-Пушкину — владельцу одной из самых крупных коллекций. Почти одновременно Бантыш-Каменским, Малыновским и Миллером составляются первые тщательные описи документальных комплектов Московского архива Коллегии иностранных дел. При этом архивы и библиотеки за пределами столиц подчас находились в ужасающем состоянии. Плановая и дорогостоящая работа в этой сфере культуры начинается только в связи с деятельностью выдающегося гражданина России графа Н.П. Румянцева⁶.

Собранный графом Румянцевым коллектив исследователей-единомышленников в условиях неграмотной страны осуществил работу, которая не по силам многим институтам Академии наук. В

многонациональном научном сообществе Румянцевского кружка из примерно 55 человек было всего семь университетских профессоров и четыре члена и адъюнкта Академии. Социальное положение других исследователей весьма разнообразно: мелкое и среднее духовенство, чиновники, для большинства из них научные изыскания были личным интересным делом. Только 12 человек состояли на оплачиваемой Румянцевым службе. Но все вместе они были учеными-исследователями. Они заложили совместно со своим выдающимся руководителем основы не только самой известной библиотеки России — им. Ленина в Москве, но и многих направлений научной истории, этнографии, антропологии, языкознания, природоведения, географии и т.д. Поразительно, что вся основная их деятельность осуществлялась в мрачное и тяжелейшее для российских университетов время — в так называемую «эру Магницкого» (об этом несколько ниже).

Исключительная по масштабам и уровню методологии научная работа сотрудников и коллег графа Румянцева осуществлялась как бы в «параллельном пространстве», но в одно и то же время с разбойным уничтожением первых ростков науки в российских университетах. Годы 1817-1824 названы первым витком «жесточкого ложного круга». В развитии образовательной системы и особенно университетов это период махровой реакции; любопытно, что она не была повсеместной, как показано выше; словно ядовитый смерч пронесся по российским университетам. Обусловлено это «стихийное» бедствие было внешней политикой, продиктованной положением России в Священном Союзе в качестве жандарма Европы. Тогда, за сто лет до пролетарской революции, России и Европе был преподан первый урок усмирения и искоренения свободы. И как сто лет спустя, наиболее жестоким этот «урок» оказался для собственного народа, собственной культуры⁸. В это время министром просвещения был назначен князь Голицын⁹, бывший обер-прокурор Синода. С тех пор такая преемственность стала почти традицией. Министерство внутренних дел, Синод, Министерство просвещения стали полем деятельности для одних и тех же лиц, с *одними и теми же взглядами и методами*. Решительный разгром университетской автономии в России, вмешательство в учебный процесс, бесцеремонная перетряска учебных планов и содержания преподаваемых предметов, общие реакционные религиозно-жандармские установки. Инициаторами, идеологами и одновременно активными деятелями реакции оказались несколько высокопоставленных чиновников: член ученого комитета Министерства просвещения А.С. Стурдза, попечитель Санкт-Петербургского учебного округа Д.П. Рунич и попечитель Казанского учебного округа М.Л. Магницкий. Последний утверждал: «Россия была бы счастлива, ежели бы ее

можно было оградить от Европы так, чтобы слух о тамошних неистовствах не достиг до нее».

Философия этой реакционной камарильи наглядно представлена в Инструкции директору¹⁰ Казанского университета от 17 января 1820 года. Составителем инструкции был член Главного управления училищ, выпускник Московского университета М. Магницкий. Осуществив в 1819 году ревизию Казанского университета, сей чиновный муж писал в отчете о забвении неблагонадежными профессорами элементарных требований нравственности и служебного долга (?!), о распущенности студентов, о небрежении и опасном духе преподавания. Магницкий пришел к выводу, что университет надо просто... уничтожить либо в виде приостановления его деятельности, либо в виде разрушения. Но Магницкого назначили попечителем Казанского округа, и масштабы развернутой им деятельности он без ложной скромности повелел именовать «новой эрой», причем за употреблением этого понятия следил неукоснительно... (и ведь употребляли!!!). Магницкий в упомянутой выше инструкции, основываясь на более общей, составленной Стурдзой, писал, что цель правительства в образовании студентов состоит в *воспитании верных сынов православной церкви, верных подданных государю, добрых и полезных граждан отечеству*¹¹. В инструкции были даны конкретные рекомендации о том, что и как преподавать, например, по факультету нравственно-филологических наук: слушатели должны удостовериться, что все, что не согласуется с разумом Священного Писания, есть заблуждение и ложь и безо всякой пощады должно быть отвергаемо. По факультету физико-математическому профессору теоретической и опытной физики предписывалось во все продолжение курса указывать на премудрость Божию...

В преподавании истории профессор не должен вдаваться в излишние подробности баснословия отдаленных времен, всегда ложного и бесполезного...

Даны были и другие подробные рекомендации о том, как воспитывать верноподданность, какие лозунги над какой кафедрой повесить...

Завершалось это послание напоминанием, что отечество наше в истинном просвещении упредило многие государства...¹² Что стало в результате с Казанским университетом? ...Почетными членами его были избраны организаторы погрома: Рунич, Карнеев (см. ниже), Кавелин (директор Петербургского университета, сподвижник Рунича), Попов (директор департамента народного просвещения), кн. А.Н. Голицын, граф Аракчеев, ряд генерал-губернаторов и, естественно, сам Магницкий - «за распространение света и царствия Христа»¹³.

В 1821 году попечителем Санкт-Петербургского учебного округа стал Д. Рунич, начавший свою деятельность с изгнания из университета профессоров-философов Куницына¹⁴ и Галича — любимых учителей Пушкина, а затем по доносу Магницкого — и профессора Лодия. В течение года Рунич изгнал 12 профессоров. Реакционная волна захлестнула все университеты. Попечитель Харьковского университета З.Я. Карнеев, член главного правления училищ, поддержал Магницкого в намерении совсем изгнать философию из университетов и обосновал свое мнение тем, что «философия ни во что не ставит чорта и волшебников, тогда как чорт и колдуны много производят бед»¹⁵. Карнеев отстранил от работы профессоров-философов Шада и Осиповского. Против этой реакционной камарильи поднял голос только один человек — И. Фус: «Если инструкции задерживают ход науки, препятствуют введению новых начал, ведущих к новым открытиям, тогда они вредны»¹⁶. Любые попытки, сославшись на устав 1804 года, осадить бесчинства реакционеров вызывали взрыв негодования и немедленные расправы: «Не говорите мне об уставе!!! Я ваш устав!» кричал на студентов декан в Петербургском университете. В том же тоне попечители подчас обращались и к профессорам¹⁷. К концу «эры Магницкого» на «поле боя» остались растерзанные и деморализованные университеты, резкое снижение количества студентов, нехватка профессоров (оставшимся приходилось читать много совсем не связанных курсов). Реакция продолжалась. Назначенный министром просвещения поборник «национальных начал» в образовании *Шшиков* выступает против идей внесословной школы: «Науки полезны только тогда, когда, как соль, употребляются и преподаются в меру, смотря по состоянию людей и по надобности, какую всякое звание в них имеет. Излишество их, равно как и недостаток, противны истинному просвещению. Обучать грамоте весь народ, или несоразмерное число одного количества людей, принесло бы более вреда, нежели пользы»¹⁸.

«Свобода» университета зажималась в жесткие тиски правительственных доктрин. Дух критики, дух свободной мысли оказался несовместимым с общими принципами самодержавного, тоталитарного строя, приправленного своеобразным истолкованием православия. При первом же малейшем влиянии такого духа правительство обрушивалось на университеты, карая их и пригибая к земле своей полицейской рукой.

Когда же жизнь университетов замирает, правительство, желая иметь их все-таки у себя на службе, само заботится, чтобы они окрепли, с тем чтобы снова наложить на них опалу, как только они начинают отвечать своему призванию, — писал авторитетный исследователь причин кризиса нашей высшей школы Н. Сперанский¹⁹.

«Эра Магницкого» была предюдией ко многим другим нарушениям устава 1804 года. Требовалось закрепить в уставе новые задачи, которые правительство ставило перед университетами, но сделать это так, чтобы внешне все было «благопристойно». На роль министра была подобрана очень удачная для этих целей фигура — граф С.С. Уваров²⁰. Он-то и начал быстро и точно выполнять поставленную задачу — готовить новый устав.

В предыдущей главе устава 1835, 1863 и 1884 годов были в основном рассмотрены, показана та атмосфера, в которой создавались уставы, идеальные и реальные цели, которые декларировались и к которым на самом деле стремились. Наше возвращение к проблеме уставов вызвано тем обстоятельством, что в России, как в немногих европейских странах (в Испании, например) движение к научному, образовательному, политическому и социальному прогрессу не было заложено в устойчивые своды законов; не было законов, не было и традиции законоисполнения, законопослушания, а периоды либерализации и реакции определялись типом и характером личностей, приходивших к власти. Массовое сознание воспринимало такое положение вещей не как экстраординарное, но как обычное, ибо ни о каком другом и не подозревало. В этой главе мы хотели как раз показать, что *движение в сторону прогресса все же имело место и что в основном его «движущими силами» были не массы, а университетские профессора и отдельные выдающиеся личности, стремившиеся именно с помощью широкой просветительской деятельности, упрочения и развития системы образования и ее аванпостов — университетов — сделать эти прогрессивные изменения необратимыми*. Но победы чередовались с поражениями, и порой казалось, что это вообще Сизифов труд²¹. Временами только отдельные университеты оставались оазисами культуры, правдивости и свободного познания.

В годы николаевско-уваровского управления системой образования **Московский университет** выполнял эту благородную миссию: «Он сделался центром умственного движения в России, — писал В.Н. Чичерин²². — Все прежние московские кружки: и философские, и политические, исключая славянофилов, собирались вокруг молодых профессоров Московского университета». Из воспоминаний его выпускников тех лет узнаем, что всякий молодой человек, подававший надежды, делался предметом особого внимания и попечения в университете, а за его стенами государственная и общественная жизнь была лишь поприщем карьеризма... При таких условиях все, что в России имело более возвышенные стремления, *всё, что мыслило и чувствовало не заодно с толпой*, все это обращалось к теоретическим интересам, которые, за отсутствием всякой практической деятельности, открывали широкое поле для любо-

знательности и труда²³. Благоприятствовала этому замечательная плеяда молодых профессоров: П.Г. Редкин²⁴, С.М. Соловьев²⁵, Т.Н. Грановский²⁶ и некоторые другие. Чичерин воспроизводит яркую и весьма детальную картину, передавая общую атмосферу, культурные традиции и их резкие перемены.

В то же время и на тех же кафедрах студенты слушали лекции и других профессоров, весьма далеких от описанных образцов. «Жалким соперником Грановского был *Шевырев* (...) Когда-то он был блестящим молодым профессором ...обладавшим живым щеколеватым словом; он производил большой эффект при вступлении на кафедру после устаревшего и спившегося Мерзлякова. Его (Шевырева) погубило напыщенное самолюбие, желание играть всегда первенствующую роль и, в особенности, зависть к успехам Грановского. (...) Шевырев в отличие от собственной славянофильской партии не искал *свободы* не только на Западе, но и в древней России, а строго держался тогдашней казенной программы: православие, самодержавие, народность...»²⁷ При этом Шевырев писал поздравительные стихи многим официальным лицам, например, «ступоумному и невежественному, по словам Чичерина, генералу Назимову, назначенному попечителем Московского учебного округа».

Наиболее тягостное впечатление производил на студентов курс богословия и читавший его профессор – священник *И.М. Терновский*. Об этом вспоминают многие выпускники. При этом они были не против предмета как такового, но против его бездарного осуществления. Спустя годы Б.Н. Чичерин рассуждал: «Очевидно, что если требуется читать в университете богословие, то надобно устремить главное внимание на ученую критику и стараться доказать, что она не в состоянии поколебать существенных основ христианства. Сделать это может только человек вполне просвещенный, знакомый с европейскою наукой и с философией»²⁸. Поразительные контрасты возбуждали у студентов младших курсов недоумение, у старших – негодование. Обратимся снова к воспоминаниям Чичерина, которые во многом совпадают с воспоминаниями других, но в обширной и разносторонней картине приобретают порою совсем иную окраску, нежели будучи представленными вне контекста. Вспоминая лекции *Каткова*, который сам себя называл «верным псом самодержавия», Чичерин говорит, что ничего подобного в университете не слыживал. «Мне доводилось слушать курсы пошлые, глупые, пустые, но курса, в котором никто ничего не понимал, я другого не слыжал. И это было не случайное, а обычное явление. Катков читал уже второй год. Предшествовавший нам курс слушал его в течение двух полугодий, и никто из слушателей не понял ни единого слова из всего того, что читал профессор, так

что, когда наступил экзамен, он всем должен был поставить по 5 баллов, ибо студенты вовсе не были виноваты в том, что отвечали совершенную чепуху.»²⁹

Другой, бывший деканом, профессор юридического факультета *С.П. Баршев* (1808-1882), по воспоминаниям, «олицетворял собою пошлость, выражавшуюся во всей его фигуре, в его речи, пошлость мысли и чувств. Уголовное право читал по дрянному, им самим сочиненному учебнику, который студенты обязаны были покупать и который он приправлял разными анекдотами. В курсе уголовного судопроизводства он являлся рьяным противником всяких либеральных начал. Когда впоследствии, с новым царствованием, либерализм вошел в моду, он внезапно переменял фронт и стал усердно защищать то, что прежде отвергал, объясняя самым откровенным и наивным образом, что в предыдущее царствование можно было выставлять только одну сторону вопроса, а теперь можно и другую...»³⁰ По воспоминаниям известного ученого-историка *Н. Кареева*, Баршев, 35 лет читая лекции, начинал их словами: «На поле русской науки уголовного права выросли два цветка, два брата, один мой брат *Яков* (профессор Петербургского университета), а о другом из скромности умолчу...». Этот пошляк, реакционер и формалист на службе, да и в жизни, был ... ректором Московского университета...³¹

«Если Баршев был пошлейшим из профессоров, то *Лешков* считался в университете глупейшим из всех... он был воспитанником Педагогического института; вместе с другими был отправлен за границу, слушал лекции в Берлине, пытался даже изучать философию, но, боже мой, что из этого выходило!.. Не привыкшие к нему посторонние люди приходили иногда в совершенное изумление от того сумбура, который господствовал у него в голове. (...) С наступлением нового царствования Лешков не только совершил такой же поворот, как и Баршев, но выдумал еще собственную свою никому не ведомую науку - общественное право, которое он построил на славянофильских и либеральных началах и которою он в своем преподавании заменил полицейское право. И что же? Этот человек, который в университете известен был как источник галиматьи, над которым все студенты смеялись, вдруг сделался одним из корифеев славянофильского либерализма... Но на свежих и образованных людей он продолжал производить то же впечатление, что и прежде. *Николай Иванович Тургенев*, который из Парижа внимательно и с любовью следил за всеми явлениями русской литературы, говорил мне, каким удивлением он был поражен, когда прочел статьи Лешкова в журнале *Аксакова* «День». Он не верил своим глазам и не мог понять, каким образом... «может быть допущена к публикации такая бессмыслица.»³²

Что могло бы остаться в памяти выпускника, если бы в этом море пошлости и глупости не было таких звезд, как Грановский, Соловьев, Буслаев и др. Но ведь чаще всего бесталанные и неумные профессора доходили до ректорских и министерских кресел... например, *М.Т. Каченовский* (1775-1842) — с 1810 года профессор, а с 1837 ректор Московского университета, историк, в 1811-1830 годах издатель журнала «Вестник Европы», — который за свое невежественное отношение к европейской культуре и вообще всему иностранному заслужил известную злоую эпиграмму А.С. Пушкина.

* * *

Все еще действовал устав 1835 года и полным ходом шла подготовка устава 1863 года, когда 31 мая 1861 года *были введены новые университетские правила, запрещавшие всякие формы студенческой корпорации; вводилась обязательная плата за обучение, что фактически перекрывало доступ в университеты юношам как из разночинских бедных семей, так и из семей обедневших дворян.* Студенты об этом узнали, вернувшись с каникул, что вызвало взрыв недовольства. В результате был временно закрыт Петербургский университет. Попечителем Московского учебного округа в это время был генерал *Н.В. Исаков*. События, которые разыгрались не без его ведома, свидетельствовали об очень многом. Около 500 студентов отправились к попечителю требовать объяснения. Их сопровождала полиция до самого дома, и тут был подан знак жандармам, которые стали хватать всякого, на ком был мундир, очки, книги; чернь в лице лавочников, предупрежденная полицией, что студенты хотят зарезать губернатора и что они (студенты) думают вместе с помещиками отнять у крестьян волю, злобно бросалась на студентов и выдавала их полиции³³. Студенческие волнения охватили Казанский и Киевский университеты. Движение было подавлено, открылись университеты. Но еще в январе 1862 года на лекции по истории философии профессора Юркевича, который, по словам Ключевского, был украшением Киевской духовной академии и которого переманили в Московский университет, являлись не одни студенты, но и попечитель генерал Исаков, ректор профессор Альфонский, священники Сергиевский и Преображенский³⁴. Министр народного просвещения, адмирал граф *Е.В. Путятин* (1803-1883) ужесточил полицейский режим. От каждого студента стали требовать письменное обязательство, что он не будет принимать участия в каких-нибудь общественных волнениях и беспорядках... Не все соглашались на подобное. Были люди, дорожившие свободой и достоинством. Например, студент Петербургского университета *К. Тимирязев* покинул университет и потом уже окончил его вольнослушателем.

Правительственные верхи России — от царя, его министров до попечителей учебных округов и даже обычных посредственных профессоров — могли в год-два разрушить то, что долгими десятилетиями с невероятными трудностями создавалось прогрессивными и отважными широко мыслящими политиками, общественными деятелями. Но реформы 60-х годов продолжались. Особенно впечатляющими были результаты реформ в армии, правовой системе в судах — и в деятельности земств. Общество почувствовало вкус к общественной деятельности, к реальному самоуправлению, а люди — к личному участию в конкретных делах. В. Чарнолусский в своих работах, например в книге «Земство и народное образование» (СПб., 1910), представил такую панораму участия земств только в области образования, что этот опыт мог бы стать основой для решения многих современных проблем. К 1910 году молодые органы общественного самоуправления накопили опыт в подготовке учительского персонала для народных школ — повысился уровень образованности и учителей, и учеников. Земская начальная школа постепенно становилась образцом для других школ. Более того, земства приняли участие в содержании правительственных, церковных и частных училищ первых двух ступеней общего образования, организовав также под своим патронажем дошкольные заведения. Общество и органы самоуправления приняли участие в среднем и высшем образовании, выделяя стипендии и пособия способным, но недостаточным (необеспеченным) учащимся. Не остались без их внимания профессиональные школы и приюты для сирот. Открывалось множество курсов вечернего образования для взрослых по агрономии, зоотехнии, обращению с появившейся техникой и пр. Слушателями становились грамотные крестьяне. Особую страницу вписали активисты развернутой земствами библиотечной сети: периодика и дешевые издания отечественной и зарубежной классики, научно-популярные серии — все это стало доступным самым широким массам сельского и городского населения. Такие библиотеки сохранились вплоть до хрущевской «оттепели» конца 50-х — начала 60-х годов в некоторых сельских (районных) школах в глубинке, в отдаленных местах Сибири.

В 1861 году военным министром был назначен выпускник военной академии, опытный офицер, начальник штаба кавказской армии, генерал-адъютант, профессор, член-корреспондент Академии наук *Д.И. Милютин*²⁵. Этот образованный и высокопрофессиональный человек четко представлял задачи своего министерства: реорганизация всего устройства и управления армией, в первую очередь всех сторон военного быта, давно отставшего от требований жизни. Реформы Милютина в армии могли служить образцом для реформ в разных сферах, в гражданской жизни. Милютин до-

бился сокращения срока службы солдат с 25 до 16 лет, *ввел обучение солдат грамоте, запретил рукоприкладство*. По его личной инициативе был предпринят ряд мер к поощрению образованности: чем выше образованность человека, тем меньше срок его армейской службы, вплоть до трех месяцев для лиц с высшим образованием.

Согласно планам военного министра, для образования низших чинов и солдат были созданы книги и журналы для солдатского чтения, организованы трехгодичные учебные команды, ротные школы, а в 1875 г. введены общие правила для обучения. Милютинным учреждены юнкерские училища, получившие к началу XX века большое распространение. Разработка и внедрение нового воинского устава закрепили просветительские идеи Милютина. Сложилась поразительная ситуация: военному министру стоило больших усилий преодолеть сопротивление министра народного просвещения Д. Толстого, считавшего, например, что студентов для службы в армии можно отрывать на год от учебы в университете. Военный министр был непреклонен: отрывать от науки ни в коем случае нельзя, считал он и знал, как армии обойтись без студентов.

Милютин был сторонником земских свобод и противником словесных ограничений и преимуществ. К чести Милютина следует отнести основание им женских врачебных и акушерских курсов, которым ни одно гражданское учреждение не желало дать пристанище. Он также считал вредным раннюю профессионализацию, настаивая на как можно более длительном периоде общего образования; заменил, где это было возможным, кадетские корпуса военными гимназиями, которые почти не отличались от реальных по содержанию и качеству обучения. Военное дело занимало там незначительное время. Выпускники военных гимназий часто шли не на военную службу, но в любые высшие учебные заведения и даже в университеты.

Вопросы военного образования входили в компетенцию не только военного министерства, но ими, как и другими специальными школами, интересовалось (курировало их) также и *Русское техническое общество*. Мы уже показывали выше, что не все сферы жизни общества одновременно поражала реакция. В тех областях общественной и государственной жизнедеятельности, где руководство осуществляли образованные, решительные люди, сохранялись оазисы нормального прогрессивного развития. Небезынтересное сообщение было сделано, например, 27 марта 1881 года на заседании этого общества его ученым секретарем Е.Н. Андреевым на тему: «Некоторые средние учебные заведения, кроме гимназий, и высшие школы»³⁶. В докладе Андреев отмечал среди специальных школ военные гимназии, морские и духовные училища и семина-

рин. Все они имеют в основе своей общеобразовательную направленность. В последних шестилетних четыре года общеобразовательных и два специальных. Многие выпускники учебных заведений духовного ведомства продолжают образование в светских высших школах. Так, например, большинство слушателей Земледельческого института были из воспитанников семинарий. Их было много в Технологическом институте, в Медико-хирургической академии и в университете. Докладчик представил интересную статистику на 1877 год: в Санкт-Петербургский университет из гимназий поступило 290 человек, а из семинарий — 191; в 1875 году из гимназий — 240, из семинарий — 154, т.е. около 40 % слушателей высших учебных заведений были выпускниками духовных семинарий. Из них выходили учителя, врачи, инженеры и другие специалисты. Ученый секретарь, проведя анализ уровня подготовленности семинаристов, утверждал, что они очень сильны в знании Закона Божьего, древних языков, а по новым языкам и математике — слабее. Общий уровень их развития обыкновенно слаб³⁷, вынужден был констатировать докладчик. Предложение Андреева удивительно просто: «Священники тоже члены общества, и нет причины воспитывать их особо»³⁸. Тот, кто прочитал первый раздел нашей книги, заметил, наверное, что именно такая идея двигала американцами, создававшими свои первые колледжи, в которых получали общее образование адвокаты, священники и другие граждане, в том числе будущие политики.

Отдельно рассматривает ученый секретарь Технического общества два высших учебных заведения, которые находятся на особых правах. Они предназначены для привилегированных лиц и дают специальное образование в старших классах. Это Училище правоведения и Лицей. Они вмещают в себя среднее и высшее учебные заведения, обучение в которых завершают обычно в возрасте 20–20,5 лет. Дети учатся там с 9–10-летнего возраста. Андреев порицает устройство и уровень обучения в этих учебных заведениях. Нельзя навязывать мальчику 9–10 лет выбор специальности юриста, как, впрочем, и любой другой профессии. Этим можно загубить судьбу и талант ребенка, ведь немногим, как, например, Чайковскому или Апухтину (которые учились в Училище правоведения), удастся сохранить и реализовать свое подлинное призвание. Главная ошибка в организации специального образования, по мнению квалифицированного эксперта, состоит в том, что ведомства, которым подчинены средние и высшие школы, стремятся обучать детей с малолетства «только для себя», не сообразуясь с программой, принятой в других школах. Ученикам становится очень тяжело переходить из школ одного типа в школы другого, хотя потребности в этом велики и желательны для общества. До-

кладчик привел пример, что из 50 тысяч учеников гимназий около пяти тысяч ежегодно оставляют последние для перехода в другие заведения. Вывод: разброд систем, разброд программ и учебников все это чрезвычайно затрудняет дело нашего народного и общественного образования³⁹. Андреев сокрушался, что далеко не все учащиеся проходят полный курс (он слишком обилен предметами) и завершают его. В гимназиях до последнего класса доходят только 15 %. В 1877 г. разница между первым и последним курсами даже в Петербургском университете составила 40 %, в Технологическом институте — 60 %, т.е. оканчивают около половины тех, кто намеревался учиться.

В заключение Е. Андреев подвел итоги:

1. Наши школы не представляют собой системы. Это обрывки и обломки разных систем.
2. Школы должны руководствоваться теоретическими и практическими соображениями.
3. Главным является уважение к человеческой личности. Никто не имеет права определять будущую судьбу ребенка, пока его способности не выказались (не обнаружились, не выявились).

Другое дело дети, мало охочие к учению, но которые могут быть хорошими работниками. Не следует их тянуть в теории дальше, чем они могут. Дайте им посвятить себя жизни и сделаться полезными⁴⁰, призывал специалист своего дела Е.Н. Андреев. Наверное, и нам полезно обсудить и использовать эти простые гуманные соображения.

4.2. Идеологи реакции, её исполнители и провокаторы (новая волна) против таланта и университетских традиций

Подъемы и спады в развитии культуры и просвещения не были одновременны и имели разную длительность. Иногда, как показано выше, реакция охватывала одни области культуры или одни регионы, не касаясь других. И дело здесь не в географическом расположении, но в личности тех руководителей, которых считали за благо не трогать либо из-за непосредственно царского покровительства, либо из-за их авторитета в самом университете. Чаще волна притеснений, идущих сверху, довольно быстро распространялась вширь и вглубь.

Как правило, источником и очагом реакции оказывались высшие эшелоны власти и в первую очередь сам царь. Так, в 1848 году напуганный революционным процессом в Западной Европе Николай I решил познакомиться с будущими российскими просветителями. Он посетил Московский университет. Чем он там заинтересо-

вался? Неясно. Был или не был удовлетворен программой, содержанием обучения? Неясно. Но чем он был раздражен, стало очевидно сразу: неумением студентов «отдать честь».

Последовали распоряжения, направленные на усиление «воспитательных мер»: попечителем учебного округа и университета был назначен генерал Назимов, а чтобы приучить студентов к форме, велено было ходить при шляпе и шпаге⁴¹. Казалось, что это были лишь внешние атрибуты. На самом деле за ними крылись гораздо более серьезные цели: жесткая дисциплина, муштра, постоянный надзор внутри и вне стен университета за выделявшимися из массы обывателей своей форменной одеждой студентами – все это унижало личное достоинство молодых интеллигентных людей, плохо воздействуя на фантазию, воображение, творческие мысли, но побуждая к противодействию. На десятилетия вперед Россия лишалась критически мыслящих, самостоятельных, инициативных граждан, что резко тормозило развитие интеллектуального потенциала общества, лишая его также умных самостоятельных государственных деятелей.

Такие правители России, как Николай I, Александр III, Николай II, многие министры стремились сдержать просвещение масс и даже высших слоев, ибо первым итогом просвещения всегда и везде становились критическое мышление, критическое отношение к действительности, критическая деятельность. Не случайно последним Романовым – Николаю II и его супруге – больше всего в русском народе нравились монахи – послушники-отшельники. Трагические последствия такого смирения как определяющего качества народа понимали выдающиеся русские мыслители. Слепое следование авторитетам, считавшееся главной ценностью российских подданных, вело к деградации «способности суждения», а «вечное недовольство в глубине души, вялость и нерешительность в действиях, недостаток силы воли, чтобы противостоять постоянным влияниям, всеобщее обезличивание, а вследствие этого легкомыслие и подлость, недостаток твердого и ясного долга и невозможность внести в жизнь что-либо новое, более совершенное, отличное от прежде установленных порядков, – вот дары, которыми безусловное повиновение при воспитании наделяет человека, отпуская на жизненную борьбу...»⁴²

* * *

В первой половине XIX века в России установилась традиция отыскивать министров народного просвещения в среде руководителей Синода, высших органов прокуратуры, жандармерии, в армии и реже всего в университетах. Но и оттуда попадали в министры чаще беспаладные, а потому послушные профессора. Были, конечно, и исключения. Но думающие, талантливые, самостоя-

тельные ученые там долго не задерживались. Иногда посты министра или прокурора Синода и министра просвещения даже совмещало одно и то же лицо. Столкновение одного из таких персонажей с военным министром было описано выше.

Со времени появления в России Министерства народного просвещения (1802 г.) и до пролетарской революции (1917 г.) этот пост занимали 23 человека, причем на период последнего царствования пришлось более трети из них. Первым министром народного просвещения был П.В. Завадовский⁴³, заложивший основы либеральных традиций. Личностью того же уровня и той же миссии в российском просвещении стал А.В. Головин⁴⁴. В числе российских министров просвещения встречались адмиралы: Е.В. Путягин⁴⁵, А.С. Шников⁴⁶, попечители учебных округов, писатели и профессора, президенты Российской Академии наук, но либерализм или реакционность каждого из них определялись исключительно личными качествами.

Период реформ 60-х годов XIX века – период надежд на то, что наконец-то Россия выйдет на европейскую дорогу свободы и просвещения, оказался весьма кратким. Однако во всех сферах общественной жизни он произвел потрясения, которые долго помнили прогрессивные либералы. Реформы шестидесятых затухали в одних сферах, в других упорно держались, вселяя надежды на необратимость прогресса... В сфере просвещения, образования наступление контрреформ стало ощущаться уже с 1863 года и было устойчиво связано с именами министров просвещения Д.А. Толстого⁴⁷ и И.Д. Делянова⁴⁸, с подготовленным ими университетским уставом 1884 года и рядом других реакционных действий. Но самым главным результатом деятельности этих «просветителей» стал страх, постоянно насаждаемый в университетах и в образованной среде. В атмосфере страха и зависимости, боязни за свое будущее и будущее своих детей и своих учеников, за будущее России наиболее наглядно проявились глубоко нравственные основы части российской профессуры и отдельных государственных деятелей и одновременно раскрылась вся бездна безнравственности, таившаяся в людях, занимавшихся не своим делом: бесталанных профессорах, лицемерных политиках, больше всего заботившихся о своей карьере, заглядывавших в глаза царю и отбросивших Россию, ее духовную жизнь к состоянию, более известному по эпохам Ивана Грозного и Сталина⁴⁹.

Начался поход против главных идей петровских реформ и завоеваний шестидесятых годов XIX века: *против всеобщего образования, против академических свобод, против широкого гуманитарного образования и других видов просвещения масс*. Формы и способы, изобретаемые отечественными реакционерами, могут поста-

вить в тупик любого исследователя. Возьмем, к примеру, так модное сейчас словосочетание «классическое образование». В России метаморфозы с отношением к классическому образованию никакой логики не поддавались, хотя, как и в Германии, преследовались определенные политические цели. В рассматриваемый период его отождествляли с понятием «классицизм». Казалось бы, какое отношение к преследовавшей царя боязни переноса революции из Франции в Россию имеет классицизм? Или всеословное образование? Но эти вопросы вызывают недоумение только при первом восприятии. В условиях царизма с его демагогическими лозунгами «православие, самодержавие и народность», как известно, изобретенными в последекабристскую эпоху для Николая I его министром просвещения графом Уваровым, первый же натиск на классицизм начался в 40-е годы XIX века.

Кому-то пришло в голову, что через классические языки в Россию может проникнуть революционная идеология западноевропейского Просвещения. Но ведь большинство аристократических семей говорили и читали по-французски... Читать Вольтера и других просветителей все-таки удобнее на языке оригинала, а не на латыни и древнегреческом... Но дело было не в самих древних языках, а в том, что их первоначально изучали путем чтения и перевода вольнолюбивых сочинений греческих поэтов, ученых, ораторов, философов. Впечатление было неизгладимым. Вспомните вольнолюбивую лирику А.С. Пушкина, в которой имена великих греков и римлян употребляются как общеизвестные, всем понятные. В сочетании с языком французских просветителей это давало богатую почву для самостоятельных выводов.

Поразмыслив десяток-другой лет, руководители страны и их верные холопы (неважно, по социальному статусу или по призванию), подвизавшиеся на ниве просвещения того народа, который якобы спаян с самодержавием и православием, профессора и литераторы Шников и Делянов (они же министры просвещения), Леонтьев⁵⁰ и другие решили, что как раз главные предметы классицизма — латынь и греческий — с усиленным изучением одной только грамматики, но не оригинальных бессмертных текстов, отвратят «снобимый» народ, массы от такой гимназии, в которой учат чему-то непонятному, трудному и совсем непрактичному, а именно этим, тогда уже мертвым языкам. На самом деле, введя в качестве обязательного требования для поступления в университет наличие гимназического аттестата, включавшего и эти языки, «апостолы народности» стремились закрыть доступ в университеты «кухаркиным детям». Правда, при этом постоянно декларировалось, что эти преграды не для талантливых, особо способных детей из народа. Действительно, некоторые выпускники духовных семинарий и в то время попадали в университет, оставив яркий след в отечественной

науке, культуре (например, В.О. Ключевский — сын священника и выпускник духовной семинарии и др.).

На самом деле такой невообразимый классицизм принес во второй половине XIX века вреда больше, чем пользы. Система классического образования — с «камнем мертвых языков» вместо хлеба живого знания родины, языка и природы, выражаясь словами А.Ф. Коня, победила вопреки здравому смыслу, вопреки педагогической и психологической теории образования, писал в 1915 году специалист в этой области П.Ф. Каптерев⁵¹. Главную роль в этой почти абсурдной ситуации играла, по его мнению, не забота о просвещении народа, а боязнь этого народа, страх самодержавия перед тем, что, получив хорошее европейское образование, широкие слои народа смогут понимать и осознавать свое реальное бесправие, не имеющее ни в одной из европейских стран в XIX веке никаких аналогов уже более двухсот лет: «Тут сыграла роль, как это часто у нас бывало, политика, стремление насадить благонадежное настроение — причина, издавна и до сих пор решающая у нас педагогические вопросы. В школьных делах у нас... сравнительно мало педагогики и весьма много политики», писал А.Ф. Конь.

Стараниями политиков и реакционной профессуры со второй половины XIX века общее образование в России принимает по преимуществу *сословный* характер. Хотя за образец бралась в основном немецкая традиция, наша школа, по авторитетному мнению Каптерева, становилась карикатурой на общеобразовательную немецкую школу того же времени, ибо российская политика следовала давно устаревшим образцам.

С конца 70-х годов XIX века и в течение 80-х в периодической печати — в катковских «Московских ведомостях», в любимовском «Русском вестнике», в изданиях некоего Шарапова — не прекращалась травля наиболее одаренных, свободомыслящих профессоров, таких как, например, В.О. Ключевский, М.М. Ковалевский, В.И. Герье, С.А. Усов, И.И. Янжул и др. Самым отвратительным было то, что идеологами и провокаторами выступали... в прошлом или настоящем профессора Московского университета Катков, Леонтьев, Любимов⁵².

* * *

Реакция, усилившаяся в 80-х годах XIX века, оказалась не последней каплей в росте революционных настроений в студенческой, профессорской и в целом интеллигентной среде. Университетский Устав 1884 года узаконил полицейский надзор во всех сферах университетской жизни. Были введены полицейские должности *инспекторов и воспитателей*. Князь Б.А. Щетинин вспоминает:

«Я поступил в Московский университет в 1885 году, когда только что был введен в действие новый университетский устав, перевернувший вверх дном весь прежний уклад студенческой жизни, разрушивший до основания ее лучшие традиции и вдохнувший в нее холодный, мертвящий формализм. Помню, этот новый устав, как некий жупел, пугал наше гимназическое воображение задолго до своего обнародования. Нам, восьмиклассникам, рисовались самые мрачные перспективы, а гимназическое «начальство» ехидно поддразнивало нас: «Вот подождите, господа, поступите в университет, будут учить да в карцер сажать на хлеб и воду»⁵³.

Щегинин раскрывает двойную мораль, которая насаждалась в университете «воспитателями»-педелями⁵⁴, в основном бывшими унтер-офицерами. Они выслуживались перед богатыми, знатных родов студентами-«белоподкладочниками», которые, по словам Щегинина, могли вообще не ходить на лекции, а, дав денег педелю, были им обязательно вписаны в журнал присутствующих. Но эти холуи в стенах университета нещадно преследовали и при любом случае издевались над студентами недостаточными, т.е. бедными. Даже если они неправдоподобно посещали лекции, но не полюбились педелю, тот обязательно отмечал их как отсутствующих и приписывал им другие прегрешения. Инспектора были из другой среды, чаще чиновничьей, иногда встречались среди них образованные люди, но редко.

Князь Щегинин вспоминает конкретных инспекторов, наиболее одной фигурой среди которых был А.А. Брызгалов. Будучи совершенным профаном в музыке, он организовал студенческий хор и оркестр, которые репетировали у него на дому. Среди этих музыкантов оказалось много добровольных шпионов и доносчиков, которых инспектор всячески опекал. Со временем, говорил Щегинин, этот «ансамбль» превратился в черносотенную дружину. Не сразу разобравшись в тайных целях инспектора, туда ходили многие способные и артистические натуры, но, поняв, чего на самом деле добивался этот полицейский сатрап, они покинули его дом и оркестр. На один из концертов в 1885 году Брызгалов пригласил Каткова, ставшего к тому времени апологетом контрреформ и реакции, мракобесия и шовинизма. Это вызвало взрыв возмущения у либерально настроенного студенчества. Однако ежегодные концерты продолжались. Внешне слезливый и сентиментальный, Брызгалов, покровительствуя одним, постоянно унижал человеческое достоинство других. К бедным студентам он относился как к личным врагам, постоянно сажая их в карцер. 22 ноября 1887 года во время одного из концертов в пустом фойе студент III курса юрист Синявский дал Брызгалову пощечину, за что Брызгалов с помощью министра просвещения сдал студента в арестантские роты. Щегинин пишет, что Синявский — мягкий, интеллигентный

студент осуществил эту акцию по жребию, а в тюрьме так поправился начальству, что оно к нему относилось весьма благожелательно. Однако события эти имели продолжение. Была проведена манифестация студентов и им сочувствующих, разогнанная казаками. Желая успокоить волнения, Брызгалова отправили в отставку.

* * *

Многие университетские профессора подвергались гонениям за то, что не могли допустить бесчестности, непорядочности, безнравственности в университете. За это некоторые из таких высококонрастных борцов лишились места и даже попадали в ссылку.

Еще в «эпоху Магницкого» в 1820 году ректор Харьковского университета профессор Г.Ф. Осинковский встал на сторону студента в конфликте последнего с бездарным профессором богословия и мракобесом-попечителем. Ректор потерял работу, но сохранил будущее великого ученого. Этим студентом был М.В. Остроградский⁵⁵.

В течение более 80 лет, прошедших со времени описанных выше событий, многие ученые пострадали за истину и справедливость. Есть тому ставшие уже хрестоматийными примеры, есть и менее известные, хотя традиции свободолюбия ощущались на протяжении многих десятилетий. Е.А. Иванов в своей прекрасной, содержательной книге приводит следующий факт. В 1906 году был выслан в административном порядке в Архангельскую губернию декан юридического факультета того же Харьковского университета проф. Е.А. Гредескул за публикацию статьи «Кто виноват» в защиту воспитанника Харьковского реального училища, убившего полицейского пристава⁵⁶.

С.Г. Сватиков в работе 1917 года «Опальная профессура 80-х годов» рисует обширную, наглядную и трагическую картину изгнания цвета ученой элиты из российских университетов. С.Г. Сватиков ставил своей целью познакомить читателя с теми поводами, которые были изысканы для прекращения профессорской деятельности ряда ученых всего за пять лет (1882-1887)⁵⁷. Ниже приводятся лишь некоторые факты.

Одесские профессора: физики Умов, Шведов, механик Лигин и математик Преображенский написали положительную характеристику студенту старшего курса физматфакультета Э.А. Рубановичу — французскому подданному, который в России обвинялся в чтении лекций в рабочем кружке и других либеральных действиях. Французский консул, просивший отпустить гражданина Франции на поруки, решил заручиться характеристикой студента со стороны тех, кто его в России лучше всего знал, т.е. профессоров, у которых тот учился. Профессора выполнили свой долг и были наказаны за

го, что «вступили в сношение с «иностранцем», т.е. французским консулом, «для выдачи характеристики арестанту». Профессора дали письменное объяснение барону Николаю, который исполнял обязанности министра просвещения в то время, как и граф Д.А. Толстой, одновременно возглавляя министерства просвещения и внутренних дел. Одесская история была предпосылкой к целой серии подобных актов.

В 1882 году был уволен из Московского университета доцент юридического факультета В.А. Гольцев за анализ и критику министерских толстовских идей о превращении классицизма в средство реакции, ставящее препятствия на пути к хорошему образованию для масс молодежи. Делянов, ставший в это время министром просвещения, посчитал, что такая свобода критики и конституционные идеи доцента Гольцева могут стать причиной студенческих волнений, что и стало поводом для изгнания умного и перспективного ученого.

В такой атмосфере пестовались доносчики не только среди студентов, но и среди профессоров и, как правило, именно среди тех, кто «звезд с неба не хватал», заурядных, бесталанных, но амбициозных, в общем-то случайных в этой среде личностей. Сватиков писал, что Новороссийский университет в Одессе издавна был известен своими профессорами-доносчиками. Боясь конкуренции и угрозы своему авторитету, насаждаемому дисциплинарными способами и поддержкой ректора, «серые» профессора постоянно старались избавиться от одаренных, блестящих, подающих большие надежды ученых. Бесконечным репрессиям подвергалась студенческая молодежь. Не принесшая результатов попытка вменаться и отстоять молодых от расправ, учиняемых ректором Ярошенко, побудила профессоров И.И. Мечникова, А.С. Посникова, В.В. Преображенского к отъезду из Одессы. Студенты обратились к ректору с письмом за 95 подписями, в котором заявили, что если из университета вынуждены уйти лучшие профессора, то ректору следует отказаться от своей должности. В результате зачинщиков выгнали из университета, остальные получили выговор. Преображенский уехал в Казань, получив там кафедру математики; И.И. Мечников — за границу, а Посникову разрешили педагогическую деятельность только через 17 лет и то не в сфере Министерства просвещения.

В 1884 году доцент, доктор медицины И.С. Сыцяко был уволен из Харьковского университета за «неодобрительный образ мыслей». В перлюстрированном полицией письме к дочери он писал: «Больно, но не за себя лично, и даже не за своих близких, а за всех страждущих».

В 1884 году в Московском университете по доносу высокого чина из Министерства внутренних дел министру Делянову также

начались гонения, например на профессора Муромцева. Все знавшие профессора Муромцева понимали, что в доносе написана неслучайная чушь о том, что Муромцев якобы как-то воскликнул: «Ну, слава Богу, опять начинаются волнения среди студентов». Ни содержание, ни стиль фразы не соответствовали характеру этого очень сдержанного человека. Тем не менее, несмотря на устное объяснение с министром, Муромцев был уволен в 1884 году и более не преподавал. Именно этой цели и добивались.

Чиновник Министерства внутренних дел генерал Оржевский, стряпавший с чужих слов и по собственной инициативе доносы, обвинил молодого человека с юридического факультета Д.А. Дриля. Дескать, Дриль является кассиром общества помощи литераторам, а деньги передают на нужды революционных кружков. Дриль был уволен из Московского университета в 1884 году. В 1885 году он сделал попытку защитить диссертацию по теме «Малолетние преступники» в Харьковском университете. В диссертации он писал, что *малолетних преступников надо не устрашать, а исправлять, а многих — лечить*. Этим он вызвал на себя град упреков и тайных доносов. В университеты на работу он допущен не был. Он — талантливый лектор — преподавал в Петроградском политехническом, на частных коммерческих курсах, читал юридические курсы в психоневрологическом институте при полных аудиториях.

Политическая неблагонадежность — вот причина увольнения, которая выставлялась в это время наиболее часто, хотя в доносе мог фигурировать какой угодно вздор как повод. Так, профессор греческой словесности Ф.Т. Мищенко (Киев) в доносе охарактеризован как украинофил, который, несмотря на запрет, праздновал годовщину Шевченко и «произносил при этом речи...» Не зная, почему и за что его увольняют, Мищенко обратился к Делянову. В ответе министра было сказано: «Причина увольнения — политическая неблагонадежность».

Наиболее постыдным в эти годы было дело одного из одареннейших ученых, профессора-эрудита М.М. Ковалевского⁸. Оно началось с доноса на «конституционные идеи», излагаемые профессором при чтении им курса государственного права западноевропейских стран: «Ковалевский излагает с *интонацией*, которая всякого молодого слушателя должна навести на нежелательные мысли». Все тот же Брызгалов, делавший по несколько раз в день обходы всех аудиторий, доложил, что в актовом зале происходит беспорядок: студенты не хотят сдавать зачет профессору, ходят по аудитории, разговаривают, а человек 25 стоят у кафедры. Инспектор велел всем сесть по местам. Тогда стало видно, что за кафедрой профессор Ковалевский принимал зачет. Ковалевский сказал инспектору: «Здесь я принимаю зачет, пожалуйста, не мешайте».

Брызгалов ответил: «А вам не мешает эта толпа?» — на что профессор заметил, что он принимает зачет по группам, а остальные ждут своей очереди. Студенты стали смеяться. Инспектор тут же сочинил донос. Министр народного просвещения Делянов обратился к попечителю Московского учебного округа Капнисту, известному единомышленнику Д.А. Толстого в идее внедрения классицизма в гимназии и университеты, чтобы попечитель помог найти замену профессору Ковалевскому, сопроводив просьбу следующими соображениями: *лучше иметь на кафедре человека со средними способностями, чем особенно даровитого, который действует на умы молодежи растлевающим образом.* Капнист откликнулся тут же, сообщив, что согласен, ибо никогда не считал Ковалевского за особенно полезного преподавателя. Из политических соображений, чтобы не взбунтовались студенты, Капнист советовал подождать, когда Ковалевский окончит читать курс. Так и сделали. Ковалевский дочитал курс, и в июне 1887 года его уволили. Он уехал за границу.

Аналогичную «комедию» разыграли с любимцем студентов Харьковского университета профессором кафедры истории русского права И.И. Дигтягиным. Попечитель учебного округа доносил министру Делянову о том, что в 1881 году профессор поддерживал празднование молодежью 25-летия отмены крепостного права, что у него дома бывает молодежь, что вообще *его лекционное мастерство может быть сильным оружием в целях преступной пропаганды...* В 1887 году, когда поступил этот донос, Дигтягин был внезапно для него уволен. Через два года ему разрешили работать в университете в Дерпте на кафедре государственного права, но вскоре он умер.

Установка правительства на «серых» профессоров весьма импонировала «средним» преподавателям. Явление становилось массовым. С неизбежностью должен был понизиться и уровень среднего студента. В своих воспоминаниях М.М. Ковалевский писал: «При всем внимании, какое студенты Московского университета оказывали моим лекциям, я не всегда выносил с экзамена убеждение, что труд, мною затрачиваемый, не пропадает даром, по крайней мере для большинства. История политических учреждений, которая все чаще и чаще служила предметом моих чтений, не может быть хорошо усваиваема людьми, не имеющими достаточной исторической подготовки, а эта подготовка с каждым годом становилась все более скудной. Мы повели об этом однажды открыто речь в совете. Одни жаловались, что студентам сызнова приходится читать все естественные науки, другие — что подготовка их по физике и химии совершенно недостаточна». Далее Ковалевский отмечает, что спустя 15-18 лет стал иным характер взаимоотношений студентов и профессоров. Уже не было той атмосферы сотрудни-

чества, научного, интеллектуального общения. Во время нарастающей реакции провокационная катковская газета «Московские ведомости» сама по себе не могла довести студентов до прямых выходов грубой недисциплинированности: «Нужны были такие бестактные выступления, как защита реакционной печатью той кулачной расправы со студентами, какую позволили себе московские охотнорядцы, чтобы вызвать серьезные волнения среди молодежи. И тут нам, пользовавшимся ее доверием молодым преподавателям, приходилось выступать с обычным советом сохранять чувство меры, как неопцененное качество, свойственное англичанам и немало содействовавшее успешному отстаиванию ими своих гражданских и политических прав.

(...) Я вынес из своего продолжительного общения со студентами, пишет М.М. Ковалевский, то впечатление, что они ценят в профессоре труд, затрачиваемый им при исполнении своих обязанностей, что их не задевает развитие взглядов, идущих вразрез с их собственными, если только лектор не считает нужным обосновывать свои утверждения... Студенты ценят простоту и товарищеские отношения. Все, что может сблизить профессора со студентами, должно было бы входить в программу так называемой университетской политики»⁵⁹. Далее Ковалевский говорит о бесценном значении профессорской лекции, которую ни учебники, ни литографированные курсы заменить не могут, но что по трудности, глубине, логике это должна быть именно профессорская лекция.

* * *

Зададимся вопросом, что случилось в обществе, если лучших профессоров и студентов «выживали» из университетов и вместо них по обе стороны кафедры увеличивалось количество «среднячков»? Реакция, никогда не утихающая совсем, имеющая волнообразный характер, резко усиливается и становится перманентной в последнее царствование. В контексте рассмотренных проблем становится понятно, что многие из них, если не все, обусловлены ролью *самодержавия* в истории российского общества. А характерные черты самодержавия обострялись или смягчались в зависимости от личности конкретного монарха. На самом деле, не всегда и не все было в его власти, даже для таких гениальных и профессиональных политиков, каким был Петр I. Многое обуславливалось громадными пространствами государства, традициями общины, наследием татаро-монгольского завоевания. Все это было между собой связано. Но все это порождало *самый большой дефицит* — дефицит качеств личностных: интеллектуальной критичности, деятельной инициативы, активности и целеустремленности, желания и потребности работать на благо страны. Для всего этого

необходимо, чтобы в обществе было *устойчивое позитивное миропонимание и жизнепонимание*. Например, такое состояние духа, для которого Гончаров изобрел слово «обломовщина», было негативным миропониманием.

В.О. Ключевский исследовал это явление. Он писал: «...обломовское настроение или жизнепонимание, личное или массовое, характеризуется тремя господствующими особенностями: это 1) склонность вносить в область нравственных отношений элемент эстетический, подменять идею долга тенденцией наслаждения, заповедь правды разменять на институтские мечты о кисейном счастье; 2) праздное убивание времени на ленивое и беспечное придумывание общественных теорий, оторванных от всякой действительности, от наличных условий какого-либо исторически состоявшегося и разумно мыслимого общежития; и 3) как заслуженная кара за обе эти греховные особенности, утрата охоты, а потом и способности понимать какую-либо исторически состоявшуюся или рационально допустимую действительность, с полным обесцением воли и с неврастеническим отвращением к труду, деятельности, но с сохранением оберегаемой бездельем и безволием чистоты сердца и благородства духа.

Так, нравственное сибаритство, бесплодие утопической мысли и бездельное тушедство — вот наиболее характерные особенности этой обломовщины. Каждая из них имеет свой источник, глубоко коренится в нашем прошлом и крупной струей входит в историческое течение нашей культуры»⁶⁰.

Но объяснения Ключевского, казалось, должны быть справедливы лишь для массового типа сознания. Однако часто этот тип сознания проглядывал и в личностях помазанников Божьих и проявлялся в их монаршей деятельности.

Если Петр I искренне и последовательно стремился окружить себя инициативными, талантливыми и образованными людьми и именно им вверить государственные дела⁶¹, то императоры, начиная с Александра I⁶², сами не были ни искренни, ни последовательны в своих намерениях и действиях, а потому избегали талантов в своем окружении, едва терпя их по необходимости и недолго.

Царь Николай I⁶³, по словам В.О. Ключевского, был озабочен проблемой «найти способ пользоваться огнем мысли европейской, чтобы он светил, но не жегся»⁶⁴.

Двойственная политика царя-реформатора Александра II⁶⁵, освободившего крестьян от рабства, сделавшего первую попытку строительства в России гражданского общества, к семидесятым-восемидесятым годам XIX века обернулась стойкой реакцией, которая значительно снизила эффективность реформ 60-х годов, а также добрых намерений первого десятилетия его правления. По-

нять нарастание реакции можно – ведь за это время различные «народовольцы» организовали не одно покушение.

Давление, которое оказывали последние российские монархи Александр III⁶⁶ и Николай II на высших государственных служащих, членов правительства, заставляло их бесконечно лавировать на грани здравого смысла и самодержавной воли, когда царь в конечном счете сам принимал решение, зачастую исходя из своих личных умственных способностей, интересов, амбиций и т.д.

В этих условиях показательна политика и личное поведение министра просвещения Делянова⁶⁷. Александр III настаивал на резком сокращении не только приема в гимназии «кухаркиных детей», т.е. выходцев из низших (податных) сословий, но и на сокращении (закрытии) большого числа гимназий. В своем докладе царю «О сокращении числа учеников в прогимназиях и изменении состава оных» Делянов сообщает, что посоветовался с министрами внутренних дел, государственного имущества, финансов и обер-прокурором святейшего Синода о внесении в комитет министров предложений о мерах по сокращению нежелательных учеников из низших сословий. Он (Делянов) предлагает сначала несколько сократить наборы в прогимназии и усложнить возможности к поступлению в элитарную школу с помощью обязательного изучения грамматики древних языков и нескольких новых языков для выходцев из необразованных низших классов. Александр III на этой докладной записке написал свое резкое неудовольствие неточным и неполным исполнением его воли. Царь настаивал на ограничении и даже прекращении действия многих учреждений высшего женского образования, усилении влияния церкви в школе. И все эти поручения выполнял министр просвещения.

Царь активно подбирал единомышленников. Попадали разные люди, но критерий отбора был один – ярая убежденная реакционность, исполнительность и личная преданность монарху. Этим требованиям вполне отвечал граф Д.А. Толстой, и хотя граф Толстой, по словам С.Ю. Витте, был крупной личностью, по своим взглядам он был крайне правым, и император назначил его министром внутренних дел именно потому, что тот имел ультраконсервативные воззрения. Рассуждения С.Ю. Витте о характере взаимоотношений царя и Д.А. Толстого, о значении деятельности последнего весьма ценны для адекватного восприятия той политической атмосферы, в которой происходили все метаморфозы российского просвещения в конце XIX – начале XX века.

В своих воспоминаниях 1900-1911 годов Витте пишет, что граф Толстой во время своего министерства провел институт земских начальников, которому сочувствовать никак невозможно, что этому не сочувствовал даже не меньший реакционер Победоносцев.

Император настоял на учреждении института земских начальников, ибо был соблазнен мыслью, что вся Россия будет разбита на участки (давняя практика, введенная татарами-монголами не без согласия и удовлетворения русских князей), а на каждом участке будет сидеть почетный дворянин, который пользуется в данной местности всеобщим уважением, что этот почетный дворянин-помещик будет опекать крестьян, судить их и рядить. Если бы эта идиллия вполне осуществилась, то и тогда этот институт не мог бы держаться, убежден Витте, ибо он основывался на первичной погрешности, которая заключалась в том, что в культурном государстве невозможно, именно невозможно, не нужно, нельзя смешивать власть административную с властью судебной; *«власть судебная должна быть независима, так как справедливый суд может быть только при его независимости»* – в этом Витте был убежден.

«Как только этот принцип не соблюдается, предупреждает Витте, сейчас же вместо законности является произвол». Витте подводит итог: «В настоящее время мы это видим наглядно, когда судебное ведомство утратило всякую независимость, и министр юстиции Щегловитов состоит на посылках у министра внутренних дел». Крайне реакционным преобразованием графа Толстого, считал Витте, Россия в значительной степени обязана теми волнениями в обратную сторону, которые мы пережили. *Крайне неудачными и реакционными и, хуже того, ошибочными были меры и политика Толстого в отношении университетов, отмена устава 60-х годов и создание нового устава. Но хотя при нем не проводилась та крайне националистическая политика, которая осуществляется теперь,* замечал Витте, Толстой «своей деятельностью как министра народного просвещения, так и министра внутренних дел, конечно, принес гораздо больше вреда, нежели пользы»⁶⁸.

Не один С.Ю. Витте так оценивал государственную деятельность гр. Д.А. Толстого. Того же мнения придерживались и другие, например государственный секретарь А.А. Половцов, который очень точно выписал портрет этого безнравственного вельможи в своем дневнике⁶⁹.

Для наиболее наглядного и относительно объективного изображения социально-политической, духовной и моральной атмосферы России конца XIX и первых 17 лет XX века мы использовали мемуары С.Ю. Витте⁷⁰.

* * *

Первый том воспоминаний Витте посвящен истории его семьи, образованию, кругу лиц, с которыми общалась семья, учебе в университете и началу государственной карьеры при Александре III, которого в своих мемуарах он явно идеализирует по сравнению с бездарностью последнего монарха.

Два последних тома рисуют картину жизни России с момента воцарения императора Николая II (1894 г.) и до 1911 года, когда Витте прекратил работу над мемуарами, слав их на хранение в один из швейцарских банков.

Витте передает то впечатление, которое производит на окружающее общество последний царь¹. По словам Витте, это был типичный гвардейский полковник «из хорошего семейства». *Воспитание скрывало его недостатки.* Хотя он как будто наследовал недостатки своего прадеда: «мистицизм, хитрость, и даже коварство» — при отсутствии образования и ума Александра I. Из-за своей бесхарактерности царь Николай II был под сильным влиянием не только жены, но и родственников — великих князей, которые стали играть в государстве такую роль, которая не соответствовала ни их знаниям, ни их талантам, ни образованию. Витте видел в этом явный регресс государственности России, возрождение удельной системы и одну из причин бедствий России конца XIX и начала XX века. Злопамятный и мстительный Николай, как это показывает не один только Витте, не переносил рядом с собой в управлении государством тех, кто отличался твердостью мнений, решительностью действий, а главное — умом и профессионализмом. Обстоятельно и убедительно рисует Витте бездарность внутренней и внешней политики этого самодержца в тех объективных условиях, когда Россия могла развить промышленность, достичь высокого уровня производительности в сельском хозяйстве, культуры и образования. Но для этого была нужна совсем другая личность — умная и волевая, другая политика, глубоко проработанная и целенаправленная программа. Царь же *лично* препятствовал любым действиям в этом направлении. Общеизвестен тот факт, что война с Японией была начата совершенно бездумно, вопреки всякой логике исторической ситуации. Именно Витте вынужден был «сглаживать» этот позор, так как из всех возможных представителей на переговорах в Портсмуте стороны не хотели ни с кем иметь дело, кроме как только с Витте. Его встречали в Европе и Америке буквально с королевскими почестями. Рузвельт показал ему лучшие гражданские и военные учебные заведения и был так откровенен, что поделился своей мечтой, уйдя в отставку, стать президентом Гарвардского университета. На Витте это произвело очень сильное впечатление. Он сумел благопристойно завершить авантюру царя на Дальнем Востоке, заключив в 1905 году Портсмутский мир с Японией. Царь отблагодарил Витте ...графским титулом, а ведь за два года до этого уволил его с поста министра финансов...

Общаясь со своими отечественными коллегами-министрами, Витте видел и знал, какому давлению они подвергались со стороны царского двора и ретивых защитников самодержавно-православ-

ной системы. Были среди них совершенно оголтелые мракобесы, но встречались и люди умные, честные, которых присяга приводила иногда к насильственной смерти. Витте описывает предвосторно убийства в 1902 году Д.С. Сипягина — министра внутренних дел. За несколько дней до покушения Витте встречался с Сипягиным и сказал ему, что в некоторых случаях Сипягин «применяет чересчур жесткие меры, которые, по существу, никакой пользы не приносят, а между тем возбуждают некоторые слои общества, и благонамеренные, умеренные», на что Сипягин ответил: «Может быть, ты прав, но иначе я поступить не могу — *наверху* находят, что те меры, которые я принимаю, недостаточны, что нужно быть еще более строгим»². В последние полгода своего министерства Сипягин с большой горечью говорил Витте, что на государя полагаться нельзя и, главное, государь неправдив и коварен³. В Сипягине, а не в царе общество видело тирана и расправлялось, как с другими тиранами-реакционерами.

За год до убийства Сипягина был убит министр народного просвещения — крайний реакционер Боголепов⁴.

После смерти Боголепова министры просвещения, назначаемые царем, стали меняться чуть ли не каждые полгода⁵. В марте 1901 года был назначен министром просвещения бывший военный министр и член Государственного совета П.С. Ванновский, который хорошо зарекомендовал себя объективным подходом к расследованию беспорядков и столкновений полиции и студентов в Санкт-Петербурге. Действия полиции одобряли Боголепов и министр внутренних дел Горемыкин. Будучи человеком честным и твердого характера, имея опыт работы начальником кадетского корпуса и хорошо понимая молодежь, *Ванновский признал виновной полицию, не употребившую никаких предварительных мер*. Став министром просвещения, генерал Ванновский, может быть, оказался бы на месте, но, не успев развернуть должным образом вполне ответственно понимаемую им деятельность, был неожиданно, без всякого предупреждения и мотивировки отстранен царем от должности. Витте предполагает, что это произошло не без усилий Плеве, который как министр внутренних дел предъявлял министру образования такие требования, которые Ванновский как порядочный человек не считал возможным выполнить.

На место Ванновского в 1902 году был назначен профессор Варшавского университета Г.Э. Зенгер. Это был крупный ученый-латинист (видимо, этим и объясняется его выбор на пост министра), поэт, человек «не от мира сего». Он перевел «Евгения Онегина» на... латинский язык. Человек долга и чести, не склонный к реакции и политиканству, ученый-министр пытался установить хоть какой-то порядок в своем ведомстве. Но тоже мало успел. Че-

рез два года его заменили начальником Военной академии генералом В.Г. Глазовым. Он был назначен министром просвещения по какому-то недоразумению, считает Витте. В 1905 году (т.е. через год его министерства) генерала перевели на должность помощника командующего войсками Московского военного округа. Эта чехарда и политическая обстановка 1905 года в России, особенно после 17 октября, привели к тому, что все учебные заведения Министерства народного просвещения, по словам председателя Государственного совета С.Ю. Витте, или бастовали, или занимались более политикой, нежели учением⁷⁶.

В 1905-1906 годах министром просвещения был И.И. Толстой пумизмат и археолог, вице-президент Академии художеств. В 1906 году министром просвещения стал некто П.М. Кауфман. Будучи сам только лиценстом и никогда не учась в университете, по утверждению Витте, Кауфман об университетской жизни не имел никакого понятия; от всякой науки он был далек, хотя человеком был неглупым и весьма порядочным. В связи с жесткой политикой Столыпина Кауфман в 1908 году по своему желанию покинул Министерство народного просвещения.

Исключительно реакционной деятельностью на посту министра просвещения с 1910 по 1914 год «прославился» профессор гражданского права Л.А. Кассо. В 1911 году он стал душить Московский университет неслыханными полицейскими мерами. В знак протеста ушли из университета около ста прогрессивных профессоров, в том числе много крупных ученых, например К.А. Тимирязев, Д.М. Петрушевский, П.Г. Виноградов и многие другие. Именно этого добивался министр, стремясь заменить их «серыми», а потому раболепствующими. Кассо произвел массовое увольнение студентов, а в 1912 году он уволил всех слушателей Высших медицинских курсов в Петербурге, провел ряд реакционных мер в средней и нижней школе.

Гнетущая атмосфера усугублялась не только открытой, но и скрытой реакцией, сопровождаемой гибелью многих людей, за что никто не нес ответственности. Достаточно высокий статус С.Ю. Витте и его связи позволяли ему получать достоверную информацию о фактах и масштабах разбойной практики, разворачивавшейся по инициативе и под защитой двора и лично царя. Витте рассказывает, что в течение 1905 года при департаменте полиции действовал особый отдел под руководством некоего Комиссарова, который печатал листовки погромного содержания. Их развозили в разные губернии, и это выливалось в страшные убийства безвинных и беззащитных людей. Так, в Гомеле погром был подготовлен и осуществлен под руководством местного жандармского офицера, графа Подгоричани. По поручению Витте, бывшего в то время председателем Государственного совета, дело было расследовано,

доложено на совете министров, записано в журнал и передано царю. Николай II наложил резолюцию: «Какое мне дело до этого? Вопрос о дальнейшем направлении дела графа Подгоричани подлежит ведению министра внутренних дел». Через несколько месяцев Витте узнал, что граф, организовавший погром, занимает должность полицмейстера в одном из черноморских городов⁷⁷.

К различным погромным объединениям типа «Союза истинно русских людей», организованных Дубровниным, отцом Илиодором «и прочими политическими негодьями и клыкунами», выражаясь словами Витте, имела непосредственное отношение супруга Николая II императрица Александра Федоровна⁷⁸. И дело было не только в ее монаршем покровительстве. По утверждению Витте, она активно помогала им деньгами.

4.3. Либералы во власти и просветительская деятельность университетских профессоров

Рассмотрев проблему личности в дореволюционной российской образовательной политике и практике и переходя к просветительской миссии университетских профессоров, подчеркнем, что в любых условиях среди аристократов духа всегда были те, кто не мог, ориентируясь на мировые достижения, не заботиться о высоком культурном уровне народа, его образовании и профессионализме. Обратимся к деятельности, например, С.Ю. Витте по развитию в России профессионального образования (понимаемого им довольно широко).

Как нужны были России просвещенные либералы с государственным типом мышления и умением управлять такой огромной многонациональной страной! Требовались люди типа М.М. Сперанского, Д.И. Милютина, Н.С. Мордвинова, С.Ю. Витте. Как много успевали они сделать за время своей административной карьеры для настоящего и будущего своей страны. Они не были одиноки в своем кругу. У них были и единомышленники, и соратники, но царизм не позволял развернуться ни им, ни другим талантливым людям из образованной интеллектуальной элиты. С именем С.Ю. Витте связан ряд решительных и конструктивных мер в организации коммерческого (торгово-финансового) и политехнического образования в первые 10-15 лет нашего века:

Витте пишет, что, будучи министром финансов и одновременно председателем Дома призрения и ремесленного образования бедных детей в Санкт-Петербурге, он познакомился с директором ремесленного училища Цесаревича Николая. Это был удивительно талантливый педагог и организатор, технолог по образованию И.А. Анопуло, который стал помощником и соратником Витте в

деле создания и развития высококачественного профессионального образования всех уровней. Витте расширил в Министерстве финансов департамент торговли, создав отдел коммерческого образования, и поставил во главе отдела Анопуло. Проведя через Государственный совет Положение о коммерческих училищах, *Витте заинтересовал этой проблемой промышленников и коммерческий люд, дав им значительную инициативу и свободу как в учреждении коммерческих школ, так и в управлении ими. Вследствие этого они охотно взялись за дело и начали давать средства на устройство и поддержание своих коммерческих училищ*⁹.

Напомним, что это был смелый и нетрадиционный для российской системы управления учебными заведениями шаг. Прежде в России создатели или жертвователи на учебные заведения не имели права влиять на управление учебным процессом или на его качество и характер.

Витте внес большой вклад в организацию высшего коммерческого и технического образования, а именно *политехнических или технологических институтов, по существу, именно технических университетов*, которые, по идее их создателя, имели бы различные отделения человеческих знаний, «имели бы организацию не технических школ, а университетов, т.е. такую организацию, которая наиболее способна была бы развивать молодых людей, давать им общечеловеческие знания вследствие соприкосновения с товарищами, занимающимися всевозможными специальностями»⁸⁰ (выделено нами. — *Е.Л., Л.Р.*).

Витте стал во главе коллектива, создававшего Устав Санкт-Петербургского политехнического института, который, сначала имея экономическое и техническое отделения, стал одним из ведущих высших учебных заведений России. На техническом отделении возникли факультеты механический, химический, кораблестроения, а потом и другие. Как министр финансов Витте, казалось бы, ничем особенно не был ограничен в реализации своей мечты. Однако он вспоминает, какие трудности и препятствия встречались на пути. Одни говорили, что Витте на свою мечту находит деньги, а для других скупец. Но главные затруднения были политические: «Мне указывали, что я устраиваю такое заведение, которое впоследствии может внести смуту; говорили: разве мало у нас университетов, и с университетскими студентами мы не можем справиться, постоянные беспорядки, а тут Витте под носом желает строить еще новый громаднейший университет, который будет новым источником всяких беспорядков».

По тому же принципу, как Санкт-Петербургский политехнический, были усилены Витте основаны еще три университета: один в Варшаве, другой в Киеве, третий в Томске. Здесь же было открыто

первое в Сибири высококлассное коммерческое училище, в котором преподавали профессора из университета и технологического института. Значительную и основную финансовую поддержку оказывали сибирское купечество и промышленники.

* * *

Читатель обратит внимание на пожелания Н.И. Пирогова⁸¹, высказанные им в начале 60-х годов прошлого века о необходимости гораздо более массовой и разнообразной просветительской деятельности университетов. Эта деятельность началась с момента возникновения первого университета и Академии наук. Так, известно выступление в 1755 году перед большой аудиторией профессора А.А. Барсова «О пользе учреждения ... Московского университета», публичные лекции профессора К.Ф. Рулье «Жизнь животных по отношению к внешним условиям» (1851 год) и многих других. Университетские ученые писали учебники для школ и гимназий, популярные статьи о науке и образовании, доступным языком излагали вопросы теории образования и практические рекомендации в периодической печати. Но для такой большой страны этого было все же недостаточно. В конце 60-х – начале 70-х годов активизировались публичные мероприятия, демонстрирующие широкой аудитории достижения науки и производства, читались лекции и по социальной проблематике, правоведению и другим наукам. Объяснялось это, однако, не столько изменениями в общественном мнении читателей (хотя и этим тоже), публики, сколько решительностью самих университетов.

В 1872 году необычно широко готовилось и отмечалось двухсотлетие со дня рождения Петра I. В подготовительной деятельности многих масштабных мероприятий принимали участие высокопоставленные чиновники при большой заинтересованности и активном личном участии великого князя Константина⁸². Кроме выставки достижений, которая работала с 30 мая по 15 октября 1872 года в Москве в Политехническом музее, читались циклы публичных лекций по разным наукам, например по астрономии (профессор Ф.А. Бредихин), физике (профессор Н.А. Любимов), медицине (доктор М.И. Войнов), военной истории (С.Н. Мезенцев), истории Москвы (академик М.П. Погодин), русской истории (профессор Н.А. Попов). Но настоящим событием стал курс «Публичные чтения о Петре Великом» из двенадцати лекций, которые с февраля по май по воскресеньям читал выдающийся русский историк, профессор С.М. Соловьев – ректор Московского университета. Лекции были бесплатными, и приглашительные билеты попадали в разные слои общества; лекции проходили в самом большом зале Москвы – зале Благородного собрания (сейчас Колонный зал Дома

союзов), вмещающем более трех тысяч человек⁸³. Лекции включали не просто историю Петра или эпохи Петра, но краткое и доступное изложение всей истории России, включая вопросы философии истории и методологии, личные взгляды самого ученого-историка и его зарубежных коллег. Лекции давали целостную картину исторического прошлого России и того потенциала ее будущего, который был сформирован благодаря Петру Великому. При этом лектор приводил большой фактический материал, опираясь на научные источники, письма и т.д. Отзывы на каждую лекцию печатались в периодической печати, о составе аудитории можно судить по следующей заметке: «С каким вниманием слушает публика г-на Соловьева в зале, наполненной двумя тысячами слушателей! Стоит мертвая тишина! Но только лектор протянет руку за стаканом, чтобы промочить засохшее от чтения горло, как публика, воспользовавшись моментом, начинает откашливаться и поправляться, и поднимается на минуту такой концерт, какой можно только слышать на учении солдат, когда им дают оправиться. С первых слов лектора опять настает мертвое молчание, и так до новой передышки»⁸⁴. И так в течение четырех месяцев — хотя прежде Соловьев не читал лекций вне учебной аудитории (и не было микрофонов). А вот что писали о последней лекции: «Последних слов оратора мы не расслышали, пишет обозреватель о последней лекции 14 мая 1872 года. Раздались громкие рукоплескания, при которых Сергей Михайлович сошел с кафедры. Долгие и затем не умолкавшие единодушные аплодисменты публики свидетельствовали о живом сочувствии к предмету, которому уважаемый ученый умел придать так много интереса своим увлекательным словом»⁸⁵.

Популяризация науки стала частью жизни С.М. Соловьева. Выдающийся русский историк известен не только фундаментальным многотомным сочинением всей своей жизни «История России...», ему принадлежат «Общественные чтения о русской истории» (М., 1874, 1882), «Учебная книга русской истории», которая с 1859 по 1900 год выдержала десять переизданий и была бы сейчас вновь полезна нашему читателю. Другие выдающиеся ученые-историки, профессора Московского, Петербургского и других университетов Грановский, Кареев, Ключевский и многие другие знамениты были своими публичными лекциями. Каждый из них внес своеобразие и полноту в картину прошлого России, показывал ее значение во всеобщем историческом процессе. И каждый раз эта картина приобретала неповторимые краски и своеобразие, придаваемые уникальной личностью ученого-лектора, ученого-писателя.

Тайна глубокого впечатления, которое производили публичные лекции профессора **Т.Н. Грановского**⁸⁶, заключалась, по мнению многих исследователей его творчества, не только в актуаль-

ности идей, высочайшем профессионализме, глубине анализа и высокой гражданственности самого ученого, но была обусловлена изяществом речи, уважением к слушателям, талантливостью самой личности молодого профессора. В публичных лекциях и беседах в пределах отмеренного времени при неодинаковом уровне подготовки слушателей (хотя на его лекции собиралось множество образованных людей) профессор умел дать каждому не просто информацию, но пищу для размышлений. Вот как выглядел, например, смысл лекций о Тамерлане, который совершил опустошительные грабительские набеги на Закавказье, Иран, Индию. Словами, в которых скрыт глубокий смысл, ученый рисует картину запустения в Азии, где пронесся вихрь Тимуровой орды. А затем лектор побуждает слушателя сделать самостоятельные выводы: «Тимур умер в 1405 году. Не прошло и ста лет по его кончине, а государство его уже рушилось». Профессор вновь возвращает слушателя к идеологии завоевателя и приводит слова Тимура, который говорил, что «счастливее всех на земле тот, кто гонит разбитых неприятелей, грабит их добро... целует их жен и дочерей». Затем следует краткий вывод: «Государство, основанное на таких началах, не могло быть прочным» (Грановский Т.Н. Сочинения. Т. 1. С. 350-351.). Грановский трижды читал последовательные систематические публичные курсы лекций: в 1843-1844 годах – по истории средних веков; в 1845-1846 – по сравнительной истории Англии и Франции; в 1851 году – исторические портреты (Тамерлан, Александр Великий (Македонский), Людовик IX, Ф. Бэкон). Эти курсы вошли в собрание его сочинений. За свою короткую жизнь он, кроме всего, еще писал учебник по всеобщей истории, но успел составить только первые главы, которые, однако, могут служить прекрасным образцом и сегодня для тех ученых, которые захотят и смогут написать такой же – для школьников.

Нет возможности не только описать, но даже перечислить всех замечательных ученых российских университетов, участвовавших в просвещении народа в конкретное время и в конкретном месте, в формах, наиболее к тому подходящих. Мы, видимо, не одиноки в своем убеждении, что именно в публичных лекциях в первую очередь должна и ныне возродиться просветительская миссия наших университетов, особенно в такое сложное время переходной эпохи⁸⁷.

Не имея возможности познакомить читателя одинаково полно со всеми рассматриваемыми вопросами, мы вынуждены были каждый раз делать выбор. Основанием для выбора была та постановка задач, которая дана в предисловии. Однако бывало, что выбор обуславливался нашими профессиональными интересами и возможностями, а также некоторыми личными пристрастиями. Вот

почему в отборе фактического материала иногда заметен «уклон» в историю гуманитарных (исторических) наук или в историю биологии (один из авторов этой книги — биолог, другая — гуманитарий). Таким образом, познакомив читателя с популяризаторской деятельностью некоторых историков, обратимся к естествоиспытателям-биологам.

Еще будучи совсем молодым ученым и работая в Дерптском университете, А.Н. Северцов⁸⁸ в 1899 году читал публичные лекции, неизменно сопровождаемые орациями публики. В Киеве одновременно с научной и преподавательской деятельностью в университете св. Владимира Северцов читал лекции на Высших женских курсах и публичные лекции, которые проходили в актовом зале и собирали такое количество слушателей, что администрация вызывала полицию для «поддержания порядка». В Киеве вокруг профессора и его учеников собиралась талантливая молодежь, которую привлекали широта взглядов ученого, его четкие методологические принципы и богатые в содержательном плане лекции. Обаятельность и искренность в общении с молодежью были также важным фактором в его просветительской деятельности. Поразительно, что тематика его публичных лекций все еще — спустя более чем 75–80 лет — актуальна: «Психические способности как фактор прогрессивной эволюции», «О будущем человека с биологической точки зрения», «Суеверия и их научное объяснение» и т.д. В последней из этих лекций, например, Северцов стремится объяснить слушателям, что история человеческих заблуждений, особенно по поводу психических явлений, чаще всего показывает, что *в ней присутствует элемент сознательного обмана профессиональных медиумов, которые воспроизводят приемы профессиональных фокусников*. В этой связи в своих лекциях для студентов, например по курсу «Общая зоология», Северцов постепенно и очень точно формирует научную методологию будущих исследователей. По этим лекциям можно и сегодня изучать основы педагогики и методики преподавания в высшей школе и не обязательно только зоологам и даже вообще биологам. Методология обучения университетских студентов и методика преподавания, изложенные Северцовым, годятся для преподавания любых предметов⁸⁹. Северцов был убежден сам и стремился сформировать у своих учеников понимание того, что цель университетского образования — **научное развитие**. Оно заключается прежде всего в умении *выработать в себе критическое отношение к явлениям действительности, способность проверять и делать выводы. Надо понимать, что задача науки — составить картину мира на основе точно проверенных систематических знаний о нем*.

Метод и методология научного познания важнее знания множества разрозненных фактов. Этих принципов придерживалась

лучшая часть университетских ученых-естествоиспытателей, среди которых биологи, химики, физики и многие другие. Именно ими могла гордиться российская наука в последние десятилетия прошлого и в начале нашего века. Многие из них встречали злобное сопротивление посредственностей. Притеснения пережили самые талантливые ученые, например Сеченов, Мечников, который вообще вынужден был навсегда покинуть родину, М.М. Ковалевский, который то уезжал, то возвращался... А между тем научные и публичные лекции И.М. Сеченова⁹⁰ (одного из организаторов Бестужевских высших женских курсов), читаемые им в Медико-хирургической академии в Петербурге, в Новороссийском (в Одессе) и Московском университетах, были, по воспоминаниям современников, незабываемы. В 1868-1869 годах он читал цикл публичных лекций, в 1903 году — лекции по физиологии на Пречистенских курсах для рабочих.

Научно-педагогическая и просветительская деятельность другого выдающегося биолога — К.А. Тимирязева⁹¹ — отражала все основные направления современной ему популяризации. Он читал публичные лекции, выступал на страницах толстых журналов, переводил и редактировал лучшие произведения зарубежных ученых; читал лекции на коллективных женских курсах в Москве, курс публичных лекций «Жизнь растений» в Московском политехническом музее в 1875-1876 годах.

Работая в 1905 году преподавателем в Херсонском сельскохозяйственном училище, ботаник В.В. Танеев пригласил летом на каникулы к себе на дачу учеников этого училища. Приехали 14 человек вместе с учителем математики. Там же гостил К.А. Тимирязев. Он прочитал ребятам лекцию о связи агрономии с физиологией. На лекцию пришли почти все жители села Демьянова, даже с детьми. Не только жители села, но и ученики училища говорили, что никогда ничего подобного они не слышали. Гости Танеева — интеллектуалы-энтузиасты — тут же решили создать сельскохозяйственную школу в Демьянове со специальностями: огородничество, полеводство, животноводство, садоводство, пчеловодство. Однако требовалось разрешение министра земледелия. Это и оказалось главным препятствием. Школу открыть не разрешили. Но в Демьянове лекции продолжались: читали их выдающиеся ученые биологи, филологи, историки.

Поразительно, как быстро выходили почти полтора века назад переводы замечательных научных сочинений. Первый том иллюстрированной «Жизни животных» А. Брема увидел свет в Лейпциге в 1863 году, а через год в России уже читали в переводе и обработке доктора биологии М. Хана извлечения из Брема — «Очерки из жизни обезьян», а через два года было начато шеститомное издание

Брема на русском языке. Благодаря издательской деятельности Ф.Ф. Павленкова книга Брема попала в очень многие семьи и во все публичные библиотеки. Издатели сотрудничали с выдающимися учеными, заказывая им доступные для масс, но научные по содержанию книги. Профессору А.Н. Бекетову – ректору Санкт-Петербургского университета – русская литература для детей и юношества обязана прекрасными научно-популярными книгами и переводами Т.Г. Гексли, М.И. Шлейдена, такими любимыми книгами подростков, как «Беседы о земле и тварях, на ней живущих» (1864), «Из жизни природы и людей» (1870), «Беседы о зверях» (1885), а известному ученому-орнитологу профессору М.Н. Богданову – неоднократно переиздававшимися книгами «Мирские захребетники. Очерк из быта животных, селящихся возле человека» и «Из жизни русской природы. Зоологические очерки и рассказы» (1869 год). Как сегодняшним детям не хватает таких умных, интересных, добрых и красивых книг. Даже чудесные книги Акимушкина или рассказы для самых маленьких Чарушина, книги о жизни растений не могут при высоких ценах, ничтожных тиражах и масштабах громадной страны хоть как-то приблизить уровень естественнонаучного просвещения и экологического воспитания наших детей к тому, которого Россия достигла к началу XX века. Где же современные университетские профессора?! Где преданные просвещению своего народа издатели?!

Особую, ни с чем не сравнимую миссию по распространению в широких слоях населения доступно изложенных научных знаний выполнил в прошлом веке Ф.Ф. Павленков⁹². За последние 20 лет XIX века им выпущено 500 научно-популярных изданий большими тиражами, которые достойно противостояли пригорной лубочной культуре, насаждаемой в массах под лозунгом «православие, самодержавие, народность». К чести Павленкова следует отнести безукоризненный вкус и притязательный отбор авторов, которые положили начало таким замечательным сериям, как «Библиотека полезных знаний», «Популярно-научная библиотека», «Жизнь замечательных людей» (почти 300 биографий). Павленков издавал книги о науке, технике, практической медицине, в том числе «Популярные лекции» и т.д. Кроме издательства Павленкова, были и другие, выпускавшие научную и научно-популярную литературу, например издательство И.Д. Сытина⁹³.

* * *

Университетская профессура была центром интеграции всех духовных сил России. Выдающиеся ученые и инженеры, военные и писатели, артисты, правоведы и служители правосудия в общении друг с другом, со студенческой и театральной аудиторией, с любо-

знательной публикой порождали тот тонкий высококультурный слой общественной жизни, на формирование которого уходят многие десятилетия (столетия), но без наличия которого то или иное государство не может претендовать на достойное место в истории. Необходимым условием благодатного общественного влияния этой аристократии духа является *преемственность*, т.е. наличие учеников и последователей. В столицах, на периферии, за рубежом эта интеллигентная элита настойчиво и мужественно, опираясь на свое мастерство, профессионализм, благодаря своему человеческому таланту преодолевая описанные выше препятствия, с большим вкусом соединяя традицию и новаторство, руководствуясь высокими идеалами, неуклонно формировала и поднимала культурный потенциал России⁹⁴.

* * *

Благодаря тому, что университетское и другие типы высшего образования, а также широкая просветительская деятельность профессоров влияли на рост престижности образования, наблюдается увеличение числа студентов во всех университетах России,

Таблица I

Год основания	Университет	Число студентов			
		1880 г.	1890 г.	1903 г.	1907 г.
1755	Московский	1881	3492	4843	9033
1802	Юрьевский (Дерптский)	1073	1694	1635	1718
1804	Казанский	794	755	1024	2821
1804	Харьковский	655	1042	1444	3450
1819	Санкт-Петербургский	1675	1815	3855	8090
1833	Киевский св. Владимира	1050	1982	2396	4051
1864	Новороссийский (Одесса)	352	441	1392	2831
1869	Варшавский	803	1274	1561	14
1878*	Томский	-	-	616	740

* Томский университет был основан в 1878 г. по указу Александра II и в нем должно было быть 4 таких же факультета, как во всех российских университетах. Открытие состоялось в 1888 г., а первый набор был разрешен только на медицинский факультет: в 1888 г. принято на 1-й курс 72 человека, в 1889 — 123, в 1896 — 171 и т.д. Изначально университет был оборудован и укомплектован кадрами и технически, включая прекрасную библиотеку (в 1885 г. около 100 тыс. томов, а в 1914 — 230 тыс.), рассчитанную на все запланированные специальности. Научная же работа велась на этой базе еще до открытия университета. Правительство Александра III противилось развитию образования в Сибири. Поэтому второй факультет — юридический — был открыт в 1898 г., а в 1906 году уже было зачислено, кроме мужчин-студентов, 100 выпускниц сибирских гимназий⁹⁵.

но особенно в столичных Московском и Санкт-Петербургском. По политическим мотивам государство искусственно сдерживало рост и развитие университетов в провинции, особенно в Томске, Юрьеве и Варшаве. Это наглядно видно из табл. 1.

Таблица 2

Год	Страна	Количество университетов	Количество учащихся (студентов)	Численность населения в 1908 г., тыс. чел.	Количество населения, млн. чел., на 1 университет
1906	Австрия	8	70 607	27 996	3.5
1907	Бельгия	4	4 692	7 318	1.8
1905	Болгария	1	900	4 157	4.1
1907	Венгрия	3	9 364	20 674	6.8
1908	Германия	22	56 542	62 225	2.8
1902	Греция	1	2 574	2 632	2.6
1906	Дания	1	1 450	2 800	2.8
1907	Италия	17	22 800	33 910	1.9
1909	Китай	1*	-	430 000	430.0
1906	Нидерланды	5	3 621	5 747	1.1
1907	Норвегия	1	1 557	2 330	2.2
1907	Ост-Индия	5	9 177	302 592	60.5
1905	Португалия	1	1 042	5 734	5.7
1908	Россия	9*	31 794	153 688**	17.0
1905	Румыния	2	4 072	6 684	3.3
1906	Сербия	1	780	2 784	2.7
1907	Соединенное Королевство	16	20 057	45 256	2.8
1907	Финляндия	1	2 088	2 971	2.9
1906	Франция	14	35 658	39 366	2.8
1906	Швеция	2	2 079	5 430	2.7
1907	Швейцария	7	8 225	3 525	0.5
1906	Япония	2	6 397	52 309**	26.1

Примечания:

* В Китае университет был организован немцами и носил название Германо-Китайского, состав преподавателей был смешанным из немцев и китайцев. В число российских университетов не включены университет в Гельсингфорсе и Саратовский, открытый в 1909 г.

** Численность населения России дана без Финляндии, но с вассальными владениями Хивой и Бухарой.

*** Численность населения Японии дана вместе с Сахалином, Квантуном и Формозой (Тайванем)⁹⁶.

Развитие высшей школы, как было показано в разд. IV и ранее, не определяется только качеством науки и потребностями в образовании. В России оно определялось и до сих пор (в конце XX столетия) определяется государством, правительством. Тоталитарные режимы, а именно таковым был русский царизм, всегда боялся просвещенности и открытости общества. Именно в этом состоит главная причина резкого отставания роста и развития российских до-революционных университетов. Ниже мы познакомим читателя с распространением университетского образования в России в сравнении с различными странами мира в 1902-1907 годах (см. табл. 2).

Из табл. 2, составленной автором справочника для поступающих в высшие учебные заведения России в 1911/12 году — нижепером Д. Марголиным, видно, что первое место в мире (без США, где тогда уже был не один университет), по количеству университетов на миллион населения занимала Швейцария (1 университет на 0,5 млн. жителей). Более того, в Швейцарии на равных правах с мужчинами учились женщины, а большинство студентов составляли женщины из России, где им в указанное время было запрещено быть даже вольнослушательницами. Первыми докторами наук в Швейцарии стали именно русские выпускницы их университетов (см. разд. V). В большинстве других европейских стран в 1902-1908 годах один университет приходился на 1-3 млн. населения страны. И только в России — один университет на 17 млн. человек. За пределами остались только Индия, Китай и Япония. Но в Японии существовало к тому времени всеобщее шестилетнее начальное образование и прекрасные флот и армия, в войне с которой (1905-1907 гг.) Россия потерпела позорное поражение. В конце XX века Япония по числу лиц с высшим образованием на 10 тысяч населения вышла на одно из первых мест в мире.

Будучи знакомы с университетским образованием в мире, ученые, входившие в ученый комитет Министерства народного просвещения, предлагали еще в 1904 г. в течение короткого времени открыть около 15 новых университетов в ряде городов европейской и азиатской частей России. Правительство одобряло эти идеи. Однако к Октябрю 1917 года в России стало всего 12 (были открыты Саратовский, Ростовский и Пермский) университетов...

Примечания

¹ Известно, что к началу XX века в европейской политической жизни четко определились три основных политических течения: либерализм, консерватизм и социализм. Каждое из них, особенно последнее, имело множество модификаций: от социализма Прудона до Маркса, а затем от коммунизма до большевизма в России и нацизма в фашистской Германии. Но оба несоциалистических направления (либеральное и консерва-

тивное) всегда были против социализма. Поэтому слова С. Франка нельзя интерпретировать как крайности либерализма и консерватизма, скомкнувшиеся в черносотенном движении, а как преддверие фашизма и большевизма, прародителем которых был всё тот же социализм. Он породил в верхах черносотенный отпор социализму и побудил потом к «белому» террору, а в низах — черносотенную реакцию «красного» террора.

² **Якович де Мириево Теодор** (1741-1814) — последователь великого педагога и философа Я.А. Коменского, с 1782 года жил и работал в России, где именовался Федором Ивановичем. Активно работал в «Комиссии по учреждению училищ». Был директором Главного народного училища в Санкт-Петербурге, автором ряда учебников и пособий, широко распространенных в России, в том числе «Руководства учителям первого и второго класса народного училища». Его труды имеют исключительную ценность по глубине постановки задач, пониманию целей и средств народного образования не только как социального института, но как важнейшего явления культуры с учетом такой существенной особенности России, как ее изначально многонациональный характер. Выше цитировано по «Хрестоматии по истории школы и педагогики в России» (М., 1986, С. 79-84. Составитель и автор вводных очерков С.Ф. Егоров).

³ **Бецкой Иван Иванович** (1704-1795) родился в Стокгольме: внебрачный сын князя П.Ю. Трубецкого, взятого в плен шведами при Нарве. Отец дал ему прекрасное европейское образование. Бецкой в совершенстве владел европейскими и древними языками, при этом столь же в совершенстве — современным русским языком. Будучи убежден, что основным способом цивилизации общества является просвещение, образование, Бецкой тщательно изучил труды Коменского, Дидро, Локка, Руссо. Он много путешествовал, имел пылкий ум, стремился все свои познания и организационный талант использовать на благо России. В Эрмитаже хранится портрет П.И. Бецкого, выполненный известным шведским портретистом А. Росленом.

⁴ См.: Русская старина, 1896, № 11, С. 405. Цит. по: Краснобаев Б.И. Очерки русской культуры XVIII века. М., 1987, С. 70.

⁵ См.: Маш Р.Д. Учебники екатерининских времен // Химия и жизнь, 1990, № 1, С. 81-83.

⁶ **Румянцев Николай Петрович** (1754-1826) — просвещенный государственный деятель, дед которого — А.Н. Румянцев — был доверенным лицом Петра I, отец — прославленный полководец П.А. Румянцев-Задунайский. На протяжении всей истории своей семьи Румянцевы подтверждали верность девизу «Не только оружием», начертанному на их фамильном гербе. Дед, отец и сын активно участвовали в заключении выгодных для России мирных договоров: со Швецией в 1743 г., с Турцией в 1774 и в 1809 г. — снова со Швецией. Получив вместе с братом прекрасное домашнее образование, П.И. Румянцев был послан учиться за границу, слушал лекции по истории и праву, а в возрасте 25 лет был назначен чрезвычайным и полномочным послом России в Германии. Человек большого ума и больших познаний, он, по свидетельству крупных зару-

бежных государственных деятелей, выполнял государственные роли министра коммерции, министра иностранных дел (о нем весьма высоко отзывался Наполеон), с 1810 года становится председателем Государственного Совета. «Образованность, либерализм и искренний интерес к культуре и просвещению отечества предопределили широкомасштабную деятельность богатого вельможи», — писал о Румянцеве Ключевский. Граф Румянцев — создатель первого в России неформального научно-исследовательского сообщества выдающихся ученых, путешественников, собирателей и исследователей российских древностей: книг, летописей и других вещественных культурных документов и материалов. С 1814 года по 1817 члены кружка Румянцева готовят к изданию «Собрание государственных грамот и договоров», в 1817-1821 годах разрабатывают проект всероссийского музея древностей, закупая на средства графа, где только можно, исторические ценности. Они планомерно изучают и описывают один за другим крупные регионы страны. В кружок входят личные друзья Румянцева: Крузенштерн, Лисянский и другие. См.: **Пыпин А.Н.** Меценаты и ученые александровского времени // Вестник Европы. 1888. Т. 5; **Майков П.Н.** Румянцев // Русский биографический словарь. Изд., 1918. Т. XVII, а также: **Козлов В.П.** Колумбы российских древностей. М., 1981. Автор ссылается на: **Иконников В.С.** Опыт русской историкографии. Киев, 1891. Т. I, кн. I, где имеется наиболее полная библиография о Румянцевском кружке.

⁷ См.: **Сперанский Н.** Кризис русской школы. М., 1914.

⁸ Считают, что поводом для начала внутрироссийской волны мракобесия было событие, имевшее место летом 1817 года в г. Вартбург, где произошло празднование трехсотлетия начала Реформации с грандиозной студенческой манифестацией и публичным сожжением книг реакционных писателей. Сожгли и книгу Стурдзы «Memento», настоящим автором которой студенты считали Коцебу, которого как агента русского правительства потом в 1819 году заколол кинжалом студент Эрлангенского университета К. Занд. Ему и посвятил А.С. Пушкин свое стихотворение «Кинжал» (1821 г.). Опасаясь распространения «заразы» свободолобия в России и лично оскорбленный, Стурдза быстро нашел поддержку среди завистливых реакционных чиновников и некоторых других официальных лиц, включая царя. См.: **Греч Н.И.** Записки о моей жизни. М.: Л., 1930. С. 372-373. Цит. по: **Емельянов Б.В.** Примечания // Русская философия: Очерки истории. Свердловск, 1991. С. 570-571.

Стурдза был дипломатическим представителем от Российской империи на конгрессе в Аахене, составил «Memento...» («Заметки о современном состоянии Германии»), в которых с невиданной наглостью нападал на германские университеты, предлагая меры к устранению «зла» и к реформе немецких университетов. По его плану университеты должны быть лишены вовсе всех привилегий... Чтобы дать пищу «беспокойной деятельности образованного класса», Стурдза проектировал учреждение особого института, который занимался бы обработкой языка... В Германии этот проект вызвал всеобщее возмущение. Для нас, писал Шпет, он был преждевременным — за отсутствием самой «беспокойной деятель-

- ности» (Цит. по: Шпет Г.Г. Первые испытания // Русская философия: Очерки истории... С. 443.
- ⁹ **Голицын А.Н.** (1773-1844) — известный государственный деятель, мистик и реакционер, с 1803 года — обер-прокурор Синода; с 1813 — председатель Российского библейского общества, в 1817-1824 годах — министр просвещения и духовных дел.
- ¹⁰ Должность директора университета учреждена в 1819 году и предполагала наблюдение за экономической, нравственной и полицейской «частью» университета.
- ¹¹ См.: **Сборник постановлений по министерству народного просвещения.** 1820. Т. 1. С. 374. Инструкция была утверждена Александром I...
- ¹² Там же.
- ¹³ См.: **Загоскин Н.П.** История Казанского университета. Казань, 1904. Т. 3-4.
- ¹⁴ Куницын Александр Петрович (1783-1840) — русский ученый-философ, юрист, автор написанной под влиянием идей Монтескье книги «Право естественное» в 2 частях (1818-1820), которая была изъята по указанию Рушча как противоречащая «истинам христианства»; Куницын преподавал в Царскосельском лицее. В своей речи при открытии Лицея он впервые в русской литературе употребил понятие «теория образования» и раскрыл его как познание способов к просвещению, считая, что наука эта должна развиваться в России.
- ¹⁵ Цит. по: Шпет Г.Г. Первые испытания. С. 451. Примечания.
- ¹⁶ Цит. по: **Рождественский С.В.** Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения... СПб., 1902.
- ¹⁷ См.: **Никитенко А.В.** Записки и дневник (1826-1877). СПб., 1893. Т. 1. Библиотека Никитенко была подарена Томскому университету к моменту его открытия в 1888 г.
- ¹⁸ **Шинков А.С.** Речь по случаю собрания членов Главного управления училищ // Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения. СПб., 1866. Т. 1.
- ¹⁹ **Сперанский Н.** Кризис русской школы. М., 1914.
- ²⁰ **Уваров Сергей Семенович** (1786-1855) — граф, с 1818 года президент Петербургской Академии наук, в 1833-1843 годах министр народного просвещения. Более точно, чем охарактеризовал его С.М. Соловьев, вряд ли можно сказать: «...Уваров был человек с бесспорно блестящими дарованиями, и по этим дарованиям, по образованности ... был способен занимать место министра просвещения. (...) Но в этом человеке способности сердечные (т.е. нравственные, нравственный облик. — *Е.Л., А.Р.*) несколько не соответствовали умственным. Уваров не имел в себе ничего аристократического; напротив, это был слуга, получивший порядочные манеры в доме порядочного барина (Александра I), но оставшийся в сердце слугою: он не щадил никаких средств, никакой лести, чтобы угодить барину (императору Николаю); он внушил ему мысль, что он, Николай, творец какого-то нового образования, основанного на новых началах, и придумал эти начала, то есть слова: православие, самодержавие и народность: православие — не веря в Христа даже по-протестантски; само-

- державие – будучи либералом: народность – не прочитав в свою жизнь ни одной русской книги: писавши постоянно по-французски и по-немецки... Люди, знавшие его близко, признавали, что не было никакой низости, которой бы он не был в состоянии сделать, что он кругом замаран печетными поступками...» (см.: **Соловьев С.М.** Записки // Московский университет в воспоминаниях современников (1775-1917). С. 346-347).
- ²¹ В проекте Положения о начальных училищах... 1862 года намечалась никогда не реализовавшаяся в России цель: *«дать умственное и нравственное образование народу в такой степени, чтобы каждый мог понимать свои права и исполнять свои обязанности разумно, как следует человеку»* (§ 13). Но уже в Положении... 1864 года, которым на деле руководствовались училища, этого текста найти не удастся, он исчез. См.: **Лебедев С.М.** Школа и педагогическая мысль в России второй половины XIX – начала XX века (1861-1917) // Антология педагогической мысли России... М., 1990. С. 12.
- ²² **Чичерин Борис Николаевич** (1828-1904) – юрист, историк, философ и публицист, либерал по убеждениям и поведению, профессор Московского университета.
- ²³ См.: **Чичерин Б.Н.** Студенческие годы. Москва сороковых годов // Московский университет в воспоминаниях современников. С. 372-418.
- ²⁴ **Редкин Петр Григорьевич** (1803-1891) готовился к профессорскому званию за границей вместе с Н.И. Пироговым, вернулся в 1835 году: профессор юридического факультета Московского университета, в 1863-1878 годах – профессор Петербургского университета; в 1873-1876 годах ректор Петербургского университета.
- ²⁵ **Соловьев Сергей Михайлович** (1820-1879) – крупнейший русский историк, с 1845 г. – профессор Московского университета, в 1868-1870 годах инспектор Московского Николаевского сиротского института, а в 1872-1879 годах – председатель педагогического совета Высших женских курсов, созданных благодаря его активному участию. В 1871-1877 годах – ректор Московского университета. Основной труд – многотомная «История России с древнейших времен» (1851-1879 гг.). Т. I-XXIX.
- ²⁶ «Один Грановский мог быть славой и красотой любого университета. Его поэтическая личность, его яркий талант, его высокий нравственный строй делали его видным представителем этой блестящей эпохи университетской жизни. (...) К обширности знаний присоединялось серьезное философское образование и большой политический смысл, что для историка качества необходимые.» **Чичерин Б.Н.** Цит. соч. С. 375; 385.
- Биографическую справку о Грановском см. несколько ниже, где рассказывается о его просветительской деятельности.
- ²⁷ См.: **Чичерин Б.Н.** Цит. соч. С. 388-390.
- ²⁸ Там же. С. 391.
- ²⁹ Там же. С. 396.
- ³⁰ Там же. С. 450-458.
- ³¹ Там же. С. 400.
- ³² Там же. С. 400-402.

- ³³ См.: **Ключевский В.О.** Московский университет в письмах и записках // Московский университет в воспоминаниях современников. С. 420-436.
- ³⁴ Там же. С. 433.
- ³⁵ См. замечательный биографический очерк о Д.И. Милютине в собрании сочинений А.Ф. Кони, т. 5.
- ³⁶ См.: **Андреев Е.** Наши общие и специальные школы. СПб., 1882. Е.Н. Андреев (1829-1889) окончил юридический факультет, отделение камеральных наук Петербургского университета, был инспектором Технологического института, затем занял кафедру технологии в Лесном институте. С 60-х годов – один из активных членов «Русского технического общества». См.: **Энциклопедический словарь / Брокгауз и Эфрон.** СПб., 1890. Т. 2. С. 758. При этом мы обнаруживаем, что, несмотря на порочность самого института инспекторов, даже среди них оказывались образованные и радевшие за образованность народа люди.
- ³⁷ **Андреев Е.** Цит. соч. С. 150.
- ³⁸ Там же. С. 151. (Заметим, что в английских, немецких и американских университетах многие века учились вместе миряне и будущие священники и общество от этого только выигрывало, а вера укреплялась образованными священнослужителями.)
- ³⁹ Там же. С. 156.
- ⁴⁰ Там же. С. 245-247.
- ⁴¹ См.: **Бестужев-Рюмин К.Н.** Воспоминания // Московский университет в воспоминаниях современников. С. 364.
- ⁴² **Добролюбов Н.А.** О значении авторитета в воспитании // Собр. соч. в 9 т. М.: Л.: ТИХЛ, 1961. Т. 1. С. 504. В России это имело исторические последствия в эпоху большевизма. Но стоило только обнародовать информацию о сталинских репрессиях и ослабить жестокую цензуру, как среди молодежи конца 50-х – начала 60-х годов обнаружились и критически мыслящие, и самостоятельные. О том, как историческая «традиция» – запрет учиться мыслить самостоятельно – стал в годы первой «оттепели» 60-х годов XX века причиной массовых репрессий среди советского студенчества см. прекрасно написанную книгу Бориса Вайля «Особо опасный» (Звезда. 1992. № 8-9).
- ⁴³ **Завадовский Петр Васильевич** (1739-1812) – граф, государственный деятель, член Непременного совета (1801-1810) – совещательного органа при Александре I. Совет подготовил ряд реформ, в том числе указ «О вольных хлебопашцах». Министром просвещения Завадовский был с 1802 по 1810 год. Он стал инициатором создания многих средних и высших учебных заведений. Ввел первый либеральный университетский устав 1804 года и такой же либеральный цензурный устав.
- ⁴⁴ **Головнин Александр Васильевич** (1821-1886) – государственный деятель из когорты «либеральных бюрократов». Был личным секретарем великого князя Константина Николаевича (см. след. параграф), редактором «Морского сборника», ставшего рупором реформ в 50-е годы XIX века. В 1861-1866 годах – министр народного просвещения; руководитель гимназических, университетских цензурных либеральных реформ 1860-х годов.

- ⁴⁵ **Пулятин Ефим Васильевич** (1804-1883) – граф, государственный деятель, дипломат, адмирал. В 1822-1825 годах совершил кругосветное путешествие. В 1852-1855 годах – глава экспедиции на фрегате «Паллада»; открыл ряд островов; подписал русско-японский договор 1855 года и Тяньцзиньский трактат 1858 года. В 1861 году – министр народного просвещения с реакционными взглядами; после студенческих волнений 1861 года отправлен в отставку.
- ⁴⁶ **Шишков Александр Семенович** (1754-1841) – писатель, государственный деятель, адмирал. Глава литературного общества «Беседа любителей русского слова». С 1813 года – президент Российской Академии наук. В 1824-1828 годах – министр народного просвещения. Не считал нужным скрывать реакционные, враждебные европейской культуре взгляды, выступал за незыблемость крепостного права, а народные училища называл школами разврата. Лингвистические занятия адмирала, увлечение церковно-славянским языком обернулись орудием националистической публицистики. В конце концов Александр I счел его «устаревшим для государственной деятельности», однако с поста министра он был снят уже в другое царствование.
- ⁴⁷ **Толстой Дмитрий Андреевич** (1823-1889) – граф, государственный деятель; в 1863-1880 годах – обер-прокурор Синода, а в 1866-1880 – одновременно и министр просвещения. С 1812 года – министр внутренних дел, шеф жандармов. Идеолог программы и политики «контрреформ» во всех сферах российской общественной жизни и одновременно президент Петербургской Академии наук.
- ⁴⁸ **Делянов Иван Давыдович** (1818-1898) – граф, государственный деятель. Сын генерал-майора; окончил Московский университет по юридическому факультету. С 1858 года – попечитель Санкт-Петербургского учебного округа, затем директор Императорской публичной библиотеки, член главного цензурного комитета. В 1865 году стал сенатором, в 1866 году занимал пост товарища министра народного просвещения. В 1871 году назначен членом совета по учебной части Павловского института, некоторое время был главноуправляющим учреждений императрицы Марии. В 1882-1897 годах – министр просвещения. Вместе с Д.А. Толстым, а затем под воздействием Александра III и Николая II осуществлял «контрреформы» в сфере образования: усиление церковного влияния в начальной школе; ограничение приема детей низших сословий и евреев в гимназии и высшие учебные заведения; ограничение автономии университетов и притеснение женского образования. Однако это была отнюдь не личность жандармского образца. Он был просто исполнительный служака. Вот как характеризует Делянова С.Ю. Витте в свою бытность директором департамента: «Милый, очень добрый человек, которому вопросы министерства не были чужды. Он был человек культурный, образованный; но никаких резких вещей не делал, всегда лавировал, держась того направления, которое в то время было преобладающим, а именно направления графа Дмитрия Толстого. Вообще он лавировал на все стороны. Но я должен сказать, что тем не менее он умел поддерживать некоторый порядок в высших учебных заведениях;

по крайней мере, при нем не было таких резких несообразных вещей, какие делались впоследствии, в особенности в последние пять лет». См.: **Витте С.Ю.** Избранные воспоминания. С. 204.

⁴⁹ См.: **Гранин Д.** Страх. М., 1997.

⁵⁰ **Леонтьев Павел Михайлович** (1822-1874) – русский журналист, профессор греческой и латинской словесности Московского университета. С 1856 года – соредактор «Русского вестника», с 1865 – «Московских ведомостей» – газеты, считавшейся университетской и бесплатно рассылаемой профессорам. Реакционные взгляды и деятельность Леонтьева вызвали в 1859 году протест студентов, так называемую «леонтьевскую историю», описанную одним из ее участников И.А. Худяковым: «...некоторые профессора, как, например, Леонтьев ... принимали к себе только тех студентов, которые шпионили на своих товарищей и даже на остальных профессоров. Такие влиятельные профессора всеми силами старались садить своих наущников на университетские кафедры.

(...) Вскоре после начала лекций случилась история, которая чуть было не закрыла для меня двери университета, – вспоминал Худяков. Виновником ее был тот же профессор П.М. Леонтьев, маленькая горбатая фигура со злобными глазами... Он опаздывал на свои лекции всегда на полчаса и постоянно задерживал студентов получасом долее, так что они должны были пропускать лекцию следующего профессора... Читаниям своим он придавал совершенно школьный характер... обращался с выговором ко всей аудитории: «...за это во втором классе гимназии ставят на колени, – говорил он. – Господа! Ваша деятельность равна нулю... Вы все равно, что стены-с...» и т.д. Слушатели, наконец, вышли из терпения и заявили, что если Леонтьев не извинится перед курсом, то они не станут более ходить на его лекции. На основании этого студент Хрущов (родственник московского генерал-губернатора) составил просьбу на имя декана. Просьба прошла все инстанции, и попечитель принял решение: исключить из университета подписавших ее. Родственников губернатора не тронули... Освистанный после этого на лекции профессор Леонтьев продолжал свою деятельность внутри и вне стен университета.» См.: **Худяков И.А.** Записки каракозовца. Московский университет (1859-1860) // Московский университет в воспоминаниях современников. С. 436-446.

История повторялась неоднократно. Тогда исключили студентов, а в 1867 году по вине Леонтьева подали в отставку шестеро лучших профессоров Московского университета. В «Московских ведомостях» 11 февраля 1867 года в статье, инициаторами которой были Катков, Любимов, Леонтьев с ведома ректора Баршева, был сделан откровенный донос на Соловьева, Чичерина, Дмитриева, Капустина, Рачинского, Бабета, подавших сразу же в отставку. (См.: **Ключевский В.О.** Письма к П.П. Гвоздеву от 9 и 16 февраля 1867 г. // Московский университет в воспоминаниях современников. С. 434-435.)

⁵¹ **Каптерев П.Ф.** История русской педагогики. 2-е изд. Пб., 1915.

⁵² **Любимов Николай Алексеевич** (1830-1897) – профессор физики Московского университета, один из ближайших сподвижников Каткова по ре-

акционной деятельности. В воспоминаниях Г.Н. Вырубова, ставшего профессором Коллеж де Франс, дана характеристика Любимова как псевдоученого и сомнительного общественного деятеля. Как псевдоисторика знают его те, кто заглядывал в его запоздалый памфлет против Французской революции (Любимов Н.А. Крушение монархии во Франции: очерки и эпизоды первой эпохи французской революции (1787-1790). М., 1893.). М.М. Ковалевский в своих воспоминаниях о Любимове пишет, что он было удивлялся, почему доносы этого соотрудника Каткова могли вызвать в членах совета раздражение, достаточно сильное, чтобы побудить их послать Любимову коллективное письмо, извещая о том, что они намерены порвать с ним всякие отношения... ведь не вызывают же аналогичные любимовским поступки черносотенцев Пуршкевича или Маркова 2-го в ком-нибудь из оклеветанных ими лиц желание вступить в какой-то обмен мыслями. В письме, полученном Любимовым, коллеги писали, что считают: всякое знакомство и связи с ним прекращены. Любимов не поверил в это и при встрече с одним из профессоров подал руку. А тот не ответил. И тогда Любимов лично донес министру графу Д.А. Толстому, что инициатором бойкота является ректор, известный историк С.М. Соловьев, вследствие чего Соловьев покинул ректорство, профессию и вскоре умер. А Любимов гнал со службы своими доносами других, например проф. В.Н. Герье. См.: **Ковалевский М.М.** Московский университет в конце 70-х и начале 80-х годов прошлого века: (Личные воспоминания) // Московский университет в воспоминаниях современников. С. 484-507.

⁵³ **Щетинин Б.А.** Первые шаги // Московский университет в воспоминаниях современников. С. 533.

⁵⁴ Педель — нем. Pedell: 1) служитель при суде в средние века; 2) младший служитель при высших учебных заведениях в России, следивший за поведением студентов внутри и вне университета и писавший докладные начальству о непосещении студентами лекций, о круге знакомых студента, о его товарищах, о предметах бесед и суждений в студенческой среде.

⁵⁵ **Остроградский Михаил Васильевич** (1801-1861) — русский математик, академик Петербургской Академии наук (1830). Сформировал общий вариационный принцип для неконсервативных систем; провел важные исследования по вариационному и интегральному исчислению, оставил труды по математическому анализу, математической физике, аналитической и небесной механике, гидромеханике, теории упругости, баллистике. Один из выдающихся ученых и лучших профессоров Инженерного института путей сообщения. См.: **Евневич И.А.** Краткий исторический очерк о Санкт-Петербургском практическом технологическом институте. 1828-1878. СПб., 1878; а также: **Тарапов И.Е.** Возродить демократический дух университетов // Коммунист Украины. 1990. № 4. С. 29-36 и др. работы проф. Тарапова — современного ректора Харьковского университета, в настоящее время уже в отставке.

⁵⁶ См.: **Иванов А.Е.** Высшая школа в России в конце XIX — начале XX века. М., 1991. С. 241.

- ⁵⁷ **Сватиков С.Г.** Опальная профессура 80-х годов // *Голос минувшего*. 1917. № 2. С. 5-78. В обработке материалов о гонениях на либеральную профессуру принимала участие Т.А. Краснова.
- ⁵⁸ **Ковалевский Максим Максимович** (1851-1916) – выпускник Харьковского университета, историк, юрист, социолог, профессор Московского и Петербургского университетов, академик, член I Государственной думы, член Государственного совета, земский деятель. Для диссертации собирал материалы, работая в европейских библиотеках и архивах. Был совместно с санскритологом профессором В. Миллером издателем «Критического обозрения», где обсуждались проблемы гражданского общества, конституционной формы правления и другие прогрессивные идеи. В этом периодическом издании участвовал весь цвет российской гуманитарной науки: Буслев, С.М. Соловьев, Троицкий, Корш, Кареев, Лучицкий и др. Перу самого М.М. Ковалевского принадлежит большое количество серьезных сочинений в разных областях изучения общества, например, «Современный обычай и древний закон», «Об общественном строе Англии в конце средних веков», работы по истории, социологии и др. Ковалевский был известен в научных и культурных кругах европейских стран, читал лекции французским студентам в Школе общественных наук в Париже, давая им целостную и разностороннюю картину хозяйственного быта России. Преподавал в Стокгольме, Брюсселе, Оксфорде и американских университетах. В 1905 году вернулся в Россию, читал лекции в Петербургском политехническом и психоневрологическом институтах, на Высших женских курсах.
- ⁵⁹ См.: **Ковалевский М.М.** Московский университет в конце 70-х и начале 80-х годов прошлого столетия: (Личные воспоминания) // *Московский университет в воспоминаниях современников*. С. 505-506.
- ⁶⁰ См.: **Ключевский В.О.** Неопубликованные произведения. М., 1983. С. 319.
- ⁶¹ Энциклопедическую образованность соратника Петра I, государственного мужа и ученого-историка В.Н. Татищева отмечает В.О. Ключевский. Из «Разговора о пользе наук и училищ» Татищева воссоздает Ключевский духовный облик этого образованного человека школы Петра: «Политический консерватор, который, не касаясь основ существующего государственного порядка, замечает недостатки и придумывает средства исправления без мысли о перестройке: средство исправления – наука – во всем тогдашнем ее объеме и для всего народа, без специализации и монополизации, решительно вся и решительно для всех, со школами без различия «для мужских и женских персон» См.: **Ключевский В.О.** Цит. соч. С. 124-129.
- ⁶² **Александр I** (1777-1825) – российский император с 1801 года; старший сын Павла I. В начале царствования провел ряд прогрессивных реформ, разработанных Негласным комитетом и М.М. Сперанским. С 1810 года начинает проводить реакционную политику, связанную с именем Аракчеева. Ключевский пишет, что «небеса предназначили ему сделать более свободными 30 млн. рабов. Но он оказался неспособен к этому. Уже в детстве будущий император проявил ленивое нежелание изучать среднюю и

понимать российское общество. Мечтательный от природы, – со ссылкой на Пыпина характеризует В.О. Ключевский царя. – он в начале своего царствования был исполнен высоких и неясных идеалов... но мало знакомый с прошедшим в России и ее настоящим положением, не имел достаточно наблюдений, чтобы составить по ним целесообразный и удобнореализуемый план преобразовательных мер. Не видно было, чтобы он думал о том, найдется ли достаточно людей, способных осуществить эти меры». На полях Ключевский добавляет, что Александр предполагал: «и без особых усилий правительства его органы будут действовать хорошо...» Царь «не любил искать и не умел находить людей. Произвол великодушия. Игра в свободу, как на плацпараде, теперь в Сенате и Манифестах, выставка законности. Кокетка свободы и либерализма... Люди, с которыми он близко сходил, невольно превращались во временщиков... Это был носитель самодержавия, себя стыдившегося, но от себя не отрекавшегося».

И все же Проект преобразования государственного управления, который был готов в октябре 1809 года, был Александром рассмотрен. Его предвестниками, предвестниками нового порядка казались указы 1809 года. План не удался. Но он имеет большое значение для нас, считал Ключевский. *«Важно не его действие, а его направление, оно вскрывает процесс нашего политического развития. В Европе возникли движения во имя идей, тревоживших Россию. Она шла против этих движений и возвращалась домой с вызвавшими их идеями, подавляя следствия, усваивала причины. План был кабинетным опытом русского правительства сделать для своего народа то, что на Западе народы пытались сделать для себя вопреки своим правительствам.»* (См.: Ключевский В.О. Цит. соч. С. 253; 290-291.)

⁶³ **Николай I** (1796-1855) – третий сын императора Павла I, с 1825 года российский император, ознаменовавший начало своего царствования разгромом восстания декабристов, которым Государственный совет вынес жестокие приговоры: 121 человек сослан в Сибирь на каторгу, пять повешены. (Единственным членом Верховного суда, отказавшимся подписать смертный приговор, был адмирал граф *Н.С. Морвинов* (1754-1845). Сенатор граф Мордвинов – символ образованной русской аристократии, к которой принадлежали и многие декабристы. Применительно к ним было сделано Л.Н. Толстым верное и имеющее глубокий исторический смысл заключение о том, что аристократия была лучшей частью русского народа не только потому, что была наиболее образованной, но и потому, прежде всего, что *в аристократических семьях с детства внушалось чувство ответственности за свой народ, за его судьбу.* В закрепленном крестьянине такие чувства воспитываться не могли; и потому стремление к духовному росту народа исходило прежде всего от аристократии.) (курсив наш. – Е.Л., А.Р.)

Подавив восстание декабристов, Николай I создал Третье отделение (политическую полицию), подавил Польское восстание 1830-1831 годов, революцию в Венгрии 1848-1849 годов. *Особое внимание уделял Министерству народного просвещения.* В.О. Ключевский пишет, что *Николай*

поставил перед собой задачу закрепить средствами народного образования политический состав общества. Была разработана идеология заимствования из Западной Европы только таких научных знаний, которые позволяли удержать место, занятое Россией в международной политике, но исключить дух и понятия европейской цивилизации, оберегая самобытность церковного, политического и нравственного строя народа. Ключевский считает, что в этом просматривается расширенная программа Петра I. На полях рукописи Ключевский записывает по этому поводу: «Возможно ли заставить мысль остаться в сословных рамках? Неизвестно. Надо попробовать. Проба Николая не удалась. Представленная свободному развитию, она сама вышла бы из рамок, не тронув (оставив) их целыми: запертая в них, она принялась ломать их, чтобы вырваться из них». См.: **Ключевский В.О.** Неопубликованные произведения. М., 1983. С. 289-290.

О личности царя Николая вспоминает пользовавшаяся его уважением придворная фрейлина графиня А.А. Толстая: «С уверенностью можно сказать, что, если бы он получил сколько-нибудь сносное воспитание и образование, он мог стать таким же великим в нравственном отношении, каким он был в физическом. Но, чтобы понимать его, надо было внимательно следить за каждым его шагом». См.: **Толстая А.А.** Печальный эпизод из моей жизни при дворе: Записки фрейлины // Октябрь. 1983. № 5. С. 95-96. Читатель понимает, что наши справки о том или ином лице не дают всесторонней и исчерпывающей информации, но касаются лишь тех качеств исторического персонажа, которые так или иначе воздействовали на рассматриваемые проблемы.

⁶⁴ См.: **Ключевский В.О.** Цит соч. С. 273.

⁶⁵ **Александр II** (1818-1881) — старший сын императора Николая I, занявший престол после смерти отца. Император России с 1855 по 1881 год. После нескольких покушений убит народовольцами. После поражения в Крымской войне провел реформы 60-х годов, обещавшие вывести Россию на европейский путь развития. В его царствование завершилась колонизация Кавказа, Казахстана и большей части Средней Азии.

Для рассматриваемых выше проблем небесполезно иметь некоторые достоверные представления о личности монарха, полученные от ученых, а также персон, приближенных к императору.

«Император Александр II. — писал Ключевский в 1902 году, — совершил великую, но запоздалую реформу России: в величии реформы — великая историческая заслуга императора; в запоздалости реформы — великое историческое затруднение русского народа.»

Образ императора Александра II раскрыт в совпадающих между собой характеристиках высокопоставленных фрейлин. В записках А.Ф. Тютчевой: «Двойное выражение его лица отражало в известной степени двойственность его натуры и судьбы. ... Он был тем, чем не хотел быть, и хотел быть тем, чем не был». А.А. Толстая: «...Он переставал быть царем, как только заканчивал прием своих министров и снимал парадный мундир, он выбрасывал также из головы все идеи, которыми был обременен по утрам и, выходя на обычную прогулку, всецело отдавался при-

ятности частной жизни. (...) Императору всегда не хватало широты ума. Факты обыкновенно представлялись ему изолированными, оторванными от целого. Он видел их только в свете текущего момента, не заглядывая в прошлое и не предвидя того, что они могут породить в будущем. Отсюда скорые решения и поспешность, с которой он осуществлял несозревшие проекты... что отразилось даже на его политике и назначении министров». См.: Толстая А.А. Цит. соч. С. 99-121.

⁶⁶ **Александр III** (1845-1894) – император России с 1881 года, второй сын убитого народовольцами царя Александра II. Александр III был человеком не очень образованным, а многие покушения на отца и его насильственная смерть обострили консервативные склонности сына. Воспоминания о нем противоречивы, особенно высоко ценил Александра III С.Ю. Витте. Тем не менее царь Александр III был склонен *искать причину революционности народа в образованных слоях населения. В просвещении он видел главную опасность для самодержавия. Особенного внимания заслуживали, по его мнению, низшие сословия, которые нельзя допускать к среднему гимназическому и высшему университетскому образованию. Его контрреформы 80-х годов нанесли культуре и науке России непоправимый вред, отбросив ее назад на несколько десятилетий.*

⁶⁷ **Делянов Иван Давыдович** (1818-1897) – граф, член Главного цензурного комитета, товарищ министра при министре народного просвещения Д.А. Толстом, ставший после него министром народного просвещения при двух царях: Александре III и Николае II. С участием Делянова в гонениях на профессуру читатель познакомился выше.

⁶⁸ См.: Витте С.Ю. Избранные воспоминания. С. 195.

⁶⁹ «Граф Д.А. Толстой, – по мнению А.А. Половцова, – никогда не думал об отечестве и об окладе порознь, а всегда вместе, и потому он много хуже чем даже жандармский полковник Судейкин. Этот прибегал к провокациям, незуигским допросам ...либо нес службу «не по обязанности, а по убеждению». См.: *Дневник государственного секретаря Половцова...*

Витте и Половцов были современниками и высшими чиновниками, людьми одного круга и по многим вопросам их мнения бывали близки, но личные качества коллег ими оцениваются по-разному.

Половцов Александр Александрович (1832-1909) – императорский саванник, обладавший верой в царскую власть, мужественно и честно служил режиму. Вместе с тем он понимал, что под управлением не очень одаренных правителей Россия движется к своему краху. Человек образованный, неглупый, хотя иногда противоречивый, он с 1883 года – госсекретарь, с 1892 – член Госсовета, организатор Русского исторического общества, с 1879 г. – его председатель. По словам известного советского историка и писателя Н. Эйдельмана, Половцов состоял «по должности» в качестве «гувернера» при номинальном председателе Госсовета Михаиле Николаевиче Романове – брате предпоследнего российского монарха Александра III. Половцов всю жизнь вел дневник, в котором не только приводил факты, отмечал неповторимые особенности быта в годы царствования разных монархов, описывал двор, царскую семью.

должностных лиц, своих коллег, в чьих портретах выделял деловые и личные качества.

Обдумывая возможные пути спасения от краха России, царской семьи, дворянства, Половцов предлагал идеи экономической программы спасения страны. В этих идеях он был близок к концепции Витте, взятой затем в качестве реальной программы П.А. Столыпиным. Половцов, как и эти выдающиеся люди России был против, выражаясь его словами, «стабуниного ковыряния в земле», т.е. против общины. Он стремился логически опровергнуть патриархальные пристрастия Александра III к общине. Половцов убеждал царя, что вера в общинное сельское хозяйство — это результат влияния идей Французской революции, идеи равенства, которого не может быть и не должно существовать на земле. Отношения между бедными и богатыми должны устанавливаться под влиянием религии, правдивости, а не полицейскими распоряжениями. По отношению к сохранению режима он высказывался еще более реакционно, чем Победоносцев. Так, Половцов возражал против открытия Томского университета, полагая, что это будет «центр неудовольствия» вблизи сибирской ссылки.

В его оценках часто сквозит горечь по поводу бездарности правящей династии. Половцов положил много сил, уговаривая двух братьев царя, казалось, обладавших здравым смыслом, чтобы они повлияли на монарха и подумали, как оздоровить страну. Один из братьев царя — великий князь Алексей — ответил, что «чувствует себя не довольно для того образованным и слишком ленивым». Великий князь Владимир сказал: «Родина сама вынутаеся». Половцов ему ответил на это: «Я бы только хотел, чтобы она вынуталась во главе со своей правящей династией». После этих разговоров Половцов записал в Дневнике: «Самодержавие, о котором так много толкуют, есть только внешняя форма, усиленное выражение того внутреннего содержания, которое отсутствует. В тихое время дела плетутся, но не дай бог грозу...». См.: *Дневник государственного секретаря А.А. Половцова*: в 2 т. М., 1966. Т. I. 1883-1886 гг.; Т. II. 1887-1892 гг. Ред. издания, автор комментария и биографич. очерка проф. П.А. Зайончковский. См. также др. работы П.А. Зайончковского, а также: *Эйдельман Н.* Из потаенной истории России XVIII-XIX вв. М., 1993.

⁷⁰ *Витте Сергей Юльевич* (1849-1915) — граф, русский государственный деятель: с 1892 года — министр путей сообщения, затем министр финансов, с 1903 года — председатель Комитета министров, в 1905-1906 годах — председатель Совета министров, инициатор винной монополии, денежной реформы, строительства Западно-Сибирской железной дороги. Активно разрабатывал и проводил политику привлечения российской буржуазии с целью социально-экономического прогресса. Витте был автором проекта и концепции аграрной реформы, которую только «с подачи» Столыпина принял царь Николай II, невзлюбивший Витте, несмотря на то, что для России и для авторитета лично царя тот сделал очень много. Например, только с Витте пожелал Рузвельт вести переговоры по заключению Портсмутского мира для завершения бездарной русско-

японской войны, бездумно начатой Николаем II. Витте окончил Новороссийский университет в Одессе, где проявил незаурядные способности к математике. Он также одновременно слушал все курсы на юридическом факультете. Оставил «Воспоминания» в трех томах.

- ¹ **Николай II** (1868-1918) — последний российский император (1894-1917), сын Александра III. Находился под влиянием реакционных политических и религиозных деятелей, часто авантюристов. При нем Россия проиграла русско-японскую войну (1904-1905), в 1907 году стала членом Антанты. В ходе революции 1905-1907 годов царь был вынужден согласиться на создание Государственной думы и проведение Столыпиным аграрной реформы. В результате Февральской революции 1917 г. отказался от престола. См.: **Советский энциклопедический словарь**. М., 1979. С. 899. Для целей нашей работы наиболее интересен образ последнего царя, встающий со страниц воспоминаний, записанных в июне 1917 года выдающимся гражданином, мыслителем, ученым и политическим деятелем А.Ф. Коню, лично общавшимся с монархом по разным вопросам. Вот что пишет Коню: «... Мои личные беседы с царем убеждают меня в том, что это человек несомненно умный, если только не считать высшим развитием ума разум как способность обнимать всю совокупность явлений и условий, а не развивать только свою мысль в одном исключительном направлении. Можно сказать, что из пяти стадий мыслительной способности человека: инстинкта, рассудка, ума, разума и гения, он обладал лишь средним и, может быть, бессознательно первым. Точно так же он не был ограничен и необразован... в беседе он проявил такой интерес к литературе, искусству и даже науке и знакомство с выдающимися в них явлениями, что встречи с ним, как с *полковником Романовым*, в повседневной жизни могли быть не лишены живого интереса. Если считать безусловное подчинение жене и пребывание под ее немецким башмаком семейным достоинством, то он им, конечно, обладал. (...) Мне думается, что некая объяснение многого, приведшего в конце концов Россию к гибели и позору, надо не в умственных способностях Николая II, а в отсутствии у него сердца, бросающемся в глаза в целом ряде его поступков. Достаточно припомнить посещение им бала французского посольства в ужасный день *Уобынки*, когда по улицам Москвы развозили пять тысяч изуродованных трупов погибших от возмутительной но непредусмотренности организации его «гостеприимства» и когда посол предлагал отерочить этот бал.

Стоит вспомнить его злобную выходку о «бессмысленных мечтаниях» перед лицом земств и подтверждение в указе министру внутренних дел особого благоволения земским начальникам в ответ на восторженное отношение к нему и его молодой жене всего населения Петербурга после его вступления на престол. (...) Достаточно, наконец, вспомнить равнодушное отношение его к поступку генерала Грибского, утопившего в 1900 году в Благовещенске-на-Амуре пять тысяч мирного китайского населения... или равнодушное попустительство еврейским погромам при Плеве; или жестокое отношение к ссыльным в Сибирь духоборам, где они на севере обрекались как вегетарианцы на голодную смерть, о чем

пламенно писал ему Лев Толстой, лишению которого христианского погребения «возлюбленный монарх» не воспрепятствовал, купив одновременно с этим на выставке передвижников репинский портрет Толстого для музея в Михайловском дворце. Нельзя не вспомнить одобрения им гнусных зверств мерзавца харьковского губернатора Н.М. Оболенского при «усмирении» аграрных беспорядков в 1892 году. (...) Этим же объясняются жестокие попытки законному самолюбию и чувству собственного достоинства, наносимые им своим сотрудникам на почве самомнения или даже зависти, которые распространялись даже на членов фамилии, как, например, на великого князя *Константина Константиновича*. Таковы отношения к *Столыпину*, которому он был обязан столь многим и который для спасения его династии принял на душу тысячи смертных приговоров. Неоднократно предав Столыпина и поставив его в беззащитное положение по отношению к явным и тайным врагам, «обожаемый монарх» не нашел возможным быть на похоронах убитого, но зато нашел возможным прекратить дело о попустителях убийцам и сказал, предлагая премьерство Коковцеву: «Надеюсь, что вы меня не будете заслонять, как Столыпин?» Такими примерами полно его царствование. Восьмидесятилетний *Ванновский*, взявший на свои трудовые плечи тяжелое дело народного просвещения в смутные годы, после ласкового и любезно встреченного доклада о преобразовании средней школы получил записку о своем увольнении... (...) Монарх принял с благодарностью значок «Союза русского народа» и приказал оказывать поддержку клеветническим и грязным изданиям черносотенцев. (...) Когда старый Государственный совет постановил обратить внимание государя на своевременность отмены телесных наказаний, последовал отказ и резолюция: «Я сам знаю, когда это надо сделать!» (...) Трусость и предательство прошли красной нитью через все его царствование. (...) Скупой и редко жертвуя из своих личных средств во время народных бедствий, *ничего не создавая для просвещения народа*, поддерживая церковноприходские школы и одарив Россию общим молком, он жил, окруженный сетью охраны, под защитой конвоя со звероподобными и паглыми мордами, тратя на это огромные народные деньги.» См.: **Кони А.Ф.** Николай II // **Кони А.Ф.** Избранное. М., 1989. С. 104-114.

Великий русский историк В.О. Ключевский, выступая 12 января 1905 года с речью по поводу 150-летнего юбилея Московского университета, под влиянием событий Кровавого воскресенья 9 января предсказал гибель династии Романовых. Всегда сдержанный Ключевский в гневе произнес: «Николай II — последний царь. Алексей царствовать не будет». Ключевский не был астрологом, но он хорошо знал законы Человеческой истории. Вся Москва была потрясена этим приговором ученого. См.: **Нечкина М.В.** В.О. Ключевский: история жизни и творчества. С. 456; **Киреева Р.А.** В.О. Ключевский как историк русской истории науки. М., 1966. С. 220-221.

⁷² См.: **Витте С.Ю.** Избранные воспоминания. С. 292.

- ⁷³ Учитывая эти качества царя, можно понять предусмотрительность Витте, который писал мемуары в основном за границей и хранил их в сейфе одного из швейцарских банков.
- ⁷⁴ **Боголепов Николай Павлович** (1846-1901) – профессор римского права Московского университета, а в 1883-1887 и 1891-1893 годах – его ректор. С 1895 г. – попечитель Московского учебного округа; в 1898-1901 годах – министр народного просвещения. М.М. Ковалевский вспоминал, что Боголепов не поражал ни умом, ни талантами: «Нуждаясь в средствах, он состоял инспектором в женском институте». Став министром, Боголепов всегда с недоверием относился к талантливым, одаренным личностям, считая их (по воспоминаниям П.В. Танеева) неблагонадежными. Будучи министром просвещения, Боголепов усиливал роль инспекции в подавлении студенческих выступлений. Он был одним из авторов «Временных правил» *об отдаче студентов в солдаты за участие в студенческих движениях*. В марте 1890 г. по его распоряжению был временно закрыт Московский университет. 14 февраля 1901 года на него совершено покушение исключенным студентом П.В. Карповичем, в результате чего Боголепов скончался 2 марта.
- ⁷⁵ Ниже мы приводим список министров народного просвещения в России до 1919 года и годы их деятельности на этом посту.

1. Завадовский П.В	1802-1810
2. Разумовский А.К	1810-1816
3. Голицын А.И	1816-1824
4. Шишков А.С	1824-1828
5. Ливен К.А	1828-1833
6. Уваров С.С	1833-1849
7. Ширинский-Шихматов П.А	1850-1853
8. Норов А.С	1854-1858
9. Ковалевский Е.И	1858-1861
10. Путьгин Е.В	1861
11. Головин А.В	1861-1866
12. Толстой Д.А	1866-1880
13. Сабуров А.А	1880-1881
14. Николай А.П	1881-1882
15. Делянов П.В	1882-1897
16. Боголепов Н.П	1898-1901
17. Ванновский П.С	1901-1902
18. Зенгер Н.Э	1902-1904
19. Глазов В.Г	1904-1905
20. Толстой П.И	1905-1906
21. Кауфман П.М	1906-1907
22. Шварц А.И	1908-1910
23. Кассо Л.А	1910-1914
24. Игнатьев П.Н	1915-1916
25. Кульчинский Н.К	1917

Наблюдательный читатель заметил, что на посту министров народного просвещения долго не задерживались. Особенно это касалось умных.

образованных и непременно либеральных чиновников. Зато реакционные или вовсе беспринципные – задерживались. Только экстраординарные обстоятельства отправляли их в отставку или на новое, более высокое место. Примером тому граф С.С. Уваров и граф Д.А. Толстой. Особая чехарда в Министерстве народного просвещения наблюдалась при последнем императоре. У него была какая-то «аллергия» к значительным, самостоятельным личностям. Как только он это замечал или ему «советовала» императрица, так тут же без всякого объяснения министра просвещения снимали. Это касалось таких талантливых и либеральных людей, как генерал П.С. Ванновский, граф И.И. Толстой, П.Н. Шнатьев. Надо понимать, насколько была велика тяга к знаниям, какую конструктивную роль выполняли земства, передовые ученые, слой образованных людей, в числе которых оказывались выходцы из разных социальных групп, вкладывавшие душу и материальные средства, порою весьма значительные, если на фоне такой чехарды в правительстве все же появлялись новые школы, частные внесословные высшие и средние учебные заведения, вечерние школы для рабочих и т.д., хоть как-то росла грамотность населения.

⁷⁶ См.: **Витте С.Ю.** Цит. соч. С. 561-564.

⁷⁷ Там же. С. 561-564.

⁷⁸ **Александра Федоровна** (принцесса Алиса Гессен-Дармштадская) (1872-1918) – с 1894 года жена Николая II, императрица. Вот что пишет о ней Витте: «Странная особа Александра Федоровна. Когда подбирали жену цесаревичу (будущему императору Николаю II), за несколько лет до смерти Александра III, ее привозили в Петербург. Она не понравилась. Прошло два года. Цесаревичу невесты не нашли, да серьезно и не искали, что было большой политической ошибкой. Цесаревич, естественно, сошелся с танцовщицей Кшесинской (полькой). Об этом Александр III не знал. Но это подняло приближенных, советовавших скорее женить наследника.

Наконец император заболел. Он и сам решил скорее женить сына. Вспомнили опять о забракованной невесте Алисе Дармштадской. Послали туда наследника делать предложение. (...) Когда она приняла предложение (еще бы не принять!), то она несомненно искренне выражала печаль, что ей приходится переменить религию. Вообще это тяжело, а при узком и упрямом характере это было, вероятно, особенно тяжело. Как ни говорите, а если мы, в особенности «истинно русские» люди, худшим субъекта, переменяющего религию по убеждению, то ведь не особенно красивый подвиг переменить таковую из-за благ мирских. Не из-за чистоты и возвышенности православия (по существу православия это, несомненно, так) принцесса Алиса решила переменить свою веру. Ведь о православии она имела такое же представление, как младенец о теории пертурбации небесных планет.

Но раз решившись переменить религию, она должна была уверить себя, что это единственно правильная религия человечества. Конечно, она и до сих пор не постигает её сущности (и многие ли ее понимают?), но затем совершенно обуюлась её формами, в особенности столь красивыми

и возвышенно-поэтическими, в каковых она представляется в дворцовых архиперейских служениях... Аликс, с ее тупым, эгоистическим характером и узким мировоззрением, в чадю всей роскоши русского двора, довольно естественно впала всеми фибрами своего «я» в то, что я называю, пишет Витте, православным язычеством, т.е. поклонение формам без сознания духа – проповедь насилем, а не убеждением: или поклоняйся – или ты мой враг, и против тебя будет мой самодержавный и неограниченный меч; я так думаю, значит, это так, я так хочу, значит, это правда... При такой психологии, окруженной низкопоклонными лакеями и интриганами, легко впасть во всякие заблуждения... (...) Если бы государь имел волю, то такая жена, как Александра Федоровна, была бы соответственная. Она – жена императора, и только. Но несчастье в том, что государь *безвольный*. Кто может иметь на него прочное и непрерывное влияние? Конечно, только жена. К тому же она красива, с волею, отличная мать семейства... Может быть, она была бы хорошею советчицею какого-либо супруга – немецкого князька, но является пагубнейшею советчицею самодержавного владыки Российской империи. Наконец, она приносит несчастье себе, ему и всей России. Подумаешь, от чего зависит империя и жизнь десятков, если не сотен миллионов существ, называемых людьми... Таким образом, императрица не уравнивала его недостатки, но, напротив того, в значительной степени их усугубила, и ее ненормальность начала отражаться в ненормальности некоторых действий ее августейшего супруга... в сторону различных авантур... в сторону регресса... Все как бы жили под давлением убеждения или идеи: «Так жить дальше нельзя, нужно что-то переменить, нужно обуздать *бюрократию*». А что такое бюрократия? – спрашивает Витте и отвечает, – не что иное, как *неограниченное правление*, как неограниченный император, не ограниченный выборными общественными элементами...» См.: Витте С.Ю. Избранные воспоминания. С. 594-598.

⁷⁹ См.: Витте С.Ю. Цит. соч. С. 419.

⁸⁰ Там же. С. 420.

⁸¹ См. предыдущую главу.

⁸² **Романов Константин Николаевич** (1827-1892) – великий князь, второй сын императора Николая I. В 1853-1881 годах руководил Морским министерством, провел ряд прогрессивных реформ на флоте: в 1857-1861 годах участвовал в подготовке крестьянской реформы, был председателем Главного комитета по крестьянскому делу. В течение 16 лет был председателем Государственного совета. Великий князь – человек образованный, либеральных взглядов, стремившийся к просвещению народа и прогрессивному развитию России, привлекал к себе талантливых русских интеллигентов и покровительствовал всему, что вело к просвещению народа. В морском ведомстве тогда работали писатели Гончаров, Григорович, Писемский, известные россиянам по их литературному творчеству. Журнал «Морской сборник», освобожденный от цензуры, стал открытым выразителем прогрессивных идей и тенденций во всех сферах жизни общества и в первую очередь в области культуры и образования. Именно там впервые была опубликована статья Пирогова

«Школа и жизнь», производная неслыханный резонанс в сознании читающей публики. В этом журнале были постоянные рубрики: I. Постановления и распоряжения правительства. II. Официальные статьи и известия. III. Часть неофициальная и т.д. В первой рубрике, кроме приказов и циркуляров, постоянно печатались списки лиц, которым выплачивалось ежегодное пособие из 67 тыс. рублей, пожалованных царем. Причем указывалось, на каком основании оно выделено, размер и общий баланс. Так, в № 1 тома XXXIII за январь 1858 года перечислены основные получатели пособия — это вдовы и дети погибших или умерших морских служащих, вышедших в отставку младших чинов и работающие младшие чины. В этом же разделе публиковались объявления ученого морского комитета. В том же номере дано расписание публичных лекций в Кронштадте в продолжение зимы 1857-1858 годов. Это циклы лекций по физической географии, читаемые по средам после 6 часов пополудни; по астрономии — по четвергам; по практической механике — по пятницам. В «Сборнике» регулярно печатались материалы по истории флота в разных странах мира, статьи по теоретическим и прикладным проблемам кораблестроения, кораблевождения, гидрографии, технического обслуживания и т.д. «Сборник» имелся не только в библиотеках крупных городов, морских училищ, но и на многих кораблях, а также выписывался в провинции. Круг его читателей был очень широк.

⁸³ См.: Соловьев С.М. Публичные чтения о Петре Великом. М., 1984. Вступ. ст. и комментарии Л.Н. Пушкарева.

⁸⁴ См.: Комментарии к цит. соч. С. 212.

⁸⁵ Там же. С. 223.

⁸⁶ **Грановский Тимофей Николаевич** (1813-1855) родился в Орле в помещичьей семье среднего достатка. Получил домашнее образование (хорошее знание английского и французского языков), в 13 лет отдан в московский пансион Кнестера — учебное заведение с хорошей репутацией, в котором работали профессора Московского университета Н.А. Бекетов, П.Ф. Калайдович, Н.М. Снегирев и др. В пансионе возникло литературное общество воспитанников. Президентом избрали Грановского. Поэтический, художественный дар, изящество речи и глубина мышления отличали еще совсем молодого человека. Когда Грановский учился в Петербургском университете, профессор русской словесности Плетнев представил его А.С. Пушкину. В 1835 году просвещенный аристократ граф С.Г. Строганов, будучи попечителем Московского учебного округа, предложил Грановскому подготовку к профессорскому званию для работы в Московском университете. С этой целью Грановского отправили за границу, где он стажировался у великих правоведов и историков Савиньи, Ранке, Риттера и других. 16 лет жизни отдал ученой и преподавательской деятельности. Никогда не кривил душой и не уступал давлению реакции. Старые профессора М.И. Погодин, С.П. Швырев, Н.Н. Давыдов, сгруппировавшись вокруг журнала «Москвитянин» — оплота официальной «народности», открыли поход «против гнилого Запада», немецкой философии, европейских образцов исторической

- науки и молодых своих коллег. Грановский не мог разделять ненаучной и некрітичной славянофильской идеализации древней народной культуры. См.: **Грановский Т.Н.** Сочинения. 4-е изд. М., 1900; Лекции по истории средних веков. М., 1981, с примечаниями Т.Д. Сергеевой и др. советских историков, а также: **Т.Н. Грановский и его переписка.** М., 1887.
- ⁸⁷ Грановский испытывал особый интерес именно к переходным эпохам. См.: **Грановский Т.Н.** Переходные эпохи в истории человечества. Черновой набросок // Лекции по истории средневековья. С. 315-316.
- ⁸⁸ **Северцов Алексей Николаевич** (1866-1936) — основатель научной школы эволюционной морфологии животных: сын известного зоогеографа и путешественника Н.А. Северцова. В 1880 году окончил Московский университет и был оставлен для подготовки к профессорской деятельности на кафедре крупнейшего ученого-орнитолога М.А. Мензбира. А.Н. Северцов был профессором в Дерптском и Киевском университетах, с 1911 года занял кафедру своего учителя в Московском университете. См.: **Чихачев В.П.** Лекторское красноречие русских ученых XIX века. М., 1987.
- ⁸⁹ См.: **Чихачев В.П.** Цит. соч. С. 38-39. Чихачев опирается на фонды Северцова в архивах АН СССР.
- ⁹⁰ **Сеченов Иван Михайлович** (1829-1905) — выдающийся ученый, создатель русской физиологической школы. В 1856 окончил Московский университет; стажировался в Берлине, Лейпциге, Вене, Гейдельберге. Классический его труд «Рефлексы головного мозга» (1866) вошел в книгу «Психологические этюды» (1873); его работы открыли путь объективным методам исследования психо-соматических явлений. Сеченов заложил основы сравнительной и эволюционной физиологии.
- ⁹¹ **Тимирязев Климент Аркадьевич** (1843-1920) — русский ученый-естествоиспытатель, основатель русской школы физиологии растений. Первоначальное образование получил вне школы, дома. В 1861 году поступил на камеральный факультет Санкт-Петербургского университета, затем перешел на физико-математический (где давали приличную подготовку по биологии), который окончил в 1866 году с золотой медалью. Был послан за границу для подготовки к профессорскому званию. Будучи известным ученым, кроме научных трудов «Жизнь растений», «Растение и солнечная энергия», «Исторический метод в биологии» и многих других, издал «Публичные лекции» (М., 1888); «Некоторые основные задачи современного естествознания» (М., 1895); «Земледелие и физиология растений» (М., 1893); «Чарльз Дарвин и его учение» (М., 1898). См. также: **Лазаревич Э.А.** С веком наравне. М., 1984. С. 181-185.
- ⁹² **Павленков Флорентий Федорович** (1839-1900) — один из самых культурных книгоиздателей России. За издание сочинений Писарева в 1866 году был сослан в Вятку. В его издательстве вышло недорогими, но большими тиражами, кроме указанных выше серий, много собраний сочинений русских и зарубежных писателей. Особой популярностью пользовался однотомный энциклопедический словарь. По завещанию Павленкова на доходы от его изданий было организовано значительное количество би-

библиотек в деревнях. Некоторые из них (в Сибири) сохранились до середины нашего века.

⁹³ **Сытин Иван Дмитриевич** (1851-1934) совершенно необразованный подросток, начавший подручным в книжно-картинной и скорняжной лавке Шаранова на Никольском рынке, стал первым книгоиздателем России и видным деятелем просвещения. В борьбе за качество и массовость научной и художественной книги Сытин сыграл выдающуюся роль. Он поставил на технические рельсы книгоиздательство, лично вел переговоры с писателями и университетскими профессорами, художниками. Природный вкус, талант организатора и здравый смысл способствовали исключительному успеху его деятельности. Он сотрудничал с комитетом грамотности, Объединенной библиотекой, Вольным объединением писателей; добивался, чтобы книги были понятны и красивы и постоянно имел обратную связь с читателем: крестьянином, рабочим, мещанином. Сытин вернул самому массовому изданию — календарю его просветительскую роль. В любой глуши можно было найти «Календарь» Сытина, который стал и учебником, и чтением в кругу семьи, и набором репродукций картинной галереи. «Всеобщий русский календарь» Сытина был дешев, изящен и доступен по содержанию. Издатель придал ему роль энциклопедии. В своих письмах, отвечая на вопросы издателя, читатели просили опубликовать и таблицу умножения, и своды законов, и рассказы о затмении солнца, и отчеты, куда идут народные деньги. Общий тираж календаря достигал неслыханных размеров — 6 млн. экземпляров. В 1895 году Сытин приступил к изданию «Библиотеки для самообразования», придирчиво отбирая произведения не только отечественных, но и зарубежных авторов. Выпуском «Петрши горы»⁹⁴ Реклю он начал научно-популярную серию для детей. Перекупив журнал «Вокруг света», он увеличил его тираж в 10 раз. А затем начал издавать «Детскую энциклопедию» с участием самых крупных ученых. Если он выпускал общедоступную литературу по сельскому хозяйству, то приглашал только лучших агрономов, если «Военную энциклопедию» — к столетию Отечественной войны 1812 года — то передовых представителей военной науки. Его без конца «дергало» цензурное ведомство, привлекали к суду за издание брошюр Ельчанинова «О самоуправлении» и В.Ф. Эрн «Что нужно крестьянину?». В конце концов черная сотня устроила поджог лучшей части его книгоиздательского предприятия. Но Сытина невозможно было запугать. С 1885 года он сотрудничал с «Посредником» Черткова. Издавая «Библиотеку для самообразования» с 1895 года, Сытин в качестве научных редакторов пригласил профессоров В.И. Вернадского, А.А. Кизеветтера и др. См.: Лазаревич Э.А. Цит. соч., а также: Сытин И.Д. Жизнь для книги. М., 1960.

⁹⁴ О просветительской деятельности ученых-профессоров, повлиявших на формирование духовной, интеллектуальной и нравственной среды, на либерализацию общественного мнения мы продолжим наше повествование в следующих главах.

⁹⁵ См.: **Ляхович Е.С., Ревушкин А.С.** Очерк становления первого Сибирского университета – центра науки, образования, культуры. Томск, 1993.

⁹⁶ Таблицы 1, 2 даны по: **Марголин Д.** Справочник по высшему образованию. 2-е изд. Киев, 1911. с. 5-6.

Раздел V

КУЛЬТУРНАЯ, ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ И ОБЩЕСТВЕННАЯ РОЛЬ РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX — НАЧАЛЕ XX ВЕКА

На кафедрах и скамьях университета, в профессорских курсах и в настроении студенчества согласно и чутко отзывались и великие завоевания европейской науки, и шумные общественные движения Запада, и крутые переломы, испытанные русской жизнью в это полное событий время.

В.О. Ключевский

5.1. Либерализация общественной жизни — необходимое условие выполнения университетом своих основных функций

Свобода состоит в том, чтобы быть независимой от всего, кроме закона.

Вольтер

Для меня является аксиомой, что наша свобода может быть сохранена только в руках самого народа, наделённого известной степенью образования. Образование позволит ему разобраться в своих правах и разумно выполнять свою роль в деле самоуправления.

Т. Джефферсон

Со времени Киевского княжества и вплоть до татаро-монгольского нашествия Россия развивалась как феодальное общество, похожее на государства Западной Европы. Не собираясь поселиться в стране, татары жёстко контролировали сбор непомерно высоких податей в свою пользу, разоряя народ и унижая его правителей. До нашествия русская феодальная система строилась на двусторонних договорах между такими же, как на Западе, сюзереном и вассалом. Длительный гнёт татар (1240-1480 гг.) разрушил эту систему, пре-

вратив её в изощрённую организацию эксплуатации. Не одно поколение феодалов выросло при этой системе и уже не знало другой. После освобождения от ига русские князья, а потом и цари копировали авторитарный тип власти татарских великих ханов, хотя в сфере идеологии старались придерживаться византийской традиции. Угнетение народных масс усиливалось. Поскольку в России в то время было немного городов, по сравнению с Западной Европой (и русские города не занимали значительного положения в жизни страны), не сложился слой зажиточных, политически независимых горожан, который бы смог уравновесить господство царей и крупных феодалов. Эти условия во многом определили развитие России не только до Петра I и Екатерины II, но вплоть до 1917 года и после... Семисотлетняя традиция похоронила тип русской государственности, который сложился до нашествия.

Уже с XV века правовая система России представляла разительный контраст с законодательством Западной Европы¹.

В политико-правовой и общекультурной жизни огромной империи с петровских времён начался трудный путь возвращения России в Европу: «Я ученик и ищу себе учителей» - было девизом Петра. Царь сам лично ездил учиться в Европу, и не только работе на верфях. Он знакомился с европейской культурой и законодательством. Но выводы он сделал свои: обосновал законом абсолютную, неограниченную монархию, повелел разработать «Уложение...», в результате чего были фактически скопированы 4 тома шведского законодательства, никогда в России на практике не применявшегося. Только в 30-е годы XIX века началась работа по кодификации русского права. Реформы («революция сверху»), начатые Петром I и направленные на увеличение военной и экономической мощи России, осуществлялись российскими самодержцами вполне успешно, но ввести постоянный правовой и судебный порядок западного типа оказалось невозможным. Почему? На этот вопрос нет простого ответа.

5.1.1. О понятии «либерализм» и значении идеологии либерализма

Так или иначе, начало либерализации в своеобразной форме в России было положено Екатериной II. Но за несколько столетий до этого начался процесс либерализации в Италии. Оттуда пришло и понятие (*liberalis* - лат. «свободный»). Из юриспруденции понятие пришло в политику и мораль, но реальной основой его были отношения между людьми, складывавшиеся в разносторонних процессах жизни человеческих сообществ. Со временем понятие «либерализм» стало означать также и свободомыслие, вольнодумство.

Эпоха итальянского Возрождения, а в Западной Европе Реформация и Протестантизм, привели к возникновению трех новых политических идеологий: либерализма, консерватизма и социализма и их «гибридов» – национализма, коммунизма и др. Либерализм И. Бентама (1748-1832), А. Смита (1723-1790), Дж. Ст. Милля (1806-1873), Г. Спенсера (1820-1903) и консерватизм Э. Берка (1729-1797) были прямой противоположностью социализму К. Маркса (1818-1883), а тем более коммунизму В.И. Ленина (1870-1924).

Либерализм – основа демократии. Его центральное правовое требование – защита свободы личности и собственности. Бунт индивида против вида, по убеждению Нобелевского лауреата Ф. Хайека, – источник развития европейской цивилизации и демократии. Хайек отмечал, что один из нацистских лидеров, назвавший национал-социалистическую революцию «контр-ренессансом», сам не подозревал, в какой степени он прав, ибо нацизм был решительным шагом на пути разрушения цивилизации, которая создавалась, начиная с эпохи Возрождения, и была основана прежде всего на принципе индивидуализма и либерализме в экономике, политике, праве, просвещении².

Современная европейская цивилизация распространялась во времени и пространстве благодаря постепенной трансформации жёстко организованной системы в систему, позволяющую людям пытаться и стараться самим выстраивать свою жизнь: выбирать из различных форм жизнедеятельности те, которые соответствуют их склонностям. Такая трансформация тесно связана с развитием коммерции. В новое мировоззрение, которое по торговым путям распространилось на всю Европу, вошла «терпимость». Это слово точнее всего передаёт смысл идеалов и ценностей, которые в течение столетий и до сего дня не теряют своего интегрирующего значения. Развитие экономической деятельности стало незапланированным и побочным продуктом свободы политической, считал Хайек. Самым значительным результатом высвобождения индивидуальных энергий, по его убеждению, стал поразительный расцвет науки, сопровождавший шествие идеологии свободы из Италии в Англию и дальше.

Многие европейские исследователи указывают среди источников европейского либерализма свободу, которая уходит корнями в эпоху феодализма и стала прочной традицией вплоть до установления абсолютной монархии.

Квалифицированные российские авторы, например В.В. Леонтович, полагают, что феодализма в западноевропейском его варианте в России не было и традициям свободы не из чего было вырасти. Это не бесспорное утверждение он приводит в связи с отысканием исторических корней либерализма в России. Вопрос во

многом открыт. Ниже будет рассмотрена преимущественно та сторона дела, которая одновременно связана с эпохой реформ 60-х годов XIX столетия и реформами конца XX века в современной России. Речь пойдёт о проблеме, в которой двумя взаимообусловленными сторонами являются *либерализация общества* и его *просвещённость*.

5.1.2. Зарождение либерализма и системы просвещения в крепостнической России. Внутренние потребности и противоречия, внешнее влияние

Чтобы рассмотреть проблему либерализма в России, надо напомнить, что долгое время в советской общественной науке понятие *либерализм* встречалось в сочетании с определением «буржуазный», а само явление либерализма подлежало публичному осуждению. Эти стереотипы остались и выполняют свою негативную роль в массовом сознании и сегодня. В книге В.В. Леонтовича дана широкая историко-культурная панорама, на фоне которой происходило зарождение либерализма в России, не ставшее, к несчастью для страны и народа, ни социальной, ни культурной традицией³.

Идеи либерализма начали распространяться в России под воздействием эпохи Просвещения во Франции и благодаря Екатерине II (1762-1796). Эпоха Просвещения в XVIII веке основывалась прежде всего на мировосприятии гуманизма. Большинство гуманистов чувствовали себя привязанными не к стране своего рождения, а к общей своей родине - **образованию**, базирующемуся на античности. Они чувствовали себя космополитами, ощущали свое духовное родство, их объединяла **образованность**, позволявшая противостоять огромной массе невежд. Их родиной была «республика ученых», а сами они были гражданами мира. Эту идеологию разделяли в XIX и XX столетиях не только ученые, но поэты, писатели, философы, среди них и русские, в том числе Лев Толстой. В глубине души Екатерина II как высокообразованный человек чувствовала себя так же. Но судьба повелела ей быть императрицей в России. И она взялась ее благоустроить на основах Просвещения.

Планы реформ Екатерины II - Великой - были основаны на принципах западноевропейского либерализма, прежде всего на теории Монтескье. Екатерина старалась дать законное обоснование религиозной *терпимости*, сделать уголовное право более гуманным, открыть пути частной инициативе в экономической жизни, укрепить путём закона личную свободу дворян, а также расширить право собственности дворян и городов, защитив их законом от возможных нарушений со стороны государства. Императрица стремилась облегчить положение крестьянства, усилив роль само-

управления сословий при устройстве и развитии всей административной системы. Она хотела ввести разделение власти при создании местного самоуправления. Эту программу она изложила в «Наказе...» для Законодательной комиссии. Значительную часть элементов этой программы императрица превращала *в право путём различных законов*, которые издавались во время её долгого правления.

В вопросах экономической политики Екатерина придерживалась либеральных взглядов, которые изложила в Записке «Рассуждение о мануфактурах». Ей принадлежат многие очень точные и до сих пор актуальные высказывания, например: «Нет ничего опаснее, как захотеть на всё сделать регламенты»; «Не запрещать, не принуждать», — часто повторяла она. О предпринимательстве и фабричном деле: «...сами заведут, лишь не мешайте им». Она считала самоубийственным для страны единое планирование и распределение чего-либо. Метод, которым может пользоваться государство для развития экономики и промышленности, в её понимании, — это «премии» и «разъяснения». В комментариях к проекту правового статуса среднего сословия она указывала на свободу предпринимательства, нестеснённость её: «Если бы на всё просить дозволения, то бы не было права». Высказывание имеет глубокий философский смысл, т.е. если на всё нужно получать разрешение, то это значит, что *субъективных прав* не существует, т.е. просто нет *никакого права*. Екатерина повторила своё кредо специально для генерального прокурора: «Если власть хочет построить какое-нибудь общественное здание или провести новую дорогу, она обязана за это вознаграждать пострадавших». Тем самым царица признала полностью один из важнейших принципов либерального права о возмещении убытков, который наиболее ярко выражает признание государством частной собственности. А ведь совсем незадолго до Екатерины «отписать на государя» было в России обычной практикой конфискации земли, принадлежавшей частному собственнику. В 1782 году Екатерина ввела частную собственность как привилегию дворянства. Она даровала дворянам права, которые означали статус свободного гражданина. Тем самым она впервые создала предпосылки для освобождения других сословий, т.е. для создания гражданского строя. Но прежде, по её представлению, требовалось укрепить существующий строй... Давно замечено, что и при Петре, и при Екатерине, и при других правителях России «европейские» шаги реформ, продвигая условия для развития техники, науки, культуры, чередовались с «азиатскими», усиливая закрепощение крестьян. Например:

1725 — основание Академии наук;

1731 — запрещение крепостным брать откупа и подряды;

- 1736 «вечное закрепощение» рабочих, мастеровых на мануфактурах;
- 1754 отмена смертной казни;
- 1755 основание Московского университета;
- 1760 право помещиков ссылать крепостных в Сибирь;
- 1765 учреждение Вольного экономического общества и право помещика отправлять крепостных в каторгу;
- 1767 запрещение крестьянам жаловаться на помещиков;
- 1774 основание Высшего горного училища в Петербурге;
- 1783 введение крепостного права на Украине и создание Российской Академии.

Россия в XVIII веке держит первые места в мире по выплавке металла, вооружению, военной технике, она не уступает по многим показателям даже Англии, где уже второй век «берет разбег» капитализм... «...Эта империя была гениально подгоняемой телегой, которая, повинувшись петровскому кнуту, сумела на какое-то время обойти медленно разогревающийся, еще не совершенный западный «паровичок»; позже усилиями Уатта, Стефенсона, Фультона он разведет пары...»⁴

Конечно, в XVIII веке в России были абсолютная монархия и крепостное право. Но большинство исследователей согласны с тем, что екатерининская эпоха вначале носила либеральный характер и тем создала прецедент для будущего. Недолгое правление её сына Павла до сих пор вызывает противоречивые оценки. Заслуживает внимания мнение В.О. Ключевского о значении царствования, «которому принадлежит самый блестящий выход России на европейской сцене и самый важный закон внутреннего порядка. Превосходные идеи и плохая их разработка...»⁵

Валышевский же пишет, что деспотизм Павла, его склонность вмешиваться даже в интимную жизнь его подданных вытекает из его глубоко патриархальных представлений о своих функциях. Это представление связано у него с учением о государстве в роли провидения, и эту идею он исповедует совместно с теми самыми якобинцами, которых он ненавидит, конечно не отдавая себе в этом отчёта.

Особую роль в культурной судьбе России сыграла и та образовательная система, которая теоретически и концептуально была разработана при Екатерине. Начало просвещению народа было положено. Екатерина взяла под свой контроль написание школьных учебников для простых людей и давала квалифицированные конкретные рекомендации. Воплотить общероссийскую систему образования в жизнь предстояло её внуку, но это получилась уже другая система.

Для стабильности прогрессивных начинаний России не хватало третьего сословия — широкого слоя свободных деловых соб-

ственников. По специальному заказу канцлера графа М.И. Воронцова (1714-1767) французский специалист составил записку, где доказывалась польза для государства «третьего чина» (третьего сословия): «Это душа общества, он политическому корпусу есть, что желудок человеческому... Всякая держава, в коей не хватает третьего чина, есть несовершенна, сколько бы она ни сильна была»⁶. В России многие века между высшим, правящим слоем и народной массой не было связующего стабилизирующего звена. Огромная разница в менталитете этих двух плюсов тоже от этого. Если в XVIII веке во Франции никого не удивляло, что Вольтер был сыном нотариуса, а Руссо – сыном часовщика, то попович М.М. Сперанский резал глаза многим своим «коллегам».

В 1801 году началось царствование умного и образованного Александра I. Посетившая его известная французская писательница мадам де Сталь, очарованная его образованностью и взглядами, заявила, что иметь такого императора куда лучше, нежели опираться на конституцию. Царь ответил известным афоризмом: «Мадам, даже если Вы правы, я не более чем счастливая случайность». Воспитанник (в 1784-1795 гг.) известного политического деятеля, сторонника просвещения Ф.-С. де Лагарпа (1754-1838), царь все еще находился под его влиянием. Учитель советовал начинать реформы, опираясь на образованное меньшинство дворян, особенно на молодых офицеров, некоторую часть буржуазии и «нескольких литераторов». Царь выполняет советы: 30-40-летние послы, генералы, сановники – ровесники императора – становятся его сподвижниками. Но главным направлением Лагарп считал просвещение народа, рекомендуя энергичнее основывать школы, университеты, распространять грамотность, чтобы в ближайшем будущем опереться на просвещенную молодежь. Вновь «революции сверху» предшествовало «просвещение сверху». Как было показано в предыдущих разделах, учреждается Министерство народного просвещения, открываются или возобновляют работу такие университеты, как Дерптский, Казанский, Харьковский, Виленский, Петербургский, открываются Ришельевский лицей в Одессе и Царскосельский неподалеку от Петербурга. Все это дополняется гимназической реформой и «мягкими» уставами. Это был тот культурный фон, та основа, которая укреплялась в начале царствования и во второй половине все же исчезла не совсем.

Но не было сделано главного. В.О. Ключевский считал, что именно Александр I должен был провести ту «революцию сверху» – в первую очередь – отмену крепостного права, которая была уже просрочена к шестидесятым годам XIX столетия. Тем не менее было создано и много впечатляющих прецедентов. А это когда-нибудь сказывается в будущем. В январе 1810 года был торжественно открыт Государственный совет, который мыслился как

верхняя палата парламента, нижняя же – выборная Государственная дума, окружные и губернские думы должны были быть созваны в мае и сентябре. Однако Государственная дума ...задержалась на 95 лет – до октября 1905 года... И хотя Александр I объяснял невозможность проведения радикальной всесторонней реформы, включая крестьянскую, тем, что якобы «взять некем», т.е. нет таких людей, кто стал бы настоящим соратником, царь лукавил. Каждое время находило своих сторонников, своих деятелей, порою это были выдающиеся люди. Историк Г.А. Джаншиев в конце XIX века писал: «Невесть откуда явилась фаланга молодых, знающих, трудолюбивых, преданных делу, воодушевленных любовью к отечеству государственных деятелей, шутя двигавших вопросы, веками ждавших очереди и наглядно доказавших всю неосновательность на немение людей». И в этом отношении справедливо утверждение советского историка и писателя о том, что *вклад человека в культуру – это не только творение его рук и мысли, но и сама его личность* (Н. Эйдельман).

Одним из самых ярких представителей либерализма в России был граф Н.С. Мордвинов (1754-1845) – выдающийся общественный деятель, адмирал, в 1802 году морской министр, в 1823-40 гг. – президент Вольного экономического общества. Он получил прекрасное образование в Англии, был лично знаком с И. Бентамом и А. Смитом, содействовал приездам последнего в Россию и публикации их трудов. (А.С. Пушкин писал, что в России Бентам и Смит принадлежали к модным авторам.) При разработке основ будущей реформы при Александре I граф Мордвинов настаивал на предоставлении права собственности на землю всем сословиям; разработал проект устава частных и губернских банков. Мордвинов оказал сильное влияние на М.М. Сперанского (1772-1839), вместе с которым вошёл в первый *Государственный совет* (1810) при Александре I. Человек чести, Н.С. Мордвинов был единственным из членов Верховного уголовного суда, который отказался подписать смертный приговор декабристам. Уйдя в отставку, он построил в своем имении школу для деревенских детей.

Леонтович отмечает ум, влияние и ответственность лиц, входивших в состав Государственных советов в дореволюционной России, как большое достижение либерализма. Совершенно невозможно, рассуждал в своей книге русский профессор права в эмиграции, чтобы с этими людьми – членами царских государственных советов – можно было «организовать» единогласно всегда одобряющие голосования тоталитарных «парламентов». К тому же надо сказать, что и цари вряд ли были заинтересованы в таких голосованиях. На самом деле их интересовало мнение опытных государственных деятелей и высоких административных чиновни-

ков, а не согласие или одобрение. Законный абсолютный монарх легко мог обходиться без этого в стране без либеральных традиций и без развитого общественного мнения. Организованные и неискренние овации были бы эмоционально противны большинству, а пожалуй, и всем российским царям XIX века⁸.

М. Сперанский (первый и единственный разночинец в руководстве просвещением) считал Россию созревшей для проведения реформ и принятия конституции, которая бы обеспечила не только политическую, но и гражданскую свободу. Он писал царю в 1809 году в записке «Введение к уложению государственных законов», что в истории нет примеров того, чтобы просвещённый и коммерческий народ долго оставался в рабстве. Он утверждал, что со времени Петра Великого в России распространялось образование и развивалась промышленность. Хотя Петр I ничего не сделал в пользу политической свободы, однако он открыл доступ в Россию науке и торговле, это должно было обеспечить основу Конституции и свободы, поясняя, что безопасность человека и имущества — это первое и неотъемлемое право человека, входящего в общество. Но законы должны принимать люди, располагающие собственностью, только они будут заинтересованы в защите законов... «Человек, у которого нет никакого имущества, вряд ли будет заинтересован в том, чтобы умерить требования законов относительно налогов». Сперанский раскрывал содержание личной свободы: без суда никто не может быть наказан; никто не обязан отправлять личную службу иначе, как по закону. Содержание свободы вещественной он понимал следующим образом: всякий может располагать своею собственностью по произволу, сообразно общему закону; без суда никто собственности лишён быть не может; никто не обязан ни отправлять вещественной службы, ни платить податей и повинностей иначе, как по закону или по условию, а не по произволу другого. Сперанский был отправлен царём в ссылку (1812-1816). Но именно ему принадлежит Кодификация российских законов (1826-1830).

* * *

Посмотрим, что думал русский либеральный историк В.О. Ключевский (1841-1911) о важнейших проблемах русской истории XVIII и XIX веков в связи с западноевропейской: «Французская Революция впервые возбудила вопрос об отношении к порядкам и понятиям *политическим*. В конце царствования Екатерины и при Павле вопрос разрешался отрицательно, при Александре попытались ответить утвердительно и — ошиблись. Новая сторона дела: найти способ так пользоваться огнём мысли европейской, чтобы он светил, но не жёгся», — с горькой иронией резюмировал ученый⁹.

Хотя эти размышления даются в сокращенном варианте, тем не менее логика Ключевского сохранена, что, надеемся, также обогащает читателя.

Волны либерализации и консерватизма получают некоторое объяснение. Ведь и в первое десятилетие своего правления Александр I столкнулся с осторожной, почтительной, но могучей оппозицией со стороны высшего дворянства и бюрократического аппарата. «Главные люди страны — министры, губернаторы, крупные военачальники, советники, администраторы — составляли один процент от одного «правлящего процента», т.е. 4-5 тысяч человек. Число ничтожное, но за каждым — сила, влияние, связи, люди, деньги. Тогда, около 1810 года, от имени многих, угрожающе молчавших, кое-что говорил и писал способнейший реакционер граф Ростопчин, а еще громче высказался и подал царю смелый документ против Сперанского Николай Михайлович Карамзин (известный историк и писатель. *Е.М., А.С.*). Он искренне считал, что дать конституцию, отменить крепостное право еще рано... *Невидимые* же угрожали «судавкою», и пример отца ...пример Павла ясно определял характер угрозы»¹⁰.

Новая волна реакции, наступившая после смерти Александра I, поводом для которой стало 14 декабря 1825 года, обрушилась, как было показано в предыдущих разделах, и на просвещение. Было создано III Отделение жандармов — политическая полиция. Политика в области образования была также в центре внимания Николая Павловича. Особая важность именно Министерства народного просвещения при Николае I объясняется Ключевским так: «Задача его закрепить народным образованием политический состав общества. Момент в отношении России и Западной Европы и её цивилизации, обозначившийся в деятельности министерства: заимствовать научные знания, необходимые для удержания места, занятого в международной европейской политике, но не брать духа и понятий европейской цивилизации, оберегая самобытность церковного, политического и нравственного строя народа»¹¹.

* * *

И все же послепетровское столетие имело исключительно важное значение в истории и культуре России: сформировался «тип прогрессивного культурного человека — в основном из дворян; то были лучшие плоды двух или трех «неповоротливых» поколений. Это был замечательный социально-исторический тип, которого не заметил Павел. Тот круг (куда более широкий, чем декабристский), которым основаны и великая русская литература, и русское просвещение, все лучшее, что заложено в России XVIII-XIX веков. Это были люди, длительное время укреплявшие власть своей поддерж-

кой, соучастием, но постепенно отходившие в оппозицию, в лишние люди, в революцию». Три важные пункта генеральной линии российского просвещения связаны с 1801, 1812 и 1825 годами. *Первая дата*, по словам Н. Эйдельмана, резко обозначает старинный дуализм – «такое рабство при таком просвещении». Вопрос о возможных исторических путях не решен, но поставлен. *Год 1812* необыкновенно раздвигает границы просвещенного самосознания, выявляет огромную силу всей нации, показывает, что историю делает отнюдь не узкий, элитарный круг. *Третья дата* – 1825 год. Число дворян-заговорщиков ненамного больше, чем в 1801-м, но идея, цель, размах будто «заимствованы» у 1812-го: не дворцовый переворот, но освобождение миллионов! Не конфликт дворян с «первым дворянином», но первое сильное столкновение российско-го просвещения с системой, в рамках которой оно вызрело¹².

Растет число просвещенных, культурных и деятельных людей и в других слоях общества, среди купцов, военных, и удивительнее всего – среди крестьян. Но не государственных, а крепостных определенных помещиков. В их среде появляются «миллионщики», умные, даровитые, прекрасные организаторы, иногда в первом поколении – свободные. Об академике Никитенко мы уже писали в предыдущих разделах. Здесь скажем о Савве Морозове, но не о Савве Тимофеевиче (1862-1905), который уже от рождения свободен, образованный химик, промышленник, известный меценат, а о его предке Савве Васильевиче, «который был крепостным пастухом помещика Рюмина, потом набирал капитал извозчиком, наемным ткачом, наконец занял собственное дело, ворочал десятками тысяч, но лишь спустя четверть века выкупился на волю за 17 тысяч рублей ассигнациями»¹³.

Таковыми миллионщиками из крепостных были отнюдь не единицы. Многие купцы, выходцы из крепостных и не только, чаще потомственные, образованные сами, завещали все свои огромные состояния на просвещение и науку. В этом смысле впечатляюща фигура Леденцова Христофора Семеновича (1842-1907) – одного из самых богатых людей купеческого сословия начала XX века, который завещал весь свой капитал на подъем науки и изобретательства в России. Позднее его окрестили «русским Нобелем». Леденцов родился в семье вологодского купца первой гильдии, что говорило о его личном дворянстве (за заслуги). Х.С. Леденцов окончил гимназию в Вологде, учился в Московской практической академии коммерческих наук. Успешно пошел по стопам отца и приумножил его состояние. Хорошо образованный человек, он, путешествуя по Европе, ознакомился с организацией производства. Его библиотека в Вологде насчитывала несколько тысяч томов научной и технической литературы. Экономный по натуре, он тратил немалые деньги на благотворительность. В 1900 году он передал русскому

техническому обществу 50 тысяч рублей для устройства Музея содействия труду и был избран почетным членом этого общества. Переселившись в Москву, он сблизился с учеными Н.В. Бугаевым, М.М. Ковалевским, К.А. Тимирязевым, С.А. Федоровым и принял решение весь свой капитал -- около двух миллионов рублей -- завещать на развитие научных исследований. Он выразил свою волю в записке «Нечто вроде завещания», в которой писал, что не хочет жертвовать просто на благотворение, исцеляющее язвы людей, случайно опрокинутых жизнью, «но ищу дела, которое должно коснуться самого корня человеческого благополучия», и это дело он видел в развитии науки и прогрессе техники. Планам Леденцова содействовал профессор Московского университета Н.А. Умов (1846-1915) -- первый русский физик-теоретик, президент Московского общества испытателей природы. Леденцов желал, чтобы проценты с его капитала помогали бы реализации наиболее перспективных идей. Он мечтал, чтобы в общество вошли люди, «заявившие о себе трудами в области естествознания или техники, а также промышленной деятельностью». Он приветствовал пожертвования от других лиц. Когда еще при его жизни началась канцелярская волокита с его проектом, он весной 1904 года внес в кассу Московского университета первоначальный взнос ценными процентными бумагами на 100 тысяч рублей от имени лица, «пожелавшего остаться неизвестным». Через два года после смерти Леденцова в Женеве был наконец-то подписан министром просвещения Устав Общества Леденцова. Согласно воле покойного, все движимое и недвижимое имущество переходило в собственность Московского университета и Московского высшего технического училища и после реализации и обращения в ценные, гарантированные государством бумаги должно было составить Фонд Леденцова. Были указаны условия, на основе которых общество могло распоряжаться капиталом. В частности, все расходы должны были производиться только из процентов с капитала, причем расходы на обслуживание общества и издательские дела не должны были превышать 10 % от процентов с капитала¹⁴.

* * *

Новая оттепель наступила в России в 1855 году. На престол взошел старший сын Николая I -- Александр II. Поражение в Крымской войне обострило потребность в реформах. В каких? Все в тех же, что и полстолетия назад. И в тех же, что полтора столетия спустя... С конца 1850 -- начала 60-х продолжается период крупных преобразований:

- 1) реформы экономические -- перемена общественно-экономической структуры, прежде всего -- освобождение крестьян;

- 2) реформы политические — преобразование управления (земская и городская, судебная и военная реформы);
- 3) реформы в образовании, культуре (реформы университетов, школы, цензуры).

Все ли реформы осуществились так, как на это надеялись разные слои общества? О сущности реформ царя-освободителя ученый-историк, профессор Ключевский имеет свое мнение: «Ничего особенного не случилось с Россией в царствование Александра II: случилось то, что бывает со всяким историческим народом... обнаружилась *работа времени*, наступил переход из возраста в возраст, из подопечных лет в совершеннолетие, пошёл призывный возраст... Особенностью русского совершеннолетия было разве только то, что оно наступило немного поздно... Он освободился от крепостного права (когда его старшие европейские братья успели забыть, что оно у них когда-либо существовало, и *очистили свой быт*, свои нравы от всяких следов его)... В запоздалости реформы — великое историческое затруднение русского народа... Любуясь, как реформа преображала русскую старину, не доглядели, как русская старина преображала реформу... Важнейшие акты Верховной воли, внушённые доверием к здравому смыслу и нравственному чувству народа, изменялись в своём смысле или искажались в исполнении подозрительными дополнительными распоряжениями исполнительных органов... Отвращение к труду, воспитанное крепостным правом в дворянстве и крестьянстве, надобно поставить в ряду важнейших факторов нашей новейшей истории. *Торжеством этой настойчивой работы старины над новой жизнью* было внесение в нравственный состав нашего общежития нового элемента — недовольства, в котором недовольный винил в своём настроении всех, кого угодно, кроме самого себя... Истинная подкладка этого недовольства очевидна: это общий упадок благосостояния при частных искусственных исключениях. Недовольство обострялось чувством бессилия поправить положение, *в создании которого все участвовали и все умывали руки*»¹⁵.

Необразованность части правящего класса и сопутствующие этому эгонстические интересы, отмеченные выше В.О. Ключевским, смыкались часто с неустойчивой политикой государства в отношении просвещения масс. Противоречивость правительственной образовательной политики была неотъемлемым ее свойством. В XIX веке необходимость просвещения была ясна даже консервативным верхам, и образование в известной мере поощрялось. Но в то же время и пресекалось из-за боязни, что темные люди начнут слишком много понимать... И тем не менее светлое время реформ 60-х годов XIX века оказало значительное влияние на судьбу России в ближайшие полстолетия. Сейчас этот опыт все еще актуален.

5.2. Роль университетской профессуры в формировании либеральной атмосферы и культурно-образовательной среды

Вклад человека в культуру — это не только творение его рук и мысли, но и сама его личность.

Н. Эйдельман

Десятки тысяч студентов вышли из университетов и, расходясь по городам и усадьбам отечества, будили местные силы духовными интересами и знаниями, вынесенными из университета. Это был с каждым годом нараставший всеобщий резерв русского просвещения, вербовавшийся из различных общественных состояний.

В.О. Ключевский

Студенты ценили профессоров, профессора понимали студентов: те и другие гордились университетом, и тех и других уважало общество. Обилие научных сил поддерживало единодушие между аудиторией и кафедрой.

В.О. Ключевский

Университетские профессора стали оказывать влияние на разные стороны жизни общества: научную, образовательно-просветительскую, общекультурную, народнохозяйственную и социально-политическую. С начала 60-х годов, благодаря реформам, увеличивается число кафедр на всех факультетах, растёт численность преподавательского состава и студентов, укрепляется, переходит в новое качество научно-исследовательский потенциал российской профессуры. Научные открытия публикуются в «Учёных трудах», «Известиях» и «Записках» университетов. Профессора, приват-доценты, сотрудники лабораторий, музеев и все, причастные к учебному процессу, могли также «пробовать» себя и в науке. Знаменательным оказался выход в свет фундаментальных работ ряда крупнейших университетских учёных-гуманитариев, в том числе Т.Н. Грановского, С.М. Соловьёва, Н.И. Костомарова, К.Д. Кавелина, Б.Н. Чичерина, А.А. Потебни, А.Н. Пыпина. Формировался вкус к научной книге. Изменилось положение с учебными руководствами для студентов. Самым высоким научным и методиче-

ским требованиям удовлетворяли «Органическая химия» Д.И. Менделеева, «Курс ботаники» А.Н. Бекетова, «Курс анатомии человеческого тела» А.П. Вальтера, «Лекции из общей и патологической анатомии» Е.Ф. Аристова, «Анатомический атлас» Н.И. Пирогова и др.

Университеты притягивали талантливых и любознательных людей, становясь центрами науки, образования и культуры; центрами пропаганды научных знаний. Здесь профессора читали открытые публичные лекции, проводили просветительские экскурсии в университетские музеи, лаборатории, ботанические сады, организовывались научные экспедиции по изучению природных и этнокультурных богатств многонациональной империи, её окраин и сопредельных государств. Изучая архивные материалы, профессор Р.Г. Эймонтова установила неуклонный рост с 1858 по 1862 год читаемых в университетах России публичных лекций¹⁶ (см. табл. 1).

Преобладание заявок на лекции гуманитарной направленности не случайно. В преддверии реформ многие любознательные люди хотели узнать и понять, что их ожидает. Успех лекций был в известной мере предопределён: темы и профессионализм лекторов гарантировали это. Благодаря лекциям по политической экономии, истории, теории права и другим в обществе быстро распространялись научно обоснованные знания из авторитетных источников от университетских профессоров. Впервые массовому сознанию представлены были основы критического мышления, направленного на общественную жизнь; пробуждался интерес к естественно-научным знаниям. Изменялись привычные представления. Тексты публичных лекций печатались в массовой печати – в газетах и журналах, которые распространялись по всей стране по подписке, поступали даже в далёкую провинцию, их можно было не только

Таблица 1. Число заявок на чтение публичных лекций по направлениям знаний в университетских и остальных городах (1858-1862 годы)

Годы	Петербург	Москва	Казань	Киев	Харьков	Остальные города	Всего	Гуманитарные науки	Естественные и точные науки
1858-1859	11				4	-	15	8	7
1859-1860	40	4		2	3	7	56	38	18
1860-1861	27	16	10	3	3	21	80	52	28
1861-1862	52	8	1	6	1	13	81	43	38
Всего	130	28	11	11	11	41	232	141	91

купить за гроши, но читать в открывавшихся бесплатных читальнях и библиотеках. Многократно увеличивалась аудитория. Начал выходить «Энциклопедический словарь, составленный учёными и литераторами» для «грамотных людей всякого состояния». Его авторами стали крупнейшие учёные: математики В.Я. Буняковский, М.В. Остроградский, П.Л. Чебышев, О.И. Сомов; астроном А.Н. Савич; востоковеды И.Н. Березин, Васильев, Д.А. Хвольсон; историк литературы А.Н. Пыпин, учёный-технолог Киттары и др.

Многие профессора сотрудничали в «толстых» журналах и газетах, некоторые издавали их, тем самым ещё больше раздвигая границы своей аудитории, которая пополнялась благодаря этому не только за счёт преподавателей лицеев, гимназий, учащейся молодёжи, их близких, но и всего грамотного люда. И хотя в это время газеты носили преимущественно литературно-учёный характер, часто издаваясь университетами, продавались они по вполне доступным ценам, спросить газету можно было почти в каждом трактире.

Усиление роли науки в середине XIX века обнаруживается в возрастании количества научных статей, публикуемых журналами и газетами, читаемых публикой. При этом непременно сохранялся их высокий научный уровень, а их понимание требовало интеллектуальных усилий от многих читателей, развивая способности суждения. В 1858 году группой либеральных профессоров был основан либеральный «профессорский» журнал «Атеней». В нём печатались С.М. Соловьёв, Б.Н. Чичерин, И.К. Бабст, А. Бекетов, Ф.И. Буслаяев и другие учёные, а также писатели И.С. Тургенев, И.В. Гончаров, М.Е. Салтыков-Щедрин. Журнал помещал статьи о политическом и экономическом строе западноевропейских стран, о положении крестьян в России, об откупной системе, о протекционизме, общинном владении, народном образовании. Но круг читателей такого журнала всё-таки был невелик, редакции не хватало средств: выпустив 52 номера, пришлось прекратить издание¹⁷.

Учёные сотрудничали в пятидесятых годах в популярных журналах «Современник» и «Отечественные записки». В это время издателями «Современника» были Н.А. Некрасов и И.И. Панаев, а редактором некоторое время был академик А.В. Никитенко. Здесь печатались Грановский, Рудьёв, Соловьёв, Милютин, Кавелин, Бабст, изредка помещал свои статьи востоковед Березин («Восточные реформаторы», «Китай и отношения к нему Европы» и др.). Революционно-демократическая позиция журнала, грозившая служебными неприятностями профессорам, в конце концов вынудила их постепенно отойти от журнала. Дольше других продержались Кавелин и Костомаров. Наиболее постоянным автором оказался Пыпин, чьи статьи и сегодня воспринимаются как актуальные. С

«Отечественными записками» в университетских кругах в течение пятидесятих-шестидесятих годов сложились устойчивые отношения, благодаря либеральной направленности издания, что отражало взгляды большинства прогрессивных профессоров. В петербургский журнал поступали статьи из Москвы от названных выше авторов, из Казани от Н. Вагнера, Ковальского, Чебышева-Дмитриева. Некоторое время в журнале сотрудничал А.П. Щапов, опубликовав несколько статей о Смутном времени. Щапов, Костомаров и Б. Утин определили «конституционный облик» журнала.

Первые два года издания «Русского слова» в нём также публиковались статьи и лекции Костомарова, Каченовского, Благовещенского, Шульгина. В нескольких номерах подряд шёл «Обзор современных конституций» А.В. Лохвицкого. Неоценимую роль в просвещении и развитии общественного сознания играли выполненные русскими учёными переводы выдающихся произведений мировой гуманитарной и естественнонаучной мысли. Во все университетские, гимназические и публичные библиотеки, во многие книжные лавки не только столиц, но и провинции поступили в переводе на русский труды Бокля, Бентама, Гизо, Маколея, книги таких естествоиспытателей, как Дарвин, Шлейден, Льюис. (Они и сейчас сохранились в некоторых старых публичных и университетских библиотеках.) Многие ли питомцы высшей школы в современной России читали их?

Университетские учёные активно участвовали в популярных изданиях для широких масс, например А.Н. Беляев несколько лет вёл отдел «Беседы о земле, воде, воздухе и о разных тварях на ней живущих» в журнале «Народная беседа». Материалы этого отдела затем выходили отдельными выпусками тиражом 50 тысяч экземпляров и были доступны широким слоям населения. Инициатором создания акционерного «Общества для распространения чтения в России» выступил профессор И.В. Вернадский. В планах общества была организация во всех городах России публичных библиотек, книжных магазинов, кабинетов для чтения, издание «общепользовательных сочинений»¹⁸. Замысел был грандиозным: предполагалось формирование разносторонней общедоступной культурной среды создание оранжерей, зверинцев, коллекций редкостей, художественных галерей, выставок технических достижений, а также типографий для удешевления печатания книг и учебных пособий. Профессор М.Г. Павлов создал проект превращения общества в международное предприятие, заручившись поддержкой в Лондоне. Идеи просвещения народа и формирования культурно-образовательного пространства, как сейчас бы выразились, были тогда очень популярны в университетских городах. В большинстве случаев осуществить их не удавалось: сопротивление исходило от властей.

Первые отраслевые периодические издания для массового читателя при участии университетской профессуры тоже начинают появляться в пореформенной России. Бывший профессор Московского университета И.В. Вернадский стал издателем еженедельного ««Политико-экономического указателя». Журнал быстро приобрёл популярность: в нём помещались небольшие по объёму научные и научно-популярные статьи, беллетристические очерки, заметки, краткие информационные сообщения; рассказывалось о состоянии различных отраслей промышленности, о железных дорогах, о новостях экономической жизни в России и за рубежом, о тарифах и т.д. В нём освещались вопросы теории и практики, вплоть до сообщений о ценах на дрова, способах очищения воздуха и другие. Живой интерес проявляли издатель и его корреспонденты к крестьянскому вопросу, состоянию финансов, народному образованию. Печатались тексты публичных лекций. В журнале сотрудничали Бабст, Бунге, Горлов, Павлов. В Москве в это время начали выходить газеты «Промышленный листок», «Вестник промышленности» с участием профессоров Киттары, А.Ф. Чижова, Бабста, Менделеева и др.

* * *

Особую роль в либерализации общественной жизни и рождении новых форм образовательной деятельности сыграло *студенчество*. В этот короткий, но существенно значимый период российской истории студенты невольно показали своим соотечественникам, «кто есть кто» в реальной политической жизни страны. Осенью 1861 года, т.е. спустя полгода после отмены крепостного права, царское правительство начало наступление на малоимущие слои в сфере высшего образования. Уже сложилась традиция освобождать способных студентов из необеспеченных семей от платы за обучение. Эти проблемы входили в компетенцию университетов. Пока студенты были на летних каникулах, в верхах придумали способ перекрыть путь к высшему образованию лицам из нижних слоёв населения. Студенческие волнения в сентябре 1861 года были спровоцированы правительством, которое на фоне либерализации разных сторон общественной жизни решило ограничить малоимущей «разночинной» молодёжи доступ к высшему образованию. Запрет освобождать от платы за учёбу более двух студентов из каждой губернии в каждом учебном округе закрывал двери университетов перед многими молодыми людьми. Студенты почти всех университетов ответили волнениями. В Петербурге и Москве против них была применена военная сила. Общественное мнение разделилось. Многие сочувствовали студентам, даже высокопоставленные лица. Попечитель Петербургского учебного округа Г.И. Филиппсон писал, что общественное мнение столицы «всею массою

поддерживало сопротивление студентов новым правилам». Высылка участников волнений из Петербурга, по словам современников, «в большинстве случаев служила поводом для выражения сочувствия к высланным со стороны провинциальной интеллигенции»; ссыльных студентов встречали «шумными овациями»¹⁹. Борьба за просвещение воспринималась как неотъемлемое условие либерализации общественной жизни. Правительство вынуждено было отступить. Министра просвещения адмирала Е.В. Путятина быстро заменили либералом А.В. Головниным, сыном известного мореплавателя. Новый министр принадлежал к окружению великого князя Константина Николаевича и был редактором одного из самых прогрессивных и разносторонних изданий – «Морского сборника»²⁰.

Студенческие волнения и отношение к ним общественности показали, что остановить процесс реформ не так просто. Либеральная «партия» на время получила превосходство над консерваторами и реакционерами. Военным министром был назначен образованнейший человек – Д.А. Милютин, министром финансов – другой образованный либерал, граф М.Х. Рейтерн. Интенсифицировалась деятельность в области судебной и земской реформ. Петербургские студенты продолжали бойкот университета, руководство которого не только не пришло им на помощь, но и способствовало даже расколу внутри профессуры. Хотя университет был сначала закрыт по решению руководства, далее студенты взяли решение этой проблемы в свои руки. С закрытием университета студенты, получавшие стипендию, лишились её. Требовались меры помощи нуждавшимся. Во главе созданного студентами комитета встал профессор И.Е. Андреевский. Его коллеги-профессора решили прочесть платные публичные лекции и передать средства студентам.

Вольный университет

Студентам Петербурга принадлежит инициатива создания *Вольного университета*. Интересы профессоров и студентов совпали. Принять участие в работе такого университета стало делом чести. Учёные решили читать лекции безвозмездно. Новый петербургский генерал-губернатор князь А.А. Суворов «гуманный внук воинственного деда» – с большой симпатией и пониманием относился к студентам. Он выхлопотал из казны приличную сумму, которую передал в помощь студентам. Профессора решили читать полные курсы лекций по всем факультетам, кроме восточного. Идею поддержали и губернатор А.А. Суворов, и министр А.В. Головнин. Первыми за разрешением читать лекции по ботанике и химии обратились профессора А. Бекетов и Н. Соколов. Когда же с

аналогичной просьбой обратился недавно ещё опальный историк профессор Костомаров, царь-реформатор приказал обсудить вопрос в ...Совете министров.

Прецедент был создан. *Вольный университет* был разрешён. Через несколько десятилетий по этому образцу создавались не только в столицах, но и в провинции новые формы полноценного высшего образования, ориентированные на потребности разных групп населения и учитывавшие уровень их готовности воспринимать высшие знания, а главное – много над собой работать. Это были Народные университеты Шанявского (в Москве), Макушина (в Томске) и др.

Вольный университет начал работать 30 января 1862 года. Каждую неделю читалось 36 лекций. Хотя лекторов (с установкой на самых лучших) отбирали сами профессора, они же вели переговоры о помещениях, всю остальную организационную работу осуществлял студенческий комитет. Вход был по билетам. Цена посещения одной лекции была 25 копеек, полного курса – 1-2 рубля. Малообеспеченные «недостаточные» – студенты получали бесплатные билеты. Под лекционные аудитории были приспособлены помещения городской думы и училища св. Петра – *Peterschule*, директором которого тогда был проф. И.Б. Штейнман. Для курсов по математике, физике, астрономии предоставили помещения Петербургская Академия наук и Морской корпус.

Гуманитарные лекции собирали особенно большую и разнообразную аудиторию. Одна из последних, посвящённая тысячелетию России, была прочитана проф. П.В. Павловым в зале Руадзе, где помещалось несколько сот слушателей. Если бы Павлов заранее не опубликовал в Календаре бесцветную, по выражению проф. Эймонтовой, статью на эту тему, III Отделение не разрешило бы ему публичную лекцию. Но те, кто на неё пришел, не жалели об этом: здесь учёный-историк вершил суд над современностью: «Манифест 19-го февраля, – утверждал ученый, – разделил наше настоящее от прошлого бездонною пропастью. Наши администраторы находятся теперь на *скользкой* стезе, и каждый попятный шаг может низвергнуть их стремглав в эту страшную пропасть... *Единственное* средство избежать этого – *сближение с народом*... У ног наших разверзается великая могила, готовая принять труп отжившей страны». Профессор Павлов назвал причины изначальной государственной отсталости царизма и варварства крепостного права. Он, как и другие его современники-учёные, видел эти причины в воспринятым русскими правителями «деспотизме монголов» и «отсталости византийства». Лекция понравилась. На следующий день министр просвещения Головин вызвал Павлова и запретил ему чтение лекций; через несколько дней профессор был

арестован и выслан из Петербурга. Профессора написали протест и прекратили лекции. Большинство студентов и многие профессора были против прекращения лекций. Однако Вольный университет прекратил своё существование. Но сам факт возможности его активной и качественной работы и то, что в ней приняли участие многие учёные и талантливые профессора, что общество не просто предоставило им лучшие помещения, но и заинтересованную аудиторию, подтвердил диагноз Павлова и надежду на то, что в России вызревают силы, способные покончить с отжившими традициями, «византизмом» и «деспотизмом монголов». Ниже приводим перечень научных дисциплин и имена тех, кто читал лекции во «времена Вольного университета» в Петербурге в 1862 году²¹:

Костомаров Н.И.	русская история
Павлов П.В.	всеобщая история
Стасюлевич М.М.	история средних веков
Благовещенский Н.М.	римская литература
Штейнман И.Б.	сравнительная этимология греческого языка, Софокловы трагедии
Горлов И.Я.	политическая экономия в приложении к статистике
Лохвицкий А.А.	энциклопедия законовещения
Андреевский И.Е.	законы государственного благоустройства, история философии права
Кавелин К.Д.	гражданское право
Михайлов М.М.	торговое право (лекции не состоялись)
Спасович В.Д.	уголовное право
Ивановский И.И.	международное право
Утин Б.И.	сравнительное законодательство, английские учреждения
Калиновский Б.Ф.	финансовое право
Чайковский А.П.	гражданские законы Царства Польского
Савич А.Н.	астрономия
Сомов И.М.	дифференциальное исчисление
Чебышев П.Л.	интегрирование уравнений
Гадолин А.В.	физика
Ленц Э.Х.	теория света
Сеченов И.М.	физиология животных
Бекетов А.Н.	морфология растений
Фаминцын А.С.	физиология растений
Менделеев Д.И.	теоретическая химия

Соколов Н.Н.	органическая химия
Пузыревский П.А.	геогнозия (геология)
Советов А.В.	агрономия

Даже читателя, хорошо знакомого с историей наук, это созвездие имён выдающихся учёных-соотечественников приведёт в восхищение: в одно и то же время занимались научными исследованиями на мировом уровне и обучали студентов такие люди! Многие из них уже были в то время или вскоре стали действительными членами Петербургской Академии наук или её членами-корреспондентами. И обучали-то не в обычных условиях. Ведь были среди них и те, кто отказался читать лекции бунтующим студентам, например небезызвестный К.П. Победоносцев - в то время профессор государственного права. Были среди профессуры и доносчики по призыванию, например бывший профессор М.И. Касторский, подробные и обстоятельные донесения которого министру и прямо в III отделение сохранились в Центральном Государственном архиве (история ничего не забывает и не прощает...)²². Позже, в начале XX столетия, этот прецедент был повторен.

Успешный опыт Вольного университета стал образцом для первых *народных университетов* в России.

Первый народный университет в России – Университет Шанявского

В 1905 г. А.А. Шанявский подал в Московскую городскую думу заявление, в котором писал: «...я желал бы по возможности оказать содействие скорейшему возникновению учреждения, удовлетворяющего потребности высшего образования; поэтому я прошу Московское городское Общественное управление принять от меня, для починки, в дар городу Москве принадлежащее мне в городе Москве подробно описанное ниже недвижимое имущество – дом с землей, для устройства и содержания в нем или из доходов с него Народного Университета». Основным условием Шанявский ставил «широкую доступность Университета для всех желающих учиться без различия пола, национальности и вероисповедания, не моложе 16 лет и без требования предъявления каких бы то ни было дипломов, свободу от всех формальных стеснений при приглашении лекторов, чтение лекций на любом языке; возможно умеренная плата за слушание лекций, с стремлением к полной бесплатности, как к идеалу». Городу переходил большой дом и был предпослан проект организации университета.

Законопроект об открытии Университета Шанявского проходил в Думе с большими сложностями. Дело тормозил также министр просвещения Шварц. Стараниями вдовы Шанявского и сочувствующих спустя три года после подачи заявления закон был

принят Думой, и 26 июня 1908 года последовало Высочайшее утверждение его. Занятия начались раньше. Было принято 400 человек.

По проекту Шанявского были открыты два отделения: академическое и научно-популярное - последнее представляло собой среднюю школу для тех, кто ее не прошел (совсем как многие века назад, когда эту функцию выполнял философский факультет). В академическом отделении курсы распределялись по двум группам наук: а) естественно-исторической (т.е. естественные науки), б) общественно-философских, которые подразделялись на общественно-юридические и историко-философские. Каждому слушателю предоставлялось право записываться на любой читаемый предмет или на ряд курсов. Читались 53 предмета. В 1910/11 учебном году слушателей было около тысячи. Прецедент состоялся. Шанявский вынес университетскую науку из стен университета и предложил ее любому, в ком созрела потребность в научных знаниях, всем желающим.

Популярность университету обеспечили, как это всегда и везде бывало, его профессора. Здесь не только учились те, кого правительство или жизнь не допустили в университет, но и учили выдающиеся ученые, часто лишенные возможности работать в правительственных школах или сами покинувшие университетские кафедры, в том числе такие выдающиеся ученые, как физик П.Н. Лебедев, химик А.Н. Реформатский, историк и археолог Ю.В. Готье и др. Поэтому многие студенты государственных вузов Москвы параллельно занимались у этих талантливых профессоров.

При университете организовывались различные курсы со сроком обучения от двух недель и до года. Здесь давали практические знания по кооперации, дошкольному воспитанию, внешкольному образованию, библиотечному делу и т.п. В университете были прекрасно оборудованные кабинеты и лаборатории, он быстро стал крупным центром популяризации знаний. В 1912 году (кроме краткосрочных курсов) здесь училось 3669 слушателей.

В 1918 году университет был закрыт. Здание передано Коммунистическому университету им. Я. Свердлова, а затем Высшей партийной школе при ЦК КПСС...²³

* * *

К 1905 году в России существовало 14 неправительственных высших учебных учреждений, но не каждое из них может быть названо народным университетом. И дело здесь не в названии, а в целях, характере обучения, профессорах, наконец, в тех осуществленных признаках, которые позволяют эту школу называть, во-первых, университетом, а во-вторых, народным. Хотя в литературе существуют и другие мнения²⁴. Вторым таким народным универси-

тетом стал Университет Макушина в Томске. Затем были открыты также народные университеты в Нижнем Новгороде, Киеве, Харькове, но к работе приступить не успели. Большевикам они не были нужны.

В 1908-1910 годах среди неправительственных высших учебных заведений появляются и такие, которые по своим целям и программам в известной мере предвосхитили вновь актуальные сегодня общеобразовательные высшие школы, т.е. ту часть университетского образования, ту базу, основу, на которой только и может быть построено профилированное образование. Прекрасную модель такого учебного заведения представляли собой Высшие курсы в здании Биологической лаборатории П.Ф. Лесгафта в Санкт-Петербурге. Их то открывали, то закрывали, в 1910 году они были вновь открыты, но уже в ведомстве Министерства народного просвещения. Это ведомство охотно брало под свое крыло все частные и общественные учебные заведения, внося небольшой вклад на их содержание, но контролируя учебный процесс и благонадежность слушателей и профессоров, но не так жестко, как в государственных. Но и частные, и общественные, они зависели от политической ситуации, и ее изменение в сторону консервативно-реакционной сказывалось сразу же на их существовании. Вот что сообщает о них абитуриентам «Справочник по высшему образованию в России» на 1910 год, составленный инженером Д. Марголиным.

Курсы имеют целью служить широкому распространению высшего образования. «Курсы состоят из одного основного факультета (2 года) и четырех специальных (по 2 года): физико-математического, юридического, историко-филологического и педагогического.» Курсы были открыты для женщин, но в 1910 году предполагали принимать и мужчин. Не имеющих свидетельств об окончании среднего учебного заведения принимали вольнослушателями. Курсы были платными - 75 рублей в год.

При выработке плана организации Высших курсов им. П.Ф. Лесгафта был учтен опыт Бестужевских высших женских курсов, но главная цель состояла в устранении некоторых недостатков современного высшего образования. Основатели Высших курсов полагали, что главным недостатком высших школ того времени было получение специальных знаний без общего высшего образования. Ибо между средней школой и специальной высшей, будь то даже университет, нет промежуточного звена, а есть «пробел, который человек чувствует всю жизнь. Человек, окончивший естественный факультет, совершенно не знаком с обширной областью гуманитарных наук, юрист или историк остается невеждой в области естествознания». Споры девяностолетней давности не утратили актуальности, но лишь стала острее проблема образованности для тех, кто ее осознает. Выбор специального образования и тогда, и те-

перь часто происходит случайно. Знакомство с основами высших наук делает этот выбор более осознанным. Общее образование расширяет горизонт человека, полагаали организаторы Высших курсов, дает перспективу для ориентации и в своей специальности и стимулирует поиск новых путей в своей области. Общее образование не только делает человека духовно богаче, но и помогает ему стать заинтересованным и продуктивным работником и специалистом.

Организаторы нового типа высшего образования понимали стоявшие перед ними трудности: можно ли за два года дать всю университетскую науку? Ее не сможет освоить даже человек с выдающимися способностями. Ведь в университете каждый преподаватель смотрит на своего студента как на будущего специалиста в его области. Здесь вынуждены были донести до каждого профессора отделения общего образования, что отношение его к своему предмету должно быть иным, так как очень немногие из его слушателей займутся в дальнейшем его предметом как специалисты. Большинство пойдет другой, своей дорогой. Перед каждым профессором, чей курс должен был предшествовать специальным, была поставлена задача выделить минимум только тех общеобразовательных элементов, которые существенно необходимы для каждого образованного человека, независимо от того, какой род деятельности он изберет впоследствии. Это была самая трудная задача, ибо читать свой предмет как общеобразовательный очень сложно для ученого, гораздо сложнее, чем читать его будущим специалистам. Пришлось разграничить общее и специальное образование: первое должно давать общеобразовательные элементы, которые заключаются в каждой науке; второе – максимум того, что можно дать по специальным предметам.

За два общеобразовательных года слушатели должны были освоить по отмеченному принципу следующие предметы: 1) математика; 2) физика; 3) химия; 4) астрономия; 5) геология; 6) анатомия и гистология; 7) зоология; 8) физиология; 9) ботаника; 10) бактериология; 11) философия; 12) психология; 13) сравнительная психология; 14) политическая экономия; 15) энциклопедия права; 16) государственное право; 17) всеобщая история; 18) всеобщая литература; 19) социология; 20) минералогия; 21) история искусств; 22) история музыки; 23) рисование; 24) гимнастика.

После окончания общеобразовательного факультета слушатель, успешно сдавший соответствующие испытания (экзамены), может поступить на специальное отделение, на котором курс обучения предполагался минимум два года. Специальных факультетов было четыре: физико-математический, юридический, историко-физиологический и педагогический. Объем и количество преподаваемых там дисциплин соответствовали университетскому курсу²⁵.

Общеобразовательные задачи ставили перед собой и организаторы вечерних историко-филологических и юридических курсов для лиц обоего пола в Санкт-Петербурге. Курсы были организованы известными профессорами И.М. Гревсом и М.К. Дьяконовым при гимназии М.Н. Стоюниной в 1906 году. Цель – удовлетворить умственные потребности и запросы лиц, которые не могут или не желают проходить систематическое высшее образование в государственных или частных учебных заведениях с полными факультетскими планами. Курсы были двухгодичными, преподавание носило университетский характер. Группировка курсов осуществлялась в кругу так называемого «гуманитарного» знания. Состав предметов ежегодно изменялся, и научиться там можно было многому. Число мест на год – 300, плата – 50 рублей в год.

В это же время по всей стране открываются сотни общеобразовательных и специальных курсов. Профессора университетов участвуют в большинстве из них.

5.3. Борьба прогрессивных сил за становление высшего женского образования в России и обеспечение его качества выдающимися учеными

...Чтобы с успехом вести дело высшего женского образования в России, должны верить уму и сердцу русской женщины.

В.О. Ключевский

Впервые женщины появились на лекциях в Петербургском, Харьковском и Киевском университетах в 1859 году. Явление для России было необычным, хотя университетский устав 1835 года официально не запрещал этого. В условиях назревающих реформ Министерство народного просвещения не решилось, как отмечает Э.П. Федосова, препятствовать начавшемуся движению за право и возможность женщин получить университетское образование. Молодые женщины стали посещать лекции в качестве вольнослушательниц. Но в 1861 году одна из них – М. Коркунова – подала прошение о допуске её к сдаче экзаменов на степень кандидата по филологическим наукам. Министерство народного просвещения срочно запросило заключение советов университетов по следующим вопросам: «1) могут ли вообще лица женского пола быть допускаемы к слушанию лекций совместно со студентами и по всем ли факультетам; 2) какие условия должны быть поставлены при таком допущении и 3) могут ли такие лица быть допускаемы к испыта-

нию на учёные степени и какими правами, в случае выдержания испытаний, они должны пользоваться»²⁶.

Обсудив эти вопросы, «за допущение» высказались четыре из шести университетских советов, против два: Московского и Дерптского университетов. Комиссия под руководством попечителя Дерптского учебного округа Е.Ф. Брадке также дала отрицательное заключение. Всё же, опасаясь массовых недовольств со стороны реформистски настроенной молодёжи, правительство сформировало специальную комиссию, в которую вошли авторитетные молодые либеральные профессора К. Кавелин, В. Спасович, А. Савич и Голстунский. Эта комиссия признала возможным допустить женщин к слушанию лекций, а при успешной защите дипломов давать право на медицинскую и педагогическую практику, т.е. самостоятельную работу по специальности. Реакционная пресса откликнулась незамедлительно: Ф. Булгарин, М. Катков, Аско-ченский и другие – бранились, кто как мог. Но смысл был один: «Нельзя позволить дамам развращать общество во имя их дамского каприза». Выше были показаны причины начавшихся притеснений со стороны правительства в отношении прав студентов, ответивших волнениями. Последовали аресты, ссылки, отмены недавно принятых прогрессивных решений. Летом 1862 года был закрыт «Современник», арестованы Д. Писарев, Н. Серно-Соловьёвич, Н. Чернышевский. Все воскресные школы России были также закрыты. Ни в университеты, ни в Медико-хирургическую академию не стали допускать женщин даже вольнослушательницами.

Эти и другие побудительные мотивы лежали в основе (как было показано выше) протеста студентов и профессоров против тупости и реакционности другой части «образованного» общества. Доказательством серьезности намерений была организация в январе 1862 года Вольного университета, в котором читались по университетской программе лекции, открытые для всех без различия сословий и полов. Учёный мир показывал, что наука не признаёт никаких привилегий, кроме жажды знаний, способности и готовности их осваивать и умножать. В это же время возникла идея создания Женского университета, в котором самые лучшие профессора согласны были читать лекции. Автор идеи – сотрудник «Современника», писатель В.А. Слепцов – в 1862-1863 годах организовал такие лекции в Петербурге, Москве, а затем в 1863-1864 годах лекции стали проводиться и в других университетских городах России. Эти первые «летучие университеты» были недолговечны, но подготовили общественное мнение к тому, что Женские университеты возможны.

Более широко «женский вопрос» обсуждался в прессе: «Современник», «Дело», а затем и журнал «Женский вестник», читавшиеся многими, свидетельствовали об интересе общества к поставленным

проблемам. В 1867 году Е.И. Конради²⁷ обратилась к проходящему в Петербурге первому съезду естествоиспытателей с посланием, в котором просила учёных ходатайствовать перед правительством о предоставлении русским женщинам права на высшее образование. Послание было встречено сочувственно, но никаких решений съезд не принял. Тогда в разных городах России энтузиасты стали собирать подписи под обращением к правительству. Письма с сотнями подписей поступали из Москвы, Петербурга, Киева, Екатеринослава, Керчи и Тифлиса. Тем временем в Петербурге профессора А.Н. Бекетов, А.Я. Герд, Д.И. Менделеев, А.Н. Страннолюбский и другие всего 43 человека начали читать безвозмездно лекции на частной квартире у М.В. Трубниковой²⁸. Занятия также проводились в частных лабораториях.

В правительстве продолжали обсуждать вопрос. Шеф жандармов граф П.А. Шувалов писал в 1868 году по этому поводу министру народного просвещения Д.А. Толстому, что по причине неполноценности среднего женского образования и высшее должно иметь программу не университетскую, но примерно соответствующую курсу мужской гимназии. Всё же в 1869 году с разрешения Д.А. Толстого началась запись на публичные лекции для лиц обоего пола. В Петербурге сразу же записалось около 900 человек, в том числе 767 женщин. При содействии известного педагога И.И. Паульсона были открыты в Петербурге Аларчинские женские курсы²⁹, в Москве — Лубянские. Курсы чаще всего имели педагогическую и медицинскую направленность. Но они не стремились дать общего высшего образования. В 1870 году лекции начались в аудиториях Медико-хирургической академии, в помещениях гимназии при Историко-физиологическом институте и в здании Владимирского уездного училища, потому и стали называть курсы Владимирскими. Но, «благословив» такое важное культурно-историческое начинание, правительство всеми способами препятствовало укреплению в менталитете народа ценности, роли и гуманистического смысла самореализации женской индивидуальности. Всё, что содействовало становлению целостной системы женского образования, вызывало нападки реакции и солидарные с ней действия различных правительственных структур. Изначально высшее женское образование вынуждено было опираться на частную инициативу. Министерство народного просвещения отказывало в материальной помощи, не стесняясь объяснять свои решения следующим образом: «...главнейшей заботой должно быть не открытие для женщины университетских курсов, а устройство и поддержание таких учебных заведений, в которых они могли получить образование, преимущественно для них необходимое»³⁰.

Министерство внутренних дел, возглавляемое А.Е. Тимашевым, не разрешило публикацию в газетах объявлений о приёме

пожертвований на устройство курсов и подписке на слушание лекций. Все эти чиновничьи структуры не просто делали мелкие пакости и мешали в силу своего непрофессионализма: они были *заинтересованы* некоторые лично, но все – как социальный слой в том, чтобы *прогрессивное начинание провалилось* и умные, образованные женщины не составили бы им конкуренцию. Поэтому в первые годы курсы существовали исключительно благодаря широте мышления и гуманистическим установкам профессоров, их собственному бескорыстию, искренней заботе о повышении уровня культуры и просвещения нации в целом.

Программа женских курсов, утверждаемая в Министерстве народного просвещения, по его настоянию была значительно урезана по сравнению с программой мужских высших учебных заведений. Правительственный Сенат разделял мнение шефа жандармов Шувалова о запрещении принимать «женщин, даже по найму, на канцелярскую и другие должности во всех правительственных и общественных учреждениях», предлагая «поощрять женщин на поприще воспитательном, где они уже ныне завоевали должности учительниц в начальных школах и низших классах женских гимназий»³¹ (курсив наш. Е.Л., А.Р.). Охранительная политика правительственных чиновников всех уровней и не состоявшихся учёных-профессоров имела основания для опасений. Женщины из России с успехом учились за границей, получая качественное высшее образование, защищая диссертации в разных научных направлениях, и реально могли бы составить на родине конкуренцию не только чиновникам, но незадачливым учёным-мужчинам в научно-образовательной деятельности. Потенциально опасными становились образованные женщины для всей патерналистской идеологии и практики царизма. Первыми русскими женщинами, получившими высшее образование за границей, были Н.П. Сулова и М.А. Бокова. Первая окончила университет в Цюрихе с дипломом доктора хирургии и акушерства в 1864 году. В 1868 году в Цюрихе учились четыре русские студентки, в 1869 - 10, в 1872 - 54, в 1873 - 104. Женщины из России учились в Берне, Кёнигсберге, Париже и других городах Европы. В 1901 году в Швейцарии обучалось 748 женщин, из которых 560 были из России. Первыми в Европе женщинами, получившими учёную степень доктора наук, были *россиянки*: Н.П. Сулова и В.А. Кашеварова – в области медицины, Ю.В. Лермонтова – химии, С.В. Ковалевская – математики, С.М. Переяславцева – зоологии, А.М. Евреинова – права.

При таком положении дел проблема высшего женского образования в России приобретала международный и политический характер. Правительство вынуждено было менять тактику. В 1876 году вышло Положение, по которому Министерство народного просвещения получило право утверждать по своему усмотрению

Высшие женские курсы в университетских городах. Курсы - частные, но, как все учебные заведения, подчинённые попечителю учебного округа и не дававшие тем, кто их окончил, никаких прав. Санкционировав открытие Высших женских курсов в столицах, Киеве и Казани, Министерство народного просвещения не разрешило открыть их в других университетских городах, например в Варшаве, Харькове.

Потребовались почти четверть века и революция 1905 года, чтобы женщины огромной империи смогли получать на родине полноценное высшее образование. Удалось решить эту проблему исключительно благодаря активной гражданской позиции выдающихся российских учёных - университетских профессоров, чьи человеческие качества помогли выстоять в борьбе с мракобесием и средневековой официальной моралью, осуществить уникальный научно-образовательный и организационный проект, снискавший не только благодарность потомков, но и удостоенный высочайших наград современников - отечественных и зарубежных.

* * *

Через несколько дней после выхода Положения, по которому Министерству народного просвещения разрешалось открывать высшие женские курсы в университетских городах, в министерство поступило прошение вместе с учебным планом, разработанным петербургскими университетскими профессорами, об открытии Высших женских курсов в северной столице. Министр народного просвещения гр. Д.А. Толстой разрешил открыть их при условии, что кто-то из профессоров возьмётся за открытие их как своего частного учебного заведения и будет нести за него полную ответственность. В письме министру готовность руководить и отвечать за это дело выразил профессор Петербургского университета К.Н. Бестужев-Рюмин. 20 сентября 1878 г. были открыты *Бестужевские* (по имени первого директора) *высшие женские курсы*.

Возникновение и вся деятельность Бестужевских высших женских курсов показала, что значительный успех в области культуры и образования в царской России всегда достигался благодаря высочайшему профессионализму благородных и незаурядных личностей, независимо от того, кем они были по своему социальному происхождению и роду деятельности. В числе организаторов курсов были профессора А.Н. Бекетов, А.М. Бутлеров, Д.И. Менделеев, А.Н. Страннолюбский и др.

В 1879 году были утверждены правила приёма на Бестужевские курсы. Допускались лица не моложе 21 года, окончившие полный восьмилетний курс гимназии с аттестатом, институт благородных девиц или другое учебное заведение, дающее право быть домашней наставницей или учительницей. Плата за обучение определялась в

50 рублей в год. Ввиду того, что многим способным женщинам не на что было учиться, организаторами было сразу же создано благотворительное «Общество для доставления средств высшим женским курсам». В его уставе, утверждённом министром внутренних дел А.Е. Тимашевым, отмечалось, что «Общество имеет целью доставлять средства для поддержания высших женских курсов... Средства общества образуются: а) из ежегодных взносов действительных членов; б) из пожертвований; в) из сборов от устраиваемых в пользу общества с надлежащего разрешения и с соблюдением установленных правил литературных чтений, концертов, спектаклей и т.п.».

Если в первый год «Общество» насчитывало 89 членов, в 1880 — 432, в 1881 — 627, то в 1886 их было уже около тысячи. Среди них были не только жители Петербурга, но и многих городов России. Члены «Общества» вносили единовременно от 5 до 100 рублей и более. Некоторые делали крупные пожертвования, например О.Н. Рукавишников, Ф.И. Базилевский, И.К. Айвазовский, Д.И. Менделеев, А.М. Бутлеров, М.К. Цебрикова и многие другие. Принимались взносы и от учреждений. Постоянно печатались отчёты «Общества». Руководил «Обществом» комитет. Он обратился за помощью в строительстве помещения для Высших женских курсов ко всем сочувствующим делу женского образования. Среди приславших от 25 рублей до 5 тысяч было много земских собраний. В 1884 году был куплен земельный участок на Васильевском острове. *Через год было построено прекрасное трёхэтажное здание.* Многие педагоги читали здесь бесплатные лекции. Кроме уже упоминавшихся выше учёных, это были А.П. Бородин, В.В. Докучаев, В.П. Острогорский, И.М. Сеченов. В пользу курсов устраивали вечера, чтения, спектакли, концерты К.Д. Бальмонт, А.А. Блок, М. Горький, Ф.М. Достоевский, А.Ф. Кони, В.В. Маяковский, И.В. Северянин, К.А. Варламов, В.И. Давыдова, В.Ф. Комиссаржевская, М.Г. Савина, Л.В. Собинов, Н.А. Стрепетова, Ф.И. Шаляпин и др.

В 1896 году «Общество» приняло участие в Нижегородской всероссийской промышленной и художественной выставке, на которой были представлены планы зданий Бестужевских курсов и общежития с фотографиями аудиторий, лабораторий, библиотек, столовой и отдельных (на двоих с двумя окнами) комнат общежития, а также отчёты «Общества» за всё время существования курсов. «Обществу для доставления средств высшим женским курсам» была присуждена высшая награда — диплом I степени. В 1897 году на международной выставке в Стокгольме «Общество» за свою деятельность, представленную в экспозиции, получило почётную награду — диплом и серебряную медаль, а в 1900 году на Всемирной выставке в Париже — золотую медаль³².

* * *

Несмотря на многие препятствия, в 1878 году на Высшие женские курсы поступило 814 человек. В 1881/82 учебном году число слушательниц возросло до 990, в 1906/07 до 2396, в 1907/08 г. до 3163, в 1911/12 до 5785, в 1914/15 – до 5963. Большая часть слушательниц была в возрасте около 21 года. Небезынтересен их социальный состав за два года до Февральской и Октябрьской революций. Если в первые годы в числе студенток, называвшихся всегда только слушательницами, преобладали дочери дворян и чиновников, то в указанное время из 5963 слушательниц выходцев из этих слоёв было 38,3 %. Явное большинство было из различных слоёв: из городских – 25,7 %, из крестьян (!) – 13,9 %, из духовных сословий – 10,4 %, из почётных граждан – 6,7 %. Большинство слушательниц, которые поступали в этот женский университет не сразу после окончания среднего учебного заведения, зарабатывали себе на жизнь и учёбу педагогическим трудом в начальных классах или частными уроками. Тяжёлое материальное положение многих иногородних (да и местных) курсисток заставляло их искать любые заработки. В 1909 году около 12,7 % из них не имели ежедневного обеда. Некоторые работали по 12-14 часов в сутки. По материальным причинам в 1915 году вынуждены были оставить учёбу временно или совсем 1479 слушательниц³³.

Качество научно-образовательного процесса обеспечивалось не только преподавательской деятельностью выдающихся учёных, научными семинарами и кружками, но прекрасно оснащёнными лабораториями и библиотеками, в том числе фундаментальной. Ею заведовала Е.В. Балабанова, выпускница Гейдельбергского университета, окончившая также отделение библиотековедения в Геттингене. С 1902 года библиотека Бестужевских курсов пользовалась правом получать из-за границы печатные издания, рукописи и учебные пособия без цензуры; выписывалось ежегодно 170 журналов, сверх того 20 журналов получали бесплатно от различных научных учреждений. Бесплатно выписывались из-за границы книги, атласы, таблицы, учебные пособия. Высшие женские курсы получили право создавать научные общества, издавать учебные труды, организовывать публичные лекции, экскурсии, экспедиции, выставки.

* * *

Изначально правительство стремилось не допустить на Высших женских курсах полноценного университетского (как и женского среднего) образования. Чиновники Министерства народного просвещения составляли соответствующие программы. Так, по Положению 1889 года курсы имели два отделения: историко-филологическое и физико-математическое. На последнем исключалось, например, преподавание анатомии и физиологии. Обязательным

было богословие. Но прогрессивная профессура находила способы дать своим подопечным качественное — на уровне современной науки — образование. В 1906 году добились нового устава, внесшего существенные изменения в структуру и организацию научно-образовательного процесса. Обязательность богословия была отменена, восстановлено преподавание биологических наук; открыт юридический факультет, разрешен свободный выбор дисциплин для изучения. Инициаторами новаций стали директор Высших женских курсов, уважаемый и любимый всеми профессор В.А. Фаусек и декан историко-филологического факультета И.М. Гревс. Новая европейская система не отменяла обязательного перечня дисциплин, состав которого определялся советом профессоров Высших женских курсов. Большое внимание стало уделяться практическим занятиям: семинариям и просеминариям. Учебный процесс был подчинен логике научного познания. Просеминарии для курсисток первого-второго годов обучения представляли собой элементарные вводные курсы, не требовавшие специальной подготовки. Они были необходимой основой и одним из обязательных условий для дальнейшего научного образования. Семинарии уже имели серьезный научный характер, где под руководством профессоров выполнялись работы, посвященные сложным научным проблемам. Здесь курсистки работали не менее года. Некоторые профессора принимали в свой семинарий только после прохождения особого коллоквиума. Разрешение на экзамены давал декан после прослушивания студенткой всего курса по данному предмету. До экзамена необходимо было сдать зачет по одному из новых иностранных языков (английскому, французскому, немецкому, итальянскому). Экзамены по общим предметам должны были сдавать раньше, чем по специальным. Предметная система позволяла: 1) слушательницам проявлять индивидуальные способности и удовлетворять личные научно-образовательные потребности; 2) руководству и профессорам ежегодно варьировать темы спецкурсов и семинариев. Эта система была рассчитана на то, чтобы наиболее способным курсисткам стало возможным специализироваться сразу в нескольких отраслях знаний. Независимые эксперты-экзаменаторы отмечали, что выпускницы Высших женских курсов обнаруживают превосходную научную подготовку, ближе к магистерской, чем к студенческой. Лица, отлично окончившие курсы, по решению факультетов могли быть оставлены для продолжения научных занятий (с назначением им стипендий) или командированы с этой же целью в любой российский город и за границу. Об удивительной плодотворности этих мудрых решений и их значении для отечественной культуры надо писать отдельно, что и делали прекрасные авторы; на труды некоторых из них мы опирались в своей работе.

* * *

Каждый факультет Высших женских курсов имел учебный план, в конечном счёте соответствовавший университетскому, а факультет приобретал своё лицо благодаря выдающимся личностным качествам директора, деканов, ученых-профессоров. На историко-филологическом факультете с 1906 года было два отделения: историческое и филологическое. Имелось шесть групп по философии, русской, романской и германской филологии, всеобщей и русской истории. Группа русской филологии делилась на подгруппы языка и литературы. Обязательными предметами для всех групп были латынь, один из новых языков, логика, психология, один из периодов истории философии (по выбору). По всем этим базовым предметам сдавали обстоятельно подготовленный экзамен. Кроме указанных выше, надо было сдать ряд экзаменов по выбранной специализации и поработать не менее чем в двух семинариях по избранным научным дисциплинам. Те, кто ориентировался на будущую преподавательскую работу, обязательно изучали методiku преподавания избранных дисциплин, сдавали экзамен по методике. Стоит перечислить лишь имена некоторых профессоров, преподававших на этом факультете (как, впрочем, и на других), чтобы перед нами предстала плеяда продуктивных исследователей и вместе с тем талантливых педагогов, которая составила гордость отечественной науки: В.Г. Васильевский, И.М. Гревс, Э.Д. Гримм, Н.И. Кареев, В.В. Латышев, И.В. Лучицкий, С.М. Середонин, молодой Е.В. Тарле. Учёный с мировым именем Н.Н. Кондаков читал несколько циклов лекций по истории искусств. (История искусств в учебный план факультета была введена в 1883/84 учебном году.) Первым преподавателем истории изящных искусств стал А.И. Сомов – известный искусствовед и музейный работник. В начале XX века курс античного искусства читал талантливый синолог-эллинист – магистр всеобщей истории и доцент университета А.Н. Щукарев. Лекции доктора истории искусств и археолога Д.П. Айналова посещали слушательницы всех отделений и факультетов. Особой популярностью пользовались также лекции по русской литературе профессора О.Ф. Миллера. Современному читателю, видимо, будет небезынтересно узнать, что аналогичный курс читал и Д.Н. Овсяннико-Куликовский. Аудитории обоих профессоров, лекции каждого из которых давали своё индивидуальное видение проблематики предмета, были всегда переполнены: сидели на ступеньках, на подоконниках, стояли в проходах. Сюда приходили со всех факультетов, из разных вузов тонкие ценители таланта. Блестяще читали лекции и другие: выдающийся русский критик, историк литературы и библиограф С.А. Венгеров; академик А.Н. Веселовский – основатель школы романо-германской филологии. Всемир-

но известные профессора Петербургского университета, основатели оригинальных научных школ преподавали циклы лингвистических дисциплин: И.А. Бодуэн де Куртенэ, С.К. Булич, Л.В. Щерба и др. Не только читая лекции, но и руководя работой семинариев, они открывали перед своими ученицами возможность приобщиться к «большой», настоящей науке, а не к её адаптированному варианту, тиражируемому в старых учебниках. Учёные-педагоги вводили своих подопечных в мир ещё не устоявшихся истин, живой, творимой ими самими науки. Б.Ф. Фармаковский брал курсисток в ежегодные археологические экспедиции в Приморье, учил обрабатывать, описывать, анализировать материалы. В семинарии М.И. Ростовцева они впервые перевели на русский язык «Очерк римской истории и источниковедения» Б. Низе. Профессор Н.К. Пиксанов не ограничивал работу курсисток составлением рефератов и их обсуждением: он привлекал их к участию в работе над «Энциклопедическим словарём» и в подготовке библиографических пособий по истории русской литературы; наиболее способным поручалось написание научных статей, издавались научные сборники, например о не изданной прежде переписке И.С. Тургенева. У Венгерова в семинарии занималась Анна Караваева, чьи писательские способности он первый заметил и поощрял. Овсянко-Куликовский предпочитал устные рефераты, дискуссии, аргументированность и красоту устной речи. В 1913/14 году только на историко-филологическом факультете - самом большом из одноименных в империи - училось свыше 2800 слушательниц, работало более 30 профессоров, которые подготовили не одну тысячу образованных женщин России: учёных, педагогов, писателей, работников музеев и других сфер культуры, политических и общественных деятелей. Всего же в этом учебном году на Высших женских курсах преподавало 136 профессоров, 33 ассистента, среди которых были уже и *выпускницы* этого замечательного Женского университета.

* * *

Каждый из трёх факультетов достоин специального и обстоятельного рассказа, а возможно и романа (ведь это был Женский университет). Да простит нам здесь читатель неакадемичность стиля! Верно и то, что каждый факультет по самым высшим критериям был действительно университетским, если иметь в виду понимание университета В. фон Гумбольдтом. Он был создателем концепции и программы классического университета, которые воплотил в Берлине в начале XIX века в виде образовательного комплекса, в котором главными были такие атрибуты, когда научные исследования и обучение студентов были взаимообусловлены и неразрывны. Современный научно-технический и социальный про-

гресс порождены в своей основе реализацией в развитых странах именно такой модели. Такими же признаками обладали и Высшие женские курсы.

Даже те фрагментарные сведения о деятельности двух других факультетов Бестужевских курсов – физико-математического и юридического, которые мы позволим себе привести ниже, ещё более убеждают в справедливости высказанной выше оценки.

Физико-математический факультет был открыт в 1878 году одновременно со словесно-историческим. Первым деканом стал известный математик – академик Н.Я. Сонин. Уже через год открыли специальное математическое отделение. За всю историю факультета здесь преподавали самые талантливые учёные – доценты, профессора, академики вузов Петербурга, преимущественно из университета: И.В. Баранецкий, А.Н. и Н.Н. Бекетовы, М.Н. Богданов, И.В. Богомолец, И.П. Бородин, А.М. Бутлеров, Н.П. Вагнер, Н.Е. Введенский, Н.А. Гезехус, С.П. Глазенап, А.Г. Гурвич, Д.И. Ивановский, В.Г. Имшенецкий, В.Л. Комаров, Н.И. Кузнецов, С.И. Коржинский, Ф.Ю. Левинсон-Лессинг, М.Д. Львов, Д.И. Менделеев, Ф.В. Овсянников, В.И. Палладин, А.Л. Потылицын, А.А. Рихтер, И.М. Сеченов, К.А. Тимирязев, А.Е. Фаворский, А.С. Фаминцын, В.А. Фаусек, О.Д. Хвольсон, Н.А. Холодковский и многие другие, принесшие славу отечественной науке, в том числе десятки учёных-женщин, получивших докторские степени за рубежом или на родине. Со многими из названных здесь ученых мы подробнее уже познакомили читателя, с другими встреча ещё впереди. Тем же, кто захочет расширить и углубить свои знания о научных открытиях, к которым они причастны, мы стремились указать самую интересную, на наш взгляд, литературу.

* * *

В стране, где фактически только зарождались основы гражданского общества, в Женском университете после Первой русской революции в 1906 году был открыт факультет *правоведения*. Роль, которую он сыграл за 13 лет своего существования, трудно переоценить. Бессменным деканом его был профессор М.Я. Пергамент. Он сумел привлечь к преподаванию лучшие силы Петербурга. Программа обучения соответствовала программе юридического факультета Петербургского университета, но равноправного диплома выдавать выпускницам не разрешалось. Несмотря на это, научно-образовательная подготовка курсисток осуществлялась на высочайшем уровне. Приведем лишь несколько исторически известных имён и примеров их научно-образовательной деятельности в стенах Высших женских курсов. Курсы по истории римского права читал Д.Д. Гримм; «Догмы римского права» и «Основы гражданского

права» профессор И.А. Покровский; западноевропейское и русское право – профессор Н.И. Лазаревский; спецкурс по истории демократических доктрин – известный всей Европе юрист, историк и социолог М.М. Ковалевский. На каждой ступени обучения слушателями были знакомлены со многими выдающимися личностями учёными и практикующими юристами: на первой – с А.Е. Дьяконовым, Н.П. Павловым-Сильванским, А.Е. Пресняковым, В.В. Сокольским; на второй – новый спецкурс по *самоуправлению, децентрализации и автономии* (читается ли сейчас, в конце XX века, всем нашим будущим правоведам такой спецкурс?!) – широко образованный учёный Н.И. Лазаревский; по административному праву профессор Е.М. Тессен. И уж, конечно, подарком судьбы были лекции по энциклопедии и философии права выдающегося ученого профессора Л.И. Петражицкого, одного из немногих в России теоретиков в области философии образования. На III курсе гражданское право читал декан – профессор М.Я. Пергамент; вещное право – профессор В.Б. Ельяшевич; семейное – профессор Ф.А. Вальтер; уголовное – профессор А.А. Жижиленко; финансовое – профессор И.Х. Озеров. На IV курсе лекции по частному международному праву читал А.А. Пилленко; по публичному международному – профессор Б.Э. Нольде; по гражданскому процессуальному праву В.М. Нечаев. Читались обязательные курсы по судебной медицине, патологической психологии и психиатрии.

Важнейшей составной частью образования правоведа считались экономические знания, включавшие хорошее владение статистическими методами, их экономико-социологической интерпретацией. Юридический факультет был единственной возможностью получить самое современное научное образование в области экономики и социологии. Здесь преподавали полигэкономно такие известные учёные, как М.И. Туган-Барановский и П.Б. Струве; по истории экономических учений, хозяйственному быту и статистике – профессор А.А. Кауфман.

Бесценной в социально-экономическом образовании курсисток оказалась роль семинариев, которые на этом факультете не были обязательными, но сразу же для желающих открылись семинарии по общей теории гражданского права, истории права, по самоуправлению, административному, гражданскому и уголовному праву, своду гражданских законов, по иностранному законодательству и др. Семинарии оказывали не только практическую помощь в освоении основ наук. Сами постоянно занятые научными исследованиями, учёные руководили работой семинариев и прививали своим ученицам вкус к совместной научной деятельности. Результатом работы семинария М.А. Дьякова стал коллективный научный труд «Сводный текст крестьянских порядных XVI века», опубликованный в 1910 году.

Особый вклад в обогащение знаний, умений и навыков самостоятельной научной работы и тем самым в общественно полезную деятельность выпускниц этого факультета внёс семинарий профессора А.А. Кауфмана (известного русского учёного экономиста и статистика, одного из организаторов и лидеров партии кадетов), который начал работать в 1909 году. Через год группа превратилась в большую и солидную лабораторию; к 1912 году в работе семинария участвовало свыше 90 курсисток. Сформировалась настоящая научная школа: большинство исследований выносилось на обсуждение широкой общественности. Работа в семинарии была рассчитана на три года, но многие продолжали посещать его и после окончания курсов. Здесь занимались студентки и других специальностей. Одним из первых объективных итогов его деятельности стала перепись учащихся Бестужевских курсов, проведенная «семинаристками» под руководством профессора осенью 1909 года. Она имела не только научное значение, хотя стала бесценным историческим источником, но и образовательное — «семинаристки» (каждая) получили возможность пройти все этапы статистической работы последовательно: выработку опросного листа, проектирование выборочных карточек и рабочих таблиц, подсчёт материала, цифровую и текстовую обработку материала. Картина получилась разносторонняя и объективная: программа включала определение материального положения студенток всех факультетов 1909 года, т.е. более 4 тысяч человек, их учебных успехов, научных склонностей, духовных интересов. Доклад профессора Кауфмана на съезде по женскому образованию, его статья, а затем и книга «Слушательницы высших женских (Бестужевских) курсов (по данным переписи-анкеты, выполненной статистическим семинарием в 1909 г.)» (СПб., 1912) имели научное и общественное значение. Они стали объективным вкладом в самопознание общества накануне великих перемен. Ещё большую ценность они приобретают сегодня, когда ни общество, ни руководство страны не имеют ни знаний, ни представлений о подлинной истории России, о не использованных ни тогда, ни теперь возможностях образования, интеллектуального потенциала нации... Эти знания не введены до сих пор в круг научных и студенческих интересов. Откуда же им взяться в общественном сознании?! Материалы семинара Кауфмана представляют образец исследования социально-культурного феномена в его динамике, ибо в октябре 1915 года вторично была проведена аналогичная перепись слушательниц Высших женских курсов, и материалы опубликованы в 1916 году в книге «Слушательницы Петроградских высших женских (Бестужевских) курсов на втором году войны».

Профессор Кауфман и его ассистент И.Ф. Макаров были связаны со многими земскими статистическими бюро, которые предо-

ставляли семинарию материалы проводимых ими обследований крестьянского хозяйства и народного образования, а также пополняли библиотеку семинария своими изданиями. На основании обработки материалов земской школьной статистики семинарий представил на Харьковский съезд статистиков народного образования два доклада: «Опыт статистической разработки материалов текущей школьной статистики» (профессора А.А. Кауфмана и ассистентки Т.Л. Якобсон) и «Краткое сообщение по методологии работы по школьной статистике Владимирской губернии» (ассистентки В.А. Лосневской). К числу больших научно и общественно значимых работ семинария относится участие его слушателей в переписи населения Петербурга в декабре 1910 года. Результаты этой работы были доложены на заседании отдела статистики Императорского Русского географического общества и напечатаны в «Известиях» общества в виде двух докладов: профессора А.А. Кауфмана «К вопросу о выборочном методе» и И.Ф. Макарова «По поводу 4-й переписи населения г. Петербурга (из практики 34-го переписного отдела)». Разносторонняя научно-образовательная деятельность семинария включала не только обработку текущих материалов, но большое внимание уделялось статистическому анализу исторических источников, например Писцовых книг разных этногеографических регионов и веков. Научная работа осуществлялась и в кружках, например под руководством известного экономиста профессора М.И. Туган-Барановского, автора книги «Русская фабрика в прошлом и настоящем». Лекции известных учёных и конференции с обсуждением актуальных научных и социокультурных проблем привлекали всю студенческую молодёжь Петербурга на Бестужевские курсы. Но и этому уникальному университету пришлось многое пережить и вытерпеть.

* * *

Реакция 80-х годов отразилась в первую очередь на высшем женском образовании³⁴. В 1886 году был запрещён приём на *все* Высшие женские курсы в России. В 1889 году возобновили работу только петербургские Высшие женские курсы – Бестужевские. Они до конца века оставались единственным высшим учебным заведением, где дозволено было учиться женщинам. Существенные конструктивные изменения в развитии высшего женского образования произошли в начале XX века под влиянием революционной атмосферы 1905-1907 годов. В Петербурге, кроме Бестужевских, открылись в 1903 году естественнонаучные курсы М.А. Лохвицкой-Скалон; в 1906 – курсы Н.П. Раева (так называемый Вольный женский университет с историко-литературным и юридическим факультетами); в 1910 – курсы Н.В. Дмитриева с тремя факультетами: историко-филологическим, физико-математическим и юридиче-

ским. Открылся женский медицинский институт и многие другие учебные заведения, где могли удовлетворяться разносторонние образовательные потребности женщин.

Были восстановлены Киевские высшие женские курсы в составе четырёх факультетов, из которых медицинский выделился в самостоятельный институт, взамен прибавилось экономически-коммерческое отделение; были возобновлены Высшие женские курсы с двумя отделениями: историко-общественных наук и языка и литературы. В Одессе открыли Высшие женские курсы с тремя университетскими факультетами. Всё это были на самом деле, как тогда выражались, университеты первого разряда, т.е. высочайшего уровня, кроме, возможно, одесских. Так, в 1912 году на Бестужевских (в Петербурге) курсах училось 5762 человека, на Московских — 5318, на Киевских — 2450, на Одесских — 1278, на Казанских — 970. Открывались аналогичные курсы и в других университетских городах и крупных культурных центрах: при Варшавском и Юрьевском университетах, в Тифлисе, Новочеркасске, Воронеже, Саратове и других². Открылись также курсы в 1910 году в первом университетском городе Сибири — Томске. Сначала с одним естественнонаучным отделением, через год добавилось ещё математическое, планировалось открытие медицинского и историко-филологического отделений. Интересно, что несмотря на вердикт императора Александра II, распорядившегося в 1878 году основать в Томске университет с обязательными для России четырьмя факультетами, открыт он был 1888 году только с одним — медицинским, юридический появился спустя 10 лет, а двух других сибирякам пришлось добиваться, обращаясь за поддержкой к нескольким составам российского правительства, к последнему императору и в Госдуму. И всё-таки Высшие женские курсы в Томске были обеспечены всеми необходимыми условиями для научно-образовательного процесса, в первую очередь — профессорскими кадрами.

Все высшие женские учебные заведения (курсы), за исключением Петербургского медицинского института, считались частными, их диплом не давал права поступления на государственную службу. В 1912 году лучшие выпускницы Высших женских курсов добились права экзаменоваться в университетах; выдержавшие там испытания получали свидетельство, которое расширяло их педагогические права на работу не только в женских, но и в мужских гимназиях, а затем и на службу в других сферах деятельности.

Систематическая и настойчивая борьба, которую вели выдающиеся русские ученые за права женщин на образование и на интеллектуальный труд, стала приносить результаты. В январе-феврале сто лет назад центральные газеты сообщали о положительных результатах этой благородной деятельности. Так, газета «Петербургские ведомости» от 28 января 1898 года сообщала: «Исполняется 10

лет существования Общества распространения практических знаний между образованных женщин, в профессиональных школах которого за это время обучилось более 2000 дам и девиц из разных местностей России». «Русские ведомости» извещали: «Профессор С.-Петербургского университета В.В. Докучаев в течение февраля прочтет в Москве ряд лекций, сбор с которых отчасти назначается в пользу недостаточных студентов Московского университета и Общества вспомоществования учащимся женщинам». «Санкт-Петербургские ведомости» сообщали: «На днях в законодательном порядке решен в утвердительном смысле вопрос об уравнивании женщин-врачей с мужчинами как относительно служебных прав, так и пенсий»³⁶.

К 1910 году Высшие женские курсы были организованы мужчинами-профессорами во всех университетских городах (в столицах было по несколько Высших женских курсов разного типа, в Казани — швос). Были они организованы и в городах, где не было университетов, например, в Нижнем Новгороде, Тифлисе и многих других. К 1910 году разных типов Высших женских курсов было около 40. В столицах в них училось около 9 тысяч женщин³⁷. Но это были отдельные результаты. По большому счету, очень многие проблемы не были разрешены, и права женщин все еще ущемлялись, несмотря на принимаемые законы. Но законы менялись Высочайшими повелениями. Вот один из прецедентов, отменивший возможность женщины на высшее образование в статусе вольнослушательниц. Документ небольшой, приведем его без купюр.

Высочайшее повеление о вольнослушательницах

Государь Император, ознакомившись с положением дел в высших учебных заведениях и, в частности, с вопросом о вольнослушательницах, изволил усмотреть, что неправильно допущенные к слушанию лекций в высших учебных заведениях лица женского пола поставлены ныне в условия, затрудняющие им прослушивание до конца курса, который они рассчитывали пройти.

Снисходя к совершенно исключительному положению, в котором находятся эти лица, вследствие возвращения ныне университетов и прочих высших учебных заведений к законному порядку приема посторонних слушателей, Его Императорское Величество, в день 29 октября 1908 г., Высочайше повелеть соизволил: допущенным по настоящее время, вследствие неправильного толкования закона, в высшие учебные заведения, в качестве посторонних слушательниц, лицам женского пола разрешить окончание слушания курса на одинаковых с посторонними слушателями условиях.

*О таком Высочайшем повелении министру юстиции, 30-го октября 1908 года, предложил Правительствующему Сенату для опубликования.*³⁸

Какой «стиль»! Какая «гуманность»! Ум-то какой «государственный»! Читатель здесь же (чуть ниже) может сопоставить и стиль, и степень государственности ума Императора и ученого.

Не удивительно, что, пополнив ряды образованного слоя российского общества, некоторые из бывших курсисток пошли за большевиками, были комиссарами, многие из оставшихся в живых в гражданской войне были замучены в сталинских застенках, но некоторые учёные-женщины продолжали трудиться на пользу новому обществу, создали научные школы, воспитали несколько поколений хорошо подготовленных специалистов.

Мы специально осветили несколько подробнее других деятельность этого научно-образовательного института Высших женских курсов и как уникального явления культуры в сложные периоды российской истории – последней трети XIX и первых 15 лет XX века. Этот необыкновенный вуз – образец настоящего классического университета³⁹ показал, каким огромным духовным потенциалом обладала страна, как трудно пробивали себе дорогу признанные всем цивилизованным миром научные и преподавательские достижения российских женщин. Бестужевские высшие женские курсы не были единственными в стране. Практически в каждом университетском городе России в тот или иной период времени были попытки, и порою очень удачные, создать фактически настоящий университет, студентами которого были бы женщины. Причем качество научно-образовательной деятельности в большинстве таких университетов (Высших женских курсов) обеспечивали самые одаренные российские ученые.

В Москве первыми (в 1872 г.) были открыты Высшие женские курсы при активном участии их будущего руководителя В.И. Герье человека либеральных взглядов, ученого-историка, профессора Московского университета, который тоже собрал в качестве преподавателей в этом учебном заведении «весь цвет столицы». Курсы были открыты для того, чтобы женщины смогли получить высшее педагогическое образование. Такова была формальная цель. Фактически и здесь стремились дать слушательницам качественное общее высшее образование. В разное время здесь были два отделения: историко-филологическое и физико-математическое. В условиях чередования либерализации и реакции в политической жизни России последней четверти XIX – первых 17 лет XX столетия Московские высшие женские курсы пережили и взлеты, и падения.

Приведем ниже в некотором сокращении «Речь при закрытии Высших женских курсов» В.О. Ключевского на открытом заседании ученого совета в 1888 году (последний раз их закрыли в 1918). Речь обращена к руководителю Московских высших женских курсов профессору В.И. Герье: «Мы все, здесь присутствующие, переживаем последнюю минуту в жизни Высших женских курсов,

которые Вы устроили и которыми руководили 16 лет... Вам принадлежит почин в устройении Высших женских курсов — первых рассадников высшего женского образования в России. Но я не думаю, говорил ученый, что закрытие курсов значило падение высшего женского образования. Ведь Высшие женские курсы педагогическая форма, педагогическая организация идеи высшего женского образования, а идея не умирает с разрушением организации... Вопрос в том, долго ли двери останутся закрытыми и с каким новым планом их отперут... Вы оставляете продолжателям прекрасный пример, как надобно вести подобное дело. Вы сейчас слышали, что ценят в Курсах их слушательницы, что дорогого выносили из них слушательницы. Теперь позвольте нам, Вашим сотрудникам, сказать, что мы ценили в Вас как руководителя Курсов, что побуждало нас дружно идти за Вами и поддерживать всеми силами Ваше дело. У нас бывали споры. Может быть, самая идея высшего женского образования просто как идея, как знамя дружно вела нас за своим провозвестником? Нет, даже не это. Это старая идея, предмет досужих разговоров праздного люда и вечный предмет споров старосветских тетушек с модными племянницами. О нем говорили, одни смеялись, другие мечтали, как об идеале, и никто в него не верил, как в житейскую потребность и общественное благо. То, что заставляло нас послушно идти за Вами, было что-то вполне Ваше, лично Вам принадлежащее. Это — скажу прямо — это Ваша вера в русскую женскую голову.

Высшее образование — не только высшее благо; это сильный искус. Не всякому уму удастся выдержать его и не всякий ум, выдержавший его благополучно, умеет как следует воспользоваться пройденным испытанием. Вы были первый русский педагог, который отнесся с полным доверием к уму русской женщины и признал, что он безопасно может подняться на высоту, на которой и у мужчины нередко кружится голова. Вы сделали даже больше того: Вы не только доверились уму русской женщины, Вы решились помочь ей самой уверовать в свой ум, в свою способность к высшему образованию. Я опасаясь сказать правду, говорю, что среди русских женщин всего более сомневающих в этой способности. Устроив Высшие женские курсы, Вы сказали русским женщинам: попробуйте, попробуйте, не окажется ли Вы выше собственного мнения о себе... Я вижу здесь слушательниц, давно с нами расставшихся и теперь пришедших еще раз проститься с давно покинутой аудиторией. Они имели время познакомиться с жизнью по уходе с курсов, из высшей школы, испытать себя, а жизнь — лучшая поверка веры в себя, приобретенной в аудитории. Значит, уроки пригодились. Кто, напрягая нравственные силы в толпе, добром помнит свою школу, тот, значит, считает эту школу не безучастной в пробуждении этих сил, признает ее своей пособницей в житейской борьбе.

А ведь Вы, учреждая Курсы, только этого и хотели, в это веровали... Мы, Ваши посильные сотрудники, навсегда останемся благодарны Вам за то, что Вы дали нам возможность стать в число первых слуг этому доброму делу, чем мы всегда будем гордиться»⁴⁰.

Мы стремились показать *величие духа, настоящий гражданский пафос выдающихся российских учёных-мужчин, воля и благородство которых оказались основным условием успеха*. Конечно, мы надеялись, что этим историческим примером пробудим в образованном слое нашего современного общества не только надежду и чувство ответственности, но и реальную конструктивную деятельность *по сохранению и возрождению подлинных ценностей науки и научного образования*, ибо только они – *необходимое* (но, увы, не достаточное) *условие* в создании гражданского общества и *возможности* противостоять идеям и методам тоталитаризма.

Приложение

Докладная записка директора Петроградских Высших женских курсов С.К. Булича министру народного просвещения П.Н. Игнатьеву от 4 июня 1915 г. о преобразовании курсов в женский университет

Его сиятельству

г. Министру народного просвещения

Докладная записка

Основатели Петроградских Высших женских курсов, получивших свое начало почти 37 лет тому назад (осенью 1878 г.), несомненно руководились целью дать женщине высшее научное образование, равносильное тому, какое получают мужчины в наших правительственных мужских университетах. Условия времени, новизна дела и неизвестность могущих получиться результатов заставляли инициаторов дела на первое время добиваться для женщины лишь более скромного права: слушать высшие научные курсы хотя бы по главным университетским научным дисциплинам, читаемые профессорами и преподавателями мужских университетов. Отсюда и то наименование высших женских курсов, которое доселе носит наше учреждение, необыкновенно разросшееся с тех пор и вширь и вглубь. Еще до памятного указа об автономии высших учебных заведений 27 августа 1905 г. внешние узкие рамки, наложенные на развитие и деятельность курсов распоряжениями Министерства народного просвещения и Временным положением о Петроградских Высших женских курсах 1889 года, постепенно все более и более уступали напору жизненных требований, постепенно возрастал установленный сначала в скромных размерах комплект слушательниц, в цикл преподавания входили один за другим новые предметы, частью из числа признававшихся временно запретными (ботаника, зоология, аналитическая химия, физиология и анатомия, государственное право и т.п.), частью возникшие уже после основания курсов (физическая химия) и т.д. Соответственно с этим расширением преподавания росло и число преподавателей, среди которых стояли известнейшие наши ученые: академики А.М. Бутлеров, А.Н. Веселовский, А.И. Соболевский, И.В. Ягич, В.Г. Имшенецкий, В.Г. Василевский, О.А. Баклунд, Н.Я. Сонин, И.П. Бородин, В.В. Латышев, Н.П. Кондаков, С.И. Коржинский, А.Н. Фаминцын, Н.Н. Бекетов, Ф.В. Овсянников, М.А. Дьяконов, М.И. Ковалевский, В.И. Палладин, В.А. Стеклов, профессора: А.Н. Бекетов, И.И. Боргман, И.В. Мушкетов, К.А. Поссе, А.А. Иностранцев, Н.П. Вагнер, О.Ф. Миллер, Д.И. Менделеев, М.И. Каринский, И.М. Сеченов, Н.А. Гезехус, А.Д. Градовский, Ф.Ф. Петрушевский,

А.И. Сомов, А.М. Жданов, И.А. Шляпкин, С.В. Пахман, Ю.Э. Янсон, В.С. Соловьев, В.В. Бауер, М. Богданов, Э.Л. Радлов, Г.В. Форстенъ, Т.Д. Флоринский, А.И. Кирпичников, О.Д. Хвольсон, П.И. Броунов, К.Н. Бестужев-Рюмин, Д.Н. Овсянко-Кульковский, И.А. Покровский, С.Ф. Платонов и многие другие преподаватели университета и других высших учебных заведений, не делавшие и не делающие никакой разницы в преподавании между своими мужскими и женскими аудиториями. Постепенный рост Петроградских Высших женских курсов и все большее приближение их к идеалу университета начинают находить себе все большее и большее признание и со стороны официальных сфер, высочайшие повеления 29 сентября 1901 г. и 31 мая 1903 г. предоставляют питомцам Курсов право преподавания в старших классах женских средних учебных заведений ведомства императрицы Марии и Министерства народного просвещения наравне с мужчинами, окончившими университеты или другие высшие учебные заведения, а высочайшие повеления 26 августа и 7 октября 1906 г. дают лицам женского пола, получившим высшее образование, право преподавать в 4 младших классах мужских средних учебных заведений. Знаменательной гранью в истории развития Петроградских Высших женских курсов по пути к заветному идеалу — стать женским университетом послужил упомянутый выше указ об университетской автономии 27 августа 1905 г., распространенный на курсы 17 сентября того же года. Он сделал возможной коренную реформу преподавания на курсах, которое до того страдало многопредметностью, не позволявшей учащимся углубляться надлежащим образом в избираемые ими научные предметы, облегчил введение более рациональных частных группировок предметов, дав почти полную свободу преподавания и пополнения преподавательского состава, не замедлившие принести свои плоды и превратившие курсы фактически в настоящий женский университет, обогатившийся в это время и новым третьим, а именно юридическим факультетом. Этот неоспоримый огромный внутренний и внешний рост Петроградских Высших женских курсов за последние 10 лет признан не только русским образованным обществом, давно уже видящим в них первый русский женский университет, но получил также и официальное подтверждение в высочайше утвержденном 30 мая 1910 г. постановлении I департамента Государственного совета, признавшего названные Курсы, согласно заключению г. Министра юстиции, высшим учебным заведением с объёмом преподавания, равносильным университетскому, и, наконец, в одобренных Государственным советом и Государственной думой и высочайше утвержденных 19 декабря 1911 г. законе и правилах об испытании лиц женского пола в знании курса высших учебных заведений и о по-

рядке приобретения ими ученых степеней и звания учительницы средних учебных заведений. Согласно этому закону и предложению г. Министра народного просвещения от 21 марта 1913 г. за № 13122, свидетельства об окончании Петроградских Высших женских курсов в настоящее время вполне приравнены к выпускным свидетельствам университета. Последняя мера сравняла окончательно питомиц наших Курсов со студентами университета и дала им доступ в Государственные испытательные комиссии при университетах, где они часто и своим числом, и своими знаниями по общему отзыву экзаменаторов превосходят своих товарищей-мужчин. Увеличивается вместе с этим и число питомиц Петроградских Высших женских курсов, получивших ученые степени. К М.А. Островской, получившей два года тому назад степень магистра русской истории, присоединилась в этом году Н.Н. Гернет — магистр чистой математики и О.А. Добнаш-Рождественская, первая русская женщина — магистр всеобщей истории, обе преподавательницы Курсов, имеющие и заграничные ученые степени докторов, первая Геттингенского университета, а вторая — Парижского. Растет и число питомиц Курсов, сдавших или сдающих магистерские экзамены, среди которых находим преподавательницу Курсов, доктора Цюрихского университета О.А. Полосухину (по чистой математике) и окончивших курсы: О.К. Недзвецкую (по всеобщей истории) и Е.С. Истрину (по русской филологии). Едва ли можно сомневаться, что к перечисленным магистранткам в недалеком будущем присоединятся и новые из числа преподавательниц Курсов или оставленных при них для усовершенствования в науках. Что Петроградские Высшие женские курсы, вместе с московскими, занимают совершенно особое место в ряду аналогичных учреждений, видно и из нового закона 1 июля 1914 г. о частных учебных заведениях, из сферы действия которого названные Курсы совершенно определено и категорически выделены, как существующие на основе особых положений. Резюмируя всё выше сказанное, без всякого преувеличения можно утверждать, что по числу слушательниц, доходящему в настоящее время до 6000, по серьезности и широте преподавания, носящего вполне университетский характер, о чём свидетельствует успешность испытаний питомиц Курсов в Государственных испытательных комиссиях и получаемые ими учёные степени, равным образом по составу многочисленного преподавательского персонала (в 1913-14 уч. году 136 профессоров и преподавателей и 33 человека ассистентов) Петроградские Высшие женские курсы, обладающие самым многочисленным историко-филологическим факультетом в России (свыше 2800 слушательниц) и мало уступающим ему по численности физико-математическим (свыше 2400), годовым бюджетом свыше 450 тыс. рублей и нму-

ществом стоимостью до 2 миллионов руб., несомненно заслужили право носить имя «Петроградского женского университета», о каком переименовании и постановил ходатайствовать перед г. Министром народного просвещения Совет профессоров и преподавателей Курсов в заседании своём 19 сего мая.

Пометы приглашенного члена ученого комитета Министерства народного просвещения В.Д. Исаенкова: «По существу я полагал бы, что ходатайство/ заслуживает/ полного внимания, но одним из основных элементов в понятии университет является право присуждения учёной степени, что м.б. представлено только в законодательном порядке. В.Д. Исаенков».

«Доложено г. Министру 1 июля 1915 приказано иметь в виду при пересмотре в законодательном порядке положения о Высших женских курсах. В.Д. Исаенков».

ЦГИА СССР, ф. 733, оп. 155, д. 648, лл. 46-47 об.

Машинопись⁴¹.

Примечания

¹ См.: Аннерс Э. История европейского права. М., 1994. С. 251-259.

² См.: Хайек Ф.А. Дорога к рабству. М., 1992.

³ Леонтович В.В. История либерализма в России 1762-1914 гг. М., 1995.

⁴ Эйдельман Н. Революция сверху в России. М., 1989. С. 70-71.

⁵ Ключевский В.О. Неопубликованные произведения. М., 1983. С. 245. См. также: Эйдельман Н.Я. Грань веков. М., 1982.

⁶ Эйдельман Н. Революция сверху... С. 73.

⁷ Там же. С. 117.

⁸ См.: Леонтович В.В. Цит. соч.

⁹ См.: Ключевский В.О. Цит. соч. С. 273.

¹⁰ См.: Эйдельман Н. Революция сверху... С. 86-88.

¹¹ Ключевский В.О. Цит. соч. С. 188-192.

¹² См.: Эйдельман Н.Я. Грань веков. С. 346-348.

¹³ См.: Эйдельман Н. Революция сверху... С. 57-58.

¹⁴ См.: Волков В.А., Куликова М.В. Христофор Семенович Леденцов и его Общество // Природа. 1991. № 2. С. 125-128; а также см.: Рыбников В. Школьник из Вологды // Изобретатель и рационализатор. 1987. № 9. С. 38-41.

¹⁵ Ключевский В.О. Цит. соч. С. 289-290.

¹⁶ См.: Эймонтова Р.Г. Русские университеты на грани эпох. С. 154.

¹⁷ Там же. С. 158-165.

¹⁸ О научно-популярных изданиях и издательской деятельности в этой сфере культуры см. в предыдущих разделах нашей книги.

¹⁹ См.: Эймонтова Р.Г. Цит. соч. С. 302-303.

²⁰ См. подробнее в предыдущих разделах.

²¹ См.: Эймонтова Р.Г. Цит. соч. Приложение. С. 348.

²² Там же. С. 312-320.

²³ **Шанявский Альфонс Леонович** (1837-1905) — из семьи образованных людей. Его предок, архиепископ, создал маленькую домашнюю «коллегию» для обучения мальчиков из рода Шанявских. В ней недолго учился и будущий генерал, которого в возрасте 9 лет отдали воспитанником в Тульский кадетский корпус. Затем он окончил Орловский корпус, а потом — Дворянский полк в Петербурге (так называлось Константиновское училище), после которого Шанявский поступает в Академию Генерального штаба, которую блестяще оканчивает в 1861 году. Ему было предложено готовиться к преподавательской деятельности, но этому помешала болезнь. Он едет служить в Восточную Сибирь, на Амур. Там он познакомился со своей будущей женой — Лидией Алексеевной Родественной, одной из подвижниц женского образования (известно, что она внесла 50 тысяч руб. на создание женских врачебных курсов). По состоянию здоровья генерал Шанявский выходит в отставку в 38 лет и живет в Сибири. Здесь он становится компаньоном-распорядителем компании, занимавшейся добычей золота на Амурских приисках. Он рассматривал свою предпринимательскую деятельность как средство для того, чтобы служить делу просвещения народа. В Благовещенске он субсидировал гимназию, основал сельскохозяйственную школу в Забайкалье; вместе с женой участвовал в создании Петербургского женского медицинского института, внося от семьи полмиллиона рублей. В 1901 году, уже тяжело больной, он следил за деятельностью Парижской вольной школы. Поражение России в русско-японской войне переживает и объясняет так: «Система гр. Д.А. Толстого (*министра просвещения, отвергнувшего российскую систему образования от народа.* Е.Л., Л.С.), старавшегося всеми мерами сузить и затруднить доступ к высшему образованию, оказалась теперь наглядно в печальных результатах, которые мы переживаем... В 1885 г. я пробыл почти год в Японии, при мне шла ее кипучая работа по обучению и образованию народа во всех сферах деятельности, и теперь мне пришлось быть свидетелем японского торжества и нашей полной несостоятельности»). См.: **Университет Шанявского** — вольная высшая школа // Вестник высшей школы. 1988. № 4; **Сперанский Н.В.** Кризис русской школы. М., 1914.; а также: **Большая Советская Энциклопедия**. 1957. Т. 47; 1978. Т. 29. См. также: **Словарь Граната**. Т. 42. С. 359-363.

²⁴ См.: **Высшее образование в России: Очерк истории до 1917 года**. М., 1995. С. 134-144; С. 337.

²⁵ См.: **Марголин Д.** Справочник по высшему образованию: Руководство для поступающих во все высшие учебные заведения России. Киев. 1911. С. 290-292.

²⁶ Цит. по: **Федосова Э.П.** Бестужевские курсы — первый женский университет в России / Под ред. Э.Д. Днепровой, с его обзорной статьёй «Женское образование в пореформенной России». М., 1980. С. 32-33. Богатая фактическим материалом, с некоторыми впервые вводимыми в научный оборот неточностями, книга Э.П. Федосовой оказала нам большую помощь в осмыслении проблем высшего женского образования в дорево-

- люционной России. Ниже использовались также материалы из книги «Санкт-Петербургские высшие женские курсы за 25 лет. 1878-1903: Очерки и материалы» (СПб., 1903) и некоторые другие работы, указанные в конце этого раздела.
- 27 **Конради Евгения Ивановна** (1838-1898) - публицист, переводчик, писательница, активный участник женского движения, жена врача, заведовавшего редакцией газеты «Неделя». В 1869 году стала заведовать этой газетой, где давала интересные обзоры жизни и общественного сознания разных слоев за границей. Работала в «Русском слове». Часто жила за границей. Ее перу принадлежат такие сочинения, как «Исповедь матери» (СПб., 1876), «Общественные задачи домашнего воспитания. Книга для матерей» (СПб., 1884). Она перевела на русский язык роман В. Гюго «Бесчастные» (СПб., 1869), Макса Вирта «История торговых кризисов в Европе и Америке» (СПб., 1877) и др.
- 28 **Трубникова Мария Васильевна** (1835-1897) - дочь декабриста Василия Петровича Иванова. Выйдя замуж за издателя-редактора «Биржевых ведомостей» К.В. Трубникова, переселилась в Петербург, где подружилась с Н.В. Стасовой - дочерью известного архитектора В.П. Стасова. С начала 60-х годов Трубникова, Стасова и А.П. Философова - активные участницы и организаторы воскресных школ, Высших женских курсов. М.В. Трубникова организует «Общество переводчиц», «Общество дешевых квартир», всеми силами помогает русским женщинам зарабатывать на жизнь умственным трудом. Трубникова знакомилась с опытом женского движения в Англии, Америке, Франции, Швейцарии. Печатались в иностранных изданиях. Джон-Стюарт Милль переслал ей свое известное письмо «К русским женщинам». Она сотрудничала в ряде газет и журналов, печатала переводы беллетристики и обзоры. Ее перу принадлежат ряд научных переводов по естествознанию, истории, детской литературе, публицистике.
- 29 См. также: **Материалы** для истории женского образования в России. 1856-1880. СПб., 1901; **Жураковский Г.Е.** Из истории просвещения в до-революционной России. М., 1978 (Библиография); **Высшее образование в России: Очерк истории до 1917 г.** / Под ред. проф. В.Г. Кинелева. М., 1995.
- 30 См.: **Федосова Э.П.** Цит. соч. С. 41.
- 31 Там же. С. 42.
- 32 Там же. С. 48-53.
- 33 См.: **Кауфман А.А.** Русская курортка в цифрах // Русская мысль. 1912. № 6.
- 34 См.: **Зайончковский П.А.** Российское самодержавие в конце XIX столетия: Политическая реакция 80-х - начала 90-х гг. М., 1970, а также см. **Песковский М.Л.** Очерк истории высшего женского образования в России // Наблюдатель. 1882. апрель; **Песковский М.Л.** Университетская наука для женщин // Русская мысль. 1886. № 12.
- 35 См.: **Лейкина-Свирская В.Р.** Русская интеллигенция в 1900-1917 годах М., 1981. С. 25-27. См. также: **Сватиков С.** Русская студентка (1860-1915) Путь студенчества. М., 1916.
- 36 Цит. по: **Блох А.** Новости 100-летней давности // Поиск. 1998. № 7-8 (457-458).

-
- ³⁷ См.: Марголин Д. Справочник ... С. 238-261.
- ³⁸ Там же. С. 436-437.
- ³⁹ См. ниже: Приложение.
- ⁴⁰ **Ключевский В.О.** Речь при закрытии Высших женских курсов [1888 г.] // Неопубликованные произведения. М., 1983. С. 178-180.
- ⁴¹ Документ приведен по: **Федосова Э.П.** Бестужевские курсы – первый женский университет в России. Приложения. С. 141-143. Ввиду того, что тираж книги Э.П. Федосовой не очень велик и массовому читателю спустя почти 20 лет после её издания не всегда доступен, мы поместили здесь это Приложение.

Раздел VI

НАУКА И ВЫСШАЯ ШКОЛА

Основанные передовыми людьми своего времени, университеты были настоящими и единственными представителями современной науки. Кто овизгал науку вперед, тот и учил. Учение приноравливалось к науке, а не к знаниям учеников. И учителя, и ученики были общими сподвижниками науки.

Н.П. Пирогов

...Всех ученых объединяет будущее, которое они несут в своей крови. Даже не думая о будущем, они одинаково чувствуют перед ним свою ответственность. Это и есть то, что называется общей культурой.

Чарльз Сноу

6.1. Значение науки в европейской культуре.

Институализация науки. Академии и научные общества.

Наука и образование

С момента образования научных обществ наука окончательно утвердилась как общепризнанный фактор культуры.

Джон Бернал

Главной целью нашей книги не могло быть описание всех отраженных в названии процессов. Конкретные исследования по многим вопросам этой тематики осуществляли десятилетиями другие специалисты, на работы некоторых из них мы опирались и использовали их лишь в той мере, чтобы обрисовать как можно более наглядно условия становления и значение науки в процессах формирования и развития университетов и тех разнообразных проблем, которыми сопровождалась их дореволюционная история в России. Мы стремились показать, что вне живого исследовательского процесса, вне науки или без ее непосредственного, активного и постоянного участия в жизнедеятельности университета невозможно в принципе высшее университетское образование. В конце XVIII — начале XIX столетия это становится уже очевидным; уже и

в России понимали это. Продуктивная научно-исследовательская деятельность, в которую вовлечены университетские профессора и студенты, формирует особый способ мышления и качества личности, без которых ни в одной стране ни научно-технический, ни социальный прогресс невозможны, что доказал уже век XIX, но особенно XX.

* * *

Научные общества возникают в новое время в связи с интенсивным развитием новой науки. Зарождение новой науки осуществлялось *одиночками*, такими как Коперник, Гарвей, Декарт, Галилей и другие. Среди крупных ученых, совершивших значительные открытия, были состоятельные люди, которые могли позволить удовлетворять свою интеллектуальную потребность, т.е. посвящать много времени научным исследованиям. «Достопочтенный Роберт Бойль держал у себя на службе Гука, сына бедного священника, а Христиан Гюйгенс — лорд Цюлихемский — в Голландии использовал в качестве платного работника Дени Папена из Блуа. Такие люди были достаточно компетентны и заинтересованны в науке, чтобы проводить свои исследования совершенно самостоятельно. Однако по мере того, как их становилось все больше, они стали испытывать естественную потребность встречаться друг с другом. Этому способствовали особые условия XVII века: соперничество между отдельными странами еще не создало пока серьезных помех для свободы передвижения и общения. «То был век сознательного построения цивилизации — *Le Grand Siècle*, — и ученые пользовались тогда признанием и почетом как составная часть единого общего мира науки и литературы. Правительства и правящие классы всех ведущих стран имели известные общие интересы в торговле и мореплавании, равно как в промышленности и сельском хозяйстве» (выделено нами. *Е.Л., А.Р.*)¹. На этой почве культура *взрастила свое новое детище — науку*. К середине XVII века уже была решена первая важная задача начатой Коперником научной революции: «Классическая картина мира разрушена, хотя ее место заняли пока еще только грубые наброски, но уже удалось найти новые средства для понимания и покорения природы. Однако лишь немногое из достигнутого могло быть использовано для общих целей», — отмечал в своём анализе ситуации Дж. Бернал. Прежде чем плоды научно-теоретического мышления могли сказаться в практической жизни, необходимо было, чтобы таившиеся в новой науке возможности дошли до сознания не только ученых, но и нового класса — предпринимателей, делавших свою собственную политическую революцию: торговцев, мореплавателей, промышленников, государственных деятелей.

Идея научного общества очень стара, она зародилась в Академии Платона, где он в течение 40 лет (387-347 до н.э.) излагал свое учение ученикам. Платоновская Академия существовала около 1000 лет, пока император Юстиниан в 525 году н.э. не разогнал ее. Сначала в Академии понятия истинного, благого и прекрасного изучались как самоцель. Но затем сами греки, а затем и римляне поняли, что построенное на научной основе образование является прекрасной подготовкой для блестящей карьеры в любой сфере деятельности. Такие традиции в своем Ликее продолжил Аристотель. Известно, что он был учителем юного Александра Македонского.

Другой формой научного общества был Музей (Мусейон) в Александрии — наиболее культурном греческом городе империи Птолемеев. Александрийский Музей был государственным институтом. Его гуманитарная продукция была незначительной (в основном сохранялись древние тексты, что, конечно, само по себе ценно), но, по утверждению специалиста, научная работа в нем была чрезвычайно специализированной. Такая специализация объясняется некоторым отражением изолированности греческих граждан. Научный мир расширился, стала возможной дифференциация внутри него, возникла *научная элита*. Разрыв в общей образованности между обычным гражданином и учёным стал велик. Учёные могли разрабатывать и применять специальные термины, способы и методы доказательства. Путём взаимной критики стало возможно быстро освобождаться от ошибок, получать значительные результаты. В то же время низшие сословия смотрели на учёных с трепетом. Однако все условия работы учёных и их результаты зависели от покровительства просвещённого государства. Когда это покровительство прекращалось, здание науки большей частью рушилось, при этом оставалось несколько произведений, которым посчастливилось быть открытыми заново пытливыми и образованными людьми эпохи Возрождения.

К середине XVII века государственные деятели новых национальных государств начали понимать, что для управления страной необходимы образованные светские люди. Стали внимательнее относиться к их проблемам и к проблеме научного общения, т.е. *научных обществ*. Фактически первыми научными обществами стали «Академия *рысьеглазых*», т.е. «зорких, как рысь», в Риме (1600-1630) и Академия *del Cimento*, т.е. Академия опытов, во Флоренции (1651-1667). Они послужили образцами научных обществ. Однако имелись и враждебные науке факторы, сделавшие существование некоторых из таких обществ кратковременным.

Судьба Лондонского Королевского общества (1662 год) и Французской Королевской академии наук (1666 год) была более

благополучной. Эти научные общества первоначально возникли из ранних неофициальных собраний друзей, интересовавшихся новыми науками. Французские учёные встречались в доме богатого адвоката Пейреска ещё в 1620 году. Однако подлинным центром французской науки была келья францисканского монаха Мерсенна, который был незаурядным учёным. Он неустанно вёл переписку, будучи своего рода главным почтамтом для всех учёных Европы, начиная от Галилея и кончая Гоббсом. Благодаря Мерсенну сохранилось эпистолярное наследие Декарта, которое позволяет реконструировать широкий круг разносторонних интересов, идей и описание путей картезианских открытий, а также те его представления, которые учёный воздерживался афишировать, например по проблемам общественного устройства. После смерти Мерсенна в 1648 году научные собрания стали проходить в доме адвоката Моимора, и именно они явились основой для образования в конце концов Французской Королевской академии.

Расскажем о случае, который показывает, как много в истории науки и просвещения зависело от неповторимости и уникальности отдельной личности. Французский врач, жизнелюбивый и бесстрашный Ренодо в середине XVII века основал бесплатную клинику для бедных, открыл лекционный зал для научных собраний, издательство и агентство по найму, что давало основные средства на всё предприятие в целом. Тем самым учёные получили пристанище и для общения друг с другом, и для просветительства. Но в 1661 году умер кардинал Мазарини, который покровительствовал Ренодо в его деятельности. Реакционерам или просто тупым завистникам преуспевающего Ренодо удалось закрыть основанные им учреждения и тем самым задержать развитие национальной науки более чем на целое столетие...

В Англии окончание гражданской войны (1645 год) позволило учёным — в основном пуританам, симпатизировавшим парламенту, но не имевшим никакого отношения к самой войне, объединиться в научное общество. В этой деятельности им содействовал священник Джон Уилкинс. Женившись на сестре Кромвеля и став затем епископом Честерским, Уилкинс остался предан науке, которой всегда восхищался. После нескольких встреч в Лондоне «неформальный колледж», или «невидимая коллегия», выражаясь словами Дж. Бернала, обосновалась в Оксфорде. Непосредственно перед этим парламентская комиссия провела в этом старинном, основанном в начале XIII века университете ряд реформ, и все свободные вакансии как преподавателей, так и президентов факультетов были замещены новыми прогрессивными учёными. Если раньше в эту небольшую группу входили перспективные в научном плане люди, такие как математик доктор Уоллис, то в Оксфорде группа попол-

шла уже известными миру учёными Робертом Бойлем, сэром Уильямом Петти, доктором Кристофером Реном, Робертом Гуком и другими не менее знаменитыми исследователями.

Один из членов этой группы, будущий епископ Рочестерский, ставший историком этого общества, писал: «Первоначально они ставили себе только одну цель — удовлетворение желания дышать более свежим воздухом и спокойно беседовать друг с другом, не опасаясь быть втянутыми в страсти и безумства этого мрачного века. И одного этого было бы достаточно, даже если бы учреждение настоящей ассамблеи не принесло никакой другой пользы, кроме того, что с её помощью была подготовлена для следующего века целая плеяда молодых людей, чьи умы, получив здесь первые впечатления о *трезвом и обширном познании*, были непобедимо вооружены против всех очарований *энтузиазма* (очевидно, что под энтузиазмом епископ Рочестерский — Спрат имел в виду не что иное, как верхоглядство неопитов. *Е.Л., А.Р.*)... Их встречи были настолько частыми, как это позволяли их дела; заседания проходили скорее в действиях, чем в разговорах: они занимались главным образом какими-нибудь отдельными опытами в области химии или механики; у них не было какого-либо устава: их целью было скорее *сообщение друг другу своих открытий*...»²

Вначале эти учёные, именуемые историкографом *дилетантами*³, просто собирались, спорили, демонстрировали друг перед другом свои эксперименты, писали *научные* письма своим друзьям или коллегам в других странах. Традиция регулярных научных сообщений и публикаций возникла из этого первоначально совершенно неформального, а затем всё более регулярного обмена письмами. Позднее учёные как в Англии, так и во Франции почувствовали потребность в каком-то определённом учреждении. Процедура создания такого учреждения протекала в каждой из этих стран различно, в соответствии с характером их экономики и традициями. Во Франции с её централизованным устройством это учреждение организовывал и оплачивал король. Кольбер⁴ создавал во Франции национальную промышленность, и поэтому нетрудно было уговорить его основать Академию наук в противовес академиям литературы и изящных искусств кардинала Мазарини.

Английский епископ указывает одну из причин. Но был целый комплекс взаимообусловленных факторов, породивших в каждой стране своеобразие её научных обществ, академий, университетов и других условий научно-технического прогресса, а в целом — самого типа европейской культуры и современной цивилизации.

Продолжим знакомство с рассуждениями современника тех событий епископа Спратта. Размышляя об условиях возникновения научных обществ на родине, он пишет, что в эпоху Реставрации в

Англии, где сохранились ещё остатки республиканской независимости и где подлинное богатство страны находилось в руках земельной аристократии и купцов, для создания научного учреждения требовалось лишь покровительство короля. Члены нового Королевского общества сами платили за свои собственные научные исследования. Членские взносы составляли 1 шиллинг в неделю. Собрать такие взносы было исключительно трудно, собранных денег едва хватало на оплату секретаря и куратора, который «должен быть хорошо подготовлен в философской и математической науках, достаточно сведущ в наблюдениях, исследованиях и экспериментах в области естествознания и искусства» и в обязанности которого входило «показывать Обществу во все дни его заседаний три или четыре серьёзных эксперимента, не ожидая за того никакого вознаграждения до поры, пока Общество не будет иметь достаточных фондов, чтобы быть в состоянии вознаградить его труды».

Джон Бернал, предоставивший нам возможность почувствовать «дух эпохи» с помощью цитированного им источника, смотрел на проблему уже более глубоко и разносторонне. Он показал, что необходимым следствием официального признания таких обществ в отдельных странах явились не только их возможная практическая выгода, но *приспособление* идей к церковным догматам, т.е. правящей идеологии, уклонение их от спорных вопросов в области политики и религии. Так, во Франции церковь весьма неохотно отказалась от своего настойчивого требования держаться системы Аристотеля в университетах, долго и упорно сопротивлялась предложенному Декартом компромиссу. В Англии же в проекте преамбулы к уставу, составленному Гукком в 1663 году, было записано, что задачей Королевского общества является производство экспериментов для «совершенствования познаний о натуральных объектах, а также всех полезных искусств, мануфактур, механической практики, машин и изобретений...» При этом Гук предостерегал от того, чтобы в эти занятия «вмешивать богословие, метафизику, этику, политику, грамматику, риторику или логику».

К концу XVII века оба научных общества — английское и французское — владели жалким существованием. В XVIII веке произошло фактически их повторное рождение. С этого времени наука становится не только явлением культуры, но и социальным институтом, таким как школа, армия, церковь и т.д. В век бурного развития просвещения и науки *научные общества* превращаются в некие *жюри* по делам науки, жюри, достаточно авторитетные, чтобы отстранить многих из тех шарлатанов и безумцев; которых широкие круги общественности как прежде, так и теперь самостоятельно не могут отличить от подлинных учёных. Но вместе с тем

существовала опасность, что высокие профессионализм и права членов научных обществ могли выхолостить, по выражению Дж. Бернала, из самой официальной науки, по крайней мере на время, многие революционные идеи.

* * *

Первым содержательным и либеральным, как сама наука, *манифестом организованной науки* в Англии стало сочинение Спрата (1667 г.). Спрат — он же епископ Рочестерский — полагал, что принимать в общество следует людей всех званий и профессий, уроженцев всех стран, ибо сейчас, говорил он, *дух экспериментирования* распространён широко. Везде кипит работа: ежедневно мы находим множество благородных редкостей, созданных не только руками учёных и профессиональных философов, но и в мастерских *механиков*; путешествиями *купцов*; плугом *землепашцев*; спортом в *рыбных садках*, парках и садах *дворян*; сомневаться можно только в отношении *будущих веков*. И даже им мы спокойно можем обещать, что они ненадолго будут лишены плеяды пытливых умов, ибо перед ними, утверждал Спрат, лежит так чётко намеченный путь; ведь им достаточно только вкусить этих первых плодов и вдохновиться этим примером. Рассмотрев области экспериментирования и инструментарий, которым пользовались члены общества, историкограф Спрат завершает свои рассуждения комментариями о стиле и манере их устных и письменных сообщений, докладов, статей, обзоров и т.д. Обратимся с помощью книги Дж. Бернала к оригиналу. Спрат приветствует то, что учёные «отказываются от многоречивости, отклонений и высокопарности стиля, чтобы вернуться назад к первоначальной чистоте и лаконичности, когда люди выражали так много *вещей* почти одним и тем же количеством *слов*. Они потребовали от всех своих членов конкретной, неприкрашенной, естественной манеры говорить; точных выражений, ясного смысла; врождённой непринуждённости; изложения возможно близкого к математической простоте; и предпочтения языка ремесленников, сельских жителей и купцов языку остряков или схоластов».

Обширное извлечение приведено выше не столько из-за его информационной насыщенности (она, безусловно, велика), но благодаря отражению в нём самой простоты, красоты и богатства духа образованных рационалистов XVII века. А между тем учёные сочинения ещё писались на международном языке науки — на латини, но письменным литературным уже был английский. Шекспировский язык ещё не стал не только нормой, но и образцом. Стиль английского, как многих других *новых европейских* языков (кроме итальянского, который довели до блеска, изящества и простоты великие гуманисты), до конца XVI — первой половины XVII

века был многоречив и тяжеловесен. Во второй половине XVII века он претерпел радикальные изменения, аналогичные тем, которые в России XIX века были произведены А.С. Пушкиным. Писатель и лексикограф, составитель «Словаря английского языка» (1775) Сэмюэл Джонсон не скрывал своего восхищения языком Спрата: «Это одна из немногих книг, которая благодаря изысканности чувств и изяществу изложения не утратила своей ценности до нашего времени... История Королевского общества читается сейчас не только ради того, чтобы узнать, какие дела в нём тогда вершились, но чтобы посмотреть, как описывает эти дела Спрат»⁶.

С началом *промышленной революции* во многих европейских странах в научные сообщества приходят люди из среднего класса: они поступают в университеты и многие из них начинают заниматься наукой профессионально. И наконец, не только мыслители понимают уже общественную значимость и полезность научных знаний.

Приведенные выше характеристики научных обществ — первых национальных Академий наук — оказываются недостаточными. В некотором смысле в них уже вывелись вредные, известные нам и сегодня черты. В 1830 году группа молодых учёных под руководством Чарльза Бэббеджа (1792-1871) подняла голос протеста прежде всего против *неспособности* правительства и его агента в организации науки — Королевского общества — *откликаться на новые запросы*. В своей книге «Размышления об упадке науки в Англии» Бэббедж указывал, что общество на деле превратилось в замкнутую корпорацию чиновников, контролирующую рядовых его членов. Сам же контролеры лишь поверхностно знакомы с наукой и не являются хотя бы щедрыми её покровителями. Назревали реформы, которым «академики» сопротивлялись. Самому Бэббеджу совместно с молодыми способными учёными удалось создать в 1831 году альтернативу Королевскому обществу — «Британскую ассоциацию содействия прогрессу науки» по образцу «Versammlung deutscher Naturforscher» — «Собрания немецких естествоиспытателей», основанного в 1822 году в Германии Лоренцем Океном, известным борцом за свободу исследований. Он предпочёл отказаться от своей кафедры в Йене, чем подчиниться цензуре своего журнала «Йене». Оба новых общества стали образцами новых либеральных форм организации науки, действительно способствовавших её прогрессу, но при этом утратили значение символа монументальности и роли национального арбитра.

Британская ассоциация быстро превратилась в популярный (не путать с популяризацией и популизмом) институт, как и немецкое Общество естествоиспытателей. Именно на её заседаниях проходили все наиболее серьёзные научные дискуссии того времени,

в том числе обсуждение конфликта между наукой и религией, кульминационным пунктом которого стали такие события, как отповедь в Оксфорде со стороны Т. Гексли епископу Уилберфорсскому в защиту учения Ч. Дарвина (1860 г.) и белфастское обращение Тиндаля в 1874 году, высказавшего предположение, что жизнь могла произойти из неодушевленной материи.

Целями общества были: формирование благоприятной духовной атмосферы для развития научно-исследовательской деятельности и высказывания любых нетривиальных научно обоснованных идей; финансирование исследований в интересах нации; воздействие на массовое сознание в целях его просвещения. Во всяком случае, свои открытые заседания общество проводило в каждом городе Соединённого Королевства и даже в колониях. Общество содействовало изучению сейсмологии, приливов, метеорологии, магнетизма, исследованиям в геологии, биологии. Фактически оно с помощью частной инициативы делало то, что в других странах являлось заботой правительства. Одним из предпринятых Ассоциацией шагов, которому предстояли великие последствия, стал заказ Юстусу фон Либиху (1803-1873) подготовить доклад об агрохимии.

Это задание обратило внимание выдающегося химика на практические проблемы производства продовольствия. Доклад «Химия в приложении к земледелию и физиологии», сделанный им в 1846 году на заседании Британской ассоциации, явился отправной точкой для возникновения нескольких групп и подгрупп наук и многих научных направлений, повлекшего целый каскад теоретических и прикладных открытий, в корне изменивших отношения между науками о живом и неживом. Именно тогда Либих установил подразделение живых тканей, а следовательно, и продуктов питания на углеводы, жиры и альбумины (протеины). Он показал, что первые два представляют собой главным образом топливо, образующееся в растениях из получаемой ими из воздуха углекислоты, и что только последний содержит азот и образуется в растениях из нитратов, всасываемых ими из почвы вместе с другими важными элементами, такими как фосфор и калий, чтобы позднее вернуть их ей обратно - в процессе великого круговорота в природе.

Со временем деятельность Британской ассоциации стала необъятной. Требовалось образование «дочерних предприятий», т.е. новых институтов. Тогда возникла Национальная физическая лаборатория. *К середине столетия наука во многих странах получила официальное признание, а центрами исследования и научного общения становятся университеты.* Однако научные общества не исчезают. Одни из них продолжали превращаться в авторитетные официальные национальные экспертно-исследовательские научные институты типа Английского Королевского общества и адекватные ему по

рангу, например Императорская Академия наук в Петербурге или «Большая Академия», т.е. Академия наук СССР, или современная РАН; другие становятся своего рода научными клубами, им сейчас «шесть числа» в мире. Они растут, как грибы, смущая и «сворачивая» многих доступностью академических титулов. Количество их и скорость возникновения в России опережают неторопливость статистики. Как во все закрытые клубы, их члены платят членские взносы (в Англии даже в такие клубы не принимают без солидных заслуг и соответствующих рекомендаций). В других странах в такие клубы-академии можно попасть по собственному желанию без особых проблем и без особых научных заслуг. Но в главные национальные Академии искусств и наук по-прежнему попадают в основном лишь *избранные*, те, чьи заслуги имеют международное признание и научный авторитет в соответствующих науках. Ведь наука една, искусства должны быть изящны, создателей таких научных и художественных творений во все времена было очень немного.

Однако собственно научные общества с XIX века демократизировались, дифференцируясь по специальным отраслям знаний, превратившись с пользой для дела по сути в регулярно и периодически работающие международные научные семинары, имеющие центральные и периферийные отделения, в которых «рядовые» и выдающиеся учёные (а это выясняется со временем, как, например, о некоем ... Менделе) сообщают своим коллегам свои идеи и обсуждают с ними свои *новые научные результаты*. Во Франции, Англии, Шотландии, Германии организовались химические, ботанические, геологические, астрономические и другие общества, каждое из которых имело свой собственный *научный журнал*, а потом и несколько. Стали объединяться в такие общества врачи, инженеры и другие специалисты, которые испытывали потребность в обмене новыми научными идеями и обсуждении профессиональных проблем. Именно в этот период (в середине XIX века) *была сломлена оппозиция науке со стороны английских и французских университетов*, оппозиция, существовавшая свыше 200 лет. Первым же университетом, где в соответствии с целью его создателей интегрировались научные исследования и высшее образование, был Берлинский университет (1810 г.)⁸.

В каждой стране наука входила в культуру, образование и производство по-своему: в Англии – путём создания новых колледжей, позднее превратившихся в Лондоне и промышленных городах в университеты; новых факультетов в старинных университетах. Здесь изменился тип учёного и условия его формирования. Если в начале XIX века большинство крупных английских учёных вырастало из среды любителей науки или начинало свою деятельность в качестве учеников или подмастерьев (Дэви, Фарадей), то к середине

этого века тип университетского профессора, уже хорошо известный на континенте, становится характерным и для Англии. Символом единства науки, изобретательства и мануфактуры стала Выставка 1851 года. Значительная доля доходов от неё была вложена в основание Королевского научного колледжа в Саут-Кенсингтоне.

Переход к экономике, построенной на энергии каменного угля, сыграл главную роль в почти молниеносном превращении Шотландии в промышленную и интеллектуальную страну первой степени. Несмотря на некоторую архаичность традиций и кальвинистское движение XVI века, отсталость в начале промышленной революции от Англии, Шотландия резко изменила свой статус, когда проявили себя все выгоды угледобычи. Следует признать, что были и другие необходимые к тому условия: сочетание бедности страны с высокой грамотностью населения и пуританскими традициями способствовало пониманию широкими массами возможности для страны не упустить свой шанс. Благодаря кальвинизму Шотландия установила интеллектуальную связь с Голландией, с Лейденским университетом, что обеспечило приток в страну высокообразованных людей – химиков, медиков и других специалистов, которых здесь понимали и ценили. Великий Бургав (1668-1738), последователь Ван-Гельмонта и учитель, подготовивший половину всех химиков Европы, оказал особенно серьёзное влияние на научное образование в Шотландии. Здесь его ученики были теми, кто способствовал превращению шотландских университетов в естественные центры соединения исследования и обучения студентов на основе самой современной науки.

В то же время развитие технического прогресса во Франции происходило не так быстро, хотя здесь научные традиции и ценность образования имели более давние и глубокие корни, чем в Шотландии и даже Англии. Но в XVIII веке не было ещё попыток массового применения машин, кроме как для таких целей, как королевский водопровод. Нельзя сказать, что французские университеты были далеки от запросов жизни: здесь издавна имели интерес к правоведению, медицине, изящным искусствам. Во Франции веками складывались традиции не столько прагматично ориентированной науки, сколько философичной и математической. Но занимались ею преимущественно обеспеченные аристократы, любители науки – натурфилософы и философы, последние – в основном в социально-критическом ракурсе. Бернал не без сарказма замечает: «Симптоматично, что человеком, который ознакомил французов с философией Ньютона, был не кто иной, как Вольтер (1694-1778)».

Здесь необходимо внести некоторые пояснения. Вольтер действительно перевёл на французский «*Philosophiae Naturalis Principia Mathematica*» с латыни. Следовало бы восхищаться тем, что поэт-

француз, философ, человек с железной логикой при всей внешней парадоксальности своих высказываний выбрал для перевода на язык своего народа именно это сочинение великого англичанина. Но мы уже отмечали, что в своей бесценной книге Дж. Бернал – учёный-естествоиспытатель – часто теряет объективность, не завышая вклад своих соотечественников в науку и прогресс, а неизменно занижая значение других ученых, работавших в тех же областях, иногда одновременно с англичанами, по одним и тем же проблемам (Ньютон и Лейбниц): что поделаешь, и великому учёному «ничто человеческое не чуждо». Объективности ради следует отметить, что во Франции такой шаг был сделан значительно раньше, благодаря многим факторам, не последнюю роль среди которых сыграли революция, научные и культурные традиции и вышеотмеченные общие условия производственного и экономического характера. Начало непосредственного соединения новой науки с проблемами практики и высшим образованием Дж. Бернал связывает с открытием двух важнейших французских высших учебных учреждений, ставших в известном смысле альтернативными «старым» университетам: Политехнической и Высшей нормальной школ⁹.

Высшая Политехническая школа была открыта в период революции (1794 год). Она воплотила в реальность некоторые принципиально новые для инженерного образования идеи. Сложность и многообразие инженерной деятельности требовали, чтобы инженерное образование опиралось на такие фундаментальные науки, как математика, механика, химия. В учебных программах этого вуза много внимания уделялось общему фундаментальному образованию. Чтобы выбрать лучших и способных к такому образованию, был введен конкурсный отбор в виде экзаменов не на вакантные места, а по принципу готовности осваивать серьезную науку. Одновременно большое внимание уделялось подбору преподавателей. Некоторые имена говорят сами за себя: Лагранж, Лаплас, Монж и другие. Среди целей Политехнической школы были указаны не только преподавание определенных предметов программы, но и дальнейшее развитие инженерных наук с привлечением наиболее способных студентов в той или иной степени к этому развитию наук. Политехническая школа имела большой успех. Не случайно французские инженеры пользовались таким спросом во всем мире. Двести лет назад были продуманы и воплощены в жизнь такие принципы общеинженерной подготовки, о каких мы все еще дискутируем, хотя и в дореволюционной России французский образец был реализован не в одном экземпляре¹⁰.

Познакомив читателя с несколько схематичной картиной становления основ современной науки в европейской культуре в связи

с высшим образованием, мы вынуждены здесь остановиться, обсуждая ниже общие вопросы влияния науки на университетское образование в России.

6.2. Возникновение и развитие науки в России.

Академическая наука, научные общества.

Наука в академиях, классических университетах, других высших учебных заведениях

Отделить учебное от научного в университете нельзя. Но научное без учебного все-таки светит и греет. А учебное без научного, как ни была бы для нации приманчива его внешность, только блещит...

Н.Н. Пирогов

Не столько наука преобразовывала университеты, сколько университеты преобразовывали науку.

Джон Бернал

Ниже будем обращаться к истории становления российской науки и отдельных российских университетов преимущественно в связи с научными школами, которые определили своеобразие, индивидуальность, иногда судьбу университетов и науки. Для возникновения научных школ необходим комплекс условий внутри университета и вне его. Рамки и цели нашей работы не предполагали рассмотрения *всех* научных направлений и научных школ. Это было невозможно и не нужно: после появления в первой половине XX века уникальной книги Дж. Бернала «Наука в истории общества» ничего подобного больше написано не было. Поэтому в выборе направлений науки и научных школ мы вынуждены были ограничиться объективными и субъективными критериями отбора. Наша цель состояла в том, чтобы представить читателю определенную и целостную картину становления и взаимосвязи науки и высшего (преимущественно университетского) образования и на историческом опыте показать важные достижения и трудности в процессе их интеграции и развития. Понятно, что по отмеченным выше обстоятельствам картина получилась не полной, ей не хватает всех подробностей, которые содержат отдельные многотомные сочинения по истории наук, монографии, энциклопедии, биографические и другие хорошие справочники. Однако принцип целостности мы стремились соблюсти, высветив основные составляющие образа

науки XVIII, XIX и начала XX века и представленность их в европейской модели университета (математика, естественные и гуманитарные науки). Другой модели мир не знает, хотя в каждой из национальных культур университеты приобрели свои особенности. Это было учтено нами и, по возможности, показано в динамике развития российских университетов и мировых достижений их ученых-профессоров. Таковы были объективные критерии отбора. В числе субъективных следует отметить время (почти семь лет ушло у нас на эту работу) и нашу специализацию, наиболее близкие каждому из нас интересы (один из соавторов А.С. Ревущкин работает в области естественных наук, другая Е.С. Ляхович в области социального и гуманитарного познания). Надеемся, что каждый читатель, имея в виду наши пояснения, все же сможет найти в этой книге интересную и полезную для себя информацию.

6.2.1. Академия наук и научные общества

Россия, которая несла тяжелое наследие более чем двухсотлетнего татаро-монгольского ига, возвращалась в европейскую культуру с опозданием на несколько веков. Возвращалась с помощью иностранных ученых, инженеров, учителей, врачей, военных, путешественников и других образованных, самоотверженных людей. Для многих поколений этих первых иностранцев Россия стала родиной. По проекту Петра I в России в 1724 году была учреждена в Санкт-Петербурге «Академия наук и курьезных художеств». При ней учреждены университет, в котором студентам должны были читать лекции академики в звании профессоров, и гимназия «для приготовления будущих студентов». Другим делом академиков было удовлетворение своих главных интересов, т.е. занятие наукой, о результатах они должны были докладывать на ученых собраниях Академии — конференциях¹¹.

Со временем вторая ее часть ушла из названия главного научного учреждения страны. Согласно уставу Академии, принятому в 1747 году, ей выделялось 53298 рублей на содержание штатов и приобретение оборудования. В течение XVIII столетия ее деятельность проявлялась не только в области естествознания и математики в теоретическом творчестве приглашенных замечательных ученых (Л. Эйлер, Бернулли и др.), о которых речь пойдет ниже, но в собирании источников по русской истории и их осмыслении (Миллер, Шлецер и др.), а также в организации и проведении некоторых комплексных научных экспедиций для изучения быта, традиций, природных условий жизнедеятельности многих племен и народностей, проживающих на территории России и за ее пределами (Миллер, Лепехин, Зуев, Фальк, Гмелины, Паллас и др.).

По уставу 1803 года особое внимание академиков Императорской Академии наук обращалось на изыскание средств «к умножению народной промышленности и торговли», т.е. к разведке природных богатств. Число академиков и адъюнктов увеличилось с 20 до 38. В качестве главного предмета исследований признавались науки физико-математические и исторические. Управление Академией передавалось Министерству народного просвещения. Финансирование увеличивалось до 120 тысяч рублей. Под именем «Российская Академия» (1783 г.) это научное учреждение, включив в себя отделение языка и словесности, по уставу 1818 года насчитывало уже 60 академиков и успело издать «Словопроизводный словарь», в котором было объяснено 43 тысячи слов, а также «Церковно-славяно-российский словарь» и многие другие научные издания. В 1841 году появилось три отделения: физико-математическое, отделение русского языка и словесности и историко-физиологическое. По уставу 1869 года вновь значительно увеличились штаты. К 1893 году финансирование составило 207850 рублей. В то же время построен Зоологический музей с финансированием в 47330 рублей; затем открыли антропологический и минералогический (геологический) музеи. На хозяйственные расходы определено 690020 рублей. Для содержания русских стипендиатов в Ботаническом саду на о-ве Ява с 1897 ежегодно выделялось по тысяче рублей. Александр III выделил (дарственной) специальные средства на издание целого ряда материалов и документов, в том числе: 1) исторических памятников и документов, относящихся к истории России; 2) писем и бумаг Петра Великого; 3) архивных документов XVI-XVII веков; 4) «Византийского Временника», а также дополнительные средства на ежегодные научные экспедиции. Разрешены съезды по обсуждению проблем метеорологии. К столетнему юбилею А.С. Пушкина в Академии было открыто отделение изящной словесности.

На рубеже XIX-XX столетий Академии принадлежали библиотеки по первым двум отделениям; физический кабинет, лаборатории — химическая, анатомическая, зоологическая и физиологическая; музеи — геологический, ботанический, зоологический, азнатский, музей этнографии и антропологии; русский нумизматический кабинет; Севастопольская биологическая станция, построенная на государственные и частные средства. Императорской Академии наук принадлежали обсерватории — Главная физическая, Константиновская магнитно-метеорологическая в Павловске, тифлисская физическая, магнитно-метеорологические в Екатеринбурге и Иркутске. Имелась своя типография.

Научные труды академиков печатались уже в течение XVIII века в основанных Мидлером «Ежемесячных сочинениях к пользе и увеселению служащих» и «Новых ежемесячных сочинениях». В сле-

дующем столетии стали регулярно выходить «Чтения Императорской Академии наук», «Бюллетени Академии наук», «Ученые записки Академии наук по I и III разрядам», «Ученые записки II отделения», «Известия Академии наук по отделу русского языка и словесности», «Записки Академии наук», а к началу XX века — «Известия Императорской Академии наук по филологическому отделению», «Ежегодник зоологического Музея Императорской Академии наук» на русском и французском языках. Ежегодно издавалась «Памятная книжка Академии наук».

В составе Академии работала постоянная Комиссия для оказания помощи нуждающимся ученым и писателям.

В конце XIX века в Академии имелся большой премнальный фонд, составленный из пожертвований учреждений, обществ и частных лиц. Среди них были именные с указанием предмета исследования и темы, например премия П.Н. Батюшкова — за исследования по истории Северо-западного края (полная — 1 тысяча рублей и неполные по 600 и 400 рублей один раз в 4 года); Ф.Ф. Брандта — за исследования по зоологии, зоогеографии, сравнительной анатомии и палеонтологии животных (по 500 руб. через каждые 5 лет); В.Я. Буняковского — по высшей математике (по 1 тысяче и по 500 рублей один раз в 3 года). К концу века премий именных, т.е. от тех, кто на них пожертвовал, было около 40. Среди них встречались и такие, например, как премия Иакинфа Надеждинского — за труды и изобретения по лучшему применению правил гигиены и дезинфекции в эпидемиях, особенно в сельском быту (900 рублей один раз в 4 года); премия митрополита Макария — за самостоятельные труды во всех отраслях знаний и наук, за исключением богословия и церковно-исторических (по 1500 и 1000 рублей через каждые 2 года); премия Симбирского дворянства — за оригинальные сочинения по исследованию какой-либо главной реформы Александра II (1500 руб. один раз в 3 года); премия Тамбовского дворянства за лучшее исследование первых 25 лет царствования Александра II (проценты с 5 тысяч рублей); премия А.А. Аракчеева — по истории царствования Николая I (проценты с капитала в 50 тысяч рублей — с 1833 года по 12 декабря 1925); премия М.С. Мухановой — за жизнеописание императрицы Марии Федоровны (проценты с 5 тысяч рублей с 1879 года); премия А.М. Сибирякова — по истории Сибири (проценты с 10 тысяч руб. — без указания срока); премия С.Н. Батюшковой — за описание деятельности гр. М.Н. Муравьева в Северо-Западном крае — без указания срока и суммы. Были и другие частные премии, сумма и сроки выплат которых не публиковались по условиям дарителя или иным причинам.

Были очень почетные именные премии, установленные самой Академией, например Ломоносовская — по физике, химии, минералогии и по русской и славянской филологии, на сумму в 1 тыс. и

500 руб. каждые два года; премия Пушкина — по истории народной словесности, истории литературы XVIII-XIX веков, а также за произведения изящной словесности в прозе и стихах и за критические разборы произведений изящной словесности (в 1 тыс. и 500 рублей каждый печетный год); были премии гр. Д.А. Толстого, гр. Уварова и др.

* * *

До царствования Екатерины II Императорская Академия наук была в России единственным ученым учреждением. Затем для разработки и распространения научных знаний стали создаваться по частной инициативе **научные общества**. Первым таким обществом при значительной правительственной поддержке стало **Вольное экономическое общество** (1765 г.), которое по уставу 1872 года имело уже три отделения: сельскохозяйственное; технических сельскохозяйственных производств и земледельческой механики; политической экономии и сельскохозяйственной статистики.

Вторым было **Вольное российское собрание**, открытое при Московском университете в 1771 году для исследования русского языка и истории. За 12 лет своего существования оно издало 6 томов «Опыт трудов Вольного Российского общества». Возникают и другие общества, на первый взгляд не имеющие к науке отношения, в том числе **Общество любителей учености** (1781 г.). Создавались научные общества и в провинции, например Общество для исторических исследований в Архангельске, основанное В.В. Крестининым и А.Н. Фоминным, успевшими собрать несколько исторических документов, часть которых со временем была опубликована Академией наук¹².

С начала XIX века под влиянием новых университетов, которым с разрешения Министерства народного просвещения было предоставлено право создавать научные общества, наблюдается их ускоренное возникновение. Одними из первых стали **Общество истории и древностей российских** (1805) в Москве и общество с тем же названием в Одессе (1839); Императорское московское общество испытателей природы (1805) при Московском университете; Императорское минералогическое общество (1817), включившее (1861) в сферу своих интересов также геологию и палеонтологию. В Ярославле, где был Демидовский лицей, возникло (1864) общество для исследования Ярославской губернии в «естественно-историческом отношении», т.е. географическое исследование, исследование флоры и фауны и т.д.

В 1866 году открыто **Императорское русское историческое общество**, в многочисленных томах своего «Сборника» опубликовавшее массу нового исторического материала. При каждом из университетов до 1917 года было по несколько научных и научно-

практических обществ. На рубеже XIX и XX веков с открытием инженерных вузов возникают и научно-технические общества. Среди научных обществ, целью которых было исследование философии и психологии, к концу века были следующие: психологическое общество при Московском университете (1884), издававшее «Вопросы философии и психологии»; философское общество при Петербургском университете (1897), а также Русское общество экспериментальной психологии, деятельность которого имела прикладное значение. В это же время в университетских городах создаются и другие научные общества: Общество любителей российской словесности в Московском университете, Русское литературное общество и общество классической филологии и педагогики в Санкт-Петербурге, общество классической филологии в Киеве.

Большое количество краеведческих обществ возникает в разных регионах империи, например Петровское общество исследователей Астраханского края (1874), имеющее естественноисторическую секцию; общества, исследующие историю, словесность, культуру Малороссии (Украины), возникают в Харьковском и Киевском университетах. Важную роль в формировании источниковедческой базы выполняли губернские ученые архивные комиссии, которые на самом деле выполняли функции научных обществ. К началу XX столетия их было около 20, в том числе в Рязани, Орле, Костроме, Оренбурге, Чернигове, Нижнем Новгороде и др.

В каждой области наук создавались специализированные научные общества: в области лингвистики и филологии, истории, археологии и археографии, юриспруденции, математики и естественных наук; общества возникают не только во всех университетских и лицейских городах, но и в других населенных пунктах страны, где имелись образованные люди, которые стремились к интеллектуальному творчеству, научному познанию и общению. Возникали такие общества и в небольших, ничем не примечательных по современным масштабам городах, например историко-филологическое общество (1895) при институте (бывшем лицее) князя Безбородко в Нежине. В Петербурге (с конца 60-х годов) и в Каменец-Подольском (с 1865) существовали епархиальные статистические комитеты, не только собиравшие бесценные статистические материалы, но бывшие важным местом общения интеллигенции. Многочленные местные церковно-археологические общества появились в десятках городов (в Сухуми, Житомире, Ставрополе, Смоленске и т.д.). Изучению и распространению археологических знаний способствовали институты в Санкт-Петербурге (1878) и Константинополе (1895).

Большой популярностью и общественной поддержкой пользовались научные общества в области земледелия и антропологии, которые были основаны в столицах, университетских городах и в

провинции. Это прежде всего Императорское русское географическое общество (1845), в котором к концу XIX столетия были отделения: математической географии, физической географии, этнографии и статистики; антропологическое общество при Военно-медицинской академии. Общества такой же направленности были созданы и в Сибири, и на Алтае, например общество любителей исследования Алтая в Барнауле (1891); в Аренсбурге (Курессааре, Эстляндия) в 1865 году было основано общество для исследования острова Эзель и т.д.

От XVIII века к началу XX в России сохранилось только Вольное экономическое общество. При Александре I более всего создавалось литературных обществ; в царствование Николая I основаны около 20 обществ, в том числе историко-археологические, сельскохозяйственные (8), медицинские, экономические. К концу 25-летнего правления Александра II в России насчитывалось около 200 научных и научно-практических обществ. По данным проф. В.Е. Рудакова, накануне XX столетия в России насчитывалось (без попечительских) около 340 обществ, занимающихся исследовательской, научно-практической, культурно-просветительской деятельностью¹⁵. Большинство из них находились в столицах: в Санкт-Петербурге 60, в Москве 44, в Киеве 14, в Варшаве и Одессе по 12, в Казани 9, в Тифлисе 8, в Риге, Харькове и Юрьеве по 6, в Саратове, Нижнем Новгороде и Омске по 5, в Ярославле, Вильне и Калуге по 4. В 8 городах было по три общества, в 30 по два и в 36 городах по одному. Таким образом, в 90 городах России были в том или ином количестве объединения людей по интересу к науке, к улучшению врачебной деятельности, совершенствованию техники, производства, сельского хозяйства, просвещения. Если учесть, что только в 19 городах России население превышало 100 тысяч, городов с населением от 50 до 100 тысяч было 37, то в остальных 34 городах, где имелись научно-практические общества, населения было менее 50 тысяч.

6.2.2. Научное исследование и научное образование — отличительный признак классического университета

В стране, где столетиями не было гражданского права, позднее всего были разрешены *юридические* общества, которые образовались в университетских городах, но судьба их не была ни долговременной, ни благополучной. Были также открыты юридические общества и в других городах России, например кавказское юридическое общество в Тифлисе (с 1873 г.); курское и ярославское (в 1897); екатерининское (1898). В начале царствования Александра I и деятельности сложившегося вокруг царя кружка молодых рефор-

маторов еще не было в России специалистов, которые могли бы возглавить предусмотренные университетским уставом кафедры права. Вот что писал главный идеолог просветительских реформ начала XIX столетия М.М. Сперанский (1772-1839): «Обучение российскому законоведению в университетах наших доселе не могло иметь успеха по двум причинам — по недостатку учебных книг и по недостатку учителей. Две учебные книги, одну для учителей, другую для учащихся нужно составить. Труд сей немаловажен, но составлением сводов и уложений он будет облегчен... Приготовлении учителей представляет более трудностей. Здесь должно начать почти с самого первого образования. Должно сперва снабдить каждый университет двумя или хотя бы одним русским профессором прав, приготовленным исключительно для сей части. К сему приготовлению наши университеты мало представляют способов. В них есть кафедры римского права, но в петербургском, харьковском и казанском университетах это пустой обряд: ибо как учиться римскому праву без латинского языка?..»

Сперанский проектирует усиление профессуры путем отправки нескольких молодых людей за границу. Это привело к зарождению и интенсивному развитию русской юриспруденции вообще, римского и гражданского права в особенности. Две волны стажировок за границей будущих профессоров-правоведов заложены в науку и практику, насколько позволяли смены политических ситуаций, такую мощную основу, что в течение полувека сформировалась замечательная плеяда российских правоведов, а затем и практикующих судей, адвокатов, и просто хорошо образованных людей, например С.Ю. Витте и другие.

Первая волна научно-образовательных командировок на Запад оказалась удачной: русские стажеры попали в Германию в самый пик расцвета немецкой исторической школы права, сильной не только своими научными идеями, но и поддержкой со стороны правительства. Посланные изучать юриспруденцию, правоведение, они слушали лекции самого Ф.-К. Савиньи (1779-1861) — создателя и главы исторической школы права и других всемирно известных ученых. Вернувшись на родину, они сами стали не только профессорами и просветителями, но известными учеными, создавшими научные школы, некоторые ученики их учеников работали и при советской власти, но редко в области юриспруденции (например, А.Ф. Кони). В составе первой волны научных стажеров были К.А. Неволин (1806-1855) — позднее историк права, член Петербургской Академии наук; Богородский, Знаменский, Орнатский и др. Все они затем вырастили учеников, среди которых много замечательных имен. Вторая волна — еще более талантливые молодые стажеры, среди которых Крылов, Редкин, Мейер, Осокин, А. Куницын и другие: о некоторых было рассказано в предыдущих разделах и

кое-что будет рассказано ниже. Они стимулировали интерес студентов к социально-политическим наукам. Именно в этом интересе следующих поколений студентов и ученых, с одной стороны, и царского правительства — с другой, расходились. Как только ученые достигали успехов, например, в науке гражданского или естественного права или тяготели к политэкономии, правительство и лично правящий в тот или иной период монарх вмешивались и «уменьшали их прыть».

Наиболее наглядно это выразилось в отношении к новой волне научно-образовательных стажировок в Берлин, где был по договоренности двух правительств организован специальный научно-образовательный семинар. Туда посылали группы правоведов из всех русских университетов. Интересы стажеров стремились ограничить, например, по вопросам римского права лишь догматикой и чтением источников. Все остальные научные дисциплины из обсуждений на семинаре по настоянию Министерства народного просвещения были удалены. Однако среди этих посланцев оказались люди не просто талантливые, но и самостоятельные в научном отношении, люди либеральных взглядов и пропагандистской ориентации. Их не просто было остановить. Возвратившись из Берлина, многие из них заняли кафедры: Гримм и Петражицкий — в Петербурге; Соколовский — сначала в Киеве, потом в Москве; Дыновский и Пергамент — в Одессе; Тиле и Колатинский — в Казани; Пасек и Кривцов — в Юрьеве (Дерпте); Кассо — в Харькове. На рубеже веков и в первое десятилетие XX столетия в Германии, в старейшем из университетов — в Гейдельберге, где также сложилась знаменитая школа права и социально-политических наук, стажировались правоведы из Томска — Базанов, Гессен, Рейснер, Розин и др.¹⁴

При оценке научных работ по тем или иным вопросам права в дело часто вмешивались правительственные инстанции. Характерный пример представляло дело томского профессора истории русского права, декана юридического факультета И.А. Малиновского (1868-1932), который исследовал вопрос о кровной мести и смертной казни не только с позиций права, но и как вопрос общественной психологии и его отражение в художественной литературе. Он докладывал эти проблемы в 1910 году в Петербурге на заседании Юридического общества, опубликовал статью в поддержку депутатов Государственной думы, выступивших за отмену смертной казни. В поддержку проф. Малиновского в 1910 году выступил Л.Н. Толстой. Однако дело приняло иной оборот. Оно вызвало возмущение реакционеров, профессор Малиновский был в октябре 1911 года уволен из университета, и дело его передали в суд. Ученый был осужден приговором Омского окружного суда от 27 сентября 1912 года «за возбуждение к бунтовщическим деяниям и к неспроверженно существующего строя» к одному месяцу тюремного заключения¹⁵.

Вопреки политике царизма, которая должна была привести к умножению правоведов и практикующих юристов, в России сформировалась плеяда выдающихся ученых, теоретиков и практиков, среди которых были известные всей образованной России авторы учебников, не потерявших своего значения и к началу нового века (Спасович В.Д. «О теории судебно-уголовных доказательств в связи с судостроительством и судопроизводством», его же «Учебник уголовного права»; Лохвицкий «Курс русского уголовного права»; Шершеневич «Конкурсное право», Цитович «Учебник торгового права» и др.), специалисты — авторы практических руководств (Анненков «Опыт комментария к устройству гражданского судопроизводства»; Загоровский «Очерки гражданского судопроизводства»), авторы статей и монографий в характерной для менталитета страны области философии права (руководитель многих молодых криминалистов, участник конгрессов в Париже и Петербурге Фойницкий напечатал много глубоких трудов по зарубежной и российской криминалистике, в том числе «Ссылка на Западе в ее историческом развитии и современном состоянии», «Защита в уголовном процессе как служение общественное» и др.). Разрабатывались и антропо-позитивные проблемы, например Д.А. Дришо принадлежат едва ли не единственные в России XIX века труды в этой области: «Малолетние преступники» (1884), «Психофизические типы» (1890), «Преступность и преступник». В русской криминалистике приверженцами классической школы были Вульферт, Кони, Сергеевский, Спасович и др.

Труды русских юристов печатались по преимуществу в юридических журналах, возникших для живого общения между университетской наукой и практикой («Журнал Министерства юстиции», «Юридический вестник» — издание С.-Петербургского юридического общества (1876), выходившее под разными названиями)¹⁶.

Кроме развития указанных выше научных направлений в юриспруденции и философии права, преподавания и участия в различных судебных процессах, ученые-правоведы были озабочены философскими и методологическими проблемами университетского образования. Ниже познакомим читателя с идеями интеграции науки и университета в одном из трудов известного правоведа Л.И. Петражицкого.

В предыдущих разделах мы рассматривали вопросы истории и теории классического университета, западно-европейские и российские образцы и модели, варианты их развития. В первые десятилетия XX века в России появляются новые типы высшей школы, что, однако, не останавливает дискуссии об особенностях и предназначении университета, об идеале университета. С некоторыми из работ XIX — начала XX века читатель уже познакомился. В 1907 году

вышел объёмный труд профессора Петербургского университета Л.И. Петражицкого «Университеты и наука», в котором университет рассмотрен как «учёное и учебное учреждение»¹⁷.

Учёный критикует рассуждения о том, что наши университеты переполнены, что надо бы «включить механизм», затрудняющий доступ в них всем желающим. Нужно просто поднимать уровень подготовки в средней школе, но не ставить никаких искусственных преград на пути выпускника средней школы в университет. При этом не следует абсолютно ни в чём снижать научного уровня преподавания и исследования в самом университете, ибо «университет не есть одно из высших учебных заведений, а *ипсум* в своём роде, не имеющий ничего равного и подобного себе; и это явление совершенно *in genere* не только потому, что университет представляет своеобразное соединение: учёное учреждение плюс школа, а и в том смысле, что он и в качестве школы существенно и принципиально отличается от других школ (как общих, к примеру, гимназий, так и специальных, и технических учебных заведений, низших, средних и высших); ибо его школьная функция и миссия имеют *особую природу*, определяющуюся тем, что университет – коллегия мыслителей и учёных, центр производства и распространения новых научных истин, вообще научного света».

Исходя из такого сущностного определения университета, профессор Петражицкий раскрывает и другие характеристики этого учреждения науки, культуры и образования: лекции и практические занятия, консультации и экзамены, этические и психологические стороны общения профессоров и доцентов со студентами и друг с другом и т.д. Почти все они актуальны и сейчас, спустя более 90 лет.

Обратимся к проблеме «Наука и учебник». Приведём конспективно логику рассуждений петербургского учёного начала века по этой проблеме. Наука, подчёркивает автор, представляет совокупность множества живых психических процессов, столь большого множества их, сколько людей причастны в данное время к научному мышлению о данной категории проблем. Жизнь науки – в постоянном движении, борьбе и смене идей. У каждого отдельного учёного сила не столько в количестве сведений, сколько в качестве мышления; последнее определяется отчасти природными дарованиями, в значительной же степени хорошою «школою», в частности усвоением и навыком владеть усовершенствованными веками приёмами мышления, свойственными данной науке, причём тип его мышления может быть гораздо лучше, чем у тех, у кого он воспринял его. Поймать мчащуюся вперёд к свету науку и фиксировать её на бумаге совершенно невозможное и немислимое предприятие.

В этой связи возникают некоторые неразрешимые проблемы университетского учебника. К минимальным общим сведениям

учебника необходимо присоединить хоть некоторое ознакомление с детальной работой науки. Но это может произойти лишь в непосредственном общении с творцом науки. Вот почему университет без спецкурсов представляется Петражицкому чем-то невозможным. Большое количество спецкурсов по самым новым проблемам науки невозможно без надлежащего развития доцентуры.

«Последнее слово науки» в смысле печатной литературы тогда отставало, по наблюдению учёного, на десятилетие от последней мудрости науки в лице её наиболее сильных и могучих «борцов». Вот почему, убеждён Петражицкий, погружение профессора в научную спячку более вредит кафедре и университету, чем перерыв его деятельности с временным замещением его или даже без замещения в течение года. Наука представляет процесс постоянного методического мышления, направленного на создание новых истин и идей, на критику и разрушение ошибок и заблуждений или менее совершенных построений, а в компендиях (т.е. в старых конспектах лекций профессоров и такого же типа учебниках) преподносятся главным образом положительные результаты, известные «твёрдые отложения», выражаясь языком Петражицкого, кристаллизации, получающиеся в результате научного процесса. Сам процесс трудно схватить, ибо творческое мышление предшествует процессу научного доказательства. Что же лучше — учебник или лектор? Конечно, лектор, утверждает автор, но при условии, что лектор сам и есть талантливый мыслитель.

Что же до воспитательной функции университета, то нет ничего безразличней, чем такой процесс обучения, который чужд и враждебен науке. Сам дух университета, где профессора развивают науку и приобщают к ней своим примером своих студентов, лучший педагог и воспитатель, вот в чём непоколебимо убеждён был Петражицкий. Укреплению духа университета содействует привлечение на слушание лучших университетских лекций всех других преподавателей и гимназических учителей. Можно и нужно, считал учёный, также привлекать в гимназии для чтения новейших научных тем университетских профессоров и доцентов.

Мы специально выбрали только несколько основных идей из очень содержательного труда профессора Л.И. Петражицкого, тех именно идей, которые вновь актуальны как в связи с проблемой «новых» университетов, так и с проблемой неготовности многих выпускников школ к такого рода учебному процессу, который в силу указанных свойств присущ только классическому университету¹⁸. Сейчас в исключительно быстрой смене научных парадигм не только школьные учителя, но и многие «выпавшие из научного экспресса» вузовские преподаватели оказываются зрителями спектакля на неизвестном им языке. Не только студентам, но и им требуется принципиально новые учебники, как это хорошо понимал

Сперанский. Но активно работающий ученый обычно редко пишет учебники. А учебники, написанные тем, кто уже давно перестал творчески мыслить, будут далеки от новых и новейших потребностей и студентов, и их преподавателей. Вот почему обращаем внимание читателей на то, что в нашей стране в преддверии III тысячелетия для некоторой — и немалой — части школьных учителей по естественнонаучным предметам эта проблема становится решаемой благодаря «Соросовскому образовательному журналу» (выходит с 1995 года), в котором на доступном и учителю, и ученику языке излагаются все важнейшие проблемы современного естествознания и который вот уже несколько лет поступает почти в каждую школу и каждый классический университет. Недавно Фонд Сороса принял беспрецедентное решение о поддержке в течение трех (с 1998) лет многих российских библиотек, которые бесплатно будут получать по тысяче книг в год, и об участии фонда в поддержке авторов современных, написанных на научной основе учебников.

Об ученых степенях «бакалавр», «магистр», «доктор наук» и условиях их присвоения

Выше было показано, что университету принадлежат два атрибутивных, т.е. неотъемлемых, свойства, выражающих его сущность: *научно-исследовательская деятельность его профессоров и на этой основе предлагаемое студентам общее высшее научное образование.* Оно позволяет выбирать дальнейшие пути удовлетворения своих научных или практических интересов. Практические интересы и цели выпускники университета могли реализовать сразу или через дополнительное высшее профессиональное образование в профилированных высших учебных заведениях. Научные интересы и потребности начинали удовлетворять уже со студенческой скамьи, выполняя исследования вместе со своими учителями-учеными в атмосфере их научных школ, в лабораториях, в научных семинарах, в библиотеках и за письменным столом.

За рубежом в ряде стран, например в США, *первой ученой степенью, свидетельствующей о получении выпускником университета общего высшего научного образования в XX столетии, стал диплом бакалавра.* Ученой степени «бакалавр» ни в дореволюционной России, ни в Советской не было. Нет ее и во многих европейских университетах. Во Франции, например, это звание присваивается выпускнику лицея среднего общеобразовательного учебного заведения.

До революции выпускник, например, медицинского факультета университета или Медицинского института, Военно-медицинской или Военно-хирургической академии получал звание и ди-

плом лекаря, т.е. врача; выпускник педагогического института диплом и звание учителя; выпускник инженерного диплом и звание инженера.

Выпускникам университетов присваивались звания кандидата, что было равноценно диплому с отличием, т.е. дореволюционное звание кандидата абсолютно ничего общего не имело с современной российской *первой ученой степенью кандидата наук*. За рубежом это чисто советское изобретение — первая ученой степени кандидата наук — сейчас считается адекватной степени доктора философии. Но не марксистской или индийской философии, а доктора в области естественных или гуманитарных наук. Такова традиция, сохранившаяся в странах европейской культуры, ибо университет — порождение европейской культуры.

В дореволюционной России было две ученые степени: магистр наук (по традиции, идущей от средневековых университетов и сохранившейся в современной Европе, например в Германии, Голландии и других странах) и доктор наук. Причем ученой степени магистра была весьма значительной, ответственной, и к ней готовились после окончания университета (в основном с отличием) не менее двух лет. Способ подготовки не называли ни аспирантурой, ни магистратурой. Выпускника по рекомендации известного ученого оставляли в университете *для подготовки к профессорскому званию* в течение двух лет. Вся подготовка была исключительно самостоятельной. Выпускник мог работать в лаборатории «шефа», в его семинаре, слушать лекции профессоров по любой науке на любом факультете в своем университете, в других вузах, в России и за рубежом. Профессора факультета выдавали соискателю магистерской ученой степени список научной литературы, которую ему надо было изучить. Этот список по каждому из указанных в программе предметов составлял десятки и сотни наименований статей и монографий. Для заграничных стажировок Министерство народного просвещения выделяло вполне приличные средства. В результате молодой исследователь сдавал весьма серьезные экзамены на степень магистра, которые принимала комиссия из всех профессоров факультета, и длился каждый из таких экзаменов один-два дня¹⁹. Затем проводилась публичная защита написанной им часто спустя 5-6 лет диссертации на ученом совете университета, в актовом зале. Во время защиты шла активная научная, глубоко профессиональная дискуссия, в которой принимали участие специально назначенные научные оппоненты и другие ученые, приходили студенты, просто образованные горожане, ибо тема и дата защиты публиковались заранее в местной прессе.

В результате получения ученой степени магистра можно было участвовать в конкурсе на звание и должность приват-доцента, а иногда — профессора. Но обычно для получения должности профес-

сора требовалось обладать ученой степенью доктора наук. Экзаменов на эту степень не сдавали, но в диссертации обычно были представлены настоящие открытия, новые методы и методики, в какой бы области естественных или гуманитарных наук это ни происходило. Зачастую соискатели ученой степени доктора наук имели десятки публикаций в «Известиях...» того или иного университета или Академии наук в России или за рубежом, в том числе монографий.

В связи с такой двухступенчатой системой ученых степеней в дореволюционной России не признавалась полученная даже в самых знаменитых университетах мира ученая степень доктора наук. Ученый из России должен был дома заново писать докторскую диссертацию и снова ее защищать. Это, конечно, было анахронизмом, ибо иногда это был известный в европейских научных кругах ученый, опубликовавший одну или несколько монографий. Он вынужден был писать другую диссертацию и защищать ее иногда в сообществе ученых-конкурентов. На это уходило время и силы, но в определенной мере это придавало ученым степеням магистра и доктора наук качественную значительность. Следует добавить, что *степень магистра и доктора наук присваивалась только в университетах*, ибо именно в университетах развивались естественнонаучные и социально-гуманитарные знания, что придавало любым преподаваемым дисциплинам высшую степень научности.

Однако научные школы в этих областях могли складываться и в профессиональных вузах (математика, физика, химия и механика в российских дореволюционных политехнических институтах преподавались выдающимися учеными с мировым именем на высочайшем уровне и зачастую в большем объеме, чем в университетах), но защиты по этим наукам проводились только в университетах. Такая традиция сохранилась во многих странах мира, но была нарушена в Советском Союзе. Сейчас это выразилось в некоторых недепостях, когда степень, свидетельствующую об общем высшем образовании — бакалавр, присваивают выпускникам, например, медицинских, текстильных и иных профессиональных учебных заведений, так же как и степень магистра, хотя для присвоения той и другой степени во всех странах мира выдерживается только университетская традиция.

Ниже (см. табл. 1-3²⁰) приводим пример весьма требовательно-го отношения к научной компетенции магистра наук, что отразилось в содержании и структуре комплекса экзаменов, сдаваемых по окончании магистратуры, перед публичной защитой магистерской диссертации.

Таблицы испытаний на степень магистра по различным факультетам

1. По историко-филологическому факультету

Разряды магистров	Главные предметы	Вторые предметы
Философии	Психология, логика с метафизикой, этика, история философии	Древние языки
Греческой словесности	Греческий язык, история греческой словесности, греческие древности	Латинский язык, история римской словесности
Римской словесности	Латинский язык, история римской словесности, римские древности	Греческий язык, история греческой словесности, греческие древности
Сравнительного языкознания	Сравнительная грамматика индоевропейских языков, санскритский язык	Древние языки
Русской словесности	Русский язык, история русской словесности	Главные славянские наречия, церковно-славянский язык, история европейской литературы в отношении к русской литературе
Истории всеобщей литературы	История всеобщей литературы	История славянской и русской словесности, всеобщая история
Славянской словесности	Главные славянские наречия, история их литератур	Русский язык, история европейской литературы в отношении к славянской литературе
Всеобщей истории	Всеобщая история	Русская история, политэкономия
Русской истории	Русская история	Всеобщая история, политэкономия
Теории и истории искусств	Теория искусств, история греческого и римского искусств	Древности греческие и римские

2. По физико-математическому факультету

Разряды магистров	Главные предметы	Вторые предметы
Чистой математики	Чистая математика	Прикладная математика, теория вероятностей
Прикладной математики	Прикладная математика	Чистая математика, теория вероятностей, практическая механика
Астрономии	Астрономия, геодезия	Чистая математика, аналитическая механика
Физики	Физика	Чистая математика, аналитическая механика, физическая география
Химии	Химия	Опытная физика, кристаллография

Минералогии и геогнозии	Минералогия, геогнозия (геология), палеонтология	Аналитическая химия, опытная физика
Физической географии	Физическая география	Опытная физика, ботаника, зоология, геогнозия
Ботаники	Ботаника описательная и анатомия растений, палеонтология растений	Химия или зоология, по избранно экзаменуемого
Зоологии	Зоология описательная, сравнительная анатомия, физиология и палеонтология животных	Химия или ботаника, по избранно экзаменуемого
Технологии	Технология химическая или механическая	Химия и практическая механика
Сельского хозяйства	Агрономическая химия, земледелие, лесоводство, скотоводство	Физиология животных и растений, метеорология

3. По юридическому факультету

Разряды магистров	Главные предметы	Вторые предметы
Гражданского права	Гражданское право, судостроительство и судопроизводство	Римское право
Уголовного права	Уголовное право, судостроительство, судопроизводство	Часть полицейского права: о предупреждении и пресечении преступлений
Государственного права	Государственное право	Международное право
Полицейского права	Полицейское право	Политическая экономия
Финансового права	Финансовое право	Политическая экономия
Международного права	Международное право	Государственное право
Политической экономии	Политическая экономия	Финансовое право или полицейское право, по избранно экзаменуемого

6.2.3. Возникновение и развитие математики и естественных наук²¹

В 1691 году Лейбниц в одном из своих писем сформулировал для математиков цель, достигнуть которую он надеялся до конца века: «...я хочу, чтобы мы могли ещё в этом веке довести до завершения анализ чисел и линий, по крайней мере в главном, дабы избавить от этой заботы человеческий род, чтобы отныне вся проницательность человеческого разума обратилась к физике». Осуществить это желание не удалось ни Ньютону, ни Лейбницу, ни их ближайшим ученикам. К началу XVIII века математический анализ был весьма далёк от того, чтобы можно было с его помощью зани-

маться проблемами физики. Математикам нового века пришлось решать многие проблемы анализа: развитие и систематизация аппарата дифференциального и интегрального исчисления, уяснение содержания основных понятий высшей математики и многое другое, без чего невозможно было решать новые и старые проблемы естествознания. Главная заслуга в решении этих задач принадлежит Леонарду Эйлеру (1707-1783)²². Математический анализ был построен как единая система. Эйлер разработал и сделал достоянием учёного сообщества методологию, путь, каким он пришёл к своим результатам. Он указал на трудности, с которыми встречался, и способы их преодоления. Общая теория разъяснялась на хороших примерах. Труды Эйлера «Введение в анализ бесконечных величин» (2-й т., 1748), «Дифференциальное исчисление» (1755), «Интегральное исчисление» (3-й т., 1768-1770) и посмертно вышедший 4-й том (1794), более чем на столетие стали настольной книгой для математиков, механиков, физиков. Перу этого выдающегося учёного принадлежат 70 томов, из которых 20 – монографии.

Почти 32 года Эйлер жил и работал в России, более половины его трудов впервые опубликованы Петербургской Академией или на её средства в Берлине. Леонарду Эйлеру принадлежит ещё одна великая заслуга перед европейской культурой. Он стал живым воплощением идеи единства науки на основе математики. Всей своей жизнью он доказал, что наука *интернациональна*. Ему принадлежит честь основания российской математической научной школы. Развитию школы способствовали его ученики и продолжатели: К.-Ф. Гаусс (1777-1855), О.-Л. Коши (1789-1857), М.В. Остроградский (1801-1862), Н.И. Лобачевский (1792-1856), П.Л. Чебышев (1821-1894), А.М. Ляпунов (1857-1918), А.А. Марков (1856-1922) и другие.

Мечта Петра I состояла в том, чтобы происходило естественное единение науки, образования и культуры. Но с прекращением жизнедеятельности академического университета в конце XVIII века и академической гимназии в 1805 году деятельность Петербургской академии наук на некоторое время «сделалась исключительно учёною», как писал исследователь В.В. Бобынин, хотя популяризация науки ещё продолжалась. Она была сосредоточена в основном в издаваемых Академией календарях и периодических изданиях, предназначенных для распространения практических знаний, в «Технологическом журнале», выходившем в 1804-1815 годах. Ещё в 1752 году Академии перестала издавать так необходимые России учебники и научные издания по математике. В научных академических журналах большинство авторов составляли иностранцы. Продолжалось это до 1828 года, когда в Академию были избраны университетские профессора В.Я. Буняковский и ученик Т.Ф. Осиповского по Харьковскому университету Остроградский. Но независимо от Академии начала интенсивно разви-

ваться, например, математическая наука в стенах университетов (Московского, Казанского, Харьковского, Петербургского). Так формировалась традиция совместного развития науки и высшего образования в России, происходило это не без отдельных временных эксцессов, о чем мы рассказали выше и еще коснемся этих проблем. Здесь лишь отметим, что уже в середине XVIII века появились русские учебники по математике и механике, написанные не «чистыми» академиками, а профессорами Московского университета, преподавателями учительской гимназии, инженерного и морского корпусов.

Одна из особенностей развития науки, и в первую очередь математики, в России состояла в том, что ее традиции закладывались одновременно в Академии, в университетах и высших технических школах. Причем академики, даже если они не разделяли чьих-то идей, не могли никому ни навязать, ни запретить заниматься тем, чем занимался не зависимый ни от кого университетский профессор. Это позволило состояться таким выдающимся ученым, как, например, Лобачевский, несмотря на резко отрицательные отзывы о его работе авторитетных академиков, например Остроградского и некоторых других. Будучи профессорами или доцентами университетов и высших профессиональных школ, получили свое научное признание и стали затем сами академиками русские ученые-математики Буняковский, Осиповский, Остроградский, Сомов, Чебышев, Имшенецкий, Ляпунов, Марков, Стеклов и другие. Так, в Казани научная математическая школа была заложена Лобачевским и Имшенецким; в пореформенную эпоху в Харьковский университет приехал работать выпускник Петербургского университета А.М. Ляпунов. Во многом благодаря ему и его предшественникам — Т.Ф. Осиповскому, который был его ректором и Остроградскому, который был его студентом, благодаря многим другим выпускникам и ученым Харьковский университет к концу XIX — началу XX века стал одним из математических центров страны и удерживал эту славу многие десятилетия и после 1917 года. Университетские профессора из поколения в поколение передавали традиции свободного исследования, научного метода и интеллектуального общения со своими студентами. Научные исследования старших будили интерес и развивали способности младших. Эта традиция не прерывалась в России два столетия — вплоть до 30-х годов XX века, когда Сталин изгнал науку из университетов и всей высшей школы, чтобы не воспитывать у молодежи свободомыслие, стремление к истине как основной научной ценности, а также чтобы декартов принцип сомнения люди, прошедшие научную школу, не применили бы к большевистской идеологии и жизненным реалиям. Марксизм в сталинском изложении требовалось принимать на веру, вместо доказательств ссылаясь на авторитет вождей.

6.2.4. Химическая наука в лицах, роль ученых в университетском образовании и культуре России

Среди российских учёных-естествоиспытателей, внесших вклад мирового значения в развитие химии, имена многих, о которых написаны глубокие и интересные монографии и статьи. Опираясь на эти исследования, мы касаемся здесь лишь тех, кто оказал исключительное влияние путём участия в научно-образовательном процессе на направления научных школ и тем самым на качество образования и научный статус конкретного университета, с которым связывала его судьба. Каждая научная школа, кроме общих для всех условий возникновения – наличие крупного продуктивного ученого, имеющего явно выраженный экстравертный характер, склонность к научному общению с коллегами и молодежью, к совместной деятельности, незаурядный педагогический дар, богатство научных идей и творческую щедрость, т.е. субъективные личностные качества, в числе необходимых условий развития имеет также и объективные. Среди них немаловажными являются политические, социокультурные, социально-психологические и другие условия, в том числе и фактор времени. Это утверждение основано на анализе деятельности ряда известных европейских и российских научных школ. Покажем это на феномене русской, российской химической школы в широком общенациональном смысле. Эта школа не только внесла выдающийся вклад в развитие науки, культуры, народного хозяйства, но также имела чрезвычайное значение для международного престижа страны. Родоначальником её был М.В. Ломоносов (1711-1765) – не только выдающийся ученый, но и личность незаурядная. О нем написано много: исследован его вклад во многие науки, поэзию, философию, теорию и организацию образования. Мы об этом уже писали в предыдущих разделах тоже. Исследован и разносторонне описан его жизненный путь²³.

Уже в XVIII веке появились достойные преемники М.В. Ломоносова. Некоторые из них предпочитали по преимуществу занятия наукой, другие удачно совмещали исследования с преподавательской деятельностью. Остановимся на истории людей с оригинальными идеями и выдающимся педагогическими способностями, с жизнью и творчеством которых наш читатель, возможно, знаком меньше, чем они того заслужили. Непосредственным и достойным преемником Ломоносова стал *Товий Ловиц*²⁴.

Он не был особенно склонен к преподавательской деятельности, но активно сотрудничал и дружил с другими химиками и минералогами, на которых оказал значительное влияние и в области преподавания. Это были И.И. Георги (1729-1802), Я.Д. Захаров

(1765-1836), А.А. Мусин-Пушкин (1760-1805), В.М. Севергин (1765-1826).

Научная деятельность Т. Ловица развивалась в основном в четырёх направлениях: 1) адсорбция и её применение в технике; 2) кристаллизация из растворов, в том числе при низких температурах; 3) аналитическая и неорганическая химия; 4) органическая химия и технология органических веществ. По каждому из указанных направлений учёным были достигнуты значительные как теоретические, так и прикладные результаты. Так, в статье 1798 года он впервые в истории химии описывает конвекционные потоки, наблюдавшиеся им в процессах выделения твёрдой кристаллической фазы в растворах. Здесь же подробно изложен разработанный им метод «зародыша», вводимого в перенасыщенный раствор для инициирования начала кристаллизации. Впервые идёт речь об изоморфизме кристаллов. Т. Ловицу принадлежит важное открытие, ставшее широко известным впоследствии под названием «микроскопического анализа». Из разнообразных открытий выдающегося учёного особую роль сыграл предложенный им способ количественной оценки крепости кислот. Он был основоположником органической химии, в том числе химии сахаров, ему удалось получить в чистом виде ряд веществ, изобрести единственный и до сих пор применяемый в лабораторной практике метод изготовления и очистки серного эфира. Разносторонность и глубина его исследований поражают.

Товия Ловица считают отцом физической химии поверхностных явлений и коллоидной химии, кристаллографии и кристаллохимии. Он исследовал минеральные, растительные и животные ресурсы нашей страны, в том числе угли Донбасса, тяжёлые шпаты Сибири, в которых обнаружил неизвестные кристаллы, оказавшиеся солями стронция. Изготовив несколько прекрасных коллекций моделей (288 кристаллов и 300 кристаллических форм), учёный передал их Московскому университету.

Не участвуя в учебном процессе в силу обстоятельств своей биографии, талантливый и продуктивный учёный Т.Е. Ловиц лично внёс большой вклад в российскую и мировую науку. Он не оставил учеников в буквальном смысле слова, но благодаря ему в европейской культуре сформировались представления о значительном вкладе России в развитие химии как фундаментальной науки. Заложить прочные основы и традиции российских научных школ в области химии предстояло другому человеку, чья судьба сложилась весьма благоприятно, и Россия, которую он прославил, стала ему второй родиной.

Это был **Г.И. Гесс** — основатель самостоятельной научной дисциплины — термохимии. Немалую роль в этом сыграли и объек-

тивные обстоятельства, и разносторонняя одарённость, способности учёного к теоретической, экспериментальной и педагогической деятельности²⁵.

В 1840 году, опираясь на экспериментально полученные факты и глубокие теоретические обобщения, учёный сформулировал закон, носящий его имя: тепловой эффект химической реакции не зависит от пути (промежуточных стадий), а зависит только от исходного и конечного состояния системы. Этот закон стал теоретически точным и экспериментально подтверждённым принципом сохранения энергии применительно к химическим явлениям. Законом, носящим имя Гесса, считается формулировка термонеutrальности: при смешении солевых растворов не происходит выделения тепла. С 1828 года постоянная и продуктивная научная работа, популяризация научных знаний и подготовка образованных химиков становятся главными сферами жизнедеятельности Гесса. В начале 30-х годов он читает популярные курсы лекций, а с открытием первого в России практического технологического института раскрывается педагогическое дарование учёного. Везде, где бы он ни работал, у него сразу же появлялись ученики и последователи. В 1832 году его пригласили в Главный педагогический институт в Петербурге профессором химии и технологии. Параллельно он преподаёт в Институте корпуса путей сообщения и в Михайловском артиллерийском училище. Вскоре учёному предложили кафедру в Горном институте, профессором которого он был 18 лет, создав там прекрасную лабораторию и введя в курс практическое обучение химии.

Гесс подготовил для своей новой родины целую когорту образованных работников: горных, промышленных и армейских инженеров, педагогов, создал первые оригинальные учебники и руководства. Не случайно «Основания чистой химии» Г. Гесса переиздавались 7 раз в течение почти двадцати лет. В книге представлена естественная связь теории и практики. На всём протяжении курса параллельно шло изложение опытной части и теоретической аргументации на уровне самых передовых мировых достижений своего времени. Кроме того, впервые была введена русская химическая номенклатура, которая, будучи позднее несколько усовершенствована Менделеевым, применялась и в XX веке.

Одним из учеников и преемников Гесса на научно-педагогическом поприще был **А.А. Воскресенский**²⁶, который блестяще окончил в Петербурге Главный педагогический институт и по рекомендации своего учителя был включён в «пироговскую группу» (см. предыдущие разделы нашей книги) для подготовки к профессорскому званию в европейских университетах.

Либих назвал затем Воскресенского молодым дарованием, выделявшимся «талантом и рвением». «Дедушкой русской химии»

стали его называть позднее. Многие его открытия, описанные им свойства органических веществ и установленные формулы (нафталина, теобромина и других) не подвергались изменению до сих пор. Проведённые Воскресенским исследования вместе с трудами Н.Н. Зинина выдвинули работы русских химиков на арену научных интересов всей Европы. Деятельность Воскресенского характеризовал Д.И. Менделеев: «Он читал в университете, в Педагогическом институте, в Институте путей сообщения, в Инженерной академии, в Пажеском корпусе, в Школе гвардейских прапорщиков и удерживал эти места, пока не народился целый сонм свежих русских сил, могущих его заменить... Чтобы указать, какую любовь к делу, какую охоту к разработке химических знаний и какую основу самообытного развития этих знаний в России внушали его чтения, достаточно сказать, что между его учениками были Н.Н. Бекетов, Н.Н. Соколов, Н.А. Меншуткин, Л.Р. Шуляченко, П.П. Алексеев и множество других лиц, укрепивших как в учёном мире всего света, так и во всех концах России и на многих практических поприщах значение русских химиков. Воскресенскому и Зинину, его сверстнику, принадлежит честь быть зачинателями самостоятельного русского направления в химии. Принадлежа к числу учеников А.А. Воскресенского, я живо помню ту обаятельность безыскусственной простоты изложения и то постоянное наталкивание на пользу самостоятельной разработки научных данных, какими А.А. Воскресенский вербовал много свежих сил в области химии... Он нас, начинающих, заставлял сопоставлять мысли и взгляды Берцелиуса и Либиха с учениями Дюма, Лорана и Жерара, тогда уже выступивших, но ещё далеко не получивших господства»²⁷.

25 лет отдал Воскресенский педагогической деятельности в Петербурге. В 1863 году он был избран ректором Петербургского университета и способствовал концентрации в нём лучших научно-педагогических кадров. Настолько эффективной была его деятельность в качестве ректора, что через три года он был переизбран на второй срок. Затем его назначили попечителем Харьковского учебного округа, но после нескольких столкновений с министерскими кругами, упорно насаждавшими в то время в гимназиях классицизм, антипатичный Воскресенскому, он вышел в отставку. Вместе с А.П. Бородиным, В.В. Марковниковым, Д.И. Менделеевым и другими Воскресенский участвовал в работе I съезда русских естествоиспытателей, а затем поселился с семьёй в купленном на заработанные им в течение всей жизни деньги имении Можайцево в Тверской губернии. В деревне он построил и содержал на свои средства школу, уделяя ей много внимания. После смерти Воскресенского в 1880 году многочисленные его ученики и последователи, члены Русского химического общества на средства, собранные по подписке, установили премии имени Воскресенского и Зинина.

Мы не можем здесь рассказать обо всех замечательных русских ученых-химиках, среди которых были не только такие выдающиеся учёные, как Н.Н. Зинин, А.М. Бутлеров, В.В. Марковников, Меншуткин, А.М. Зайцев, Л.Н. Шишков, Д.И. Менделеев, Н.Н. Семёнов и многие другие. О них написаны хорошие книги, читатель найдет названия некоторых из них в наших примечаниях к этому разделу.

Завершим наш краткий очерк становления химической науки в России небольшой справкой о деятельности **Н.Н. Зинина** главы русской классической школы органической химии²⁸. Получив сообщение о смерти Н.Н. Зинина, знаменитый немецкий химик А.В. Гофман выступил на заседании Немецкого химического общества с речью о личности Зинина – старейшего из химиков, который имел значительное и продолжительное влияние на развитие органической химии. Русский ученый снискал мировую славу синтезом анилина, который стал основой производства сложных органических красок, лекарственных препаратов, фотоматериалов. В нескольких циклах опытов Зинин открыл свою знаменитую реакцию восстановления ароматических нитросоединений, которая приобрела затем огромное значение для развития промышленности красителей. Он понял ее возможности и распространил на ряд других веществ. Используя описанные Зининым методы, Гофман получил метиламинобензол. Немецкий ученый писал: «Если бы Зинин даже не сделал ничего более, кроме превращения нитробензола в анилин, то и тогда его имя должно быть записано золотыми буквами в историю химии»²⁹. В результате Германия стала первой в мире державой фарбиндустрии.

Зинин верно оценил взрывные свойства нитроглицерина. Во время Крымской войны он предложил начинять им гранаты вместо пороха. Ученый провел и описал синтез первых представителей неизвестного тогда класса моноуридов и выполнил много других пионерных исследований. Зинин был не только выдающимся химиком, но блестящим математиком и педагогом. Он много содействовал женскому образованию. Для медицинского образования он разработал фундаментальную естественнонаучную программу. Гофман вспоминал о неприязнительности и скромности чрезвычайно одаренного русского ученого.

Самым выдающимся учеником Н.Н. Зинина стал либеральный ученый из плеяды казанских профессоров **А.М. Бутлеров**³⁰. Он был основателем теории строения органических соединений и сыграл выдающуюся роль в становлении химии как науки в царской России. Он придал более широкий размах школе его учителя Зинина и укрепил ее международное признание. В качестве преемника Ю. Либиха и А.А. Воскресенского Бутлеров был приглашен в 1869

году в Петербургский университет, а в 1874 избран действительным членом Петербургской Императорской Академии наук. Лекции Бутлерова проходили при переполненных аудиториях, и слушали его не только студенты, но и многие профессора. Ученый проявлял обостренный интерес к повышению уровня образованности народа. Он много сделал для развития среднего и высшего образования женщин. *Россия обязана Бутлерову радикальным преобразованием университетов в их направленности на естественнонаучные исследования и высокий уровень научности преподавания и распространение современных научных знаний в широких слоях населения.* Его научные формулировки были так стройны и выражались на точном русском языке, который был понятен не только академику и студенту, но и старшему школьнику.

Ректор Казанского университета, член Академии наук, один из основателей Русского химического общества, большой ученый и человек высоконравственный, великий гражданин России, он прожил всего 58 лет, но успел оставить целую плеяду учеников и за рубежом и в России, где его эстафету приняли А.А. Зайцев, А.Н. Попов и В.В. Марковников. Работы Бутлерова приобрели фундаментальное значение не только для явлений изомерии органических соединений, но и подготовили возможность открытий в области высокомолекулярных соединений. В этот период наивысшего подъема его творчества А.М. Бутлеров написал свой знаменитый учебник «Введение к полному изучению органической химии», который был тотчас переведен в Германии, создав Бутлерову мировую славу. Гениальный теоретик химии, он был также блестящим экспериментатором. Бутлеров стал творцом теории химического строения и добился ее наиболее ярких экспериментальных подтверждений.

В последние годы своей жизни, находясь в тисках тяжелой сердечной болезни, Бутлеров обдумывает труднейшие проблемы теоретической химии. Обладая совершенно исключительной творческой интуицией, он точно предугадал грядущие этапы развития мировой химической науки. Ученый был также выдающимся общественным деятелем. Он был одним из активных членов Русского физико-химического и Вольного экономического обществ. Исключительную роль в теории и практике пчеловодства имели его труд «Пчела...» (с 1871 года вышло 11 изданий) и научно-популярная брошюра «Как водить пчел». Практическое значение имели его публичные лекции «О воде», «О светильном газе» и др.

* * *

Более, чем в других науках, в химии важна роль лабораторий, и хотя в этой науке так же, как и во всех остальных, роль теории не может быть ничем принижена, без хорошо оборудованной лабора-

тории говорить о химии как о серьезной науке не представляется возможным. Остановим внимание нашего читателя и на этой стороне науки. К пятидесятым годам XIX столетия ведущими университетами в области химии были Казанский и Санкт-Петербургский

это произошло благодаря выдающимся ученым, которые одновременно смогли заложить лабораторную базу. Первые российские химические лаборатории имели вполне определенную направленность — фармацию³¹. Мы уже упоминали, что первая химическая лаборатория была устроена в Московском университете Ловицем и Котельничским при университетской аптеке. В Харьковском университете первая химическая лаборатория была основана проф. Гизе в 1812 году и до 1847 года была общей с фармацевтической. На ее укомплектование было тогда потрачено 184 рубля серебром, что составляло большие деньги. В Дерптском (Юрьевском) университете до 1850 года само преподавание химии было тесно связано с фармацией. Такой направленности лаборатория здесь была основана в 1803 году учёным Шерером. Этот учёный привел в порядок и химический кабинет при Медико-хирургической академии в Санкт-Петербурге, однако о ее невысоком уровне свидетельствует то, что за пять лет на оборудование для лаборатории было выделено всего 200 рублей. Только в 1826 году в горном корпусе было выделено помещение для химической лаборатории.

Новое направление развития химической науки учеными в России было принято, и очень быстро появились научные пособия и учебники профессоров русских университетов. Уже в 1813-1816 годах Гизе в Харькове издает «Всеобщую химию». В 1831 году выходят «Основания чистой химии» Гесса. Он же ввел почти для всех известных элементов современные названия. Университетская реформа 1835 года способствовала началу постепенного вхождения русской химической науки в самостоятельное русло на высоком европейском уровне. В 1849 году в университете С.-Петербурга устраивают еще одну лабораторию технической химии, химическую лабораторию в Технологическом институте. Харьковскому университету устройство лаборатории обошлось в 2600 рублей. При лабораториях появляются химические библиотеки.

В распространении новых химических воззрений среди русских химиков и новых знаний важная роль принадлежит Н.Н. Соколову (1826-1877), устроившему частную химическую лабораторию в Петербурге. Он же был идеологом издания «Химического журнала Н. Соколова и А. Энгельгардта» в 1859-1860 годах. Особое значение имела опубликованная ими статья «О современных направлениях в химии». В 1865 году Д.И. Менделеев проводит, по оценке современников, образцовое по точности примененных приемов исследование растворов спирта по удельному весу, пишет статьи о нитридах и об атомном объеме простых тел.

Открытие новых университетов - Новороссийского (в Одессе) и Варшавского, Петровской земледельческой академии в Москве, Рижского политехникума (потом института), института сельского хозяйства в Новой Александрии и преобразование Лесного института в Петербурге способствует созданию новых центров и лабораторий, даёт мощный импульс развитию химической науки и ее роли в преподавании. Наконец-то на устройство и оборудование шести новых лабораторий изыскиваются необходимые средства. С введением нового устава 1863 года в шесть раз по сравнению с прежними увеличиваются штатные суммы на содержание университетских лабораторий. Значительно расширяется институт лаборантов, чем обеспечиваются материальное положение молодых научных сил и возможность сохранения их для дальнейшей научной деятельности. Лаборатории начинают принимать, наконец, тот вид, который они сохранили в основном до начала нового века. По инициативе профессоров Тютчева и Алексеева были построены новые лаборатории в Киеве; Н. Соколова в Одессе; Энгельгардта в Лесном институте; Ильенкова в Петровской земледельческой академии. Зинин построил современное лабораторное здание в Военно-медицинской академии. В 1867 году Зининым и Фрицше построено отдельное здание химической лаборатории Императорской Академии наук. Марковниковым построена первая в России большая лаборатория при Московском университете. В XIX век Россия входила как страна, в которой химия была развита на европейском уровне.³²

6.2.5. Становление биологической науки в России

Биологическая наука в России начинается одновременно с учреждением Петербургской Академии наук (1724) с научных исследований И.Г. Гмелина³³ и его ученика С.П. Крашенинникова, который одним из первых описал Камчатку. Но после того как умер И.Г. Гмелин, только через 20 лет начинается по-настоящему блестящий период развития комплекса естественных наук, особенно ботаники.

В 1766 году Академия снаряжает для физико-географических исследований экспедиции, в которых принимают участие С.Г. Гмелин-младший (племянник И.Г. Гмелина), И.И. Лепехин, И.И. Георги, И.-П. Фальк и замечательный ученый П.С. Паллас. Именно ему принадлежит подробное описание новых видов, а также создание методологических основ ботанической географии. В Москве сформировалась другая, независимая от Петербургской Академии группа, также положившая начало исследованию флоры России: Х. Стевен, Ф. Фишер, Г. Гофман. Граф А.К. Разумовский организует в

своем имении ботанический сад (1798 г.), в котором приглашенные из-за границы ученые (среди них Ф. Фишер, ставший директором) составляли коллекции. Потом Фишер был директором Ботанического сада в Петербурге, куда перенесли большую часть коллекций Раумовского. Интенсивно вели исследование юго-восточной Сибири Н.С. Турчанинов, Кавказа К.А. Мейер, Севера А.И. Шренк. Возникла плеяда молодых систематиков: К. Тринкус (знаки), К.А. Мейер, Мертенс, Г.П. Бонгард, профессора Р.Э. Траутфеттер, А.А. Бунге, К.Ф. Ледебур – автор не только ряда оригинальных исследований, но и исключительной значимости фундаментального обзорно-систематизированного труда «Flora rossica» (1842-1851)³⁴.

Появление и рост числа университетов, в которых преподавали ученые, привело не только к разнообразию направлений в изучении растительного мира, но расширению и углублению научно-ботанического знания. Началась дифференциация на анатомию, эмбриологию, морфологию и физиологию растений. По образцу зарубежных университетов, учениками которых они были, профессора вовлекают в исследования студентов. Интенсифицируется научная работа в ботанических садах; изучаются проблемы фармации, взаимосвязи растительного мира, почв, климата. Накапливаемый опыт позволяет подняться на новый уровень исследований – к *фитогеографии*. В трудах И.Г. Борцова, Ф.И. Рупрехта развивается идея о том, что «чернозем есть вопрос ботанический». Начинается новая эпоха исследований, в которых систематика связывается с новым течением – *ботанической географией*. Эти идеи шли еще от Палласа. К.-М. Бэр (1792-1876) стал привлекать к работе ученых разных специальностей: геологов-почвоведов, метеорологов, зоологов, ботаников. Основателем русской национальной школы этого направления считается А.Н. Бекетов, хотя он написал сравнительно мало оригинальных произведений, но именно ему принадлежит честь основания *научной школы как плеяды единомышленников-последователей*³⁵.

Со временем знаменитой стала школа флористов Киевского (св. Владимира) университета (профессора Н.Ф. Шмальгаузен, В.И. Липский, Монтезор и другие). Хорошо известен кружок естествоиспытателей (в Казанском университете), изучавших восточную флору, отношение леса и степи (П.Н. Крылов, Ю. Шель, Н. Мартынов, Н.А. Бун, но особенно С.И. Коржинский). С открытием университетов на юге России число работ по фитогеографии увеличивается.

В пятидесятые годы XIX века идет разработка остальных областей ботаники – физиологии, анатомии, морфологии, а также систематики споровых, в которых в России добились хороших ре-

зульгатов. Л.С. Ценковский посвятил значительную часть своей жизни изучению мира протистов. Слава его перешла границы отечества. Он оставил много учеников.

В течение первой половины XIX века сложилось направление физиологии растений, выдающиеся представители которого (А.Ф. Баталин, И.П. Бородин, Д.И. Ивановский, П.Я. Крутицкий, Г.А. Надсон, В.И. Пашадин, В.А. Ротерт, К.А. Тимирязев, А.С. Фаминцын и др.) оказали существенное воздействие на качество биологического образования в России.

В течение 150 лет ботаника в России достигла настолько крупных успехов в области *систематики высших растений и фитогеографии*, что в мире сложилось представление о *самостоятельной русской научной школе*. В течение второй половины XIX века появились весьма значительные работы в области физиологии и морфологии растений³⁶.

Разумеется, полнота картины живого мира не могла быть достигнута только изучением ботаники. Зоология составляет обязательную и необходимую сторону науки о живом. Основатель науки эмбриологии К. Вольф был некоторое время членом Российской академии наук, но при этом оставался немецким ученым. Другой приглашенный Екатериной II немецкий ученый, П.С. Паллас, стал российским исследователем. Это был человек ясного ума и трезвых взглядов. Он начал в 1768 году регулярное и систематическое исследование российского природного и антропологического мира (Урал, Алтай, Забайкалье, а также на юг от Каспия и Кавказа). В девяностые годы XVIII века он на собственные средства исследует юг России, включая Крым. Ему принадлежат первое глубокое изучение русско-азиатской фауны и антропологические исследования монгольских племен. Из России Паллас уехал в 1810 году.

Родоначальником науки зоологии в России принято считать К.М. Бэра (1792-1876). Он родился в Эстляндии, получил немецкое образование, работал в Австрии и Германии. Он был сначала иностранным членом Петербургской академии наук, а затем по ее приглашению стал работать в России. Выдающийся ученый-естествоиспытатель, основатель эмбриологии, открывший яйцеклетку у млекопитающих и описавший бластулизацию (важнейший период дробления яйца), Бэр, изучая эмбриогенез цыпленка, установил сходство эмбриологии высших и низших животных и последовательное появление в эмбриогенезе признаков типа, класса, отряда и т.д. Бэр описал развитие всех основных органов позвоночных и обосновал учение Кювье. Он дал ценные рекомендации по развитию рыбоводства в России. Человек энциклопедических знаний, неординарных способностей и разносторонних интересов, как антрополог он внес существенный вклад в краниологию (науку

о строении черепа). Бэр исследовал Новую Землю, Каспийское море (вместе с А.Ф. Миддендорфом и Н.Я. Данилевским), открыл в 1857 году закон подмыва речных берегов, стал основателем Русского географического общества, редактором серийных географических изданий⁷.

С именем Ф. Брандта (1802-1879) связано развитие в России *фаунистики и систематики*, а также создание Зоологического музея. Благодаря бескорыстному научному интересу и нравственному порыву образованных и талантливых иностранных (преимущественно немецких) ученых российская культура получила могучий импульс к собственному развитию. Вскоре в университетах появились профессора не общих основ «натуральной истории», но профессионалы — ботаники, зоологи, географы и другие специалисты, например: в Петербурге — С.С. Куторга (1805-1861), выполнивший ряд оригинальных зоологических и палеонтологических исследований, в Москве — Н.А. Варнек (1821-1876) и К.Ф. Рулье (1814-1858), склонный к научно-теоретическим обобщениям, в Казани — Н.П. Вагнер (1829-1907) и Ф.В. Овсянников (1827-1906), оставивший ряд ценных эмбриологических и гистологических работ. Все эти ученые не были в буквальном смысле учениками Бэра. Они получили образование за границей. Но начатое Бэрмом дело нашло при их участии, а также при участии академика А.О. Ковалевского (1840-1901) в Петербурге и И.И. Мечникова (1845-1916) в Одессе и Париже достойное продолжение. Русские зоологи-эмбриологи внесли свой вклад в теорию единства организации мира животных.

Если К. Бэру удалось свести разнообразные формы развития к определенным типам, то его последователи смогли доказать возможность одного общего постепенно усложняющегося направления или «плана» в их развитии. Следующее (третье) поколение учеников Бэра: В.Н. Великий, О.А. Гримм, С.А. Усов, Э.К. Мейер развивало и обогащало общую теорию Бэра и Ф.В. Овсянникова. Это была научная школа в ее существенных признаках: здесь имели место преемственность и единство предмета, интересов, направления исследований, методологии и методов. В Киевском, Одесском, Казанском университетах трудились Бучинский, Л.В. Рейнгардт, Лебединский, А.А. Остроумов, объединенные традицией, общим интересом и подходом, способами интерпретации и обобщения. По утверждению В.М. Шимкевича, научная школа, в буквальном смысле этого слова, была только в Москве: там после Рулье преподавание зоологии в университете было разделено между тремя его учениками: А.П. Богдановым, Я.А. Борзенковым, С.А. Усовым. Настоящим научным лидером стал благодаря своим личным качествам именно Богданов. Он сам прошел хорошую школу у Р. Лейкарта (1822-1898) в Гессене. И хотя самостоятельные исследования А.П. Богданова (1834-1896) немногочисленны, он был одним

из основателей антропологии в России, занимался краниологией разных народов империи. Как выдающаяся личность Богданов сыграл очень важную роль в истории русской школы зоологов, был организатором ученых обществ, конгрессов, музеев, выставок. Его учениками были Зенгер, Раевский, А.П. Федченко, а также ряд ученых-профессоров, занимавших кафедры в высших школах в Москве (В.А. Вагнер, Н.Ю. Зограф, Н.М. Кулагин и А.А. Тихомиров), в Варшаве (Е.Е. Мигрофанова, Н.В. Насонов, Ульянин), в Киеве (А.А. Коротнев), в Петербурге (В.М. Шимкевич). М.А. Мензбир как орнитолог был одновременно учеником Борзенкова и Н.П. Северцова (1827-1885). Если прибавить сюда тех, кто, получив медицинское образование, стал потом зоологом, как Горонович или профессора Э. Брандт, А. Брандт, Н.Ф. Кащенко, Н.А. Холодковский (ученик Э. Брандта), а также тех, кто получил образование за границей (В.Т. Шевяков — ученик О. Бючли, Н.Н. Полежаев — ученик Шульце) или самоучкой (В.И. Шеманкевич, известный своими опытами по влиянию среды на животных), то картина московской школы и преемственности в зоологической науке будет достаточно полной.

Научное исследование активно входит в учебный процесс. На рубеже XIX и XX веков в университетах России лабораторное дело, исследовательская и полевая практика в области биологического знания вышли на мировой уровень. Учителя и ученики, профессора и недавние студенты: в Москве — школа М.А. Мензбира (Иванцов, Суткин, Львов, А.Н. Северцов), в Петербурге К.С. Мережковский — ученик Н.М. Вагнера, основавший университетскую исследовательскую лабораторию, в которой учились и работали Н.М. Книпович, Фаусек, Ю.Н. Вагнер, А.А. Бялыницкий-Бируля, С. Илер, Педашенко, Тирнани, М.К. Римский-Корсаков, а также ученые-женщины Павлова, директор Севастопольской станции С.М. Переяславцева, Кожевникова, Е. Вагнер — все эти и другие ученые составили славу российской науки и обеспечивали высокий уровень университетского образования. Эта традиция сохранялась многие десятилетия.

Школа, основанная К. Бэрром, дала России не только несколько поколений ученых, но и новые направления в развитии естествознания и основу для отдельных отраслей народного хозяйства: путешественник и орнитолог Е.П. Менетрие, прикладной зоологии (рыбоводству) посвятили себя Врасский, О.А. Гримм, Книпович, Варпаховский; вредных насекомых изучали Ф.Т. Кеппен, Порчинский, Шевырев и другие, Тихомиров и Шавров — шелководство, известными популяризаторами научных знаний стали Рерд, Ю.И. Симанко.

Развитие науки и учебный процесс стимулировали друг друга. На рубеже XIX и XX веков почти в каждом российском универси-

теге было по две кафедры зоологии, каждая со своим кабинетом. В Академии, в Московском и Варшавском университетах были прекрасные зоомузеи, зоостанции — на Мурманском берегу, в Севастополе и Виллафранке. Каждый университет издавал свои научные труды, многие сотрудники публиковали свои научные достижения в престижных отечественных и зарубежных журналах. Начинают развиваться другие направления и уровни науки о живом. Прочные научные традиции в этой сфере научного познания и обучения складывались всего в течение 75-80 лет — срок для становления национальной науки и культуры весьма короткий, но каким плодотворным он стал для всего XX века.

6.2.6. О некоторых особенностях развития научно-исторических знаний в условиях дореволюционной России

Из всего разнообразия направлений и научных исторических дисциплин выберем те, возникновение и развитие которых убедительно свидетельствует о том, что только при условии либерализации государственной политики и активизации общественной жизни оказывалось возможным их существование в стране и влияние на образование, культуру и на сознание образованных слоев. Это прекрасно понимали большевики, жестоко выхолощивая из исторического сознания и науки либеральные идеи, заменяя их «принципом партийности». В.И. Ленин видел в либеральном сознании и его носителях прямую угрозу большевизму и об этом говорил открыто: «Слой культурников (т.е. историков и теоретиков культуры.

Е.Т., Л.Р.) всегда являлся и является поныне широким основанием нашего либерализма»³⁸. А либерализм, т.е. учение о свободе, о праве на самостоятельное критическое мышление, о праве на индивидуальный выбор власти и своей собственной деятельности, личной ответственности за свой выбор и свою судьбу — все это было ненавистно коллективистской идеологии большевизма.

Историки культуры, историки духовной жизни европейского общества, исследователи и профессора всеобщей истории несли в дореволюционной России идеи либерализма, т.е. свободы, в общественное сознание, тем самым воспитывая в образованных слоях протест против любого единомыслия, тоталитаризма в любом виде, будь то самодержавие царя или большевиков³⁹.

Поэтому из науки и советской системы образования на многие десятилетия были изгнаны эти «культурники», а понятие «либерализм» было придано негативно-презрительный смысл. У многих бывших историков партии, какой бы предмет они сейчас ни преподавали в вузах, понятие «либерализм» все еще сопряжено с опреде-

леннем «буржуазный» и без него не употребляется ими. Выше мы познакомили читателя с адекватным значением этого понятия и отношением либерализма как идеологии свободного общества с такими идеологиями, как консерватизм и социализм (и разновидностями последней в виде большевизма в России и нацизма в Германии).

Здесь мы рассмотрим научно-мировоззренческую роль отдельных крупных ученых-историков либерального направления, покажем их влияние на культуру, образование и образ мыслей последних поколений русской дореволюционной интеллигенции и современную актуальность их идей.

Посмотрим на этот «слой культурников» внимательнее. Возможно, тогда станет понятно, почему тех из них, кто дожил до 1922 года, Ленин враз и без предупреждения выслал из страны, а оставшихся (таких как А.Ф. Лосев, П.А. Флоренский и другие) Сталин сослал на Соловки; почему многие из них были уничтожены физически, отдельным из оставшихся были пожалованы премии и чины, чтобы можно было привести в качестве примера уважительного отношения режима к «буржуазным» ученым.

До тридцатых годов XIX века основным предметом исторической науки в России, по утверждению Н. Кареева, было прошлое родной страны. Этим занималось раньше и позднее наибольшее число историков и научных учреждений (исторические кафедры в университетах и духовных академиях, научные исторические общества, археографические и архивные комиссии, исторические журналы)⁴⁰.

Занятия всеобщей историей в России были тесно связаны, говоря словами Н. Кареева, с разными «филологиями», т.е. с изучением иностранных языков и литературы, древних и новых. Трудно провести между ними границу. Поэтому сюда относят многих ориенталистов, т.е. тех, кто изучал Восток, классицистов, изучавших античный мир, и славистов. Историю других народов изучали также государствоведы, юристы и экономисты. С обновлением университетских кафедр в тридцатые годы XIX столетия наступает новый период в развитии всеобщей истории и истории отдельных стран. Первыми *настоящими*, по выражению Кареева, профессорами всеобщей истории стали М.С. Куторга (1809-1886), которого называют первым русским ученым, посвятившим себя всеобщей истории, и Т.Н. Грановский (см. предыдущие разделы данной книги. *Е.Т., Л.Р.*), занимавший кафедру в Московском университете с 1839 по 1855 год. Грановский «первый внес в преподавание этой науки гуманитарную и общественную точку зрения» и сумел тем самым заинтересовать всеобщей историей широкие круги общества, чему помогал его замечательный талант лектора. Куторга занимался греческой историей и пробудил интерес к ней своих учени-

ков В.Г. Васильевского (1838-1899), М.М. Стасюлевича (1826-1911) и др. Грановский больше занимался средневековьем. Его интересы разделяли и развивали П.Н. Кудрявцев (1816-1858) и С.В. Ешевский (1829-1865).

Но политическая обстановка 30-50-х годов для исследований по всеобщей истории была крайне неблагоприятна. Грановскому не разрешали читать курс по истории Реформации. «Реакция 40-50х, писал Кареев, задержала в России развитие исторической науки. На дальнейшие ее успехи оказала влияние лишь посылка за границу (в начале 60-х гг. XIX в.) большого числа молодых людей («пироговская группа») для подготовки к профессорскому званию, а затем и университетский устав 1863 года».

Со временем посланцы научились не только слушать лекции и работать в семинарах крупных немецких и других ученых, но также в библиотеках и архивах. Этому способствовала и лучшая подготовка на родине. В российских университетах появились специальные исторические отделения, где по немецкому образцу тоже ввели семинары (это не те чисто школярские семинарские занятия, в которые они затем в значительной части вузов выродились в советское время), а настоящие научно-образовательные семинары, которые вели крупнейшие специалисты и где создавалась интеллектуальная атмосфера творчества и зарождались будущие научные школы. Новое качество, научный уровень студенческих («медальных») сочинений, публиковавшихся в университетских журналах, стал даже выше прежних магистерских. Передовые и талантливые русские историки стали последователями критического метода Б.Г. Нибура (1776-1831) и философии истории Г.Т. Бокля (1821-1862), чей фундаментальный труд «История цивилизации в Англии»⁴¹ произвел на русское образованное общество 60-х годов исключительное впечатление и неоднократно переиздавался на русском языке. Но накануне XX века в России все еще не было, по утверждению Кареева, «обширных трудов, обнимающих историю всего человечества, кроме переводных». Университетские же курсы таких ученых, как, например, А.Н. Петров (1837-1900) «Лекции по всемирной истории», С.М. Соловьев (1820-1879) «Курс новой истории», Н.Н. Кареев «История Западной Европы», издавались редко и не по вине их авторов. Царизму не нужно было *такое* просвещение масс.

Большое внимание во второй половине XIX столетия русские историки зарубежья уделяли эпохе Гуманизма и Реформации, истории отдельных выдающихся мыслителей, деятелей науки, культуры, политики, истории дипломатии и исследованию важнейших социально-мировоззренческих категорий, ключевых понятий и принципов методологии истории. Среди исследователей эпохи Гуманизма были А.Н. Веселовский («Вилла Альберти», «Бокаччио»),

Н.А. Осокин («Савонарола и Флоренция» и др.), А.С. Алексеев («Макнавелли как политический мыслитель»); эпохи Реформации Р.Ю. Виппер («Церковь и государство в Женеве в эпоху Кальвина»), И.В. Лучицкий («Феодальная аристократия и кальвинисты во Франции»), Н.Н. Любович («История реформации в Польше») и многие другие. К реформационному периоду относятся и оригинальные, основанные на изысканиях в зарубежных архивах, актуальные и сегодня исследования Г.В. Форстена — обе его диссертации (магистерская и докторская) и соответственно монографии: «Борьба из-за господства над Балтийским морем в XV-XVI вв.»; «Балтийский вопрос в XVII и XVIII столетиях»⁴². В этот период смогли увидеть свет оригинальные работы Вышинского «Англия в XVI веке», В.И. Герье «Лейбниц и его век» — сборник писем Лейбница. Именно профессор В.И. Герье — основатель Высших женских курсов в Москве, бывший их бессменным руководителем в течение 16 лет. — своим курсом лекций положил начало изучению истории Французской революции и написал несколько небольших, но очень ценных для российского читателя работ о Мабли, а также: «Понятие о народе у Руссо», «Понятие о власти и народе по наказам 1789 года», ряд статей о Тэне, «Республика или монархия установится во Франции» и другие, сейчас почти неизвестные даже дипломированным историкам и вновь актуальные для России.

В преддверии XX века увидели свет многие из ранее невозможных работ русских историков, в том числе «Уничтожение крепостного права в Пруссии» Ю. Самарина, «Английская свободная торговля» И. Янжула, «История политических учений» Б. Чичерина, «История политических учений в Соединенных Штатах» С. Фортунатова. Наконец, смог раскрыть в полной мере свой талант профессор М.М. Ковалевский. Его четырехтомное сочинение «Проникновение современной демократии» до сих пор можно совместно с книгой А. Токвиля с большой пользой изучать в наших университетах и рекомендовать для изучения всем тем, кто любит рассуждать о вреде демократии для России.

Не принося видимой материальной выгоды человеку и обществу, историческая наука просвещает умы, очищает их от вековых заблуждений и активизирует сознательную, самостоятельную и ответственную деятельность человека, способствуя становлению личности. Именно в этом заключена гуманистическая ценность научно-исторического знания. Поэтому к нему всегда имели большой интерес и ученые-естествоиспытатели, и большинство образованных людей. По той же причине в царской и большевистской России с ним так яростно боролись идеологи и охранники тоталитаризма. Учитывая богатства научных библиотек двенадцати до-революционных университетов России, пора бы нашим ученым-

историкам совместно с библиографами сделать доступными для наших современников обзоры литературы, в том числе исторической, по образцу дореволюционных, например работы Н. Кареева «Программы чтения для самообразования».

Обратим внимание читателя и на тот факт, что в российских университетах в рассматриваемый период ученые-профессора читали разнообразные курсы по правоведению и юриспруденции, иногда компилятивные, но интересные и полезные в общеобразовательном отношении. Их аудитории бывали переполнены: студенты всех учебных заведений и образованная публика университетских городов ходили на такие лекции как на праздник. Способная и передовая профессура тяготела к оригинальным исследованиям в области либеральной *философии права*⁴³.

Разумеется, мы не можем дать здесь хотя бы краткий очерк историографии всего упомянутого периода, дифференциацию направлений, перечень всех авторов и анализ их работ. Все это требует иной квалификации, специализации и решения иных задач, нежели те, что были поставлены нами в начале этого раздела, а именно: представить картину взаимодействия науки и образования в университетах в определенных социальных и культурных условиях дореволюционной России. Исходя именно из этих задач, следует показать, как историческая наука и образование влияли на общество, на преобразования в нем и как общество влияло на историческую науку и образование. Обратимся для этого к размышлениям другого крупного русского историка, к трудам которого мы уже обращались в этой книге не раз. Это В.О. Ключевский.

Представления В.О.Ключевского о научно-исторических знаниях в менталитете России (шестидесятые-девяностые годы XIX века), рассмотренные в связи с современными проблемами

До появления в стране (1993-1998 гг.) трудов соросовских лауреатов — учебников и пособий по истории, хороших и разных, для школ и вузов (кстати, отнюдь не все учителя и вузовские работники могут сегодня ими пользоваться), читать об истории России можно было только препарированную в свете идеологии КПСС историческую литературу. Представления об историческом прошлом у хоть что-то читающей публики формировались на романах А.Н. Толстого, реже — А.К. Толстого, И.И. Лажечникова и некоторых других. В последние десятилетия функцию исторического «просвещения» взяли на себя В. Пиккуль и некоторые другие писатели, многие из которых уступали ему в умении заинтересовать читателя. Читателю же, стремившемуся узнать, как это было в истории «на самом деле», — а он был всегда в меньшинстве, которое вряд ли

составляло более 1 % населения страны, открылась возможность читать отдельные первоисточники и дореволюционных ученых-историков недавно — в горбачевское время. Начали издавать Н.М. Карамзина, В.О. Ключевского, С.М. Соловьева — «идеологов дворянства и буржуазии», один-два экземпляра сочинений которых стремилась купить библиотека.

Вся остальная масса населения России осталась в тисках мифологии и басен, которыми не одно поколение обеспечили и искалечили идеологи КПСС. Дореволюционное издание П.Н. Милюкова «Очерки по истории русской культуры», которое так высоко оценивал В.О. Ключевский (см. ниже), не входило в список рекомендованной литературы для студентов гуманитарных факультетов университетов даже там, где оно имелось в научных библиотеках. При этом была защищена масса диссертаций с «критикой буржуазной идеологии» в трудах именно тех дореволюционных историков России, которые придерживались принципа объективности, разработанного великим Л. фон Ранке.

Незнание и непонимание российской истории во многом подпитывает тот слой населения, который включает не только малообразованных людей, но и довольно многих лиц с дипломами обо всех уровнях образования, полученного в недалеком прошлом. На них опираются оппозиционные и открыто экстремистские политические силы в современной России. Этот слой весьма обширен. В демократической стране, кроме улучшения качества жизни широких слоев населения, остается лишь один способ влиять на взгляды и убеждения людей, и этот путь — *просвещение*. Вот почему мы посчитали актуальным рассмотреть именно в таком ракурсе представления об исторической науке в 60-90-е годы XIX столетия. Читатель, наверно, уже заметил, что в своем стремлении к созданию объективной картины прошлого, в которой представлены проблемы культуры и образования, мы вместо наших собственных суждений нередко прибегаем к научным обобщениям авторитетнейших граждан России, ученых-историков и других. Полагаем, что анализ и оценка роли научно-исторического знания в российском менталитете, проведенные и представленные в популярных лекциях русским ученым профессором В.О. Ключевским в конце XIX столетия, дадут общие представления о состоянии науки о прошлом России и будут полезны читателю.

По мнению В.О. Ключевского, русская история в составе «умственных интересов образованного русского общества» не занимала в это время, как и позже, особенно видного места. Интерес к ней был посредственным, живым, но сдержанным, «ближе к недоумению, чем к равнодушию». Такое отношение общества и ученых выдающийся русский историк объясняет рядом причин. По его

мнению, последние полстолетия XIX века нельзя признать особенно благоприятными для развития в российском обществе «наклонности к историческому размышлению», особенно об отечественном прошлом. Во всё это время обществу было не до прошлого: общее внимание было поглощено важностью настоящего и надеждами на ближайшее будущее. Реформы, начиная с 60-х годов XIX столетия, которые, по убеждению учёного, хотя и были просрочены, всё же выполнялись по обдуманному плану. «Правда, проекты реформ страдали иногда недостатком точных и полных исторических справок. Но готовых исторических указаний, практически пригодных, преобразователи не находили ни в общественном сознании, ни в исторической литературе, а сами они не могли же стать историками-исследователями.»⁴⁴

В правительственных кругах, да и в образованных слоях, тогда господствовало убеждение, что *начинания, порожаемые благими намерениями, сами по себе принесут ожидаемые плоды*. Ключевский утверждал, что этот *антиисторизм* не принес пользы, ибо не подкреплённый ничем оптимизм так же вреден, как и фатализм. Не внимание к исторической закономерности и роли исторически сложившихся сил повредило и ход реформ, и исторической науке: «Исторический закон — строгий дядька незрелых народов и бывает даже их палачом, когда их глупая детская строптивость переходит в безумную готовность к историческому самоубийству». Потом в этом самодовольном равнодушии к истории был допущен один немаловажный исторический недосмотр: *«Любуясь, как реформа преобразила русскую старину, не доглядели, как русская старина преобразила реформу...»* Ключевский показывает, что тогда имели место и неосторожные выпышки незрелой русской политической мысли, склонные видеть подкоп под вековые основы русского государственного строя и карать соответственным непугу градусом «восточной долготы», и общество не всегда оказывалось на высоте положения, созданного реформами.

Высшие классы, образованные и состоятельные, обязанные показать своим примером, как следует переходить со старых основ жизни на новые, правовые, дали в уголовном отделении окружных судов ряд публичных, по выражению Ключевского, «представлений», нежелательно ярко обозначивших уровень, на котором покоились их нравы. А что сделали крестьяне из дарованного им словного управления, учёный полагал, что это всем известно: «Отвращение к труду, воспитанное крепостным правом в дворянстве и крестьянстве, по убеждению Ключевского, надо поставить в ряд важнейших факторов нашей новейшей истории. Торжеством этой настойчивой работы старины над новой жизнью было внесение в правительственную сторону нашего общественного

сознания, нашего общежития чего-то нового, а именно недовольства, и притом. считает он, недовольства неискреннего, лукавого, в котором недовольный винил в своём настроении всех, кого угодно, кроме себя самого. Прежняя общественная апатия уступила место общему ропоту, вялая покорность судьбе сменилась злоязычным отрицанием существующего порядка, без проблеска мысли о каком-либо новом. Истинная подкладка этого недовольства очевидна: это общий упадок благосостояния при частных искусственных исключениях». Это написано более ста лет назад.

Возможности воздействовать на массы и изменить положение дел Ключевский в значительной мере связывал с *просвещением всех слоёв населения*, с необходимостью вырабатывать в общественном сознании понимание того, что *историческая закономерность состоит не в отсутствии сознательности, не в стихийности жизни, а «в соединении, что мы вовсе не на другом берегу ... что мы идём своей старой исторической оорогой, несём с собой средства, выработанные вековым народным трудом, недостатки, воспитанные в нас былыми народными несчастьями, задачи, поставленные нам условиями нашего прошлого»*.

На фоне анализа менталитета современного ему общества учёный даёт картину разнообразных проявлений научно-исследовательской деятельности в области исторических наук, осуществляемой в провинциальных и столичных учреждениях во главе с Академией наук. Это и работа губернских архивных комиссий, и издание материалов, без которых невозможно создание целостной, полной и объективной истории отечества. Учёный показывает явный прогресс в развитии научно-исторического знания: много молодых исследователей пробуют свои силы в обработке нетронутых материалов центральных архивов, издают монографии, которые освещают разные факты истории управления, общественного строя, народного хозяйства страны.

В процесс научно-исторического познания всё больше вовлекается и история Западной Европы, пополняясь архивными материалами из Москвы, Киева, Вильны. На юге России идёт давно начатая и поддерживаемая археологическими съездами разработка доисторических памятников. Но русскому образованному человеку, который специально не принимает участия в этой профессиональной деятельности, трудно уследить за её ходом и результатами. Ему, считает учёный, могут быть полезны целостные и обобщающие работы таких учёных-историков, как П.Н. Милюков (1859-1943). Его «Очерки по истории русской культуры» ценны тем, что они отвечают критерию научности и одновременно доступны грамотному и привыкшему читать человеку. В «Очерках» параллельно и одновременно целостно в обобщённых обзорах представ-

ден ход развития русской жизни с разных сторон: экономической, государственной, социальной и духовно-нравственной.

О состоянии и направленности русской научно-исторической мысли, по мнению Ключевского, следует судить по её интересу к теоретическим и методологическим разработкам. Мировоззренческие проблемы, так явно имевшие место в, казалось бы, бесконечном споре почвенников с западниками, и те отходят на задний план. Славянофилы вместе со своими богатырями отошли в область геронической эпопеи⁴⁶. Даже «варяжский вопрос» отложен до времени разработки убедительной теории, а на первое место выходят споры методологического характера. В.О. Ключевский в своих работах, речах, статьях и набросках уделяет много внимания именно методологии в её широком мировоззренческо-метатеоретическом смысле и роли университетов (особенно Московского) в расширении и развитии теоретических проблем истории и новому подходу к российской истории.

Учёный в 1893-1894 годах разработал курс лекций «Новейшая история Западной Европы в связи с историей России» (конспект опубликован впервые почти сто лет спустя) и прочитал их по приглашению избранной образованной аудитории на курорте Абатумани в Грузии⁴⁷.

Мы только приоткрыли дверь в мир исторических проблем примерно столетней давности, с которыми, полагаем, полезно познакомиться студентам новых российских университетов, а возможно, и некоторым их наставникам (безусловно, это не касается профессионалов в научно-историческом познании, да простят они нам неосмотрительное вторжение на «чужую территорию»).

6.3. Условия возникновения и развития научных школ в российских университетах. Определяющая роль научных школ в статусе университета

Возникновение в современной России многих новых высших учебных заведений, в типологии и идентификации статуса которых использованы понятия «университет», «академия», «институт», вызывает научные и практические вопросы: чем отличается каждый из них друг от друга? Особые трудности испытывают абитуриенты и их родители, когда им приходится выбирать среди массы университетов. Некоторые дополнительные названия университета «говорящие»: педагогический, рыбный, текстильный. Остались институты с такими же «именами» и появились академии. В чем различие? задают вопросы десятки тысяч абитуриентов и их родители. Борьба за поступающих заставляет администрацию и ме-

не, жеров по набору лукавить. Каждый говорит: «Мы и есть самый-самый университет».

В странах, где столетиями существовали университеты, не возникало таких вопросов. Там распространялась без радио и телевидения и даже без газет информация о том, в какой из университетов, к какому персонально профессору надо ехать учиться **научным знаниям** в конкретной области науки: в медицине, юриспруденции, теологии, а позднее — в физике, математике, химии, биологии и в других естественных и гуманитарных науках. Потом из отдельных университетских факультетов стали образовываться академии, но не в том смысле, как это описано в предыдущем разделе — не ученые сообщества, а профессиональные высшие школы. Первыми среди них были медицинские академии, в которых обучали врачеванию, а также строительные, художественные и другие профессиональные высшие заведения.

В этой книге до сих пор говорилось только об университетах, для которых не требовалось уточнения в названии. Теперь для отличия от остальных их называют *классическими университетами*. Еще раз отметим, что отличие классического университета от всех остальных высших школ в том, что все основные науки, представленные только в нем, нигде и никогда больше все вместе не встречаются. В университете, в котором ученые-профессора занимаются научными исследованиями и учат высшим научным знаниям студентов, дают им *высшее образование*, это основное назначение университетов. Студенты получают знания не только на лекциях, но в научных семинарах, которыми руководят ученые научных школ. Именно научные школы, возглавляемые разными конкретными учеными, придают каждому университету свое «лицо», влияя на качество образования.

6.3.1. О понятии «научная школа»

Термин «научная школа» употребляется в нескольких значениях. Чаще всего — в качестве синонима понятия «научное направление», или следование группы ученых какой-то определенной научной традиции. Иногда говорят о национальной школе, например русской математической школе, имея при этом в виду школу Чебышева. Со временем группу ученых, изучающих один объект или несколько однородных объектов, также стали называть научной школой. Мы же понимаем под научной школой сообщество исследователей, интегрированных вокруг ученого — генератора идей, обладающего особыми человеческими качествами. Такой ученый испытывает устойчивую потребность в общении с себе подобными, т.е. увлеченными научным поиском. Его соратники и ученики раз-

деляют его идеи и общие теоретические принципы, методологические установки. Научная школа — форма профессионального межличностного общения — реализует определенную исследовательскую программу, формирует своеобразный стиль мышления и деятельности, направленные на разработку и развитие порождаемых в ней идей, проверку их истинности, обмен идеями и результатами научного творчества.

Специфической чертой школы является забота о научной смене. Реализуя определенную исследовательскую программу, школа формирует ученых заданной направленности. Следует заметить, что подготовка научной смены — не самоцель школы, а выражение объективной закономерности развития науки: любое интеллектуальное сообщество, не омолаживая свой состав, теряет творческий потенциал. Школы в науке обычно выполняют несколько функций. Поскольку они состоят, как правило, из лиц разного возраста, неодинакового научного опыта и индивидуальных психологических различий, то одновременно с научно-исследовательскими процессами внутри такого сообщества идут процессы репродуктивные: обучение молодых (начинающих) фундаментальным основам науки, обмен свежей научной информацией, нарабатываемой внутри и привносимой извне. Во многих отраслях научного знания необходимо долгое обучение специфическим методам, например методам решения сложных уравнений, что осуществляется практически в индивидуальном порядке либо с заинтересованными студентами старших курсов, либо с начинающими аспирантами или молодыми учеными, расширяющими круг своих научных интересов. Процесс этот долгий, кропотливый, часто представляет собой в известном роде искусство.

В научной школе конструктивно-критические и репродуктивные процессы взаимосвязаны и при этом осуществляются естественно, качественно выполняя *образовательную функцию*. Они координируют и интегрируют деятельность талантливых исследователей разного возраста и профессионального уровня вокруг продуктивного ученого, предложившего исследовательскую программу. Такой ученый становится основоположником школы, но не только в силу своей исключительной научной одаренности (ни Эйнштейн, ни Менделеев школы в буквальном смысле не оставили). Научный лидер, богатый глубокими и апробированными идеями, должен при этом обладать потребностью и способностью к сотворчеству, к совместной исследовательской работе с коллегами и учениками, обсуждению, развитию, критическому осмыслению идей, методов, результатов. Это обычно очень одаренный человек с определенным педагогическим даром. Обучение и преподавание — это иной, нежели исследование, вид деятельности. Они редко сочетаются в одном лице. Но это бывает все же чаще, чем мы умеем или

хотим заметить и использовать это. Известный русский ученый П.Л. Капица утверждал, что каждый ученый — человек, но большой ученый — большой человек. Поэтому совместная с таким ученым исследовательская деятельность и обучение у него дают нечто большее, чем только знания. Такое общение — единственное необходимое, обязательное условие влияния большого человека, его примера, авторитета, мировоззрения, а не только выучки. Тип обучения в научной школе целиком определяется личностью лидера, его умом, исследовательским талантом, характером, ценностными ориентациями, нравственными качествами. Известно, однако, что большой талант не всегда обладает ангельским характером. Ему бывают присущи некоторые человеческие слабости. Вспоминая своего великого учителя Резерфорда, Петр Капица рассказывал о том, как, поощряя своих молодых сотрудников к работе со студентами, сей мудрый муж говорил: «Не забывайте, что многие идеи ваших мальчиков могут быть лучше ваших собственных. Им надо уметь радоваться, а не завидовать». Учитель благодаря своему опыту руководит направлением работы, делится знаниями, на освоение которых у него, возможно, ушли годы. При этом он сам, возможно, без чьей-либо помощи отыскивал ошибки, фильтровал «шум», приспособлявая добытые знания к своему предмету исследования, и вот теперь по щедрости своей натуры отдаёт плоды своего труда в руки тех, кто порой не может оценить бесценного подарка. Но в конечном счете настоящего учителя учат его ученики, — расширяя поле приложения, развивая идеи своего Учителя. Так считал П.Л. Капица. Они углубляют его знания и расширяют его кругозор. Без учеников ученый быстро погибает как творческая единица, перестает двигаться.

Сотворчество учителя и ученика, атмосфера школы, ее традиции, как это не покажется странным, стимулируют *самостоятельность и независимость мышления — необходимые условия творчества*⁴⁸.

Поручения самостоятельно решить задачу, сделать квалифицированный обзор воспитывают *ответственность*. В совместной интеллектуальной деятельности возникает эмоциональная сторона, которая с трудом вербализуется, но выполняет очень важную роль: создаёт особую атмосферу раскованности, интеллектуальной свободы и радости взаимопонимания, позволяет переживать интеллектуально-эстетическое удовольствие от красоты найденных решений, чётко поставленных задач, так сформулированных вопросов, в которых очерчено поле для поиска ответов. Именно в такой атмосфере рождаются чувство сопричастности творческому процессу, умение радоваться удачным идеям других не менее, чем собственным, уважение к коллеге, будь он маститый учёный, аспирант или студент. В процессе интеллектуально-эмоционального общения

происходит научение своеобразному *личностному знанию*, приемам и способам исследования, которых не найти ещё ни в одном учебнике. порождаются естественные условия, благоприятные для формирования нравственных и эстетических идеалов, вкуса, манеры вести себя, доброжелательности, интереса, порядочности, способности признать свою ошибку (т.е. неуловимому *духу культуры* и в конечном счете приобщению к тому, что профессионалы назовут мастерством, классностью, или даже *созданию, выработке* самого *эталонного теоретического знания*, а в самом счастливом случае – *особому – философскому уровню высокого знания*).

Кроме наличия в университете хороших научных школ, требуется и наличие хороших, талантливых учеников, т.е. студентов. Будущий ученый имеет в своем интеллектуально-психологическом статусе некоторые необходимые качества. Это – определенный и достаточно высокий уровень развития именно *интеллекта, логичности мышления*, а не элементарной рассудочной деятельности. Важнейшим условием становления ученого является *интерес к исследованию*. Имеются и некоторые специфические качества, которые сродни интуиции, ибо рациональность науки применительно к отдельному ученому сопряжена со способностью к воображению и развитой интуицией. Здесь наука сближается с искусством. Ученый ориентирован на *поиск проблем* и стремление отыскать среди разных сторон проблемы такую, которая обладает *признаками решаемой задачи*, т.е. такое звено, за которое можно вытянуть решение всей проблемы или ее части. Неотъемлемым (атрибутивным) качеством будущего ученого является *самостоятельность суждений и критичность мышления*, позволяющая объективно оценивать чужие и свои результаты и при этом *не упустить конструктивные идеи*. Но учеными всё же не рождаются, а становятся, и в этом отношении важнейшее значение имеет *последовательность и непрерывность в обучении и осознанная потребность в этом*. Необходима также *влюбленность в науку, преданность науке*, т.е. *интеллектуальные и нравственные качества*, главным объектом реализации которых является наука, научное познание и научное творчество.

Научная школа, в которую попадает молодой исследователь, способствует развитию этих качеств, а не их возникновению.

Большинство из этих качеств имеют в своей основе врожденные задатки. Их трудно идентифицировать самому для себя молодому человеку. В «диагностике» их важнейшую роль и выполняет общение с крупным ученым с качествами научного лидера и педагога, о которых мы говорили выше.

На лекциях, в научных семинарах, в совместной научно-познавательной и исследовательской деятельности со значительной личностью формируется понимание того, что настоящая наука – это

«сгусток» культуры, порождаемый систематическим, напряженным, «ненормированным» *трудом*, а не «гениальные догадки», вызванные падением яблока, о которых так любят писать в серии «Эврика» люди, чаще всего сами далёкие от творчества. Догадки не приходят в неподготовленную голову невеждам и бездельникам. В научной школе это становится очевидным каждому. Вот почему так плодотворна подготовка в ней не только исследователей, но всех тех, кто ориентирован на совместную деятельность с другими, будь то спорт, бизнес, политика и т.д., в особенности – будущих учителей и вузовских преподавателей. Это всегда (со времён античности, средневековья и особенно в новое время) хорошо понимали в зарубежных и дореволюционных российских университетах, когда талантливых выпускников оставляли для подготовки к профессорскому званию на кафедрах, где намечались признаки научной школы, или отправляли за границу в знаменитые научные школы. Там не только повышали свою общую образованность, учились современным методам исследования и преподавания, собирали материалы к будущей диссертации, но самое главное – в совместной научной деятельности мужали и крепили личностные качества будущих ученых-профессоров. По возвращении на родину они ещё долго – иногда годами – дорабатывали, а потом защищали свои диссертации и, бывало, неопределенно долгое время дожидались профессорского места, получали весьма скромное жалование или приват-доцентскую «стипендию», зарабатывая на жизнь преподавательской деятельностью в гимназиях, училищах, технических вузах, одновременно читая многочисленные авторские спецкурсы в университете, работая в конечном счёте «на свою репутацию».

В столичных университетах в ожидании профессорских вакансий состояли годами в качестве приват-доцентов известные учёные, доктора наук. Но лица без учёной степени не допускались к чтению лекций, не могли стать штатными преподавателями ни в одном, даже провинциальном университете. Так уж повелось в России, что чаще всего тяжкий путь выпадал на долю именно талантливых и порядочных молодых учёных и выдерживали его далеко не все. Но качество учебного процесса в других высших и средних школах, где преподавали, дожидаясь профессорского места, такие одарённые люди, как показывает опыт, весьма возрастало. Государство и общество поддерживали свой культурный и научный потенциал ценной самоотверженной деятельности талантливых одиночек, почти никогда не воздавая им должное вовремя. При всём том даже в столичных российских университетах за кафедрой иногда вещали благоглупости профессора, от которых освободиться бывало весьма трудно⁴⁹. Ниже остановимся на некоторых из многих замечательных научных школ в дореволюционной России.

6.3.2. Русская математическая школа П.Л. Чебышева

Остановимся только на школе П.Л. Чебышева (1821-1894)⁵⁰, так как в характере возникновения и развития этой школы наглядно раскрылись все необходимые условия, в которых наиболее плодотворно сочетаются и взаимообогащаются научное творчество великого учёного и его профессорская деятельность. В этой школе следует искать истоки многих российских математических школ: А.А. Маркова, А.М. Ляпунова и других известных миру российских учёных. П.Л. Чебышеву суждено было внести решающий вклад в развитие математики не только в XIX веке, но и заложить фундамент для будущего развития её новых направлений, применения их ко всё более новым областям науки и практики. Ссылки на работы Чебышева и его учеников того времени, опубликованные в «Трудах» Петербургской Академии наук, до сих пор встречаются во многих математических исследованиях ученых всего мира.

Выше было показано, что научное творчество и преподавательская деятельность требуют разных способностей, которые в одном человеке гармонично сочетаются не так часто, как это иногда представляют себе люди, далёкие от научно-образовательного процесса. В воспоминаниях учеников Чебышева находим разнообразную характеристику его преподавательского мастерства, уважение и благодарность за душевную щедрость профессора. Учёный охотно раскрывал богатство своего духовного мира не только в беседах с близкими по духу соратниками и учениками, но и во время обычных лекций. Он читал безупречные в логическом отношении лекции, с очень чёткими формулировками. Каждой сложной выкладке было предпослано разъяснение цели и в самых общих чертах показана логика её достижения, а затем он молча, очень быстро и настолько подробно расписывал решение на доске, что за ним легко было следить. Нередко он попутно излагал свои взгляды и мнения других математиков по тем или иным разделам курса, прояснял сущность связей между ними. Иногда он прерывал ход изложения, чтобы осветить своим слушателям историю и методологическое значение того или иного факта или научного положения. Этим отступлениям он придавал очень большое значение. Они бывали редки, но обстоятельны. Приступая к такой беседе, профессор оставлял доску и мел, усаживался в особое кресло поближе к слушателям. Для многих из них это был бесценный подарок. В остальном, что касалось учебного процесса, П.Л. Чебышев был педантичен: он никогда не пропускал лекций, не опаздывал и не задерживал аудиторию ни на минуту, завершая каждый раз всё, что наметил, в строго отведённое время. Видно было, как тщательно готовился он к лекциям.

Известный учёный, Пафнутий Львович был доступен для всех, кто хотел научно работать и имел для этого данные: он щедро делился своими идеями, умел вызывать научный интерес у своих учеников. Раз в неделю у него был приёмный день: двери его квартиры были открыты для каждого, кто хотел посоветоваться по поводу своих исследований. Никто не уходил от него, не обогатившись новыми идеями и планами. Основной чертой этой школы, которая вошла в историю науки как петербургская математическая школа, было стремление связать проблемы математики с принципиальными вопросами естествознания и техники. Стремление реализовалось благодаря исключительному математическому и педагогическому таланту, широте интересов самого профессора Чебышева и одарённости его учеников, среди которых выдающимися оказались А.А. Марков и А.М. Ляпунов.

Важнейшим фактором становления и долголетней плодотворности математической школы Чебышева были принципиально новаторский характер его работ, продуктивность научной деятельности и широта интересов самого ученого. Он отличался от тех ученых, которые, облюбовав какую-нибудь одну, более или менее узкую ветвь своей науки, отдают ей всю свою жизнь, сначала создавая ее основы, а потом тщательно дорабатывая и совершенствуя ее детали. Они, безусловно, вносят большой вклад в совокупное научное знание, но на века определяют направления развития всей науки редкие люди иного интеллектуального склада – типа П.Л. Чебышева. Даже просто очертить круг его интересов и результативность исследований здесь мы не сможем. И все-таки отметим направления науки, развитию которых великий ученый дал мощный импульс.

Всю жизнь Пафнутий Львович занимался решением все новых и новых задач своей знаменитой теории приближенных функций. К основам теории вероятности он обращался трижды: в начале, в середине и в конце своего творческого пути. И таких избранных областей у него было много: теория интегрирования, приближение функций многочленами, теория чисел, теория механизмов и ряд других. Невозможно, по утверждению академика Б.В. Гнеденко, указать такую область, где брошенные семена не дали бы обильных и сильных всходов. Были среди идей Чебышева и такие, все значение которых не могло быть в достаточной мере осознано современниками, которые раскрылись лишь через несколько поколений. Еще одной особенностью научного таланта ученого был его неизменный интерес к вопросам практики, и этот интерес был настолько велик, что, возможно, именно он в значительной мере определил своеобразие всего творчества великого россиянина. Пафнутий Львович сам это пояснил в статье «Черчение географич-

ческих карт». Чебышев писал, что «сближение теории с практикой дает самые благотворные результаты, и не одна только практика от этого выигрывает; сами науки развиваются под ее влиянием, она открывает им новые предметы для исследования или новые стороны в предметах давно известных. Несмотря на ту высокую степень развития, до которой доведены науки математические трудами великих геометров трех последних столетий, – писал Чебышев, – практика явно обнаруживает неполноту их во многих отношениях; она предлагает вопросы, существенно новые для науки, и таким образом вызывает на изыскание совершенно новых методов. Если теория много выигрывает от новых приложений старой методы или новых развитий ее, то она еще более приобретает открытием новых методов, и в этом случае наука находит себе верного руководителя в практике»⁵¹.

Среди многих задач практики Чебышев в качестве задачи особой важности называл одну: «Как располагать средствами своими для достижения по возможности большей выгоды?» Отсюда и совсем не математическое название некоторых работ ученого: «Об одном механизме», «О зубчатых колесах», «О центробежных уравнителях», «О кройке платьев», «О построении карт» и т.д. За вклад в теорию и решение некоторых из названных задач оптимизации во второй половине XX века наш соотечественник Канторович получил Нобелевскую премию. А вот задача «О построении карт» получила исчерпывающее решение именно в этой работе великого ученого. Скольких Нобелевских премий заслуживали выполненные им работы!

Много времени и средств потратил ученый на конструирование шарнирных механизмов, теорию которых он создал. Он построил переступающую машину, которая имитирует движение животного; гребной механизм; оригинальную модель сортировочной машины; самокатное кресло; центробежный регулятор (свыше 40 механизмов и 80 их модификаций). В мире, кажется, до сих пор нет ни одного ученого, творчеству которого принадлежало бы такое количество оригинальных механизмов, большинство из которых находят применение и сегодня. Важно и то, что эта, казалось бы, прикладная деятельность послужила основой для создания Чебышевым нового раздела математики – теории наилучшего приближения функций многочленами (полиномы Чебышева). Чебышев одновременно с разработкой теории интерполирования по способу наименьших квадратов пришел к построению общей теории ортогональных многочленов и впервые ввел в рассмотрение так называемые биортогональные последовательности функций. Это, вероятно, наряду с теорией механизмов побудило ученого рассмотреть новый круг вопросов анализа.

П.Л. Чебышев был тем выдающимся ученым, которому была присуща одна из важнейших ценностей и закономерностей культуры — преэминентность в развитии интеллектуального потенциала человечества. Это видно в каждом из научных направлений, в области которых он работал или был их основателем. Наиболее наглядно это можно продемонстрировать на примере теории чисел и теории вероятности. Русский ученый научил весь остальной мир относиться и к той и к другой науке с такой же жесткой требовательностью, как ко всякой математической дисциплине⁵². С тех пор в Российской Академии наук одной из самых почетных премий стала премия П.Л. Чебышева.

6.3.3. Физическая школа П.Н. Лебедева

Петр Николаевич Лебедев (1866-1912) родился в Москве в культурной купеческой семье. После обучения в реальном училище поступил в Московское высшее техническое училище (1884-1887). Поскольку юношу интересовали принципиальные вопросы, выходящие далеко за пределы изучаемых курсов, он оставил училище и в 1887 году уехал в Страсбургский университет изучать физику. Он учился у А. Кундта, который, как и сам Лебедев, обладал удивительным «физическим чутьем» (*physikalische Nase* — дословно — физический нос). Кундт перешел на работу в Берлин, и Лебедев последовал за ним. Учился молодой русский и у Гельмгольца. Не изучая латыни в реальном училище, он не имел возможности защитить свою диссертацию «Об измерении диэлектрических постоянных паров и о теории диэлектриков Моссогги-Клаузиуса» в Берлине. Вернувшись в Страсбург, он защитил диссертацию и получил степень доктора философии. Его превосходная работа представляла собой проверку феноменологической теории диэлектриков. Молодого ученого интересовала проблема светового давления, над которой работали такие европейские ученые, как Кеплер, Эйлер, Френель, Максвелл, Больцман. За эту труднейшую задачу взялся Лебедев и с помощью тонкого виртуозного эксперимента решил ее. Он писал: «Я, кажется, сделал очень важное открытие в теории движения светил, специально комет». В современной астрофизике громадная роль светового давления как космического фактора стала очевидной. Но первое физическое обоснование было сделано Лебедевым.

Вернувшись в 1891 году в Москву, молодой ученый получил место ассистента в Московском университете у профессора А.Г. Столетова. В России надо было писать новые диссертации и защищать их заново, так как иностранные ученые степени не признавались. Но в связи с европейской известностью Лебедева ему

разрешили, минуя магистерскую диссертацию, сразу защищать докторскую. Сделав первую часть *нового большого исследования* на тему «Экспериментальное исследование пондеромоторного действия волн на резонаторы», ассистент представил его в качестве докторской диссертации. Первая часть была посвящена изучению взаимодействия электромагнитных резонаторов, вторая — гидродинамических, третья — акустических. Научно-теоретическое остроумие и ювелирное мастерство экспериментатора привели к точному результату. В 1899 году Лебедев сделал доклад в Лозанне, в 1900 — в Париже, завершив доклад следующим резюме: «Таким образом, существование максвелло-бартолиевых сил давления опытным путем установлено для лучей света». Лорд Кельвин сказал как-то Тимирязеву: «Вы, может быть, знаете, что я всю жизнь воевал с Максвеллом, не признавая его светового давления, и вот ваш Лебедев заставил меня сдаться перед его опытами». В 1910 году Британский Королевский институт избрал Лебедева своим почетным членом. Позднее стало известно, что элементарное световое давление оказалось квантовым, имеющим прерывный характер. Однако это исследование и каждая последующая работа Лебедева имеют непреходящее значение. Нам, современным, не следует особенно заноситься: «Мы видим дальше, так как стоим на плечах гигантов», — сказал один из них.

Работая в Московском университете, главное внимание ученый уделял исследовательской работе студентов и своих сотрудников. Лебедев первым в России отважился создать лабораторию с большим коллективом. Когда он начинал в 1901 году, у него работало трое, в 1910 — 28. Все темы работ были даны Лебедевым, тщательно продуманы, и просто лаборантов здесь не было. Из его лаборатории вышел ряд отличных работ, в которых чувствовалась мастерская рука учителя. Он был пионером таких коллективных работ в России. В газетной статье «Русское общество и русские национальные лаборатории» (Русские ведомости, 1911) П.Н. Лебедев подробно изложил свою точку зрения в пользу создания больших исследовательских лабораторий в России.

В это время страна переживала очередную полосу реакции. Царское правительство, в том числе и Министерство народного просвещения, предприняли новый «крестовый поход» против свободомыслящей, творческой и популярной среди студентов профессуры. Талантливая и либеральная часть ученых-профессоров покинула университет. В знак протеста против реакционных действий министра просвещения Л. Кассо подал в отставку и П.Н. Лебедев. Тотчас он получил приглашение от многих зарубежных научных учреждений. Так, директор физико-математической лаборатории Нобелевского института в Стокгольме проф. Аррениус писал Лебедеву: «Естественно, что для Нобелевского института было бы

большой честью, если бы Вы пожелали там устроиться и работать, и мы, без сомнения, предоставили бы Вам все необходимые средства, чтобы Вы имели возможность дальше работать... Вы, разумеется, получили бы совершенно свободное положение, как это соответствует Вашему рангу в науке». Лебедев остался в Москве. На частные пожертвования был снят подвал, где в лаборатории из нескольких комнат он окончил свою последнюю экспериментальную работу по магнетометрическому исследованию вращающихся тел. Частными лицами были собраны средства на строительство института для Лебедева, но он умер 14 марта 1912 г. — за 4 года до открытия этого института. Весь ученый мир откликнулся на невосполнимую интеллектуальную утрату. Телеграфировали и писали Рентген, Нерст, Аррениус, Дж. Томсон, Варбург, Крукс, М. Кюри и другие⁵⁵.

6.3.4. Научная школа А.Н. Крылова

Среди выдающихся учёных России было немало таких, кто по ряду причин или просто по стечению обстоятельств так и не стал университетским профессором (всемирно известный химик Ипатьев; ученый-правовед, участвовавший не в одном нашумевшем процессе, историк и филолог, писатель А.Ф. Конн и др.), но вклад, внесенный ими в культуру России, в науку и высшее образование, в том числе и университетское, нельзя измерить — можно только понять и восхищаться! Поместив научную школу Крылова после школы Чебышева и школы Лебедева, следовало бы объяснить, почему так было сделано. Да потому, что А.Н. Крылов был и математиком, и физиком, и механиком, и прекрасным инженером, и морским офицером, и историком науки, и теоретиком образования, и философом. Алексей Николаевич Крылов был как раз такой могучей личностью, о которых Н. Эйдельман говорил, что они оставляют потомкам не только творения рук своих и мыслей, такая личность сама по себе — это вклад в культуру. Поэту Е.А. Баратынскому (1800-1844) принадлежат строки: «На всё отозвался он мыслью своей, Что просит у мысли ответа». Эта характеристика очень подходит А.Н. Крылову, которой родился через 19 лет после смерти поэта.

Широта и разнообразие интересов, *энциклопедические познания, незаурядный интеллект, чистый ум* его, поразительная талантливость и работоспособность и только Бог знает, что ещё, способствовали тому, что каждая решённая им задача приобретала фундаментальное значение для математики, механики и инженерного дела в целом. Кто же он? Каково его происхождение? Что за условия способствовали его образованию и разностороннему раскры-

тно таланта? Подробности читатель сможет узнать из его воспоминаний⁵⁴.

Добившись серьёзных успехов, молодой учёный не захотел ограничиваться узкой областью знаний. Его привлекала теория корабля и кораблестроения как «обширное поле для применения математики». Корабль — одно из древнейших технических сооружений. Современный корабль — это шедевр техники, колоссальный ступок человеческой мысли и труда, это плавучий город, и многие опасности угрожают ему с момента спуска на воду. Крылов хотел поставить всю теорию корабля на язык математики и механики, разработать методы решения задач так, чтобы доводить их до числа. Проработав год на франко-русском судостроительном заводе, он решил поступить на кораблестроительное отделение Морской академии, среди профессоров которой были выдающиеся учёные: математик А.Н. Коркин, астрономы Н.Я. Цингер и И.П. Коллонг, механик И.А. Евневич. За два года Крылов блестяще окончил Академию и был по представлению проф. Коркина оставлен для подготовки к профессорскому званию. Вскоре он стал преподавателем Морского училища и одновременно доцентом Морской академии, но, продолжая изучать математику и механику, посещал лекции А.Н. Коркина, Д.К. Бобылева, А.А. Маркова, И.В. Менцерского, Д.А. Граве, читаемые в Петербургском университете.

В 1892 году А.Н. Крылов разработал и стал читать в Морской академии курс теории корабля. В 1893 году он опубликовал ставшую классической работу «Новый метод вычисления элементов корабля». Каждый год он разрабатывает *новый* курс лекций. В 1893 году — учение о качке корабля, включая проблемы, которыми уже почти два века занимались выдающиеся европейские учёные Иоганн и Даниэль Бернулли, Леонард Эйлер, В. Фруд. Российский учёный обратил внимание на то, что трудности, с которыми он столкнулся, были аналогичны тем, которые преодолели Лагранж и Лаплас при построении теории движения планет в небесной механике. Впервые их достижения были применены в теории корабля. Доклад о теории килевой качки, сделанный русским учёным в Английском обществе корабельных инженеров в 1896 году, вызвал одобрение крупнейших авторитетов английского судостроения и гидромеханики. Публикация работ, идеи которых изложил тогда Крылов, принесла ему мировую славу, и они сразу же вошли в учебники, по которым преподавали во всех главных судостроительных школах мира.

С открытием в Петербурге Политехнического института Крылов читал в нем предмет, ещё никогда и нигде не читавшийся: курс вибрации корабля. Он шлифовал теорию и лекционный курс одновременно и подвёл итоги в ставшем классическим фундаментальном учебнике «Вибрация судов».

Особую роль в деятельности А.Н. Крылова сыграла его работа в 1900-1908 годах во главе Опытного бассейна Морского ведомства. Бассейн был основан в 1891 году по инициативе Д.И. Менделеева, который понимал громадное значение научного эксперимента для кораблестроения в виде предварительного испытания моделей судов при их проектировании. Крылов провёл реконструкцию бассейна с целью приближения условий испытаний к натурным. В процессе этой деятельности сблизилась интересы Крылова и выдающегося учёного адмирала С.О. Макарова, оказавшего значительное влияние на формирование идей молодого Крылова. В 1908-1910 годах А.Н. Крылов в качестве главного инспектора кораблестроения и председателя Морского технического комитета возглавлял кораблестроение всей России. Честность и ответственность учёного, его искренность и смелость суждений сделали пребывание его в Морском министерстве для некоторых крупных чиновников неудобным. Крылов покинул министерство накануне Первой мировой войны. В 1914 году по представлению академика Н.Е. Жуковского Московский университет присудил А.Н. Крылову степень почётного (*honoris causa*) доктора прикладной математики. В 1916 году А.Н. Крылов был избран действительным членом Академии наук⁵⁵.

Любая теоретическая работа А.Н. Крылова всегда имела практическое значение, чаще всего жизненно важное. Каждая осмысленная и решённая выдающимся учёным практическая задача становилась частным случаем общей теории. В мировом кораблестроении и критических аварийных ситуациях до сих пор используются «Таблицы непотопляемости», созданные Крыловым, хотя именно в России косность и бюрократизм стояли на пути внедрения многих открытий учёного. Так, для разрешения применять рекомендации этих «Таблиц» понадобилось пережить трагический опыт гибели кораблей в русско-японской войне. Но выдающиеся достижения учёного в области теории корабля и прочности его конструкций создали отдельную научную дисциплину — «строительную механику корабля» и научную школу Крылова.

Математические методы, созданные Крыловым для строительной механики (которая сейчас стала обязательной специальной дисциплиной во всех технических вузах, где готовят инженеров строителей морского, воздушного, железнодорожного и других видов транспорта, строителей любых зданий и сооружений), используются и развивают его ученики и последователи до сих пор. А ведь Крыловым также разработаны математические методы в баллистике, в теории упругости для расчётов прочности мостов, найдены оригинальные приёмы в ускорении решения «векового» уравнения в докомпьютерную эпоху. Ненасчитанным оказался научный

потенциал и почти безграничной область, в которую внёс свой вклад замечательный учёный: около двух десятков томов научных исследований «для приложения математики к решению вопросов из области морского дела и техники вообще»; учебники и руководства по различным вопросам математики и механики: сферической тригонометрии, дифференциального и интегрального исчисления, теоретической механики и много других теоретических решений.

Некоторые из работ великих европейских учёных стали доступны российскому читателю благодаря переводам их с немецкого, французского, латыни, осуществлённым А.Н. Крыловым: неизвестные ранее рукописи «Лекций» Гаусса по теоретической астрономии и труды по теории магнетизма; 100 страниц извлечений из 790 на латыни из работ Л. Эйлера; «Математические начала натуральной философии» Ньютона – перевод с латинского с примечаниями и пояснениями. Необходимо заметить, что такого рода переводы не мог выполнить просто хороший переводчик. Их статус скорее близок к переводам Шекспира Пастернаком, Р. Бернса – Маршаком. Это были «реконструкции» по духу, по сути. Опираясь на письма и рукописные «Таблицы рефракции», составленные И. Ньютоном (без всякого обоснования), и на прекрасное знание и понимание духа всего его творческого наследия (на латыни), Крылов предпринял в 1935 году блестящую реконструкцию ньютоновской теории рефракции (преломление – от латинского *refractus*) – преломления в разных средах света, звука и т.д. В результате изумлённому взору специалистов – астрономов, физиков, математиков и историков науки предстала простая и ясная теория, созданная Ньютоном более 250 лет назад и остававшаяся *никому* не известной до труда, выполненного А.Н. Крыловым. Обладая великолепной эрудицией и прекрасным стилем, учёный написал замечательные по глубине и художественной яркости очерки, посвященные Ньютону, Эйлеру, Лагранжу, Галилею, Чебышеву. Смерть застала великого старца с ясным умом за письменным столом, работавшего над «Историей открытия планеты Нептун».

Морская академия, где большую часть своей жизни преподавал Крылов, благодаря его научному авторитету и научной школе постепенно преобразилась в одну из лучших в мире высших морских школ: главные кафедры технических отделений были заняты учениками А.Н. Крылова. Она по праву стала «гнездом птенцов Крылова». Крылов был также блестящим лектором, о чём вспоминали его слушатели, студенты и ученики (среди них широко известные кораблестроители: акад. В.Л. Поздонин, акад. Ю.А. Шиманский, чл.-корр. П.Ф. Папкович, проф. И.Г. Бубнов и многие другие). Многие тысячи специалистов в области технических и физико-математических наук учились по его учебникам.

В теорию и философию образования А.Н. Крылов вписал свою и сегодня актуальную главу, основные идеи которой состоят в следующем.

«**Научить учиться**» — вот главная задача любой школы, и высшей в том числе. Обоснование: никакая школа не может выпустить законченного специалиста; **специалиста образует его собственная деятельность**. Но для этого нужно, чтобы он *умел учиться*, учиться всю жизнь. Школа должна привить ему научную культуру, любовь к делу, к науке — это её главная задача. Багаж, с которым школа обязана выпустить его в жизнь, должен включать: а) основы знаний, критически усвоенные им самим; б) умение отыскивать недостающие знания; в) знать, где их можно найти и как ими воспользоваться. И ничего лишнего! Интерес и любовь специалиста к делу, его общая и научная культура, включая пожизненную потребность и умение учиться, его внутренняя свобода и ответственность — вот те качества, которые смогут ответить на вопрос — удалось ли школе решить свою главную задачу.

Теория Крылова всегда помогала решению практических задач, что нашло воплощение в его преподавательской деятельности: в подготовке образцовых курсов лекций, в работе над учебными планами и программами, в составлении руководств для упражнений и в его способе принимать экзамены. Не будучи профессором Петербургского университета, Алексей Николаевич прочитал впервые свой знаменитый курс «Приближенные вычисления» студентам именно этого университета в 1906 году при обстоятельствах, требовавших сверх научной ответственности ещё и гражданского мужества. Лекции организовали сами студенты при поддержке прогрессивной профессуры во вновь возрождённом *Вольном университете*, когда так же, как и в 1862 году, по случаю студенческих волнений Петербургский университет снова был закрыт властями.

В 1911 году учёный составил замечательные «Беседы о способах определения орбит комет и планет по малому числу наблюдений». В них он беседует, что характерно для его работ по истории естествознания, со слушателями, но при этом его слушатели как бы присутствуют одновременно и при его собственной беседе с корифеями науки. В этой чрезвычайно простой по форме, но очень мудрой и содержательной беседе классики делятся с Крыловым и его слушателями идеями, которые ускользали от многих поколений, изучавших их творения. При этом автор «Бесед», исполненный чувства благодарности и уважения к знаменитым мужам, в то же время с прямоотой и честностью русского моряка осуществляет свой суд, выступая арбитром в их благородном соревновании. Не правда ли, по такому учебнику и сегодня было бы интересно учиться?! В 1943 году вышла книга А.Н. Крылова «Мысли и материалы о пре-

подавании механики». Входит ли она в список обязательных работ при подготовке к сдаче экзамена по специальности для тех, кто сегодня учит или готовится учить студентов в университетах или, как это называлось тогда в России и за рубежом, «оставлен на кафедре для подготовки к профессорскому званию»?

6.3.5. Возрождение московской научной школы химиков.

В.В. Марковников

Учеником и достойным продолжателем научной и педагогической деятельности А.М. Бутлерова стал в России В.В. Марковников⁵⁶.

Начало формированию Марковникова как учёного было положено в студенческие годы в Казанском университете благодаря общению с Бутлеровым — молодым блестящим учёным, только что избранным экстраординарным профессором. Лекции и практические занятия Бутлерова произвели на студента III курса неизгладимое впечатление и определили весь его жизненный путь. С согласия профессора Марковников издаёт его литографированный курс лекций по органической химии, много работает вместе с молодым наставником в лаборатории. Он стремится обосновать необходимость теории строения химического вещества, разрабатываемой Бутлеровым, находя тому всё новые и новые экспериментальные подтверждения. С этой целью молодой лаборант занялся получением изомерных кислот. Фактический качественный уровень его научной подготовки никогда не сводился к его учёной степени и званию. Вот почему, когда в 1862 году заболел Бутлеров, его молодому лаборанту поручили читать курс неорганической, а затем и аналитической химии.

После нескольких лет научной стажировки за границей, вернувшись в Казань, Марковников вновь приступил к преподавательской и научной деятельности, заменив уехавшего в заграничную командировку Бутлерова. И хотя в Германии благодаря научным заслугам и оригинальным идеям его называли «Негг Доктор», в Казани он пока ещё стал только доцентом. Но уже через два года он блестяще защитил свою знаменитую докторскую диссертацию «Материалы по вопросу о взаимном влиянии атомов и химических соединений». Это была пионерская работа.

В докторской диссертации В.В. Марковникова по-новому были поставлены коренные вопросы теоретической химии. На основе теории химического строения учёный построил теорию взаимного влияния атомов, тем самым выдвинув вопрос об изучении механизма химических реакций. Если теория строения стремится раскрыть порядок расположения атомов в молекулах, то теория влияния

раскрывает процессы сочетания атомов друг с другом. Структурная теория предсказывает, сколько изомеров может иметь данное химическое соединение. Теория взаимного влияния атомов устанавливает, какой именно из изомеров получится при данных условиях, какое направление примет химическая реакция в данных условиях. Прогноз достигается благодаря тому, что рассматриваются тончайшие внутримолекулярные перемещения атомов. Теория взаимного влияния атомов Марковникова сделала химию динамической. Бутлеров дал высочайшую оценку диссертации своего ученика и рекомендовал как можно скорее перевести ее на европейские языки, по каким-то причинам это не было сделано, и научный мир познакомился с выдающимся открытием с запозданием.

С переходом Бутлерова в 1869 году в Петербург его ученику было предложено возглавить лабораторию и читать все бутлеровские курсы. Однако через два года Марковников в знак протеста против увольнения либерального профессора П.Ф. Лесгафта подал в отставку и сразу же был приглашен в Одессу занять кафедру химии в Новороссийском университете, а еще через два года ему предложили перейти в Московский университет. Он медлил с принятием решения по причинам, которые сейчас могут показаться нам странными. В Одессе он имел прекрасно устроенную современную лабораторию, в Москве лаборатория была открыта в 1838 году и с тех пор не обновлялась. Ученый понимал, что для реализации его замыслов придется приложить громадные усилия, ибо был убежден, что для правильно организованного учебного процесса и характера предстоящих научных исследований потребуется построить новое здание лаборатории.

Почти 15 лет ушло на создание современной химической лаборатории, которая была открыта в 1887 году. Марковников вдохнул новую жизнь в преподавание химии в Московском университете и в дело организации научных исследований.

В.В. Марковников вошел в историю органической химии также как исследователь реакции присоединения к ненасыщенным углеводородам и так называемого «правила Марковникова». Научные интересы Марковникова имели широкий спектр: вопросы минеральной химии, геологии, природные процессы. Результатом были статьи в «Горном журнале», в «Записках Пятигорского бальнеологического общества» о происхождении соляных озер в Южной России и др.

Ученый обладал редким сочетанием исследовательского дара с педагогическим мастерством. В преподавании, постановке практических занятий и научных работ по органической химии Марковников считал важнейшим *самостоятельную работу студентов и молодых учёных*. Академик Арбузов обращает особое внимание на

основные педагогические идеи Марковникова, которые позволили ему позже, уже в Московском университете, возродить традиции научной школы российских химиков, в том числе и в образовательном процессе. Он постоянно стремился воспитать самостоятельного исследователя. Учёный выражался такими афоризмами: «Никогда не следует таскать в рот жареных голубей»; «Следует пускать студента на глубокое место: кто выплывает, значит будет толк». Согласно представлениям Марковникова, молодые научные работники-студенты должны были самостоятельно разбираться в иностранных химических журналах и принимать самостоятельные решения при выполнении тех или иных заданий руководителя. Эти требования и высочайший научный уровень преподавания дали довольно быстро свои результаты: в лаборатории профессора появилось много молодых людей, жаждущих работать. Он был одним из первых, открывших двери лаборатории перед женщинами.

Наука никогда не была для него единственной страстью. Учебный процесс и насущные проблемы общественной жизни всегда имели для него не менее важное значение: «Учёным можешь ты не быть, но гражданином быть обязан», - любил он повторять, перефразируя поэта. Многие ученики и сотрудники Марковникова трудились на химических заводах, нефтяных промыслах, ситценабивных, красильных и других фабриках. Учёный был одним из популярнейших распространителей научных знаний, одним из учредителей Московского отделения Русского технического общества, а в 1884 году по его инициативе при физическом отделении Общества любителей естествознания, антропологии и этнографии была организована химическая комиссия, ставшая со временем самостоятельным отделением химии.

В актовой речи, произнесенной в 1880 г., Марковников говорил, что никакое знание в стране не может прогрессировать, а наоборот, будет постоянно оставаться предметом роскоши, если не будет находить себе применения в жизни народа. К 150-летию основания в России Ломоносовской химической лаборатории по инициативе Марковникова был составлен первый «Ломоносовский сборник» - важнейший документ по истории развития русских химических кафедр и лабораторий. В истории науки не без основания пишут о «химической школе Марковникова»⁵⁷.

С начала 80-х учёный приступил к новому циклу своих работ - исследованию «кавказских нефтей». За выдающиеся исследования в этой сфере Международный нефтяной конгресс присудил в 1900 году русскому учёному В.В. Марковникову золотую медаль. По отзыву знаменитого итальянского химика С. Канницаро, русский учёный обогатил чистую науку новым типом углеродистых соединений, которые всегда будут связаны с именем Вл. Марковникова.

В декабре 1903 года ученый сделал в Химическом обществе в Петербурге обширный доклад о своих последних научных работах. 11 февраля 1904 г. В.В. Марковникова не стало. Смерть настигла его в период активной творческой деятельности.

«Новости и биржевая газета» 3 марта 1894 года писали: «Профессор В.В. Марковников принес в дар музею Императорского археологического общества редкую по содержанию коллекцию из медных топоров, долот, наконечников, ножей, серпов и т.п., случайно найденных близ чувашской деревни Ильдираково Казанской губернии»⁵⁸.

6.3.6. Историческая школа Г.В. Форстена

В 90-е годы прошлого века среди российских университетских преподавателей-историков существовало определенное противостояние двух типов исторического мировоззрения, видения исторического процесса и, соответственно, способов преподавания исторических дисциплин. Первое имеет преимущественно социально-политико-экономическую ориентацию, второе – преимущественно культурно-историческую. По выражению профессора И.М. Гревса, это противостояние выражалось в элементарных, синтетически-догматических обзорах какого-нибудь этапа, периода истории со стороны первых и в *аналитико-критическом подходе* вторых. Сторонников второго, т.е. историко-культурного взгляда и типа преподавания, было меньше, но именно они пользовались наибольшей популярностью у старших гимназистов, студентов университета и других вузов, в том числе военной академии и Высших женских курсов. Среди *лучших представителей* этого направления был и Г.В. Форстен (1857-1910)⁵⁹.

Петербургская школа историков культуры и историков международных отношений сложилась в 80-е годы XIX – первое десятилетие XX столетия. Не пионером, а «патриархом» ее был не очень известный современной гуманитарной общественности учёный-историк Г.В. Форстен. Пионером русской скандинавистики был академик Я.К. Грот (1812-1893). Тогда это была еще не расчлененная на отдельные дисциплины наука. Сюда входили история, литературоведение, этнография, языкознание. Главным поприщем Грота были русский язык и литература. Но как скандинавист и влиятельное в Петербурге лицо (вице-президент Академии наук) Грот получил большое признание в Швеции. Форстен может быть отнесен к следующему поколению скандинавистов. Ученик русского профессора В.Г. Васильевского (1838-1899) и одновременно знаменитого немецкого историка профессора Леопольда фон Ранке (1795-1886), Форстен тщательно исследовал несколько веков вза-

нмоотношений стран Балтики. Этого скромного человека в его время справедливо считали одним из ведущих отечественных специалистов по всеобщей истории, истории международных отношений, истории культуры. Имя его пользовалось большим уважением в кругу специалистов и не менее популярно было среди университетской молодёжи, причастной к историко-филологическому факультету, а также тех, кто учился в гимназии Оболенской, в Педагогическом и других петербургских институтах.

В 1950 году один из выпускников Петербургского университета Б.А. Романенко вспоминал, что в его студенческое время существовал так называемый «кружок форстенят» (из молодых приват-доцентов и выпускников университета, оставленных при университете для подготовки к профессорскому званию). Само ироническое и одновременно нежное прозвище «форстенята» возникло в среде бестужевок. Первыми участниками кружка были гимназистки, гимназисты, студенты и молодые коллеги приват-доцента Г.В. Форстена. Он покорял раз и навсегда многих из тех, кто у него учился. Его лекционные курсы отличались убедительной научной аргументацией, историографическим анализом и необыкновенной глубиной и эрудицией.

Его учитель Васильевский говорил о сильном нравственном влиянии, какое оказывал Форстен на своих учеников везде, где преподавал. Форстен принципиально избегал превращения каждого своего курса по проблемам всеобщей истории в учебник, что часто проделывали некоторые его коллеги. Он так же, как и его учитель профессор В.Г. Васильевский, предпочитал сосредотачиваться на небольших эпохах и немногочисленных вопросах, но рассматривать их под всемирно-историческим углом зрения, т.е. не «сообщать запас знаний», а вызывать интерес к анализируемым событиям и процессам, побуждать студентов к самостоятельной работе с источниками и к размышлениям. В своих лекциях Форстен создавал широкие исторические картины, помещая в них рассматриваемые периоды и эпохи, раскрывая в этом контексте события не только во времени и пространстве, но в их связях и отношениях. Он показывал, как новации зарождаются и вызревают в недрах старого и с трудом пробивают себе дорогу сквозь различные препятствия, в первую очередь борясь с косностью. Вот почему он так любил исследовать переходные эпохи, в которые появлялись новые интеллектуальные идеи, происходили изменения в духовной жизни отдельных слоев, в результате чего духовная жизнь общества приходила в движение, подготавливая условия для проникновения новаций и в другие сферы национальной жизни: в образование, политику, производство и, главное, — в образ мыслей разных социальных слоев.

Эта манера и этот методологический подход очень близки и нам, авторам этой книги. Именно эта идея заставила нас взяться за книгу, которую держит в руках читатель. Мы полагаем, что только тогда новации становятся фактом и фактором культуры, ее двигателем, когда они укореняются сначала в сознании образованных слоев и отдельных критически мыслящих лиц, людей с идеалами, а затем весьма нескоро — становятся нормами жизни всего общества. На это уходят не только десятилетия, но иногда — столетия. Долгий и трудный процесс этот может активизироваться и ускоряться благодаря талантливым ученым-педагогам с высоким гражданским долгом, способным к терпеливой и регулярной просветительской деятельности в разнообразной аудитории. Возможно, поэтому мы взяли в качестве примера научной исторической школы школу ученого Форстена.

Емко и точно оценивал Форстен достижения ученых и философов других эпох по их влиянию на культурный процесс и интеллектуальный прогресс, на изменение общественного сознания. Руководящая идея Канта гениальна, утверждал Форстен, ибо Кант сделал для философии то, что Коперник — для астрономии. И оба они сделали более того: они критически исследовали операции ума. Суть кантовской этики Форстен выразил в одном предложении: «...одни только долг дает смысл жизни». Но если в начале XX века Канта изучали даже гимназисты, то в наше время большинство дипломированных специалистов смутно представляют себе, что дал этот мыслитель человечеству. А Форстен восхищался тем, как последователь Канта Фихте — первый ректор Берлинского университета — сумел извлечь из кантовской философии всю силу, чтобы сплотить немцев против Наполеона после их поражения, а соратник Фихте — В. фон Гумбольдт воплотил эту идею в жизнь, основав Берлинский университет и проведя реформу образования.

В трудах и лекциях Форстена русский исторический процесс предстает как часть картины всемирно-исторического развития общеевропейской культуры. Идея принципиальной самобытности исторического развития России, согласно Форстену, противоречит законам и опыту всемирной истории. Ученый анализировал, доказывал и показывал близость даже правовых проблем и способов их решения в Западной Европе и России. Он утверждал, что оценка намерений и всей деятельности исторических личностей должна исключать ту или иную тенденциозность современников, она должна даваться лишь на основе глубокого и всестороннего понимания века, в котором жил, например, Иван Грозный, Михаил Романов или Петр I.

Доклад на защите магистерской диссертации «Борьба из-за господства на Балтийском море в XV и XVI столетиях», в основу

которой была положена его монография, Форстен заключил словами герцога Альбы (1507-1582) — испанского полководца, правителя Нидерландов — о том, что достаточно ознакомить московского царя с военным искусством Западной Европы, и под его властью окажутся не только Нидерланды, но и весь христианский мир... Эрудиция Форстена была глубока и казалась безграничной: каждый новый курс был так тщательно разработан, словно был единственным. Это с восхищением вспоминали, например, его слушатели в Военной академии.

Главными авторитетами для Форстена были либеральные отечественные (П.Г. Виноградов, Н.И. Кареев) и зарубежные ученые (В. фон Гумбольдт, Дройзен, Нибур, Ранке, Савиньи, Токвиль и др.). Говоря о проблемах будущего XX века, Форстен (которого по современным понятиям можно считать не только специалистом в вопросах всеобщей истории и философии истории, но также культурологом и политологом, философом права и футурологом) предупреждал об исключительных трудностях в попытке в будущем сочетать две основные социально-политические тенденции: индивидуализм и социализм. Форстен, разъясняя чрезвычайную сложность (в основном социально-психологическую) назревающей в России и Европе ситуации, советовал своим современникам и потомкам быть терпеливыми, дать этим тенденциям свободу развития. Он полагал, что время покажет, какая из этих тенденций жизнеспособна. Даже этот прекрасный специалист по всеобщей истории не смог (в отличие от русского писателя М. Булгакова) предвидеть, сколько горя, слез и крови принесет человечеству победа одной из этих тенденций — социалистической тенденции в форме большевизма в России и фашизма в Германии.

Тем не менее те, кому посчастливилось быть его учениками (форстенята), многому от него научились. Его подход к истории и способ приобщения к ней студентов позволяли Форстену решать поставленные перед собой задачи: не схемы истории «внедрять» в молодые умы, но дать им *картину истории*, позволяющую приобщиться к духу времени, почувствовать его особенности, представить его образы, осознавать и понять те конкретные проблемы, с которыми тогда сталкивались люди. Свои мысли он излагал прекрасным языком и в спокойной манере. Его лекции легко записывались, а затем литографировались. Друзья называли его «новым Петраркой». И не случайно. В курсе новой истории его особой симпатией пользовались эпохи Гуманизма, Итальянского Возрождения, Реформации, Контрреформации и вообще история «умственных» движений — королей-реформаторов, римских пап, основателей монашеских орденов, например бенедиктинцев, иезуитов, т.е. история крупных личностей и вершин человеческого духа. Его прекрасная речь и словесные портреты Данте, Петрарки, Боккаччо, Люте-

ра, Шатобриана, Жозефа де Местра и многих других до сих пор производят неизгладимое впечатление на тех, кто знакомится с его курсами лекций.

Советский историк И.Н. Бородин вспоминал одну из лекций Форстена для студентов историко-филологического факультета, посвященную немецкой исторической школе права. Как всегда у Форстена, содержание лекции было шире названия. Это была разносторонняя и образная картина умственной жизни Германии в первой половине XIX века – картина, построенная на широком историческом фоне и богато иллюстрированная выдержками из различных источников. Но никакой популяризации не было. Аудитория тем не менее была захвачена полностью. Автор воспоминаний, сам будучи уже лектором, размышляя о методике, приходит к выводу, что Форстен выбирал, видимо, двух-трех слушателей и на них ориентировался.

Выпускник Петербургского университета, в возрасте 30 лет уже известный ученый, Г. Форстен в 1887 году начал свою педагогическую деятельность в университете в вводной лекцией «Характеристика XVII столетия и научного его изучения». Будучи автором ряда нашедших отклик публикаций, доктором наук, приват-доцентом (с весьма небольшой зарплатой), он, занимая по совместительству профессорские должности в других учебных заведениях Петербурга, должен был ждать профессорства в родной *alma mater* более 10 лет. Почему? Ответ следует искать, вероятно, в предыдущих разделах этой книги, где описаны социальные и политические проблемы того времени, а возможно, причины кроются в социально-психологических условиях в самом университете, его микроклимате, а также в ситуациях, связанных с собственно исторической наукой, ее мировоззренческим значением, ее ролью в обществе и ее мощном влиянии на студентов, а главное – в личности самого Форстена – глубокой и незащищенной одновременно.

Г.В. Форстен работал на профессорской должности в других вузах и средних школах: на Высших женских курсах, в Николаевской академии Генерального штаба, экстраординарным профессором в Историко-филологическом институте, преподавал в кадетском корпусе, в реальном училище Я.Г. Гуревича, Царскосельской гимназии; с 1896 года стал директором лучшей женской гимназии Оболенской, в которой почти 15 лет преподавал всеобщую историю. Педагогическая нагрузка ученого была огромна: по 20 лекций в неделю в разных вузах со специальной подготовкой по 4-6 курсам одновременно. При этом его слушатели стремились, где только можно, слушать его лекции, так разнообразны и интересны они были.

В научном образовании многих петербургских историков и других специалистов исключительную роль сыграл семинар Фор-

стена. Ученый умелой рукой вводил начинающих в лабораторию науки, приучая к постоянному труду, анализу и критике источников, уменью объективно рассматривать каждый конкретный факт и явление в соответствии с местом и временем действия. Научить учиться и быть открытым новациям – эта задача, даже не будучи вербализованной, всегда присутствовала в педагогическом творчестве ученого. Его «практические занятия» начинались сразу же после лекции у дверей аудитории, но особенная атмосфера была у него дома. Его ученик С.Ф. Знаменский, ставший специалистом в области педагогики, организатором дореволюционного учительства, вспоминал: «Георгий Васильевич принадлежал к тем профессорам, которые дают особенно много в личных отношениях», в непосредственном общении⁶⁰.

Семинар Форстена по сути и по форме был важным нововведением на историческом факультете в Петербургском университете. И.М. Гревс, Н.И. Кареев и Г.В. Форстен были пионерами привлечения студентов к подлинной исследовательской работе, в особенности с источниками. Г.В. Форстен совместно с Лаппо-Данилевским были инициаторами создания в 1894 году студенческого общества «Научные беседы по предметам университетского преподавания». Форстен и его ученики всемерно способствовали модернизации и улучшению исторического образования как общего, так и специального.

Будучи избран председателем педагогического совета и став фактическим директором женской гимназии, Форстен привлекал к работе в ней талантливую молодежь университетских приват-доцентов филологов, философов, историков: историю психологии читал известный специалист Нечаев, русскую историю – Середонин, затем Пресняков и Полуевктов. Можно представить себе, какого качества образование получали гимназистки.

Он не занимался политикой, но гражданская позиция ученого вынуждала его не молчать в экстремальных политических ситуациях. В феврале 1899 года, после начала студенческих волнений и ввода полиции в университет, Форстен в числе значительного большинства профессоров отказался от чтения лекций. Защищая студентов, он прямо на улице имел объяснение с петербургским градоначальником Клейгельсоном. И хотя в политические дискуссии ученый предпочитал не вступать, после событий 9 января 1905 года он не внял призыву министра народного просвещения начать учебный процесс и вновь встал на сторону мятежной профессуры.

Создатель первых русских фундаментальных исследований по истории международных отношений XV–XVII веков, по внешнеполитической истории Германии, Дании, Швеции, превзошедший многих своих коллег широтой зарубежных архивных поисков, большой специалист в области историографии на немецком и

шведском языке, Форстен, по утверждению нашего современника А.С. Кана, по праву может быть причислен к первой десятке российских специалистов всеобщей истории. Труды его и поныне широко используются у нас и за рубежом. Библиотека Форстена, завещанная им университету, имеет непреходящую ценность. В ее каталоге труды Л. фон Ранке, Дройзена, Зибеля, Э. Бернгайма, А. де Токвиля, И. Тэнна и многих других.

В «историческом семинарии на дому» занятия вращались вокруг любимых тем хозяина — эпох Возрождения, Реформации, Гуманизма. Студенты делали доклады по сочинениям Макиавелли, Гвиччардини, Лютера, по актам рейхстага. Все работало с текстами на языке оригинала. Сам хозяин, близкий по духу исследуемой тематике, вел беседу, поражая своей колоссальной эрудицией. Он привечал многих, но его подлинными учениками могли стать лишь отдельные разносторонне одаренные труженики. Кроме курсов из всеобщей истории, Форстен читал спецкурсы по немецкой историографии, выписывал научные журналы из разных стран. Знаменский вспоминал, как действовали на студентов и гимназистов новинки, покрывавшие столы в его домашнем кабинете. Профессор с таким же энтузиазмом, как и на лекциях, знакомил их с новыми статьями в журналах, монографиями, анализировал, разбираал взгляды авторов, давал домой книги для основательной проработки. Он обсуждал с «форстенятами» и художественные новинки. Он учил их видеть важное, существенное в науке и искусстве, но более всего обращал их интерес на главные и переломные моменты в историческом процессе.

Показательны его рассуждения об иезуитах. На их примере Форстен добивался понимания своими слушателями того факта, что никакой фанатизм не ведет и не может вести к прогрессу культуры. Хорошее образование, которого добивались и добились иезуиты, изменяло многое в окружающей среде. Изменяло оно и самих иезуитов. Орден, основанный для *возобновления религии прошлого*, с точки зрения исторического процесса должен был погибнуть, если бы использовал и дальше насилие и суеверия. Однако свои школы и университеты иезуиты основывали на самых новых научных идеях, оснащая учебные лаборатории самым новым оборудованием, приглашая к преподаванию одаренных людей. Стремясь своей религиозной доктриной противодействовать революции духа, объективно они оказались причастны к её победе. Реакцией против идеи предопределённости в протестантизме они возвысили свободу. Их школы и вузы способствовали появлению в разных странах и разных слоях общества образованных людей, которых охотно брали на разные государственные должности, в образовательные учреждения, и в конечном счете они содействовали просвещению и улучшению жизни, большей терпимости к новациям в

католицизме. Тем самым их широкая образовательная деятельность способствовала одновременно развитию вероучения и прогрессу светской культуры.

Форстен воспитывал оптимизм в своих питомцах, он часто говорил, что он оптимист потому, что он историк. Широта воззрений учителя и его уважение к разнообразию индивидуальных способностей своих учеников обусловили широту их дальнейших специализаций: в области всеобщей истории, культуры, искусствоведения, театроведения. Его ученики стали профессорами в России (Одессе), Варшаве, Риме, Париже. К «форстенятам» относили себя не только гимназисты и студенты, но и старшие их коллеги, друзья ученого: историк, славист-русист С.А. Адрианов, историк-искусствовед В.А. Головань, философ и психолог И.И. Лапшин, византист Б.А. Панченко, специалисты по истории Литвы и Украины (И.И. Лаппо), по Закавказью (архивист М.А. Полиевктов) и др. Понеся неизбежные потери во время революции, гражданской войны, в эмиграции, многие «форстенята» и примыкавшие в то или иное время к ним стали в советское время хорошими работниками в науке, высшей школе, в архивном деле, краеведении и т.д.

Примечания

- ¹ **Бернал Дж.** Наука в истории общества. М., 1956. С. 246. Поскольку этот выдающийся труд крупного ученого в течение 40 лет не переиздавался и стал раритетом, чтобы познакомить с ним молодое поколение, мы несколько более, чем обычно, прибегаем к прямому цитированию.
- ² См.: **Бернал Дж.** Цит. соч. С. 137.
- ³ *Dilettante* (ит.), от лат. *delectare* — услаждать, забавлять; со временем дилетантством стали называть любительское непрофессиональное занятие какой-либо деятельностью, требующей специального образования, хорошей выучки, профессионализма. Правда, А. Эйнштейн предложил еще одно видение дилетантизма, когда ученый-специалист из одной области науки, благодаря своему таланту и тому, что он не знает некоторых тонкостей и запретов в смежной науке, иногда делает именно в ней решающее открытие.
- ⁴ **Кольбер (Colbert) Жан Батист** (1619-1683) — генеральный контролёр (или министр финансов) Франции — проводил экономическую политику (кольберизм), направленную на рост доходов государства с помощью создания крупных мануфактур, поощряя развитие других форм и видов производства, опирающихся на новые научные знания; стремился к преобладанию экспорта над импортом.
- ⁵ Дж. Бернал приводит описанный историками науки пример почти одновременного определения *механического эквивалента теплоты* (в 1842 году) судовым врачом Робертом Майером (1814-1887) и (в 1843) — сыном богатого пивовара, учёным-любителем Джеймсом Прескоттом Джоулем (1818-1889), а также (в 1847) немецким физиологом и физиком Германом

Людвигом Фердинандом Гельмгольцем (1821-1894). Такая идея, по мнению историка науки, возможно, пришла в то же время в голову ещё нескольким физикам и инженерам. Но подход к ней даже каждого из трёх основных авторов был различным, как и *отношение к ним со стороны академиков*. Джоулю Королевское Общество отказало опубликовать его доклад в полном объёме, и ему пришлось добиваться признания посредством всё более точных экспериментов. В 1851 году в докладе Уильяма Томсона «О динамической теории тепла» были обоснованы названные подходы, выведен **закон сохранения энергии**, а механическая работа, электричество и теплота представлены как различные формы *энергии*. Это было величайшим открытием середины XIX века. Закон объединил отдельные науки и оказался в исключительной гармонии с тенденциями времени. Но приоритеты каждого из учёных, внесших серьёзный вклад в возможность великого открытия, академики объективно и вовремя не оценили. См.: Цит. соч. С. 328-330.

⁶ См.: **Бернал Дж.** Цит. соч. С. 252-253.

⁷ Сам термин «промышленная революция» был, по-видимому, впервые введён Ф. Энгельсом в 1844 году, затем использовался А. Тойнби и многими другими. Это был взрывной процесс в 70-80-е годы XVIII века, который произошёл сначала в Центральной и Северной Англии, благодаря замене ручного труда механизацией, кроме мало эффективных и ограниченных по времени сил воды и ветра, произошёл переход к использованию более мощной энергии пара. Всё это резко изменило производительность труда. В производстве хлопка она возросла в пять раз, что решающим образом сказалось на торговле, сельском хозяйстве и качестве жизни населения всей страны. Какой бы страны не коснулась промышленная революция, она сразу же выражалась в крутой ломке прежних производственных тенденций. В экономическом отношении промышленный переворот способствовал резкому расширению рынка сбыта промышленных товаров, развитию мореплавания и колонизации. Самым важным следствием было неопровержимое доказательство истинности и реальных возможностей воплощения идеи прогресса, который начинался с повышения производительности труда, а в сочетании с наукой и социальными революциями способствовал, в конечном счёте, социальному и культурному прогрессу, правда, лишь пройдя через несколько этапов смены производственных отношений и повышения общего уровня образованности населения.

⁸ См.: **Захаров И.В., Ляхович Е.С.** Миссия университета в европейской культуре. М., 1994, а также: **Ляхович Е.С., Ревушкин А.С.** Модель Гумбольдта: университеты – эталонные центры знания // Университеты России: проблемы регионализации. Ростов н/Д, 1994. С. 73-83.

⁹ См.: **Бернал Дж.** Цит. соч. С. 307-309.

¹⁰ См.: **Тимошенко С.П.** Инженерное образование в России. Люберцы, 1997.

¹¹ В своем исследовании мы опирались на такие сочинения, как «Труды Института истории естествознания и техники»: «История естествознания в России»: «Историко-математические исследования»: «Люди рус-

- ской науки: Очерки о выдающихся деятелях естествознания и техники» (В 4 кн. М., 1948-1961); журналы «Природа»; «Химия и жизнь»; «Энциклопедический словарь» Брокгауза и Ефрона, «Биографический словарь» 1898-1918 гг. и другие издания.
- ¹² См.: Рудаков В.Е. В.В. Крестинин // Журнал Министерства народного просвещения. 1895. № 5.
- ¹³ См.: Рудаков В.Е. Ученые учреждения // Энциклопедический словарь / Брокгауз и Ефрон. Т. XXI. С. 610.
- ¹⁴ См.: Birkenmaier W. Das russische Heidelberg. Zur Geschichte der deutsch-russische Beziehungen im 19. Jahrhundert. Winderhorn, 1995; а также см.: RUSSIKA PALATINA. Birkenmaier W. Skripten der Russischen Abteilung des Instituts für Übersetzen und Dolmetschen der Universität Heidelberg. Biographisches Lexikon des Russischen Heidelberg. Heidelberg, 1996. Nr. 27. S. 10, 87, 103, 111, 114, 138.
- ¹⁵ См. также: Профессора Томского университета: Биографический словарь / С.Ф. Фоминых, С.А. Пекрылов, Л.А. Берцун, Е.В. Луков, Д.П. Шевелев, В.С. Хмельницкий: Отв. ред. С.Ф. Фоминых. Томск, 1997. С. 31-33; 80-82; 204-207; 212-215, а также с. 162.
- ¹⁶ См.: Кареев Н. Россия // Энциклопедический словарь / Брокгауз и Ефрон. СПб., 1898. С. 838-850. (Начат под ред. проф. П.А. Андреевского, продолжен под ред. К.К. Арсеньева и Ф.Ф. Петрушевского.)
- ¹⁷ *Петражицкий Лев Иосифович* (1867-1934) — выдающийся русский юрист, поляк по национальности, родился в Витебской губернии. По окончании Киевского университета был командирован в Берлин для подготовки к профессорскому званию по кафедре римского права. С 1897 года начал читать курсы лекций в Петербургском университете, где в начале века занимал кафедру энциклопедии права, а затем социологии права в Варшавском университете. Некоторое время также читал курсы лекций в Училище правоведения в Петербурге. Был депутатом I Государственной думы. За подписание в 1906 году Выборгского воззвания с призывом отказаться от уплаты налогов и службы в армии в знак протеста против разгона Думы был в числе других 167 подсудимых приговорён к трём месяцам тюремного заключения. С 1912 года — член Польской Академии наук. В 1918 году эмигрировал в Польшу. В своей научной деятельности обращал большое внимание на роль общественной психологии и житейской этики, теоретическая система которых, по его утверждению, может дать законодателю средства воздействовать на поведение граждан путём норм, затрагивающих те или иные психические струны. Сочинения Л.П. Петражицкого отличаются богатством идей, эрудицией, тонкой критикой. Среди его сочинений в России известны в основном дореволюционные, в том числе «Очерки философии права» (1900); «О мотивах человеческих поступков» (1904); «Основы эмоциональной психологии» (вышло несколько изданий, в том числе в 1906, 1908); «Теория права и государства в связи с теорией правотвенности» (несколько изданий — 1907, 1909-1910 гг.). К числу значительных работ профессора Л.П. Петражицкого в области философии образования от-

пояется обширное сочинение «Университет и наука» (СПб., 1907), некоторые идеи были изложены выше.

- ¹⁸ По рассматриваемому вопросу приводим текст статьи «Задачи университетов», который предослан Справочным материалам для российских абитуриентов, намеревавшихся поступать в один из российских университетов в 1911 году. Нам представляется, такое «знакомство с прошлым» может оказаться полезным в современных дискуссиях о том, что такое классический университет и чего от учения в нем следовало бы ожидать абитуриенту, который может стать студентом на рубеже двух веков — XX и XIX.

Задачи университетов

«Цель университета — дать молодым людям научное образование. К практической деятельности университеты не готовят, за исключением медицинских факультетов. Из них не выходят ни учителя, ни адвокаты, ни судьи, ни иные чиновники, но они выпускают в жизнь людей, получивших юридическое, математическое, филологическое и прочее образование, которые, посвятив себя деятельности, соответствующей полученному образованию, должны быстро ориентироваться в своей области и суметь воспользоваться для практической деятельности приобретенными теоретическими познаниями.

Университет есть научное и вместе с тем учебно-просветительское учреждение.

Каждый факультет университета, поскольку дело касается преподавания наук, стремится, по мере возможностей, к осуществлению следующего идеала:

Не только сообщить учащимся, в надлежащей последовательности, известный запас уже устоявшихся научных сведений, но в то же время выявить методы и приемы научного мышления, которые привели к открытию основных научных истин и которые могут в дальнейшем привести к новым открытиям в науке; научить владеть этими методами и применять их к решению различных частных вопросов, какне встречаются или могут встретиться в различных приложениях; выявить до известной степени не только то существенное, что уже сделано в науке, но и осветить, насколько возможно, дальнейший путь ее движения вперед; наметить новые, выдвигаемые ею вопросы и задачи, даже новые пути исследования; словом, развить в учащемся, при наличии известного запаса основных сведений, научную любознательность, дух и способность научного мышления и даже научное творчество.

Университет является, таким образом, чисто научным и в то же время общеобразовательным учреждением, несмотря на его деление на факультеты по специальностям, и этим существенно отличается от высших профессиональных школ. Последние ставят своей задачей дать учащимся ряд таких сведений и навыков, которые практически необходимы для будущих работников заранее определенной профессии (практики-юристы, инженеры, техники, учителя и т.д.). Университет же преследует цели исключительно научного и общеобразовательного характера по

каждой отрасли наук, не предрешая и не приспособляясь к выбору питомцами его той или иной профессии в их дальнейшей практической жизни.

Каждый вступающий в университет должен отчетливо усвоить эти основные начала, дабы впоследствии не получить разочарования в своих ошибочно предъявляемых к университету требованиях, которые университет не может, не должен, а потому и не будет оправдывать.

Каждый шаг, хотя отчасти приближающий университетское преподавание к идеалу, намеченному выше в общих чертах, требует затраты продолжительного, упорного и тяжелого труда.

Учащиеся должны твердо помнить, что требования идеала всегда далеки от его осуществления в действительности, и не обольщать себя наивными мечтами о том, что университет должен и может легко и быстро привести к осуществлению того идеала, о котором говорилось выше.

Часто наивное желание прочесть сразу конец еще недописанной книги науки, которая останется недописанной, пока существует человечество, приводит людей, не понимающих научного дела и не приучивших себя к упорному умышленному труду, к неизбежным разочарованиям, даже к сомнениям в полезности самой науки.

Факультет считает долгом предостеречь своих слушателей, действительно желающих получить научное образование, от подобных заблуждений.

Только тот может рассчитывать хотя бы отчасти достигнуть тех целей, которые ставит себе в идеале университетское преподавание, кто не пожалев затратит достаточно времени и упорства, подчас и скучного, труда на изучение в надлежащей последовательности различных отделов той или иной научной дисциплины. Непрерывный и последовательный труд в течение известного числа лет есть необходимое условие, при котором можно извлечь надлежащую пользу из университетского преподавания. При отсутствии этого условия, лицо, даже вышнлившее известные формальности и потому считающееся окончившим университет, будет в лучшем случае механически воспринимать и повторять слова своего учителя, не понимая их сущности, останется научно необразованным человеком, сколько бы то ни были талантливый руководитель-профессор, и, конечно, не будет в состоянии представить все пройденное им в виде чего-то ясного и цельного.»

См.: **Справочник** по высшему образованию: Руководство для поступающих во все высшие учебные заведения России / Сост. инж. Д. Марголиным. Киев, 1911. С. 31-32.

¹⁹ См.: **Сорокин Пигирим**. Дальняя дорога: Автобиография. М., 1992. См. также следующие части этого раздела.

²⁰ Таблицы воспроизводятся по: Приложение к параграфу 20 Положения об испытаниях на звание действительного студента и на учёные степени от 4 января 1864 г. // **Соболева Е.В.** Организация науки в пореформенной России. Л., 1983. С. 246-248. Приведенные таблицы сохранили свое значение и полвека спустя. Однако в связи с развитием наук в некоторые из специальностей были внесены дополнения и изменения: были

открыты и новые специальности, например, социология, экономика и некоторые другие.

- ²¹ Первые академики-иностранцы – математики Герман, Николай и Даниил Бернулли, Гольдбах, Майер, Эйлер, физики Бюлффингер, Мартини, Крафт, механик Лейтманн и другие были приглашены в Академию в 1725-1728 годах. А в 1726 году вышли уже её первые труды. За 75 лет вышло 4 серии трудов, каждая по 12 – 18 томов. В третьей и четвертой сериях появляются труды выпускников Московского университета. О выдающемся вкладе в отечественную и мировую культуру ученых российских научных школ в области математики и естествознания см. в следующем разделе.
- ²² **Леонард Эйлер** родился 15 апреля 1707 года в швейцарском городе Базеле в семье пастора. Отец учил его математике, но хотел воспитать священника. В 13 лет мальчик поступил в Базельский университет. По настоянию отца изучал там богословие, латинских классиков, древние языки: греческий и еврейский; по собственной инициативе изучал математику. Учился он блестяще и при этом всю жизнь обладал превосходной памятью. В 70 лет он помнил наизусть всю «Энеиду» Вергилия. Математические дарования привлекли к нему внимание профессора университета Н. Бернулли, который охотно стал руководить его математическим образованием. В 17 лет Л. Эйлер окончил университет и вместе с сыновьями Бернулли стал искать работу. Но это было не так просто. Было известно, что в России подбирают сотрудников для Петербургской Академии наук. В 1724 году профессор Бернулли советовал сыновьям: «Лучше несколько потерпеть от сурового климата страны льдов, в которой приветствуют муз, чем умереть с голоду в стране с умеренным климатом, в которой муз обижают и презирают». По рекомендации из Петербурга братьев Бернулли на вакантную должность по кафедре физиологии был приглашен в 1726 году Л. Эйлер, чтобы он применил свои математические способности к медицине. С тех пор Россия стала его второй родиной. Оценив дарования молодого учёного, его в 1730 году назначили профессором кафедры физики, а в 1733 он занял кафедру математики. Уже во II томе «Комментариев» Академии (1727 г.) были опубликованы две его работы. За 14 лет он создал в России 80 работ, в том числе «Механику» в двух томах, «Опыт новой теории музыки». Он преподавал студентам Академии, принимал экзамены, составил превосходное «Руководство к арифметике» (русск. пер. Ч. 1 – 1740; Ч. 2 – 1760), писал популярные статьи в академическом журнале, предназначенные для широкой публики. Его привлекали в качестве консультанта по разнообразным вопросам, в том числе ему было поручено составление географических карт России. Политическая ситуация, а вместе с ней и положение науки в России в период правления Бирона и регентства Анны Леопольдовны ухудшились. Эйлер получил предложение из Пруссии от короля Фридриха и переехал с семьёй в 1741 году в Берлин. По контракту с Петербургской Академией он закончил «Морскую науку» в 2 томах, которая вышла на русском языке в переводе его ученика – племянника Ломоносова М.Е. Головина (1756-1790) под названием

«Полное умозрение строения и вождения кораблей, сочиненное в пользу учащихся навигации» (1778) и была переведена на немецкий, английский, итальянский. В 1751 году была напечатана «Теория движения Луны» Эйлера. В 1766 он с семьёй вернулся в Петербург. Несмотря на то, что учёный уже быстро терял зрение, свежесть его мысли и работоспособность не угасали. Диктуя своим ученикам и помощникам М.Е. Головину, Н.И. Фуссу (1755-1826) и старшему сыну слепой профессор создал ещё более 400 работ, в том числе трёхтомную «Диоптрику», 3 тома «Интегрального исчисления», «Универсальную арифметику». В 1768-1774 в русском переводе проф. С.Я. Румовского с французского оригинала вышло уникальное сочинение Л. Эйлера «Письма о разных физических и философических материях, писанные к некоторой немецкой принцессе» - своего рода популярная энциклопедия физики конца XVIII века в 3 томах. Книга имела невиданный успех: она выдержала 12 французских изданий, 4 русских, 8 немецких, 10 английских, 2 голландских, 2 шведских, итальянское, испанское, датское и латинское. Эйлер писал быстрее, чем успевали издавать его работы. Он шутил, что публиковать придётся ещё 20 лет после его смерти. Он не угадал: его труды издавались Петербургской Академией наук до 1862 года, т.е. 80 лет. За несколько часов до смерти Эйлер обсуждал со своим учеником А.И. Лекселем вопрос о только недавно открытой планете, названной позднее Ураном. Великий учёный умер от удара (инсульта) 18 сентября 1783 года. Его память была увековечена в благодарной России по достоинству. Оценку тому находим в речи памяти Эйлера, произнесённой во Французской Академии наук известным учёным Кондорсе, в следующих словах: «Итак, народ, который мы в начале века принимали за варваров, в настоящем случае подаёт пример цивилизованной Европе - как чувствовать великих людей при жизни и уважать после смерти; и другим нациям приходится в данном случае краснеть, что они не только в этом отношении не могли предупредить Россию, но даже не в состоянии ей подражать». См.: Юшкевич А.П., Башмакова И.Г. Леонард Эйлер // Люди русской науки: Очерки о выдающихся деятелях естествознания и техники. М., 1961. С. 41-62, а также: Фусс Н.И. Похвальная речь покойному Леонарду Эйлеру // Академические сочинения, выбранные из I тома Деяний Академии наук... Ч. 1. СПб., 1801 и др.

²³ О Ломоносове имеется очень большая библиография. В первую очередь это: Труды Ломоносова М.В. // Полн. собр. соч. М.: Л., 1950-1957. Т. 1-10. О жизни и деятельности Ломоносова см.: Покровский В.И. Михаил Васильевич Ломоносов. Его жизнь и сочинения. М., 1905; Меншуткин Б.Н. Жизнеописание Михаила Васильевича Ломоносова. М.-Л., 1937; очерки С.Н. Вавилова, Б.М. Кедрова, А.Н. Иванова, И.Б. Литинецкого в книге «Люди русской науки. Очерки о выдающихся деятелях естествознания и техники» (М., 1961. С. 9-41); Биографии великих химиков / Ред. д-р К. Хайнинг. М., 1981. С. 53-60 и др.

²⁴ *Tobias Lowitz*, по-русски именовавшийся *Товием Егоровичем Ловицем* (1757-1804) - сын профессора астрономии и математики Геттингенского университета Г.М. Ловица, которого Петербургская Академия пригла-

шла с семьёй в Россию на должность академика и профессора астрономии. Его сын Товий десятилетним ребёнком вместе с отцом участвовал в длительной астрономической и топографической экспедиции в Прикаспийские степи. Основной задачей экспедиции была подробная геодезическая съёмка трассы Волго-Донского судоходного канала, строительство которого начал ещё Пётр I. В августе 1774 года члены экспедиции попали в плен к Пугачёву, по приказу которого академик Георг Ловиц был казнён. А.С. Пушкин в своем исследовании о Пугачевском бунте приводит этот случай как пример не только безпричинной жестокости, но раскола нации, отчужденности масс от верхов, воспринимавших любого европейски одетого человека как враждебную силу: «Пугачев бежал по берегу Волги. Тут он встретил астронома Ловица и спросил, что он за человек. Услышав, что Ловиц наблюдает течение светил небесных, он велел его повесить поближе к звездам». Наука, которой занимался астроном Ловиц, как и его предшественники, приглашенные Петром, через столетия станет неотъемлемой частью жизни потомков тех людей, которые этих астрономов вешали.

Потрясение, перенесённое 17-летним юношей, который остался круглым сиротой, сказывалось на самочувствии до конца его дней. Стараниями академика П.Б. Пноходцева Товия поместили в Академическую гимназию, а в 1777 году он поступил в качестве аптекарского ученика в Петербургскую главную аптеку. Здесь была хорошо оборудованная лаборатория и большая библиотека, что способствовало самообразованию молодого человека и предопределило выбор жизненного пути. В 1780 году он был командирован за границу «для приобретения познаний». С 1784 года – снова в Петербурге, где вновь «обратился к химии и занимался ею всё свободное время», – писал он в своих автобиографических записках. Первое крупное открытие – явления адсорбции с помощью древесного угля, а также его практического применения – было совершено Товием Ловицем в 1785 году. Целый ряд других открытий и их практическое применение способствовали приёму молодого учёного в Вольное экономическое общество, а в 1787 году – в Петербургскую Академию наук. Его научные достижения к началу 90-х годов XVIII века получили широкую известность в России и за рубежом. Трагические события юности подорвали его здоровье. Жизнь его оборвалась в 47 лет. См.: **Фигуровский Н.А.** Т.Е. Ловиц // Люди русской науки. С. 415-428.

- ²⁵ **Гесс Герман Иванович** (1802-1850) родился в Женеве. Его отец Иоганн Гесс был художником. Он приехал в Россию с семьёй в 1805 году. Сын в двадцатилетнем возрасте решил изучать медицину в Юрьевском (Дерптском) университете. Здесь под влиянием своих учителей Герман Гесс проявил первый интерес к химии: к химическому составу лекарств, к химическому составу и свойствам минеральных вод, что стало предметом его докторской диссертации. Работа потребовала хорошей аналитической подготовки, и он стажировался у Берцелиуса. Успехи его оказались столь значительны, что известный европейский учёный прислал российскому государственному канцлеру графу Румянцеву прекрасный

отзыв о познаниях и способностях Гесса. Обучаясь в университете, Гесс получал государственную стипендию и был обязан по окончании курса отработать по государственному распределению. Так учёный попадает на должность врача в Иркутск, потом ему поручают исследовать местные минеральные воды, искать средства от глазных заболеваний, выяснить причины порчи поваренной соли и целый ряд геолого-минералогических изысканий на Байкале, в Кяхте, на Урале. Результаты своих исследований Гесс опубликовал и доложил в Академии наук, за что был избран в 1828 году адъюнктом Академии наук, т.е. «проходящим стажировку в Академии» примерно в должности помощника профессора. После Ломоносова в Академии химической лабораторией никто не занимался. Молодой учёный создаёт лабораторию сначала у себя дома, и Академия даёт ему в помощники «солдата хорошего поведения». В 1830 году Гесс создаёт современную лабораторию уже в стенах Академии. За свои научные достижения он тогда же был избран экстраординарным академиком. С тех пор его деятельность протекает в двух основных направлениях: 1) публичное чтение лекций в качестве педагога и популяризатора науки; 2) исследование химических процессов с выделением тепла, что принесло ему всемирную славу за значительный вклад его в создание фундамента теории термохимии. См.: **Быков Г.В.** Деструктурные теории органической химии в России // Труды института естествознания и техники АН СССР, 1958. Т. 18, а также цит. выше работу: **Капустинский А.Ф.** Герман Иванович Гесс // Люди русской науки... С. 428-434.

²⁶ **Воскресенский Александр Абрамович** (1809-1880) родился в Торжке Тверской губернии, где его отец был дьяконом приходской церкви. После смерти отца детей определили на казённый счёт в Торжокское духовное училище. Учителя, обнаружив исключительные способности мальчика, способствовали его приему в Тверскую духовную семинарию, которую А. Воскресенский окончил первым учеником. Открывалась возможность обучения в духовной академии, хорошей карьеры и обеспеченной жизни. Но наиболее талантливые семинаристы тянулись тогда к светскому образованию. Здесь начинались препятствия: охранительная политика царизма поддерживала социальную структуру общества многими способами, среди которых была и преемственность внутри сословий. Выпускники духовных семинарий не принимались в университеты, но бывали и исключения. Знания Воскресенского позволили ему сдать экзамены экстерном и поступить в Педагогический институт в Петербурге, тогда уже известный высоким качеством образования. Однако обучение требовало средств, и студент стал зарабатывать их уроками, перепиской рукописей и другой работой. Через четыре года он блестяще окончил институт со стипендией на двухлетнюю заграничную стажировку. По возвращении на родину Воскресенского назначили адъюнктом по кафедре химии в Петербургский университет и инспектором в Педагогический институт. В 1839 году он защитил докторскую диссертацию по исследованию процесса получения из хинной корки нового вещества, названного им «хиноилом». С тех пор профессор Воскресен-

- ский всю свою жизнь посвятил преподавательской деятельности. См.: **Парай-Кошиц А.Е.** Александр Абрамович Воскресенский // Люди русской науки... С. 434-441.
- ²⁷ **Менделеев Д.И.** А.А. Воскресенский // Энциклопедический словарь / Брокгауз и Ефрон. СПб., 1892. Т. 13.
- ²⁸ **Зинин Николай Николаевич** (1812-1880) родился в г. Шуша на Кавказе. Окончив гимназию, в 1830 г. стал студентом Казанского университета, ректором которого в то время был Лобачевский. Великий математик, у которого тогда учился Зинин, быстро оценил дарования молодого человека. После окончания курса ректор предложил ему должность доцента по аналитической механике, гидростатике и гидравлике. Несколько позже молодой учёный преподавал также астрономию и химию. Такой охват предметов требовал большой самостоятельной работы и много личного времени. Он закончил университет с золотой медалью. Свою диссертацию на звание магистра, защищённую в возрасте 24 лет, Зинин посвятил изучению химического строения и закону постоянных пропорций. Спустя год его направили стажироваться в Западную Европу. Он работал и слушал лекции крупнейших учёных по математике, физиологии, психологии, химии во Франции, Англии, Германии. Там он интересовался медицинским образованием и клинической деятельностью, преподаванием технологических курсов. Неиспользуя дополнительный год стажировки, Зинин работал в лаборатории Либиха и посетил виднейшие лаборатории и заводы Англии, Голландии, Бельгии. Вернувшись в Россию, Зинин сдал все экзамены на степень доктора химии и защитил диссертацию «О соединениях бензола и об открытых новых телах, относящихся к бензольному роду». В Казани он получил поручение совета университета поднять уровень преподавания химии. Неиспользуя зарубежный опыт и свои знания, учёный ввёл впервые практические лабораторные занятия по химии в новой химической лаборатории. В 1841 году он стал профессором кафедры химической технологии Казанского университета. В 1847 году на торжественном акте университета Зинин выступил с большой речью «Взгляд на современное направление органической химии». Вскоре ему предложили кафедру в Петербурге, в Медико-хирургической академии, где он начал читать все курсы химии: неорганическую, органическую и аналитическую. Зинин совместно с коллегами Дубовицким и Глебовым реорганизовали академию, превратив ее в первоклассное научно-учебное учреждение. При нём был также основан при академии естественно-исторический институт. В 1865 году учёный был избран ординарным академиком технологии и химии в Петербургскую Академию наук. Вместе с Менделеевым и Меншуткиным Зинин был организатором, а затем в течение 10 лет председателем Русского химического общества. Среди многочисленных учеников его были А.Н. Бородин, Н.Н. Бекетов – создатель алюминотермии, Л.Н. Шников, но прежде всего – А.М. Бутлеров. Н. Зинин был выдающимся учёным и удивительно обаятельным человеком. Он умер от болезни почек 18 февраля 1880 года. См.: **Арбузов А.Е.** Н.Н. Зинин // Люди русской науки... С. 441-447.

²⁹ Цит. по: **Биографии великих химиков...** С. 165.

³⁰ **Бутлеров Александр Михайлович** (1828-1886) родился в г. Чистополь Казанской губернии. В момент своего появления на свет лишился матери и был оставлен отцом. Воспитывался в глухой деревне у родителей матери Стрелковых. Восемь лет отдан в частный пансион в Казани и вскоре переведен в Первую Казанскую гимназию, где очень скоро увлекся зоологией, ботаникой и химией. В 16 лет был принят в Казанский университет на камеральное отделение. Он сразу же обратил на себя внимание химиков Н.Н. Зинина и К.К. Клауса. По их совету он завел дома химическую лабораторию и приготовил в ней весьма сложные препараты (кофеин, пикрин, аллоксантин и многие другие). Круг его научных интересов был очень широк. В 1849 году Бутлеров защитил дипломную работу на тему «Дневные бабочки Волго-Уральской фауны». В 1850 году факультет вынес решение об оставлении А.М. Бутлерова в университете для подготовки к профессорскому званию по кафедре химии. В решении совета были и такие слова: «...факультет со своей стороны совершенно уверен, что г-н А.М. Бутлеров своими познаниями, дарованием, любовью к наукам и к химическим исследованиям делает честь университету и заслужит известность в научном мире, если обстоятельства будут благоприятствовать его ученому призванию». Попечителем Казанского образовательного округа в то время был Н.Н. Лобачевский. Двадцатидвухлетнему выпускнику было поручено преподавание неорганической химии студентам первого курса естественного и математического отделений. В 1854 году молодой ученый блестяще сдал в Московском университете экзамен на степень доктора химии и защитил диссертацию «Об эфирных маслах», после чего был избран экстраординарным профессором Казанского университета. Он поехал к своему учителю проф. Зинину в Петербург. «Несколько непродолжительных бесед с Н.Н. Зининым в это мое пребывание в Петербурге, писал Бутлеров, было достаточно, чтобы время это стало эпохой в моем научном развитии». В 1857 году Бутлеров получил научную заграничную командировку, где встречался с крупнейшими европейскими учеными: в Гейдельберге с Кекуле, в Париже посещал лекции Баляра, Беккереля и многих других. Работая в лаборатории А. Вюрца — основателя Французского Химического Общества, Бутлеров сделал ряд открытий, доложить о которых был приглашен в Парижскую Академию наук. «Одновременно с развертыванием его таланта как первоклассного экспериментатора в нем пробуждается гений химика-теоретика», писал академик А.Е. Арбузов. По возвращении в Казань Бутлеров радикально перестроил химическую лабораторию. К 1860 году теоретические размышления привели Бутлерова к созданию теории строения химического вещества, о чем он сделал доклад на съезде немецких врачей и натуралистов в немецком г. Шпейере.

Бутлеров был в одном лице настоящим университетским профессором, блестящим лектором и выдающимся ученым. Он внес большой вклад в развитие фундаментальности университетского образования, в том числе высшего женского образования. Блестящими представителя-

ми школы Бутлерова стали В.В. Марковников, А.М. Зайцев, А.Н. Попов, Е.Е. Вагнер — плеяда наиболее прославленных химиков-органиков России. Не имея возможности изложить здесь хотя бы основные вехи их жизнедеятельности, представить научную школу каждого, в следующем разделе нашей книги обратимся к научной школе В.В. Марковникова, не очень известной молодому читателю, особенно гуманитарной ориентации. А.М. Бутлеров умер от болезни сердца 17 августа 1886 года.

См.: **Арбузов А.Е.** Александр Михайлович Бутлеров // Люди русской науки... М., 1961. С. 448-455; **Биографии великих химиков.** М., 1981. С. 185-190; см. также: **Материалы по истории отечественной химии.** М.: Л., 1954; **Письма русских химиков к А.М. Бутлерову** // Научное наследство. М., 1961. Т. 4; **Блох М.А.** Биографический справочник химиков. Л., 1967; **Мусабеков Ю.С.** История органического синтеза в России. М., 1958; **Макареня А.А.** О научных школах и направлениях в развитии химии XIX в. // Проблемы деятельности учёного и научных коллективов. М., 1973.

- ³¹ Фармация (от греч. *pharmakeia* — лекарство, применение лекарств) — научно-практическая отрасль, занимающаяся вопросами изыскания, добытия, исследования, хранения, изготовления и отпуска лекарственных средств. Вместе с фармакологией (наукой, изучающей действие лекарственных средств на организм человека и животных) фармация составляет науку о лекарствах. См.: **Советский энциклопедический словарь.** М., 1979.
- ³² См.: **Блох М.А.** Выдающиеся химики и ученые XIX и XX столетий, работавшие в смежных с химией областях: Биографический справочник. Л., 1929; Краткие очерки по истории химических открытий. Харьков, 1933; Хронология важнейших событий в области химии и смежных дисциплин и библиография по истории химии.
- ³³ **Гмелин (Gmelin) Иоганн Георг** (1709-1755) выходец из Германии, с 1727 года в России — натуралист, академик Петербургской Академии наук с 1727 по 1747 год. Он обследовал Западную и Восточную Сибирь, автор первой книги «Флора Сибиря».
- ³⁴ См.: **Щербакова А.А.** История ботаники в России до 60-х годов XIX в. Новосибирск: Наука, 1979. 368 с.
- ³⁵ См.: **Базилевская Н.А., Мейер К.И., Станков С.С., Щербакова А.А.** Выдающиеся отечественные ботаники. М.: Учгедгиз, 1957. 442 с.
- ³⁶ См.: **Базилевская Н.А., Белоконов И.П., Щербакова А.А.** Краткая история ботаники. М.: Наука, 1968. 310 с.
- ³⁷ См.: **Мазурмович Б.Н.** Выдающиеся отечественные зоологи. М.: Учгедгиз, 1960. 427 с.
- ³⁸ **Ленин В.И.** Полное собрание сочинений. Т. 7. С. 343.
- ³⁹ **Гревс И.М.** В.Г. Васильевский как учитель науки // Журнал Министерства народного просвещения. 1899. № 8. С. 61-62.
- ⁴⁰ См. русские исторические журналы и периодические сборники: «Византийский временник», «Историческая библиотека», «Исторический вестник», «Историческое обозрение», «Записки Одесского общества истории и древностей», «Русский архив», «Русская старина», «Сборник

Московского исторического общества». «Чтения в Обществе истории и древностей российских»: много статей по истории публиковалось в «Журнале Министерства народного просвещения» и в университетских изданиях. Из журналов главным образом *всеобщей истории* посвящены были «Историческое обозрение», издаваемое Историческим обществом при С.-Петербургском университете, и «Сборник Исторического общества при московском университете». Справка воспроизводится по статье Н. Кареева «Россия» в Энциклопедическом словаре Брокгауза и Ефрона (СПб., 1898).

⁴¹ Бокль Г.Т. История цивилизации в Англии. СПб., 1896. Второе издание Павленкова.

⁴² О научной школе Форстена см. разд. 6.3 этой книги.

⁴³ См.: Новгородцев П. О задачах современной философии права. СПб., 1902; Об общественном идеале. М., 1917; Лекции по истории новой философии права XVI-XIX вв. М., 1912; Леонтович В.В. История либерализма в России. 1762-1914. М., 1995; Сборники «Вехи» и «Из глубины» и др.

⁴⁴ Ключевский В.О. Неопубликованные произведения. М., 1983. С. 180.

⁴⁵ См.: Ключевский В.О. Цит. соч. С. 183-186.

⁴⁶ В.О. Ключевский имеет в виду труды академика Н.Е. Забелина (1820-1908).

⁴⁷ См.: Ключевский В.О. Цит. соч. С. 198-291.

⁴⁸ См.: Ляхович Е.С., Лукина Н.П. Научные школы как возможная форма взаимодействия науки и образования // Интеллектуальная культура специалиста. Новосибирск: Наука, 1988. С. 42-52.

⁴⁹ См.: Чичерин Б.Н. Студенческие годы. Москва сороковых годов // Московский университет в воспоминаниях современников (1755-1917). М., 1989. С. 372-418.

⁵⁰ Жизнь *Пафнутия Львовича Чебышева* небогата внешними событиями. Он родился 26 мая 1821 года в сельце Окатове Боровского уезда Калужской губернии. В школе он не учился. Грамоте его обучала мать Аграфена Ивановна, арифметике и французскому языку — двоюродная сестра, девица Сухарева, сыгравшая значительную роль в воспитании будущего математика. В 1832 году семья переехала в Москву для подготовки сыновей к поступлению в университет. Сдав все экзамены за гимназию, П.Л. Чебышев в возрасте шестнадцати лет был зачислен в Московский университет и через год за сочинение на математическую тему, предложенную факультетом, был награжден серебряной медалью. С этого времени из-за материального неблагополучия семьи ему пришлось жить на собственный заработок, потому бережливость стала чертой его характера. Не жалел он средств только на изготовление моделей различных приборов и механизмов. Двадцатилетним юношей окончил он университет, а через два года опубликовал работу, за которой последовал ряд других, привлечших внимание всего научного мира. В 25 лет он защитил в Московском университете магистерскую диссертацию по теории вероятности и был приглашен в Петербургский университет. В 28 лет он защитил докторскую диссертацию, вместо кото-

рой была представлена его книга «Теория сравнений». По ней затем полвека изучали студенты теорию чисел. В возрасте 32 лет Чебышева избрали ординарным академиком по прикладной математике в Петербургскую Академию Наук. Год спустя Парижская Академия избрала его своим членом-корреспондентом, а затем своим иностранным сочленом. Умер Пафнутий Львович 8 декабря 1894 года, сидя за своим письменным столом. Накануне у него дома был приёмный день и он обсуждал со своими учениками планы своих работ, делился идеями и темами об их самостоятельном творчестве. См.: **Чебышев П.Л.** Сочинения. – СПб., 1899. Т. 1; 1907. Т. 2; Приложение: Биографический очерк, написанный К.А. Поссе; Полное собрание сочинений. М.; Л., 1944-1951. Т. 1-5. О П.Л. Чебышеве см. также: очерк акад. Б.В. Гнеденко (при участии акад. Н.Н. Аргоболевского) Пафнутий Львович Чебышев // Люди русской науки... М., 1961. С. 129-140; а также: **Ляпунов А.М.** Пафнутий Львович Чебышев // Сообщения Харьковского математического общества. Серия II. 1895. Т. IV, № 5-6; **Геронимус Я.Л.** Очерки о работах корифеев русской механики. М., 1952.

⁵¹ Цит. по: **Гнеденко Б.В.** Пафнутий Львович Чебышев // Люди русской науки... С. 132.

⁵² См.: **Бернштейн С.Н.** О математических работах П.Л. Чебышева // Природа. 1935. № 2; **Крылов А.Н.** Пафнутий Львович Чебышев: Биографический очерк. М.; Л., 1944; **Прудников В.Е.** Чебышев – ученый и педагог. М., 1950.

⁵³ См.: **Вавилов С.И.** Петр Николаевич Лебедев // Люди русской науки... С. 277-284; **Лазарев П.П.** П.Н. Лебедев и русская физика // Временник Общества содействия успехам опытных наук им. Х.С. Леденцова. 1913. Вып. 2; **Лебедевская лаборатория при университете Шанявского** // Там же. Вып. 1; **Капцов Н.А.** Школа Петра Николаевича Лебедева // Ученые записки МГУ. Физика. Вып. 52.

⁵⁴ **Крылов Алексей Николаевич** (1863-1945). Живя в эмиграции и размышляя о судьбах России, известный русский мыслитель и писатель Розанов сказал, что вся великая русская культура (имея в виду и науку. – *Е.Л., Л.Р.*) была создана представителями 150 семей. Генеалогическое древо А.Н. Крылова – очень веское тому подтверждение. Его отец, окончив в 1850 году в Петербурге Первый кадетский корпус, был офицером, образованным человеком, затем хорошим хозяином превосходного имения и председателем земской управы в г. Алатырь (с 1780 это город в Чувашии); мать – урождённая Ляпунова, из семьи, давшей миру трех братьев: знаменитого русского математика А.М. Ляпунова, крупного специалиста по славянской филологии Б.М. Ляпунова, композитора С.М. Ляпунова; основателя русской физиологической школы Н.М. Сеченова, медицинской династии Филатовых: хирурга П.Ф. Филатова, Н.Ф. Филатова – известного московского профессора по детским болезням и В.П. Филатова – выдающегося ученого по глазным болезням. Филатовы были в близком родстве с Ермоловыми – от екатерининского генерал-интенданта Николая Ермолова. Дочь А.Н. Крылова Анна была женой выдающегося физика П.Л. Капицы.

А.Н. Крылов два года в детстве учился во Франции, в Марселе, в частном пансионе, откуда вынес на всю жизнь прекрасное знание французского языка, что позволило ему уже в преклонном возрасте перечитать на языке оригинала 30 томов переписки Наполеона Бонапарта и выбрать из неё всё, что касалось отношения будущего генерала, а потом и императора к учёным, наукам и искусствам. Впрочем, и немецкий он знал так же хорошо, ибо в 12 лет его отдали в Риге в закрытый трехклассный немецкий пансион. По поводу учения и особенно иностранных языков А.Н. Крылов вспоминал об убеждениях своего отца: «Из всего, что в детстве учишь, всё потом забудешь, кроме того, с чем будешь дело иметь, и кроме языков, которым только в детстве и можно научиться на всю жизнь. Взрослым можешь выучиться читать и писать, а язык, хоть он и без костей, не переломаешь и говорить всё будешь с нижегородским выговором, а в жизни знание иностранных языков есть первое дело». Справедливость этих слов, — вспоминал всемирно известный учёный, — я ценил в течение всей своей жизни» (См.: **Крылов А.Н.** Мои воспоминания. Л., 1979. С. 59).

С согласия отца Крылов бросил немецкую гимназию и поступил сначала в подготовительный пансион лейтенанта Д.В. Перского, а через год был принят в младший подготовительный класс Морского училища с небывало высокими баллами со времени основания этих классов. На 40 мест претендовали 240 желающих, выдержали экзамен 43 человека. Трое сыновей заслуженных адмиралов были приняты по личному разрешению Великого князя Константина Николаевича. Морской корпус был закрытым учебным заведением на полном государственном содержании: имел два подготовительных, один общий и три специальных класса. В младшем классе учились достаточно подготовленные подростки 12-15 лет, в общем — в основном семнадцатилетние. Установка долгое время была в основном на самостоятельность в учении. В выпускных — 18-20-летние молодые люди. Выпускные экзамены принимали преподаватели Морской академии. Каждый год были долгие учебные морские походы. По всем фундаментальным и специальным дисциплинам и практическому экзамену А.Н. Крылов окончил с высшими баллами первым по списку с занесением его имени на мраморную доску и награждением премией. Для научной работы молодой мичман был прикомандирован к Главному гидрографическому управлению, где под руководством Н.П. Коллога, известного специалиста по девиации компаса, т.е. отклонениям стрелки из-за наличия судового железа, А.Н. Крылов выполнил свои первые научные работы, которые сразу показали его незаурядный талант. (См.: **Крылов А.Н.** Мои воспоминания. Л., 1979. О дальнейшем становлении молодого ученого и формировании его школы см. выше в тексте.)

⁵⁵ См.: **Лейбензон Л.С., Маркушевич А.И.** Алексей Николаевич Крылов // Люди русской науки... М., 1961. С. 257-270. В представленном выше тексте о А.Н. Крылове мы с удовольствием и широко использовали этот содержательный, блестяще написанный и мало известный молодому поколению очерк акад. Лейбензона и проф. Маркушевича.

⁵⁶ **Марковников Владимир Васильевич** (1838-1904) родился в уездном городе Княгинине Нижегородской губернии в семье армейского офицера. Научившись читать, ребёнок быстро перешёл к самообразованию, читая всё, что попадалось на глаза, – от исторических сказаний до руководства по тактике, лежавшего на столе у отца. Среднее образование будущий профессор получил в Нижегородском Александровском дворянском институте, высшее – в Казанском университете на камеральном факультете, который давал совокупность экономических, правовых, естественно-научных и прикладных знаний для ведения «дворцового хозяйства». Таково было первоначальное направление камеральных отделений при юридических факультетах в западно-европейских, а затем и в некоторых российских университетах. Со временем выпускники таких отделений в зависимости от личных склонностей и объективных обстоятельств получали возможность прилагать свои знания и способности в различных сферах деятельности: от хозяйственно-экономической, инженерной – до научно-исследовательской и педагогической. Значительную часть курсов юридического цикла (государственное право, политэкономия, статистику, финансы и другие предметы камералисты слушали совместно и в том же объёме, что и будущие правоведы). Кроме того, камералисты изучали технологию, сельское хозяйство, химию и другие фундаментальные и прикладные науки. Марковников позднее вспоминал: «Камеральный факультет дал мне основы для изучения и понимания явлений в области экономической и промышленной, чего совершенно не дал бы мне факультет естественный, и этими основами мне нередко приходилось пользоваться».

Окончив в 1860 году университет со званием кандидата по камеральному отделению, Марковников по рекомендации Бутлерова был оставлен при университете лаборантом химической лаборатории. В 1863 он сдал экзамен на степень магистра химии, в 1865 году блестяще защитил магистерскую диссертацию «Об изомерии органических соединений», после чего получил оплаченную Министерством просвещения заграничную командировку. Работая в крупнейших химических лабораториях университетов Европы: в Гейдельберге, Берлине, Лейпциге, – молодой человек не только произвёл прекрасное впечатление как учёный, но как представитель одной из выдающихся и перспективных научных школ. «Уже в первый год по приезде в Германию я убедился, – писал он, – что Казанская лаборатория в теоретическом отношении далеко опередила все лаборатории Германии, курсы же лекций были слишком элементарны. Не особенно много пришлось пользоваться и практическими указаниями профессоров, и если я остался в германских лабораториях, то лишь потому что вся жизнь за границей сложена так, чтобы время тратилось производительно» (курсив наш. – Е.Л., А.Р.). В 1867 году его командировка была продлена на полгода, и этим он воспользовался для более широкого ознакомления с западноевропейской промышленностью, посетив с этой же целью Всемирную выставку 1867 года в Париже.

В годы русско-турецкой войны (1877-1878) учёный интенсивно работал по оказанию помощи армии, участвовал в составлении Инструкции для дезинфекции госпиталей, санитарных поездов и полей сражения, отказавшись при этом от солидного дополнительного вознаграждения; помогал своими знаниями в борьбе с чумой.

См.: **Арбузов А.Е.** Владимир Васильевич Марковников // Люди русской науки... С. 480-488; **Эвентова М.С., Платэ А.Ф.** Владимир Васильевич Марковников (1838-1904): Биографический очерк. М., 1949.

⁵⁷ См.: **Попов М.Н.** Марковников и его школа // Учен. зап. МГУ. Химия. Юбилейная серия. Вып. 52. М., 1940; **Быков Г.В.** История классической теории химического строения. М., 1960.

⁵⁸ Цит. по: **Блох А.** Новости 100-летней давности // Поиск. 1994. № 8(250). 4-10 марта. См. также: **Арбузов А.Е.** Владимир Васильевич Марковников // Люди русской науки... С. 489.

⁵⁹ **Георг-Август Форстен** (1857-1910) из финских шведов, был седьмым ребенком капитана полевой пехоты артиллерии, помощника инспектора классов Финляндского кадетского корпуса, получившего российское дворянство, и украинской польки. Детство будущего ученого прошло в бедной, но дружной семье. Мать Форстена, способная умная женщина, рано овдовела и все же смогла дать образование всем своим детям. Георг окончил шестую классическую гимназию в Петербурге. О студенческих годах Форстена известно мало. Петербургский университет он окончил «на отлично» в 1881 году и был оставлен для подготовки к профессорскому званию. В 1885-1886 годах направлен на стажировку в Германию. Посылая за государственный счет молодого ученого за границу, университет ставил перед ним четкие задачи. Наряду с частной целью по его теме – продолжением специальных занятий историей скандинавского Севера, перед ним ставили и общие цели: «расширение исторических знаний, дальнейшее развитие исторического образования по всем возможным направлениям посредством ознакомления с современным состоянием передовых европейских народов, посредством посещения ученых учреждений – библиотек и музеев, посредством слушания лекций выдающихся профессоров по преимуществу в германских университетах, посредством знакомства с методами исторического преподавания и с организацией исторических семинарий (т.е. семинаров)», цитирует архивный документ А.С. Кан. В 1885 году Форстен защитил магистерскую диссертацию, в 1894 – докторскую, каждой из которых предшествовала публикация монографий с приложением большого круга впервые вводимых в научный оборот архивных источников на многих европейских языках. Книги и статьи Форстена принесли автору уважение коллег и зарубежных ученых. Личная жизнь его сложилась трагически. Он рано овдовел, потеряв ребенка и молодую жену. Но преподавательская и научная деятельность доставляли ему много радости. Он оставил по себе уважительную память своих учителей, коллег и учеников. См.: **Энциклопедический словарь / Брокгауз и Ефрон.** СПб., 1902. Полутом 71; а также: **Энциклопедический словарь Граната.** Б. г..

Т. 44: **Биографический словарь профессоров и преподавателей Санкт-Петербургского университета.** СПб., 1898. Т. 2.

⁶⁰ См.: **Кан А.С.** Историк Г.В. Форстен и наука его времени. М., 1979.

Раздел VII

УНИВЕРСИТЕТЫ В ПРОВИНЦИАЛЬНЫХ ГОРОДАХ. СТАНОВЛЕНИЕ НАУЧНЫХ ШКОЛ, ВКЛАД В НАУКУ И КУЛЬТУРУ РОССИИ

Университеты неизбежно отражают состояние общества, его плюсы и минусы, подъемы и падения. Это одна из причин, в силу которых в новое время репрессивные общества никогда не были кровом для великих центров образованности.

Генри Розовски

Я ... хотел бы сказать всем, кто прикасается к системе образования в вашей стране (в России), что вы не одиноки. Через те трудности, которые вы переживаете сейчас, прошли многие страны. Но с учетом преимуществ высокого уровня знаний и общей культуры, существующих у вас в стране, в соединении со свободным интеллектом и позитивными шагами в новых направлениях вы обязательно завершите этот период с «отличием».

Жак Алляк

Начиная с XIX века, в России развивается одна из всемирно известных научных школ — школа востоковедения. Ее методология и плодотворность связаны с деятельностью ученых — профессоров Казанского и Петербургского университетов. Во введении и начале V раздела мы поясняли принципы отбора материала, в том числе и материала по истории российских университетов. Поскольку об истории столичных университетов имеется большая библиография и отдельные стороны их деятельности были представлены в предыдущих разделах нашей книги, казалось уместным отдать дань уважения тем, без кого картина научной, культурной и просветительской миссии российских университетов была бы обедненной и неточной. При всем том мы с самого начала понимали невозможность в одной работе всей полноты этой картины. И все же стремление стимулировать читателя по наиболее характерным чертам, признакам, лицам, событиям воспроизвести в своем внут-

реннем мире такую картину было нашей заветной целью. В помощь любознательному читателю приведены также все примечания и приложения. Вот почему в этом разделе мы акцентируем внимание на социально-культурных условиях и особенностях возникновения и развития университетов в «провинции», на их научных школах, которые возвращали в своей среде образованных людей и выдающихся ученых, принесших славу России.

Надеемся, читатель убедится, что понятие «провинциализм» уже более ста лет назад стало приобретать еще одно значение и новый смысл. Когда речь идет о культуре и в том числе о науке и научном образовании, об уровне образованности населения некоего определенного удаленного от национальных столиц города (городка), понятие «провинциализм» приобретает отнюдь не географическое значение. В свете проблемы «университеты и общество», «университеты и культура», «университеты и ментальность окружающего их сообщества» провинциализм означает не отдаленность в пространстве, но замкнутость, самодостаточность от неведения своей ограниченности, отчужденность от других сообществ, невосприимчивость к проблемам других, новациям в любых сферах жизни, к языкам, культурам, образу жизни и ментальности других сообществ. Географический провинциализм в принципе как явление снят на рубеже эпох средствами передвижения и связи, последним из которых стала система «Интернет». Только по собственному характеру, узости интересов, невежеству отличаются провинциальностью отдельный человек или группа, даже если они «базируются» в самой большой столице. Думается, образцы приводимой здесь ретроспективы будут содействовать высказанному выше тезису и содержательному изменению понимания «провинциализм».

Не имея возможности показать условия возникновения и особенности развития многих научных школ во всех десяти дореволюционных университетах в провинциальных городах, мы посчитали полезным преимущественно рассмотреть некоторые, а именно те научные школы Казанского и Томского университетов, благодаря которым научный и научно-образовательный потенциал этих университетов и университетских городов оказал значительное влияние на формирование образованных слоев населения, на развитие культуры и науки России не только дореволюционной, но советской и постсоветской, а также и мировой.

7.1. Казанский университет в русской и мировой науке

Казань — один из старейших городов России. Его основание относят ко второй половине XII века. В русских летописях он упо-

минается в конце XIV века. Казань была крупным культурным центром России — к середине XIX столетия она уже входила в число 10 самых крупных городов империи. В 1860 годах ее население превышало 63 тысячи. С 1858 по 1883 год население увеличилось на 119,85 % и составило 140726 человек. К концу века население несколько уменьшилось и составляло 133208 человек (1895 г.). По численности населения Казань занимала уже восьмое место в России.

В городе была развита фабрично-заводская и ремесленная, а также торгово-промышленная деятельность. Хозяйственная инфраструктура города к концу XIX столетия была весьма развита: около 1300 магазинов и лавок, более 180 гостиниц и постоялых дворов, 5 общественных бань. Достаточно оживленной была культурная жизнь: в городе работали летний и зимний театры, купеческие клубы, клуб благородного собрания, военного собрания, клуб русского соединенного собрания, шахматный клуб, 13 публичных садов. Существовали Общественные попечительства: о детских приютах, о слепых детях, о бедных, «Дом Императора Александра II», дамское благотворительное общество, под чьим попечением находилась рукодельческая школа и приют с временным убежищем для бесприютных женщин и детей.

Это был многонациональный город, хотя значительное большинство его жителей (83 %) были христиане: православные русские, крещеные из татар и представители других конфессий. Татары занимали второе место — 11,5 % населения. Сословный состав горожан: мещане — 37,5 %, крестьяне — 23 %, военное сословие — 19 %, ремесленники — 6 %, купцы — 4,3 %, дворяне (потомственные и личные) — 2,3 %, почетные граждане — 1,3 %. Православные составляли 80 % населения, магометане — 10 %, много было раскольников. На рубеже XX столетия в городе было 7 монастырей (мужских и женских), Кафедральный Благовещенский собор, несколько других соборов, 31 приходская и 23 домовых церкви; по одной римско-католической и лютеранской церкви, 13 мечетей, в том числе Соборная, при которых имелись медресе, т.е. средние и высшие духовные школы, которые готовили служителей культа.

К 1893 году в Казани было уже 102 учебных заведения, в том числе 3 высших, 14 средних (среди последних 6 женских), 26 библиотек, насчитывающих в общем 367391 томов, в том числе 221270 томов — в университетских библиотеках. Город принимал активное участие в поддержке системы образования. Городское общественное управление в 1892 году израсходовало на нужды здравоохранения 165360 рублей, на содержание учебных заведений и субсидии им 91495 рублей.

К концу века в Казани сформировались около 10 научных обществ, в том числе Общество врачей; Общество археологии, ис-

горни и этнографии, при котором был создан музей болгарской культуры и издавался научный журнал при университете; Физико-математическое общество; Общество невропатологов и психиатров при университете со своим научным журналом; юридическое общество; Общество естествоиспытателей, издававшее научный журнал; Императорское казанское экономическое общество, которое на благотворительной основе содержало лечебницу для приходящих больных; казанское отделение Императорского русского технического общества; а также Комиссия народных чтений. Благодаря университету в Казани зародилась периодическая печать. Сначала в 1811 году появились «Казанские известия», затем «Казанский вестник», в 1834 — «Ученые записки Казанского университета», затем «Известия Казанского университета» и т.д. Казань была культурным городом и стратегическим форпостом между европейской и азиатской Россией. Казанский университет был центром интеллектуальной жизни города и оказывал значительное влияние на научный потенциал и культуру страны¹.

Разнообразие социально-культурной среды и формирование ее традиций в университетских городах складывались десятилетиями, а в Европе — столетиями. В российских столицах картина культурной жизни с петровских времен и до наших дней приобретала удивительное многообразие палитры и одновременно индивидуально неповторимый облик. Тематика эта исследована давно и разносторонне, но нельзя утверждать, что всесторонне и полностью. В связи с проблемами становления и развития университетов в дореволюционной России, рассматриваемых нами, проблема среды, условий, духовной (интеллектуальной, правственной, эстетической) атмосферы и в целом *культуры* города, в котором был или основывался университет, приобретает в наше время *особое* значение. Воспроизвести в целом и в динамике становления и развития социокультурной среды каждого города, в котором был университет, их взаимообусловленность и взаимопольность — задача, выходящая за рамки нашей работы.

Здесь остановимся на одной из форм культурной деятельности, сопутствовавших духовному богатству университетских городов и бесло (по необходимости) покажем интегративную культурную роль *обществ любителей искусств*, благоприятная атмосфера для которых зарождалась сначала в аристократических салонах русских столиц, но организовались они как отдельные самостоятельные общества только в XIX веке. Интересно, что в каждом университетском городе эти общества были основаны и оказали значительное влияние не только на отыскание художественных талантов в своем регионе, но и на российскую культуру в целом, притягивая и интегрируя вокруг себя профессионалов и любителей искусств,

воспитывая вкус и любовь к прекрасному, развивая художественные способности и общую культуру у выходцев из разных социальных слоев. Одним из старейших было одесское Общество изящных искусств (1864-1918). Но здесь рассмотрим одно из таких обществ, которое сложилось в университетском городе Казани.

Казанское общество любителей изящных искусств (1895-1910) было основано 6 сентября 1895 года 119 членами-учредителями из числа казанских граждан, среди которых были историк искусств Д.В. Айшалов, писатель Н.П. Загоскин, купец Д.В. Вараскин, а также общественные деятели, педагоги, чиновники. Председателем избрали городского голову С.В. Дьяченко, почетными членами вице-губернатора А.Г. Левченко и предводителя дворянства С.Н. Тренина. В принятом обществе уставе выделена *цель*: «служить общению местных деятелей в области изящных искусств и лиц, им содействующих, содействовать развитию и распространению искусств в Казани, а также оказывать посильную помощь лицам, посвятившим себя этой деятельности»². К концу года общество объединяло более 300 членов. Работали секции: драматическая, литературная, музыкальная и художественная. Устраивались семейные вечера, любительские спектакли, литературные чтения, музыкальные концерты, художественные выставки. Члены общества принимали участие в работе Казанской художественной школы, в стенах которой стали проводиться периодические художественные выставки поволжских художников. В 1910 году по ряду обстоятельств общество организационно распалось, оставив по себе хорошую память, передав свои фонды и имущество Казанскому обществу народных университетов.

7.1.1. Научные школы Казанского университета (общий обзор)

Казанский университет был основан 5 ноября 1804 года Александром I. Это был четвертый — после Московского, Виленского и Дерптского — российский университет. Он призван был готовить чиновников, учителей, врачей для огромной территории от Волги на юг и восток, включая Урал, Приуралье, Прикамье, Сибирь и среднеазиатские области. С 1805 до 1814 год, по словам С.Н. Булыча, университет представлял собою отделение лучшей казанской гимназии, из воспитанников которой попечитель Казанского учебного округа С.Я. Румовский³ отобрал в студенты 33 лучших выпускника гимназии. Но когда был основан университет, даже в этом культурном городе возникли трудности с укомплектованием всех обязательных по уставу 28 кафедр и четырех отделений (нрав-

ественных и политических наук, физических и математических наук, врачебных, словесных с кафедрой восточных языков). По тем временам и средствам передвижения (на лошадях) город был весьма удален от столиц, но, несмотря на это, к моменту открытия университета здесь существовали одна из старейших отечественных гимназий, типография, кружки интеллигенции, активно занимавшейся литературной и просветительской деятельностью.

Как все другие университеты России, Казанский тоже находился на государственном обеспечении, но значительную помощь таким университетам оказывал город, его богатые купцы и промышленники, просвещенные поколения известных в России семей.

По уставу 1804 года университету полагались не только помещения для кафедр и лекций, но и учебно-вспомогательные учреждения: библиотека, физический и минералогический кабинеты, кабинет естественной истории, химическая лаборатория, обсерватория, ботанический сад, анатомический театр, институты: клинический (терапевтический), хирургический, повивального искусства, педагогический и типография. Курс *образования* на каждом факультете следовало «уделить» в три года, на медицинском — в четыре. Успешное окончание одного из указанных институтов давало право на самостоятельную деятельность в избранной специальности. Первым попечителем Казанского учебного округа был утвержден ученик всемирно известного ученого Л. Эйлера С.Я. Румовский. Он заложил хорошие традиции, придававшие первостепенную ценность качеству исследований и образования. Попечитель был озабочен подысканием известных ученых для молодого университета, и это ему удалось. Румовский при содействии министерства народного просвещения подготовил положение, которое давало значительную самостоятельность ученому совету университета. Первыми преподавателями молодого университета стали лучшие учителя Казанской гимназии. Все они были выпускниками Московского университета, на основные кафедры пришлось пригласить иностранцев: ученика Гаусса математика М.Ф. Бартельса, известного в Европе астронома И.А. Литтрова, востоковеда Х.Д. Френа, естествоиспытателя, поэта и педагога Ф.К. Броннера, натуралиста и врача К.Ф. Фукса, профессора-историка П.А. Цеплина, адъюнкта И.И. Эриха и других⁴.

Возраст первых студентов колебался от 13 до 20 лет. Из 33 лучших гимназистов, зачисленных в студенты, 28 были дворяне. За почти 10 лет с его основания университет еще не развернулся именно как университет. Но талантливые преподаватели и тогда отыскивали талантливых студентов, в числе которых был, например, и Н.И. Лобачевский. К 1814 году были заполнены уже все кафедры и другие «штатные» должности, в том числе и собственными выпуск-

никами, среди которых были П.С. Кондырев, В.М. Перевощников, И.М. Симонов, Н.И. Лобачевский, который уже в 1811 году начал чтение курса небесной механики и теории чисел. Учеником Н.И. Лобачевского был А.Ф. Попов, предметами научного интереса которого были гидростатика и гидродинамика, работал Попов также в области чистой математики и математической физики. Преемственность продолжалась. Учеником А.Ф. Попова был П.И. Котельников, который в течение нескольких десятилетий читал на высоком научном уровне курсы по многим разделам чистой математики и прикладной механики, формируя традицию образования, опиравшегося на методы и теоретические основы фундаментальной науки. Традиции, заложенные отцом в области механики, продолжал его сын А.Н. Котельников. В области механики работали Г.Н. Шебуев, перешедший потом в Москву, Д.Н. Зейлигер из Одессы, по чистой математике — П.Н. Граве, перешедший затем в Юрьевский (Дерптский) университет. Такая научная «миграция» не только обогащала каждый университет научными традициями, но качественно влияла на уровень и содержание университетского образования в целом.

На долю университета в то время, когда его становление только началось, выпало много нелегких лет, порожденных деятельностью в 1819-1826 гг. известного реакционера М.Л. Магницкого, который стремился уничтожить университет, чему воспрепятствовал царь. Став попечителем Казанского округа, Магницкий добился тяжелых для университета перемен: своей инструкцией Магницкий реорганизовал учебный процесс. Содержание и способы обучения в университете были низведены до примитивизма и «ура-патриотизма». Так, вместо римского права стали преподавать византийское право по «Кормчей книге» — сборнику церковных и светских законов, которые были образцом на Руси в XIII-XIV вв. Была введена масса запретов и насильственно внедрены в преподавание всех дисциплин, в том числе и математики, религиозные догмы. (О «деятельности» Магницкого см. также разд. II нашей книги.)

В 1827 году Магницкого, практически развалившего весь университет, убрали, а с 1829 по 1845 год на пост попечителя Казанского учебного округа был назначен М.И. Мусин-Пушкин², ректором был избран Н.И. Лобачевский, который возглавлял университет 19 лет. За это время университет ожил и расцвел именами и талантами: Н.Н. Зинин, А.М. Бутлеров, А.В. Васильев, Н.О. Ковалевский и ряд других славных имен.

В 1814 году в университете было 42 студента, в 1819 — 161 студент и 7 вольнослушателей. За время ректорства Лобачевского число студентов более чем удвоилось и достигло 368 человек. К 1856 году студентов стало 680. К 1884 году в университете училось

уже около 900 студентов. Число их в следующее десятилетие колебалось между 700 и 800. Профессорско-преподавательский персонал к началу 1893/94 года состоял из 104 человек: 44 ординарных (штатных, с постоянной позицией) профессора (7 из них заслуженных), 22 экстраординарных (сверхштатных) профессора, 39 приват-доцентов. Но на долю университета еще неоднократно выпадали гонения, порожденные либо усилением реакции в правительстве, либо личной инициативой руководящих чинов — отдельных попечителей и ректоров.

В 60-80-е годы университет снова переживал тяжелые времена. Действия попечителей П.Д. Шестакова и П.Н. Масленникова, систематически изгонявших из Казани свобододобивых и талантливых ученых (А.М. Бутлерова, Н.П. Вагнера, П.Ф. Лесгафта и других), нанесли удар по молодым научным школам химиков, биологов, гуманитариев и обществоведов. В знак протеста против произвола властей семеро передовых ученых — в том числе В.В. Марковников, В.Г. Имшенецкий и другие известные ученые — покинули университет. Гонения на прогрессивные умы были слишком частыми, продолжались периодические изгнания одаренных, честных, уважаемых коллегами и студентами профессоров и в первое десятилетие XX века. Пользуясь поддержкой властей, профессора-реакционеры, по преимуществу бесталанные и завистливые люди, «выживают» из университета талантливых, популярных и очень уважаемых ученых, которые по своей порядочности и мягкости характера не могут участвовать ни в каких заговорах и склоках. Так был вытеснен из университета, например, русский историк Н.Н. Фирсов. В 1914 году по решению министра просвещения реакционера Кассо из университета уволили известного ученого, бывшего ранее деканом физико-математического факультета профессора Д.Н. Зейлингера. Несмотря на то, что славе университета способствовали назначенные или избравшиеся большинством ректорами крупные ученые С.Я. Румовский, Н.И. Лобачевский, Н.О. Ковалевский, Н.П. Загоскин, на руководящие посты в университете чаще возводили бесталанных реакционеров типа В.Ф. Залесского, К.С. Мережковского, Е.П. Головина. И все-таки именно в Казанском университете находим истоки всемирно известных научных школ в области математики, химии, биологии, геологии, гуманитарных и социально-экономических наук.

В благоприятной атмосфере университетского города и благодаря неуничтожимым традициям поиска истины и научного образования, благодаря таланту и научно-педагогической деятельности выдающихся ученых сформировались многие научные направления и казанские научные школы.

Математическая школа в Казани начинается с имени Н.И. Лобачевского, изучению биографии и творчества которого посвящено много обстоятельных исследований⁶. Плодотворной была деятельность педагога, ученого-математика В.Г. Имшенецкого⁷, занимавшегося теорией интегрирования уравнений в частных производных. Труды питомца и профессора Казанского университета Ф.М. Суворова были посвящены изучению геометрии римановых пространств. Большой вклад в развитие механико-математической школы внесли проф. Зейлигер и его ученики Малкин, Фукс, Четаев и другие. Значительную роль в развитии математики в университете сыграл А.В. Васильев. Он более 20 лет возглавлял физико-математическое общество, организовал студенческий научный кружок. Астроном П.С. Порецкий первым в России стал заниматься вопросами математической логики. Высококвалифицированным специалистом по теории чисел и анализу был профессор чистой математики — питомец Московского университета, сначала профессор Варшавского университета П.С. Назимов⁸, который работал в области интегрирования уравнений, эллиптических функций, высшей алгебры. Мировую известность приобрели научные работы астрономов М.А. Ковалевского и Д.И. Дубяго. Особой заслугой последнего для развития отечественной астрономии явилось строительство им в 1899-1901 годах одной из лучших в России астрономической обсерватории близ Казани, оборудование для которой было пожертвовано академиком В.П. Энгельгардтом. Газета «Новое время» от 2 февраля 1898 года сообщила, что в Казани возникает городок университетской астрономической обсерватории и что совет университета обратился в городскую думу с просьбой об отводе участка за чертой города для постройки зданий отделения обсерватории. Просьба была удовлетворена.

На кафедру **физики** в 1823 году был приглашен А.Я. Купфер (1799-1865), закупивший оборудования для физического кабинета на 5000 рублей. Из-за границы был вызван известный механик Ней. Купфер стал читать курс лекций, но в 1828 году был приглашен в качестве академика в Санкт-Петербург. Его заменил также прекрасный преподаватель Э. Кнорр, при котором, как считали специалисты, уровень преподавания физики и состояние кабинета были очень высоки. Научные работы Кнорра в области метеорологии и физики снискали ему известность, и по настоянию Министерства народного просвещения он был переведен в Киев, в новый университет св. Владимира. Его преемник А.С. Савельев за исследования в области гальванической проводимости жидкости был удостоен Демидовской премии. Ему тоже пришлось вернуться в Петербург. Кафедру занял прирожденный математик И.А. Больцани (1818-1876). Все его работы относились к чистой математике и

лишь докторская, защищенная в С.-Петербурге, была «Об электролизе солей». Кафедру возглавил Р.А. Колли, который ввел практические занятия со студентами, и весь учебный процесс был поставлен на уровень лучших университетов Германии. И его перевели в Москву в Петровский земледельческий институт. На кафедре физики и физической географии преемник Колли Н.П. Слугинов провел ряд исследований, открывших путь широкому техническому использованию алюминия. Под руководством Слугинова в Казани были построены магнитная и метеорологическая обсерватории, каких не имел никакой другой университет в России. Некоторое время здесь работал Д.А. Гольдгаммер, основные труды которого были посвящены метеорологии и электромагнитной теории света. Гольдгаммер уделял много внимания организации метеорологической сети на востоке России.

Не меньшую известность имела **Казанская химическая школа**, основоположником которой был А.М. Бутлеров, воспитавший в Казани В.В. Марковникова, А.М. Зайцева и ряд других замечательных ученых. Одним из основоположников отечественной синоптической метеорологии стал выпускник Казанского университета приват-доцент И.Н. Смирнов.

Среди биологов отметим профессора Н.П. Вагнера⁹ — одного из организаторов первой в России биостанции на Соловецких островах и ботаника Н.Ф. Левакова — пионера экспериментального изучения в России взаимоотношений растений в природе и влияния условий существования на изменчивость растительных форм.

Профессором университета был геолог Н.А. Головкинский (1834-1897), который первым указал на роль колебательных движений при накоплении осадков и сформулировал основные принципы осадкообразования; ввел понятие геологической **фации**¹⁰ и горизонты.

В 60-90-е годы XIX века продолжала успешно функционировать казанская школа **медиков**, развивая не только уже сложившиеся, но и создавая новые направления в отечественной науке, например в офтальмологии, одним из основателей которой стал профессор Е.В. Адамюк. Большой вклад в научную жизнь Казани внес П.Ф. Лесгафт¹¹, работавший профессором кафедры физиологии и анатомии. Он был основателем местного Общества естествоиспытателей; на лекции ученого, пользовавшиеся большой популярностью, ходил весь университет. Плодотворным был «казанский период» в творчестве основоположника экспериментальной медицины В.М. Бехтерева. В 1885 году ученый открыл в Казани первую в стране психофизиологическую лабораторию, ранее созданную при Обществе психиатров и невропатологов, основал и редактировал журнал «Неврологический вестник»¹².

Заметный вклад в развитие науки внесли ученые, работавшие в области гуманитарных и общественных дисциплин: направления научных школ, связанное с социальной историей: С.В. Ешевский — первый профессор русской истории; ученик Г.Н. Грановского И.К. Бабет, научные труды которого и его актовая речь «О некоторых условиях, способствующих умножению народного капитала» имели большой резонанс; Ф.Г. Миценко — историк и филолог, эллинист, переводчик Геродота, Фукидида, Полибия, Страбона; выпускник Казанского университета Н.А. Осокин — медиевист; талантливый медиевист-испанист В.К. Пискорский, чьи работы были известны и за рубежом; недолго работавший в Казанском университете А.П. Шапов — социальный историк, историк раскола и старообрядчества и просвещения в России и многие другие. Первым профессором политикоэкономии был выпускник Казанского университета П.С. Кондырев.

Многие выдающиеся русские правоведы начинали свою работу в Казанском университете. Первым из них был И.А. Финк (1773-1814) — автор первого на русском языке Руководства по естественному праву. Книга Финка «Естественное, частное, публичное и народное право» содержала ряд прогрессивных идей и была запрещена для студентов Магницким. Профессор естественного и уголовного права Г.И. Солнцев (1780-1866) освещал в своих лекциях идеи Руссо об общественном договоре, естественном равенстве и свободе всех людей, свободе совести и религии. Студенты внимали ему с восторгом, когда профессор говорил с кафедры, что право личности на уважение человеческого достоинства есть неприкосновенное и неотчуждаемое. Во время попечительства Магницкого над проф. Солнцевым был учинен университетский суд и он был изгнан из университета. Он пережил это унижение, но, став прокурором, перешел на консервативные позиции.

Самой яркой личностью среди правоведов в университете считали профессора гражданского права Д.И. Мейера (1819-1856). Это был выдающийся цивилист, как тогда говорили. Его научно-педагогическая деятельность оказала глубокое влияние на группировавшуюся вокруг него молодежь — студентов и молодых ученых. Профессор отличался большой эрудицией, строгой логикой доказательств, доброжелательностью. Его лекции, защита магистерской диссертации проходили при переполненных аудиториях. Он был первым в России, кто разработал и читал курс лекций по русскому гражданскому праву. Ученый был последовательным сторонником равноправия всех граждан, показывал и доказывал более чем за 10 лет до реформы, что крепостное право мешает прогрессу и несовместимо с современным понятием о праве. Он считал, что для законодателя обязательна связь с народом. Ученый стремился

нести правовые знания людям: при университете он организовал бесплатную юридическую консультацию. Студентом профессора Мейера был Л.Н. Толстой. Ученый предложил студенту провести сравнительный анализ работ «Дух законов» Монтескье и «Наказ» Екатерины II. Это исследование, по воспоминаниям Л.Н. Толстого, открыло перед ним новую область уместного самостоятельного труда. Для русской школы права, складывавшейся в Казанском и других университетах, были характерны философичность и стремление сделать богатства и успехи мирового правоведения достоянием студентов, широкого круга образованных слоев и масс, активное участие в общественной жизни и правозащите.

Научные школы Казанского университета были теми «инкубаторами», или «теплицами» (хотя этим понятиям сейчас придан другой смысл), в которых вызревали таланты, ставшие достоянием не только всей России, но и мировой науки и культуры. Круг их общения был очень широк, и сила влияния не может быть выражена в нескольких словах.

Невозможно в кратком очерке даже перечислить, не то что раскрыть особенности и вклад в научно-образовательный процесс каждого из выдающихся ученых, работавших в разное время в Казанском университете. Чем-то все время приходится жертвовать, но невозможно каждый раз объяснять основания отбора тех или иных персон. В известной мере это спонтанный процесс, иногда связанный с отсутствием того или иного источника или невозможностью его проверить.

Ниже отметим еще одну школу, которая принесла России международное признание. В Казанском университете сформировалась *лингвистическая школа сравнительного языкознания*, кафедры которого были учреждены по уставу 1863 года на историко-филологических факультетах всех российских университетов, но в некоторых долго пустовали. Основателем казанской школы языкознания был И.А. Бодуэн де Куртено (1845-1929). Его монография по славянскому языкознанию, имевшая более общее значение, принесла ему сразу славу. Этот крупный исследователь внес свой бесценный вклад в обоснование теории фонем и фонетических чередований, разграничил диахронно и синхронно, рассматривая их в неразрывной связи. Поляк по происхождению, он уделял много внимания сравнительному славянско-польско-русскому языкознанию. Он отредактировал и дополнил знаменитый «Толковый словарь живого великорусского языка» В.И. Даля (3-е изд. 1903-1909; 4-е изд. 1912-1914). Учениками Бодуэна де Куртено были Н.В. Крушевский, преемник по кафедре В.А. Богородицкий — автор талантливых работ по фонетике русского языка и сравнительному языкознанию, психологии и физиологии речи. К этой же школе в конце XIX сто-

летия относят и профессора казанского университета А.И. Александрова. Школа Бодуэна де Куртено была по уровню научных исследований и теоретических построений настоящей европейской научной школой, сохраняя этот статус и в первые два десятилетия после Октября 1917.

7.1.2. Востоковедение в Кавани и в России

Другой казанской научной школе — *школе востоковедения* предстояло внести бесценный и оригинальный вклад в комплексное историко-культурное, этнологическое-филологическое и лингвистическое направление не только российской ветви, но и в развитие всего европейского востоковедения.

Географическое положение России всегда делало актуальными знания о своих не только западных, но южных и восточных соседях. Уже Петр I прилагал к этому свои усилия. Первая в России школа, в которой изучали восточные языки с практическими целями, была открыта в 1705 году в Петербурге. В ней изучали японский язык. С целью практического и непосредственного изучения языков были отправлены молодые люди в Персию, Турцию, Монголию и Китай. В 1727 году была открыта постоянная русская миссия в Пекине. При миссии должны были жить трое священников и шесть учеников для изучения китайского языка. Из духовных и светских лиц, живших попеременно в течение ряда десятилетий в русской миссии в Пекине, впоследствии вышел ряд выдающихся синологов (китаеведов, китанстов). Семь лет (1720-1727) путешествовал по Востоку натуралист Д.Г. Мессершмидт. В Тобольске этому путешественнику шведские пленные подарили найденный ими рукописный труд хивинского хана Абулгази «История тюрков». Извлечения из рукописных дневников Мессершмидта на немецком языке в переводе на русский увидели свет в 70-е годы XVIII века. Во время «Персидской кампании» (1722-1723) были также добыты и привезены в Россию восточные книги и рукописи. В Императорскую Петербургскую академию наук были приглашены иностранные ученые Г.З. Байер и Г.Я. Керр. Первый — специалист по брахманизму, второй — по восточной нумизматике.

Однако основная правительственная установка в развитии востоковедения имела преимущественно прагматическую направленность. Развитие дипломатических отношений и торговли с азиатскими соседями требовало знания языков. С этой целью открывались практические школы восточных языков. А в западноевропейских университетах востоковедение и сравнительное языкознание уже приобретают самостоятельную академическую, т.е. научную значимость. Среди посылаемых на учебу в Азию и Европу молодых

россиян строгого разграничения между научными и прагматическими задачами уже не ставили. Это имело свои положительные результаты. Но если в европейских университетах акцент делался на изучении семитских языков, то в основе особенностей становящейся русской школы ориенталистов (востоковедов) оказалась восточноазиатская направленность. Игнорирование развития этого направления было положено в правление Екатерины II.

В 1769 году в казанской гимназии был открыт класс татарского языка. Преподавателем Сагду Хальфину принадлежит первая в России «Азбука татарского языка», изданная в Москве на русском языке в 1778 г. По указу императрицы в 1782 году в народных училищах Казанской и Иркутской областей предписано было ввести изучение китайского языка, а в местностях, географически близких к персидским и бухарским землям, — арабского. В 1789 году в Омске учреждена «азиатская школа» для приготовления переводчиков с татарского, монгольского и маньчжурского языков. С увеличением числа гимназий в XIX веке в губерниях с «инородческим населением» вводилось преподавание местных восточных языков.

В Московском, Казанском и Харьковском университетах по уставу 1804 года были учреждены кафедры восточных языков: арабского и персидского. В Московском университете кафедру занял А.В. Болдырев — первый в России арабист, автор первой арабской грамматики на русском языке и первых арабской и персидской хрестоматий. Первые русские востоковеды были учениками знаменитого европейского ученого Сильвестра де Саси¹³.

Но наиболее обширной была программа преподавания восточных языков в Казанском университете. Его не случайно называют колыбелью российской ориенталистики. Здесь в 1807 году кафедру занял известный ученый ученик де Саси — Х.Д. Френ¹⁴. В 1828 году здесь же кафедру турецко-татарского языка занял А.К. Казембек¹⁵, которого вместе с О.И. Сенковским¹⁶ считают основателями российской научной школы ориенталистики. По уставу 1835 года восточное отделение (факультет) Казанского университета было расширено. Образовалось три направления (или, как тогда писали, три разряда): арабско-персидское, арабско-турецкое и монголо-санскритское; затем к ним прибавились китайское и армянское. С 1833 по 1844 год были открыты кафедры монгольского, китайского, армянского, санскритского и маньчжурского языков.

В Петербурге восточные языки начали преподавать сначала в Педагогическом институте. Сюда в 1817 году пригласили Деманжа и Шармуа — учеников де Саси. После преобразования Педагогического института в университет в нем стали преподавать персидский язык Шармуа и адъюнкт-перс Мирза Джафар Топчибанев. Де-

манжа заменил О.И. Сенковский, который изучил арабский и турецкий языки самоучкой, усовершенствовал свои познания, путешествуя по Востоку, и его лекции оставили гораздо более благоприятное впечатление, чем его публицистическая деятельность. Именно Сенковского считают одним из родоначальников петербургской школы ориенталистов, хотя среди них не было ни одного выдающегося арабиста. Из положенных по уставу 1835 года двух восточных кафедр — монгольского и турецкого языков — замещена была (т.е. имела заведующего и сотрудников) только вторая. В 1854 году по решению высшего начальства для укрепления статуса университета в Петербурге сюда был переведен из Казани весь восточный факультет с его преподавателями и научными коллекциями. Та же процедура была проделана и в Одессе.

По положению 1854 года, восточный факультет состоял из 9 кафедр для изучения языков арабского, персидского, турецко-татарского, монголо-калмыцкого, китайского, еврейского, армянского, грузинского и маньчжурского. Кафедры занимали шейх Мохамед-Айяд Тагтави, А.К. Казембек, И.Н. Березин, А.В. Попов, В.П. Васильев, Д.А. Хвольсон, Д.И. Чубинов. В 1855 году открыли кафедру санскритского языка, которую в 1858 году занял К.А. Коссович. Затем была открыта кафедра истории Востока под началом В.В. Григорьева. Введено преподавание халдейского, сирийского и вездского языков. К 1891 году не все кафедры были замещены. Кроме указанных ординарных профессоров, на факультете работали три экстраординарных профессора, шесть приват-доцентов и пять лекторов из уроженцев Азии. Студентов к этому времени было 96 человек. Факультет делился на арабское и китайское отделения и на разряды. Здесь сложилась русская научная школа востоковедения.

Что касается Казанского университета, то первым его профессорам-востоковедам было со стороны Министерства народного просвещения предписано в своей деятельности «ограничиваться преподаванием *языков* арабского и персидского в том единственном отношении, в каком они могут быть полезны России по ее торговым и промышленным сношениям». Этим сознательно сдерживались научные исследования, которые были призваны давать целостную картину быта, правов, культуры, религии и т.д., т.е. целостное и историческое представление о восточных народах.

В период пересмотра устава 1835 года и подготовки нового устава 1863 года профессора В.В. Григорьев и К.А. Коссович подали записку, в которой была обоснована необходимость ввести преподавание всех сторон истории, культуры, быта, правов, литературы и т.д., и тогда факультет в Петербурге стало бы возможным справедливо называть **восточным** — «передающим все знания отно-



Казанский университет



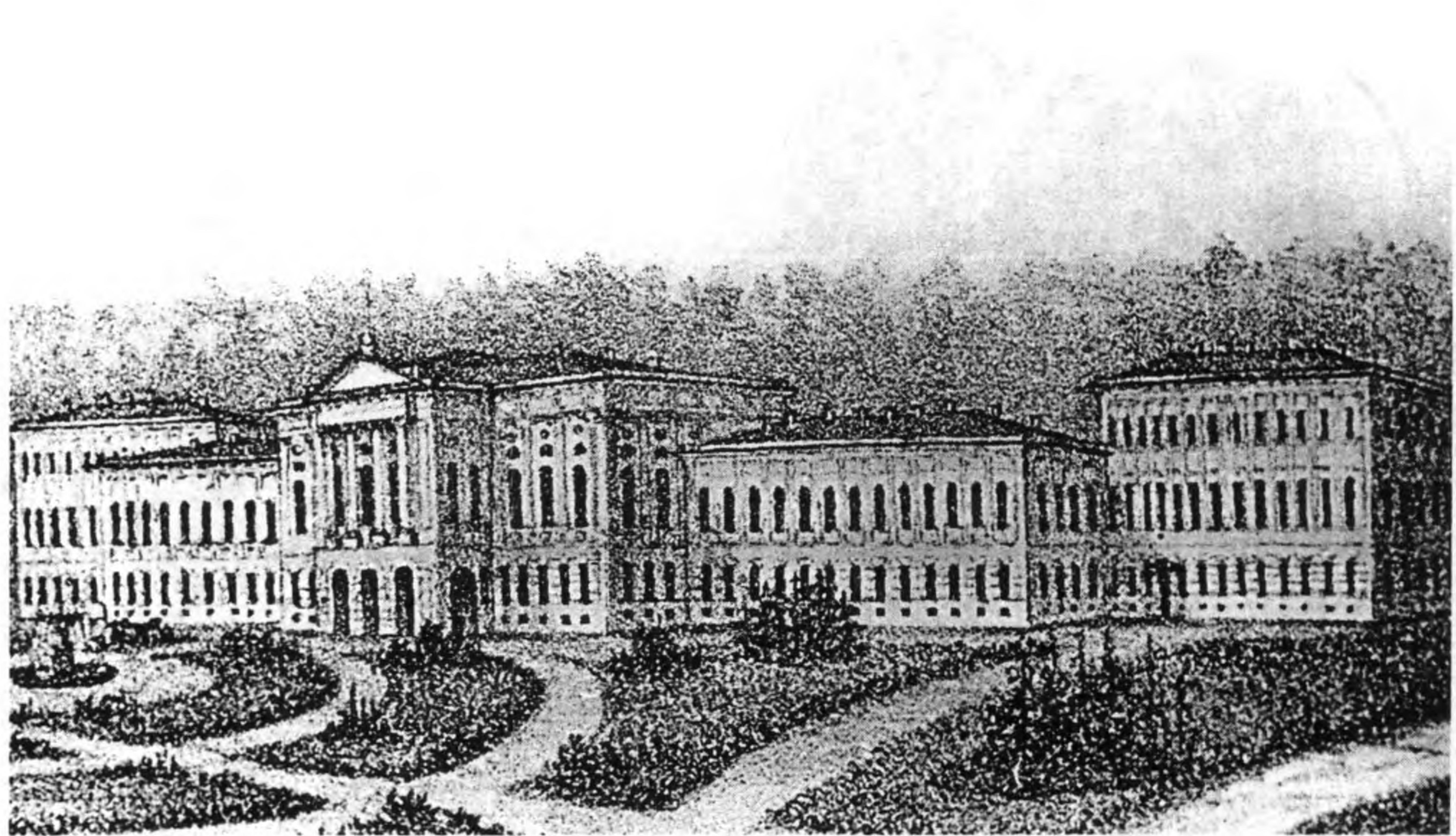
С. М. Соловьев



Г. В. Форстен



В. О. Ключевский



Томский университет



Н.А. Гезехус



В.В. Сапожников



И.А. Базанов

нительно Востока, добываемые наукой, а не только языки». Это нашло отражение в программе экзаменов 1864 года на звание магистра по восточному факультету. Предполагалось ввести также египтологию и ассириологию. Но руководители министерства не стремились сделать этот факультет гораздо более научным, чем это, по их мнению, требовалось для практики. И все же восточный факультет еще держался, испытывая периодические «бури» и «натиски» со стороны Министерства народного просвещения.

В течение последующих лет на этом факультете Г.В. Мельгунов (в 1868-1873 годах) читал историю арийских народов, арменист К.П. Патканов (с 1880 по 1889 год) – историю Персии. В.П. Васильев, С.М. Георгиевский и Д.М. Позднеев в разное время читали историю Китая. Курсы истории литературы (арабской, персидской, османской, китайской, еврейской, армянской и грузинской) читались представителями лингвистических кафедр. Лекции по истории нумизматики читал профессор И.Н. Березин.

Но не может какое бы то ни было научное направление, а особенно такое обширное, как востоковедение, развиваться в единственном на всю страну университете, тем более если не поощряется разностороннее преподавание составляющих его дисциплин. Это понимали многие просвещенные люди. Так, барон В.Р. Розен¹⁷ неоднократно поднимал вопрос о необходимости открытия кафедр восточных языков и востоковедения при историко-филологических факультетах российских университетов. О серьезности замысла по подготовке ученых-специалистов в области востоковедения свидетельствует то, как тщательно были разработаны программы экзаменов, которые предстояло сдавать тем, кто собирался быть соискателем ученой степени магистра восточных языков в тех или иных конкретных языках (табл. I¹⁸).

Таблица I. Испытания на степень магистра по факультету восточных языков

Разряды магистров	Главные предметы	Вторые предметы
Арабской словесности	Арабский язык, история арабской словесности, история арабов	История семитских народов
Персидской словесности	Персидский язык, история персидской словесности, история Персии	Арабская словесность, история арийских народов
Турецко-татарской словесности	Турецко-татарский язык, история турецко-татарской словесности, история турецких народов	Арабская и персидская словесность, история северо-восточной Азии
Монгольской словесности	Монгольский язык, история монгольской словесности, история монголов	Калмыцкое и бурятское наречия, история северо-восточной Азии

Китайской словесности	Китайский язык, история китайской словесности, история Китая	История северо-восточной Азии
Маньчжурской словесности	Маньчжурский язык, история маньчжурской словесности, история Маньчжурии	Китайская словесность, история северо-восточной Азии
Еврейской словесности	Еврейский, сирийский и халдейский языки, история их словесности, история евреев	Арабская словесность, история семитских народов
Армянской словесности	Армянский язык, история армянской словесности, история Армении	Персидская словесность, история арийских народов
Грузинской словесности	Грузинский язык, история грузинской словесности, история Армении и Грузии	Турецко-татарская словесность, история арийских народов
Санскритской словесности	Санскритский язык, история санскритской словесности, Зенд	История арийских народов
Истории Востока	История семитических народов, история северо-восточной Азии, история арийских народов	Всеобщая история

И все же востоковедение как наука в России развивалось. Большое участие в этом процессе принимало Императорское археологическое общество и его восточное отделение, которое специально занималось изучением восточных древностей. В 1855 году в «Трудах...» восточного отделения Археологического общества вышли ценные в научном отношении работы по востоковедению. Основанные в 1886 году бароном Розеном «Записки восточного отделения Археологического общества» стали главным печатным органом российского востоковедения. Публиковали ученые свои работы и за рубежом. Существовала при Московском археологическом обществе Восточная комиссия, которая издавала «Восточные древности». Большую научную ценность имел этнографический материал, восточные тексты в изданиях Императорского русского географического общества. За вторую половину XVIII века и XIX век было собрано и изучено много этнографических материалов из жизни тюркоязычных племен на территории России, о татарских княжеских династиях, фольклор и т.д.

Необычным учебным заведением был Лазаревский институт восточных языков, основанный в 1815 году в Москве на средства армянского семейства Лазаревых¹⁹. В институте было открыто духовное отделение, а позже - коммерческий курс для кавказских стипендиатов. По уставу 1848 года это было восьмилетнее учебное заведение, где преподавали грузинский, армянский и мусульманские языки все восемь лет. Одной из целей училища была подго-

товка чиновников и переводчиков для Закавказья. В 1850 году при институте учреждено приготовительное отделение для воспитания детей в национальном духе. В институт стали стекаться пожертвования от богатых армян. В 60-е годы институт изменил структуру: разделен на низшие гимназические курсы и высшие. Попечитель Христофор Лазарев пожертвовал на это 200 тысяч рублей. Классы были перестроены по типу обычных гимназий. Восточные языки стали вытесняться. В 70-е годы здесь сохранялась классическая гимназия с преподаванием армянского языка, литературы и основ религии. При институте также работал Лицей восточных языков (арабского, персидского, турецко-татарского и для желающих армянского и грузинского), куда принимали всех, имеющих аттестат об окончании гимназии. Курс словесности и языков читали университетские профессора, а практические занятия вели лекторы-ориенталисты азиатского происхождения. Обязательной была история Востока и русская словесность. В лицейских высших спецклассах курс обучения продолжался три года. С 1892 года был введен курс юридических наук.

Подготовкой специалистов в области востоковедения занимался Азиатский департамент — один из трех в Министерстве иностранных дел. Азиатский департамент ведал делами политическими, касающимися Востока; всей перепиской с восточными правительствами, с русскими дипломатическими и консульскими миссиями по делам российских поданных; переводами текстов для присутственных мест и для отдельных лиц. В ведении этого департамента находилось учебное отделение восточных языков для образования драгоманов (переводчиков при дипломатических представительствах и консульствах преимущественно в странах Востока).

Присущие на протяжении веков российской политической жизни чередования коротких периодов либерализации социально-политической и культурной жизни с периодами реакции отразились на развитии многих гуманитарных школ, и востоковедения в том числе. В конце XIX века на восточном факультете Петербургского университета читали только историю Средней Азии. В то же время Министерством народного просвещения был открыт во Владивостоке Восточный институт (1899 г.), в котором было предусмотрено два отделения: китаецко-японское и китаецко-корейское²⁰.

И только в Казанском университете в конце XIX столетия существовала кафедра турецко-татарских языков, где профессор Н.Ф. Катанов читал также арабский и персидский языки. Здесь продолжали выходить «Известия Общества археологии, истории и этнографии при Казанском университете» и «Ученые записки» этого университета, где также публиковались статьи многих исследователей Востока. Ценный для ориенталистов материал имелся в

изданиях статистических комитетов азиатских областей Российской империи.

Среди важных причин, определявших изучение восточных языков в школах России, были духовные (точнее, религиозные) потребности «инородцев». Во многих духовных семинариях и училищах восточные языки преподавались и тогда, когда они уже были изгнаны из светской школы. Казанская духовная академия сосредоточила в своем преподавательском сообществе прекрасное соцветие имен и талантов, стимулировавших расцвет российского востоковедения. В 1845 году в ней были кафедры двух направлений: монголо-калмыцкого и турецко-татарского. Но устав 1884 года оставил только монгольское и татарское отделения.

Но все же изначально более широкую программу по востоковедению имели классы в казанской гимназии, где преподавали татарский, арабский, персидский, монгольский, китайский, армянский и маньчжурский языки. По уставу 1836 года эти классы были разделены на три разряда: арабско-персидский, турецко-татарско-персидский и монголо-турецко-татарский. Ученики, занимавшиеся восточными языками, по их желанию освобождались от греческого, славянского, немецкого, высшей математики, черчения и рисования. Но потом реакционная политика сторонников так называемого «классицизма» вытеснила эту вполне разумную традицию. В 1857 году преподавание всех восточных языков, кроме татарского, было прекращено. На рубеже XIX и XX веков, за исключением духовного ведомства, восточные языки преподавались только в очень немногих средних учебных заведениях (ташкентском реальном училище, ташкентской учительской семинарии).

Традиции многих из описанных выше школ продолжали развиваться в Казанском университете и в годы советской власти. Они определяют его «лицо» и сегодня. В последних своих заметках 1990 года историк культуры России Н. Эйдельман писал: «Очень и очень интересно наблюдать, как в толще веков не гаснет, светится традиция. Когда-то в Казани, в одном из первых университетских городов России, мы обратили внимание на два факультета, которые и сегодня там самые лучшие, - математический и химический: сквозь исторические бури и революции прошла и сохранилась традиция, в одном случае Лобачевского, в другом - Бутлерова»²¹.

7.2. Возникновение первого сибирского университета. Научные школы Томского университета

...Климат не может быть помехою в преуспевании Сибири. Для быстрого развития этой обширной, но мало заселенной страны нужно, прежде всего знание, нужно дружное изучение ее, нужны знающие и честные люди.

Н.А. Гезехус,
первый ректор Томского
университета, 1888 г.

На вас выпал счастливый жребий быть здесь пионерами и провозвестниками выработанных и испытанных тысячелетним опытом правил нормального государственного общежития. ... Вам предстоит разнести и посеять семена университетских наук не только в крупных центрах, но и в самых отдаленных, самых закуудалых уголках Сибирского края.

Проф. Н.Г. Табашников
(из речи 22 октября 1898 г.
при открытии юридического факультета
Томского университета)

В 1803 году были опубликованы «Высочайше утвержденные предварительные Правила Народного Просвещения», в которых было записано, что в России создаются шесть учебных округов и в каждом из них «учреждаются университеты для преподавания наук в высшей степени». Тогда-то впервые был поставлен вопрос о необходимости открытия университета в Сибири. В 1805 году Павел Григорьевич Демидов (1738-1821) – советник бергколлегии времен царствования Екатерины II, просвещенный вельможа из рода уральских горнозаводчиков – внес в казну огромное по тем временам пожертвование в 100 тысяч рублей на организацию двух университетов: в Киеве и Сибири. Своим вкладом Демидов распорядился весьма предусмотрительно: «...пока приспеет время образования сих последних, прошу дабы мой капитал положен был в государственное место, с тем, чтобы обращением своим возрастал в пользу тех университетов, представляя дальнейшее распоряжение оных благоразумию министра народного просвещения»²². Это было первое и самое ценное пожертвование на открытие первого сибирского университета. Через 75 лет, когда оно попало по назначе-

нию, капитал вырос до 182 тысяч и пошел весь на строительство Томского университета.

За открытие у себя университета в течение трех четвертей века боролись богатые и культурные города, в том числе Барнаул, Иркутск, Красноярск, Омск, Тобольск. Не их конкуренция была причиной такой долгой предыстории Томского университета. Скорее, причины крылись в непрочности либеральных традиций и стечении многих других обстоятельств: сначала война с Наполеоном, потом политические последствия восстания декабристов и последовавший за этим реакционный режим Николая Павловича. За свое тридцатилетнее правление (1825-1855) император Николай I, открыв Киевский университет и несколько других учебных заведений, не спешил просвещать огромный Сибирский край, превратив его в место ссылки и каторги.

Идеологически и концептуально система просвещения была заложена при Екатерине II. Фактическое становление общеобразовательной школы в России началось с воплощения школьного устава 1786 года. Так, в Сибири в 1789 году были созданы три главных народных училища (Барнаульское, Иркутское и Тобольское), два последних преобразованы позднее в губернские гимназии. В 1838 году губернская гимназия открыта и в Томске.

7.2.1. Университетский город:

население, народное хозяйство, образование, культура

Томск активно включился в борьбу за основание у себя первого сибирского университета только в середине XIX века. Дело было также в том, что Томск занимал особое место в Сибири. Город, заложенный на берегу реки Томи в 1604 году по велению царя Бориса, занимал в географическом отношении центральное место в Сибири. Его долгие годы разоряли разноязычные пришлые и коренные воинственные племена. Лишь к середине XVIII века горожане смогли заняться мирной деятельностью: торговлей, ремеслами, сельским хозяйством и другими промыслами. В составе изначально разноплеменного населения Томска численно преобладали пришедшие из Центральной России русские. К 1869 году в Томске проживало 24835 человек, в том числе православных — 22562, католиков — 877, иудеев — 573, протестантов — 20. Дифференциация по вероисповеданию остальных горожан того времени неясна, но были среди них и мусульмане. Однако с тех пор город быстро рос и развивался. К началу XIX века он стал центральной станцией Великого Сибирского тракта. С тех пор наблюдается небывалый динамизм в развитии города. В начале 60-х годов в нем 78 заводов, через 30 лет — 167 заводов и фабрик, в 1896 году — 208 промышлен-

ных предприятий, в 1908 году — 449. В 1893 году в Томске было 46 тысяч жителей. Граф Кайзерлинг, путешествуя по Сибири, писал: «Томск — один из самых приветливых городов внутренней Сибири. До сих пор через Томск проходил Главный почтовый тракт на Восток. Вдоль этого тракта находится много поселений. Благодаря его географическому положению в Томске проводятся значительные торговые ярмарки»²³.

Для промышленных предприятий, торговли и всей городской инфраструктуры городу требовались грамотные люди, и это сказалося на развитии начальной школы. И здесь наблюдался необычный для других городов России динамизм и рост количества учащихся относительно всего населения. Так, в 1883 году в Томске один учащийся приходился на 24 жителя города. В Москве в 1886 году 1 ученик приходился на 75 жителей, а в Петербурге в то же время 1 ученик — на 80 жителей.

Далекый провинциальный город не только не получал каких-то особых льгот от метрополии, но из государственной казны не покрывалась и половина расходов на начальное образование. Частично помогала городская казна, остальное давало Общество попечения о народном образовании, председателем которого был промышленник и книготорговец, образованный человек Петр Макушин, видевший в просвещении главное условие процветания края. В Общество попечения о народном образовании охотно записывались и платили взносы и томичи, и иногородние жители. В 1885 году взносы внесли около тысячи состоятельных томичей и 300 иногородних. Особую роль в этом обществе играла интеллигенция. Одни жертвовали деньги, как, например, талантливый и высокообразованный художник П.М. Кошаров — весь сбор от своей персональной выставки или Г.Н. Потанин — весь сбор от публичных лекций, другие — свои книги, с реализацией в пользу общества. При участии общества и лично Петра Макушина открылась в 1884 году первая в России бесплатная народная библиотека. За год в ней стало 440 читателей и 1000 наименований книг. Книги выдавались и на дом без залога. Грамотный человек мог получать книги непосредственно или через «ручательный листок». К концу 1888 года библиотека насчитывала уже 800 читателей и 2381 наименование книг и журналов. Все последующие со дня открытия бесплатной библиотеки годы основными читателями были учащиеся начальных и городских училищ в возрасте от 12 до 18 лет. Это весьма содействовало расширению слоя грамотных горожан.

В 1880 году на заседании городского управления гласный думы Петр Макушин представил на обсуждение составленный им аналитический обзор состояния начального образования в Томске за последние 10 лет (с 1869 по 1879). Из общеобразовательных школ, кроме воскресных, вечерних, повторных классов и началь-

ных профессиональных, в 1869 году была всего одна мужская гимназия, в которой училось 98 мальчиков. К 1879 году школ стало 10, в них училось 657 детей различного социального происхождения, из них 404 мальчика, 274 девочки. Макушин показал, что такие темпы развития общего начального образования не могут быть дальше терпимы. По его предложению была составлена при городском управлении исполнительная училищная комиссия, которую он и возглавил. Неустанный труд комиссии и лично П.И. Макушина для пользы народного просвещения и помощь Общества о попечении народного образования принесли свои результаты. К 1888 году в Томске стало 17 начальных школ и училищ, в которых училось 1383 человека, из них мальчиков 778, девочек 605, кроме того, в воскресных школах учились еще 18 мальчиков и 57 девочек. 70 % учащихся составляли дети горожан (из мещан, т.е. ремесленников, мелкого торгового люда из низшей части среднего класса); 15 % - дети из семей крестьян, 7 % - дети солдат, 6 % - из чиновников; остальные - из купцов и духовенства. Дворянские дети приготавлились к гимназиям дома или в подготовительных классах, и их процент был в отношении к другим социальным слоям невелик. К 1912 году в Томске было 34 начальных школы, из них 12 мужских, 14 женских и 8 для детей обоего пола. Во всех училось 3534 человек. Трехгодичный курс начального образования в 1911 году окончило 622 человека, так как отсев за период учебы был велик. Кроме 34 государственных начальных школ, в городе было 18 частных и школа-интернат для глухонемых детей, где обучение осуществлялось по самой передовой научной методике. В некоторых частных школах, помимо утвержденных Министерством народного просвещения программ обучения и обычных уроков, были введены рисование, лепка, картонажное искусство, шитье, садоводство и огородничество. Всего в частных школах в 1912 году обучалось еще 1236 детей. Городская дума в 1910-1911 годах дискутировала вопрос о доведении начального образования до четырехгодичного. Перед революцией 1917 года обсуждался вопрос о возможности введения в Томске обязательного начального образования.

Гордостью Томска было *среднее образование*. К началу XX века в Томске было пять мужских и три женских гимназии, преподавателями которых были выпускники Педагогического института в Петербурге, Казанского университета, других вузов и выпускники местных и других гимназий. К 1911 году были открыты еще три средние школы: два реальных училища и духовная семинария. В 1901 году приняло первых учащихся частное (основанное сибирскими в основном томскими купцами) первое Сибирское коммерческое училище. В прекрасно оборудованном, специально построенном каменном здании преподавали профессора университета, Томского технологического института, а потом и профессора и

приват-доценты Сибирских высших женских курсов, а также отдельные учителя гимназий. Учебный процесс был оснащен самым передовым оборудованием, преподавались основные европейские и несколько восточных языков. В училище было три отделения: коммерческое, землемерное и горное. При училище были подготовительные и вечерние классы. Первый выпуск — 23 человека — состоялся в 1909 году, 19 человек из него тут же поступили в Томский технологический институт, также первый за Уралом. Попечительский совет надеялся реорганизовать училище в первый Сибирский политехникум и сделать его моделью для отработки новых научно-образовательных технологий и программ для всей России. В городе были открыты и другие экспериментальные научно-образовательные учреждения на принципиально новой основе, в том числе и организационной, не имевшие аналога нигде в России, но ни те, ни другие не поддержало Министерство народного просвещения. Чиновники, как всегда, боялись необычного, нестандартного²⁴.

* * *

В 1804 году по указу Александра I была учреждена Томская губерния. Томск становится административным центром громадного края. Только в 1823 году от него отделились Красноярский, Енисейский и Туруханский края. Оставаясь центром церковного управления всей Западной Сибири, в 1885 году высочайшим распоряжением Томск был поставлен во главе Западно-Сибирского учебного округа с управлением, которому были подчинены все учебные заведения Томской и Тобольской губерний и областей: Акмолинской, Семипалатинской, Семиреченской. Этот факт во многом определил не только дальнейшую судьбу города, но и формирование научно-образовательного пространства всей Сибири. Все эти факторы побудили администрацию округа и города вступить в борьбу за открытие у себя университета. К тому времени вопрос о необходимости открытия университета в Сибири стал весьма актуальным, обсуждение его приняло всероссийские масштабы. В столицах уже училось одновременно более полутора миллиона студентов из Сибири. Ни один выпуск сибирской прессы не обходился без обсуждения вопроса, в каком из городов должен быть основан университет и почему. Об этом писал также и профессор Казанской духовной академии Г.З. Елисеев в журнале «Современник».

Многие деятели культуры, науки, писатели в России и за рубежом (в Германии, Норвегии и некоторых других странах) поддерживали идею создания первого университета в Сибири. Томский городской голова, крупный деятель и богатый золотопромышленник З.М. Цибульский в своем письме на имя министра народного просвещения обосновывал необходимость и возможность открытия университета в Томске и заверял, что промышленники края внесут

необходимые суммы на строительство здания для университета и от себя лично передал в Министерство народного просвещения 100 тысяч рублей. Правительственная комиссия для изучения города, подходящего для основания университета, выделила следующие решающие факторы в пользу Томска: 1) центральное географическое положение города Томска по отношению к другим городам Сибири и к распределению русского населения; 2) степень населенности и благоустроенности города; 3) его благоприятные климатические и экономические условия жизни; 4) благоприятные условия для более дешевого приобретения строительных материалов на постройку университетских зданий; 5) наибольшие удобства для доставления медицинскому факультету клинического и анатомического материала; 6) большое число средних учебных заведений, могущих доставлять университету контингент учащихся; 7) естественные условия города, благоприятствующие его дальнейшему развитию и процветанию и в связи с этим процветанию самого университета, наконец; 8) принимая во внимание выраженное большинством сибирских городов сочувствие к учреждению университета в Томске, а не в Омске и вместе с тем связанную с первым из этих городов надежду на материальное устройство университета и обеспечение его дальнейшего материального благосостояния, комиссия пришла к заключению, что утверждаемый сибирский университет целесообразнее и полезнее для края открыть в городе Томске.

16 мая 1878 года Александр II утвердил решение Государственного совета об учреждении в Томске университета в составе четырех факультетов: историко-филологического, физико-математического, юридического и медицинского. Пожертвования и дары для университета в Томск стали поступать сразу же после опубликования утвержденного Александром II решения правительства, т.е. в 1878 году. А.Г. Строганов подарил будущему университету для его библиотеки 22626 томов. В следующем году университет получил от А.М. Сибирякова бесценный подарок — библиотеку В.А. Жуковского, исследованием которой в XX столетии занимается уже несколько поколений ученых. На деньги попечителей за восемь лет до открытия университета была приобретена библиотека академика А.В. Никитенко.

Сразу же нашлись и ученые, почитавшие за честь вводить в большую науку жаждущих высоких знаний молодых людей. Молодые и опытные ученые меняли насиженные места в Казани, Москве, Петербурге, других городах Европейской России на далекую (схали месяцами на лошадах, пароходами, частично по железной дороге), холодную Сибирь ради свободы исследования и свободы учить тех, кто жаждал учиться.

Город трогательно и усердно заботился и о тех и о других. Город, горожане, дума, губернатор, предприниматели верили, что университет станет самым ценным их сокровищем. Университету подарили самое лучшее место в несколько гектаров в центре города, снеся полицейскую управу, освободили от всех налогов и таможенных пошлин на ввозимые из-за рубежа книги и оборудование, жертвовали десятки и сотни тысяч рублей на строительство корпусов, на строительство и комплектование Научной библиотеки, на стипендии будущим талантливым студентам и премии молодым перспективным ученым. Среди тех, кто, кроме государства и города, вкладывал, выделял, дарил, завещал, жертвовал свои деньги (от десятков рублей до сотен тысяч), книги (целые библиотеки и отдельные груды), картины, коллекции минералов, оборудование и т.д., были именитые (Салтыковы, Демидовы, Строгановы, Сибиряковы и другие) и малоизвестные люди, жившие в столицах, городах Центральной России, в Одессе, в Сибири и за рубежом, а также в маленьких городках и поселках Сибири и Алтая. Конечно, многие большие пожертвования делали зажиточные жители Томска, преимущественно золотопромышленники и купцы.

Одной из важнейших черт менталитета купечества (столичного и провинциального) была благотворительность: на нужды бесприютных, на церкви и монастыри, на образование. Сами купцы не всегда могли похвалиться высокой образованностью, но ценны и уважали ее в других. Не менее важным было поощрительное отношение местных и столичных властей к щедрой благотворительности. Она отмечалась правительственными наградами, всеобщим почетом, увековечиванием имен благотворителей. Портреты крупных меценатов находились на почетном месте в каждом учебном заведении, которому они помогали. Их имена упоминались в официальной печати, светских и церковных речах. Город их знал и уважал. Среди томских купцов выделялись размерами своих пожертвований на образование З.М. Цибульский и его семья²⁵. Но каждый выражал свою волю, для каких целей и каким образом использовать проценты с капитала (последний становился собственностью университета): на приобретение научной литературы, на стипендии способным студентам из определенных малообеспеченных этнических или социальных групп, поддержку молодым талантливым ученым, именные премии за исследования в конкретных научных направлениях и т.д. Индивидуальные научные интересы прибывавших сюда ученых часто совпадали с интересами общества, но бывало, что предвосхищали их.

Университет преобразил Томск и оказал благотворное воздействие на развитие интеллектуального потенциала Сибири на многие десятилетия, как теперь очевидно, — более чем на столетие.

На рубеже пятидесятих-шестидесятих годов XIX века в Томске было чуть больше 21 тысячи населения. Перепись населения 1897 года зафиксировала, что в Томске проживало 52430 человек. Томск оказался по количеству населения первым в Сибири, вторым — Иркутск (51434). Но из всех девяти городов России, где были университеты, Томск по числу жителей был почти самым маленьким, не считая Юрьева (Дерпта)²⁶. Хозяйственная жизнь, социальная и культурная среда претерпели значительные изменения. Менялась духовная атмосфера, в которую значительный вклад вносила университетская профессура.

Томск стал крупнейшим в Сибири полиграфическим центром: «...из 391 книги общим тиражом в 230 тысяч экземпляров, выпущенных в Сибири в 1913 году, в Томске было выпущено 177 книг в количестве 96,5 тысяч экземпляров. Одновременно здесь выходило шесть больших ежедневных газет и десять еженедельных и ежемесячных изданий журнального типа. По количеству периодических изданий Томск входил в первую десятку российских городов»²⁷.

В течение нескольких лет в Томске возникло несколько десятков филиалов общероссийских Императорских научных, инженерно-технических, других профессиональных, культурно-просветительских, попечительских и других обществ, открытых, доступных любому человеку. Сообщения о предстоящих заседаниях и последующие отчеты публиковались в местной периодической печати. Особую роль играли в процессе развития интеллектуального потенциала Сибирского края научные и научно-технические общества. Они расширяли сферу общения врачей, преподавателей гимназий и профессиональных училищ, инженеров, активистов краеведения и других представителей образованных слоев и ученых, открывали для них доступ к творческому участию в исследовательской и изобретательской работе, обеспечивали квалифицированными рекомендациями, советами, консультациями, развивая вкус к научной работе, содействуя ее результативности. Наиболее ценной была интеграция научных интересов ученых — профессоров и приват-доцентов — и практиков: юристов, врачей, инженеров, агрономов, статистиков и т.д. Происходила интеграция и развитие интеллекта также благодаря тысячам выпускников томских вузов, разъезжавших по огромным просторам края и несших туда самые передовые знания и привычки интеллектуального общения, культурного образа жизни. Они пополняли число членов и участников мероприятий, проводимых такими обществами. Правительство выделяло определенное финансирование на научные и научно-технические, сельскохозяйственные и другие общества, которые также поддерживались меценатами, местным руководством, средства поступали и из других источников и расходовались на исследования с участием широкого круга увлеченных научным познанием лиц.

Руководство обществ регулярно публиковало в периодической печати финансовые отчеты. При таких обществах были кабинеты, библиотеки, иногда и лаборатории, доступные в определенное время для всех желающих, эффективность их в развитии интеллектуального потенциала была весьма высока.

В культурной жизни города и края самое активное участие принимала профессура, сотрудники гимназий и другие представители интеллигенции. Университетские ученые не только читали публичные лекции, взаимодействовали со средними (общими и специальными) учебными заведениями, активно включились в разностороннюю общественную жизнь, они и их образованные, часто очень одаренные жены принимали непосредственное участие в культурной жизни города в качестве музыкантов-исполнителей, художников и меценатов, а также организаторов музыкального и художественного образования. Мы уже попытались отразить динамику формирования культурной среды применительно к Томску в первое двадцатипятилетие его университета²⁸. Но воссоздать все богатство и полноту картины этой среды, роль в ее формировании многих конкретных творчески одаренных личностей удалось далеко не полностью. Сейчас посмотрим на эти стороны жизни провинциального университетского города несколько в ином ракурсе. Покажем уникальность такого урбанизированного образования, как университетский Томск.

* * *

Статус *университетского города* трудно определим. Исторически он — продукт европейского типа урбанизации со сложившейся инфраструктурой, выраженными традициями научных школ и высоким авторитетом преподавательской корпорации. Он мог состояться только в *особых* условиях, когда появлялась потребность в конкретных научных знаниях, уже был опыт их преподавания и ширился круг тех, кто хотел учиться; только тогда эта сфера деятельности для конкретного города становилась *определяющей*. Не случайно, что не каждый город, имеющий университет, даже несколько университетов (Вашингтон, Париж, Лондон, Нью-Йорк, Берлин, Токио, Москва и т.д.), идентифицируется в общественном сознании с образом и значением *университетского*. Однако университетскими городами (городками) справедливо считаются, например, Беркли (в США), Гейдельберг, Марбург, Тюбинген, Фрайбург (в Германии), Кембридж и Оксфорд (в Англии) и некоторые другие города Европы, Америки, а с недавнего времени — и Азии.

В жизни *первых* университеты играют важную роль, в жизни *вторых* — определяющую. Первые — *мегаполисы*: административные, промышленные, финансовые, наконец, национально-культурные

центры, столицы государств; вторые — *микрoполисы*: вся их жизнедеятельность *полностью* определяется университетом. Достаточно редки университетские города — *мезополисы* (типология наша. *Е.Л., А.Р.*), особый социокультурный статус которых задается наличием конкретного классического университета с высоким международным рейтингом. И хотя жизнедеятельность такого мезополиса не сводится только к обеспечению университетской инфраструктуры, ибо город и сам по себе имеет определенное народнохозяйственное значение, которое, однако, вне своего ядра — уникального явления науки, образования и культуры, каким стал *его* университет, — изменилось бы: на карте национальной культуры остался бы обычный провинциальный город, каких в мире сотни и тысячи. Но лицо университетского города — мезополиса — со времени основания *его* университета приобретает все более определенные черты благодаря и другим вузам, научным учреждениям, качеству общего высшего, среднего и специального образования, растущему слою научной интеллигенции с ее менталитетом, ее интересами и потребностями — все это влияет на уклад, стиль, образ жизни горожан, создавая городу некую ауру. Вот на этой стороне жизнедеятельности такого мезополиса, каким нам представляется Томск, задержим внимание читателя.

От широкого и разностороннего представления о среде обитания, более экологического (тоже очень важного), обратимся в связи с задачами и направлением нашего исследования — в основном историко- и социокультурного — к рассмотрению *духовной среды*. При этом понятие «*духовность*» будем использовать в его светской интерпретации, т.е. в общекультурном смысле, имея в виду различные интересы и потребности в интеллектуальной, научной, научно-образовательной, художественно-эстетической и морально-правственной деятельности, которые становятся мотивами поведения *отдельных личностей и групп*, что тем самым влияет на образ жизни и духовную атмосферу *всего сообщества в городе*, называемом *университетским*.

Мы коснемся также вопроса о характере ценностей и приоритетов, которыми руководствуются различные слои городского сообщества, его представительные органы и элита. Полагаем, что богатство и разнообразие культурной жизни города, его атмосферу ощущают жители, но особенно гости города. При более глубоком взгляде она проявляется и выражается во многом, в том числе и в широкой вовлеченности различных слоев горожан в культурную жизнь, в открытости новациям, ориентации на высокие интеллектуальные, этические и эстетические образцы; активной и открытой для масс деятельности научных, просветительских и художественных обществ, традиционной содержательности и высокой культуре

публичных мероприятий, музыкальной и театральной жизни, развитости библиотечного, книжного, музейного дела, а сегодня - и спортзалов, бассейнов и других учреждений физкультуры и спорта; *в количестве и качестве учебных заведений и взаимодействиях между ними*, в количестве и составе учащихся и ученых-профессоров (в расчете, например, на 10 тысяч населения).

Важными качествами университетского города являются участие образованных слоев населения, начиная с университетского сообщества, в научно-образовательной политике и практике, развитии сферы образовательных услуг и просветительской деятельности; степень вовлеченности горожан в культурно-просветительские мероприятия и, что особо ценно, публичные выступления тех профессоров, чьи профессиональные достижения удовлетворяли принятым в мире критериям научности. Все это и многое другое порождает, формирует, организует культурную и социальную среду, создает модели деятельности и поведения, систему ценностей, существенно преобразует и поднимает культурный уровень университетского города над его географическим окружением, придавая этому уникальному явлению европейской культуры национальный облик и общенациональное значение, некий ореол, с одной стороны, неповторимости, с другой - живого реального доступного образца.

Разумеется, мы не сможем здесь подробно обсуждать и иллюстрировать все участвующие в становлении университетского города факторы, среди которых, конечно, немалую роль играет логика развития науки и связанного с ней образования, а также исторические, экономические, политические, хозяйственные, социально-психологические, индивидуально-личностные, иногда и чисто ситуационные факторы. Но важнейшим, решающим, т.е. культуурообразующим механизмом оказываются, по нашему мнению, *особая направленность интересов и потребностей отдельных людей и групп, иерархия их ценностей, способность отдельных субъектов не только создавать идеалы и верить в возможность их достижения, но желание и умение трудиться для их воплощения в жизнь*²⁹. Здесь, конечно, невозможно все это раскрыть. Для этого нужно писать другую книгу.

* * *

Довольно динамично развивалась культурная жизнь дореволюционного Томска. В определенные периоды она достигала высочайшего уровня. Это относится в первую очередь к *музыкальному образованию и исполнительской деятельности*. Эти стороны культурной среды были связаны с деятельностью Императорского Русского музыкального общества, инициатором основания которого был А.Г. Рубинштейн (1859 г.). Следствием было открытие в Пе-

тербурге сначала музыкальных классов, затем (1861 г.) — первой в стране консерватории. Отделения музыкального общества были открыты в Москве (1860), Киеве (1863), Казани (1864), Саратове (1873), Томске (1879). Б. Асафьев писал, что после этого началось постепенное расширение провинциальной сети русских музыкальных обществ и профессиональных школ, шедших на смену давним поместным очагам музицирования любителей, ценителей и настоящих дарований. Промежуток времени в 20 лет совсем невелик, если представить себе Сибирь 60-70-х годов XIX столетия. Вузов не было вообще. Огромный далекий и холодный край получал из Европейской России преподавателей (в том числе музыки и пения) гимназий, училищ и школ, врачей, инженеров, юристов, образованных чиновников. С ними во многих случаях приезжали и их образованные, часто талантливые жены, которые нуждались в культурном обществе и сами вносили в него свою лепту. То, что в Томске в пореформенные годы удалось открыть драматическое, художественное и другие культурно-просветительские общества, было заслугой либеральной интеллигенции и тянувшихся к культуре других образованных групп населения.

В Томске в 70-х годах возник музыкальный кружок, который организовал преподаватель иностранных языков в томских гимназиях ученик музыкальной академии Стокгольма Рейнгольд Сирен. В 1874 году Томск с гастролями посетила прославленная бывшая солистка Императорских театров. Резонанс от ее концертов был так высок, что обострилась потребность любителей музыки к более активному культурному общению. Появившаяся потребность, как известно, вызывает к жизни новые явления. В 1876 году Сирен начал давать бесплатные уроки игры на скрипке и организовал хор из любителей духовного пения. Камерные концерты проходили у него дома и в мужской гимназии. Концерты стали привлекать все больше публики. В Томск вместе с мужем, назначенным председателем губернского правления, приехала ученица Рубинштейна Е.А. Дмитриева-Мамонова. Она дала сольный концерт, имевший большой успех, и развернула музыкально-преподавательскую и просветительскую деятельность. С открытием Томского отделения Русского музыкального общества (ТОРМО) в него сразу же вступили 130 человек. В первый же музыкальный сезон было дано около 20 концертов, в которых было исполнено более 90 серьезных произведений. В семидесятые годы Томск был уже совсем другим, нежели в шестидесятые. Библиотеки, воскресные школы, не только церковные, но и светские, где обсуждались современные литературные произведения, расширяли содержание и круг культурного общения. В Томске было много политических ссыльных, которые жили с семьями, и в их образе жизни музыка также занимала большое

место. Одновременно со строительством университета томским благотворителем Е.И. Королевым было построено каменное здание театра.

В 1886-1893 годах зарождается профессиональное исполнительство, открываются две частные музыкальные школы. В 1901 году новая дирекция Томского отделения музыкального общества, во главе которого оказалась выпускница Петербургской консерватории с золотой медалью К.А. Томашинская, составила при участии П.И. Макушина четкую программу деятельности: 1) добывание средств к открытию музыкальной школы; 2) устройство симфонических вечеров; 3) постановка оперы к концу сезона.

В 1886 году оркестр при ТОРМО состоял из 20 музыкантов, хор — около 70 человек. Библиотека общества насчитывала около 300 экземпляров специальной литературы, а через 3 года удвоилась. Но своего зала общество не имело, и концерты часто проходили в помещении бесплатной библиотеки или в зале Общественного собрания, за другие помещения требовалась большая арендная плата. Кроме того, оркестр был и в драматическом театре. Росли ряды профессиональных исполнителей. К концу 80-х в Томске стали концерттировать молодые музыканты, выросшие из прежних любителей. Некоторые такой деятельностью смогли заработать на учебу в столичных консерваториях, например семнадцатилетний Я.С. Медвин. Но и ТОРМО не забывало своих питомцев: всем томичам, учившимся в консерваториях, старались по мере возможностей помогать. Для этого было создано Общество помощи студентам-сибирякам в консерваториях. Я.С. Медвин и М.И. Маломет были первыми из тех, кто поехал учиться в консерваторию, окончил ее, вернулся в музыкальный Томск и принимал самое активное участие в музыкальной жизни города.

Со времени открытия университета в музыкальной жизни города произошли значительные перемены. Большая часть профессоров и их жены также оказались не только знатоками и любителями музыки, но и прекрасными исполнителями. Первое место здесь занимал проф. Н.А. Гезехус, ученик Гельмгольца и прекрасный музыкант, первый ректор Томского университета. Среди студентов было много способных и разбирающихся в музыке молодых людей. Гезехус вместе с инспектором ремесленного училища А.А. Солодовым взялись бесплатно обучать желающих игре на скрипке, виолончели, альте, отведя для этого в университете четыре аудитории. Были приобретены инструменты.

В жизни ТОРМО активное участие принимали профессора Н.М. Малнев (очень способный анатом и антрополог), С.И. Залесский (профессор по кафедре общей химии), жена которого Я.Ф. Залесская, с отличием окончившая Варшавскую консерваторию, тоже давала сольные концерты и частные уроки и работала в му-

зыкальных классах, которые были открыты в 1893 году. Газеты публиковали списки лиц, внесших пожертвования на музыкальные классы. Суммы были разные, от нескольких рублей от бедных обывателей до весьма значительных от купечества, чиновников, интеллигенции. Сначала занятия шли по двум классам: скрипка и фортепиано. Ученики Я.Ф. Залесской поступали в консерваторию. Надо заметить, что музыкальные классы тогда не были похожи на современные детские музыкальные школы. Туда приходили талантливые люди разного возраста и уже имевшие некоторую подготовку. Более того, в Томске обучение в них велось по программе, близкой к консерваторской. В программу трехгодичного курса обучения входили игра на оркестровых инструментах – струнных, духовых, ударных; игра на рояле; пение светское и духовное; теория музыки.

В первое десятилетие XX века в Томске в музыкальных классах учились одновременно более ста человек. Было организовано Певческо-хоровое общество. В концертах уже принимал участие хор из 160 человек и оркестр из 48 музыкантов. В 22 концертах 1908-1909 годов исполнялась музыка Арениского, Бетховена, Венявского, Гайдна, Гедике, Глинки, Гуно, Мейербера, Рахманинова, Римского-Корсакова, Серова, Чайковского. Было создано Общество содействия развитию музыкального образования в Томске. В фонд этого общества были даны только за один сезон концерты и спектакль по опере Римского-Корсакова «Майская ночь».

В 1912 году после многолетней борьбы с центром и активной деятельности Общества содействию... состоялось официальное открытие *Томского музыкального училища* (ТМУ). В 1913 году для экзамена в оперном классе были поставлены одноактные оперы «Сын мандарина» Цезаря Кюи и «Алеко» Сергея Рахманинова. В ТМУ было 13 основных специальностей, в том числе оперный класс и симфонический оркестр. Среди преподавателей училища в основном были выпускники отечественных и зарубежных консерваторий.

После Февральской революции группа талантливых педагогов решила воплотить давнюю мечту лучших музыкантов, работавших в разное время в городе. Так возникла первая Сибирская народная консерватория в Томске. Не имея ни собственных средств ни правительственных субсидий, группа энтузиастов провела сбор средств с помощью концертов, частных пожертвований, лотерей, платы за обучение. Но гражданская война резко изменила не только музыкальную, но все остальные стороны общественной жизни университетского города. Тем не менее Томское музыкальное училище (колледж) отмечает в 1998 году свою 105-ю годовщину³⁰, а в университетский Томск по-прежнему с удовольствием приезжают на гастроли многие выдающиеся музыканты России и зарубежья.

* * *

Остановимся еще на одной из культурно-эстетической сторон общественного бытия, которая также повлияла на духовное богатство университетского города. Это Томское общество любителей искусств (1909-1918). Общество было основано весной 1909 года художниками, литераторами, общественными деятелями, профессорами Томского университета, Технологического института, Сибирских высших женских курсов, учителями гимназий с участием горожан разного социального статуса. Согласно своему уставу общество ставило целью: «1) объединение томских художников и любителей искусств на почве художественных интересов; 2) устройство художественно-промышленной школы; 3) распространение художественных идей в широкой публике путем организации выставок, публичных заседаний общества с чтением докладов по художественным вопросам, лекций об искусстве, художественных изданий и т.п.; 4) изучение художественного творчества местного населения; 5) устройство, по мере развития общества, художественно-промышленного музея и 6) оказание, по мере развития средств общества, материальной помощи нуждающимся художникам и ученикам промышленной школы».

На первом заседании присутствовало 43 члена-учредителя, в том числе профессора и сотрудники университета, художники, поэты, публицисты, краеведы и другие образованные люди Томска. К 1912 году членов общества уже было 120, и оно фактически объединяло художественные силы всей Сибири, устраивало вплоть до 1917 года ежегодные художественные выставки у себя и в других городах. В выставках участвовали не только томичи, но и художники из Красноярска, Омска, Иркутска, Барнаула. Томск из географического центра Сибири превратился в ее культурный центр. При содействии общества были организованы персональные выставки ряда пейзажистов, чьи работы пользовались большим спросом. Кто же покупал картины? Вот что писал об этом Г.Н. Потанин: «Покупателем на выставках является главным образом образованный, получающий большое жалование чиновник. Это приличный человек, который намерен рано или поздно оставить Сибирь и хочет увезти произведение, которое напоминало бы ему годы, проведенные в Сибири, увезти что-нибудь оригинальное, резко напоминающее край. Этому теперь больше всего отвечает пейзаж (...) Когда умножится интеллигенция из сибирских уроженцев, когда появится интерес к жизни местного общества и сибирского крестьянства, только тогда в этой демократической стране явится спрос на сибирский жанр и начнется самоуправление сибирского общества через посредство художественной производительности»³¹.

В 1910 году при обществе были организованы классы рисования и живописи с ежедневными занятиями, которыми руководил ученик И.Е. Репина С.М. Прохоров. Число учащихся достигло 50; некоторые из них (Н.Г. Котов, М.М. Черемных и др.) впоследствии продолжили образование в Москве и стали известными художниками. Летом 1917 года общество обратилось в столицу с ходатайством об учреждении в Томске Училища живописи, ваяния и зодчества. Решение не успели принять... В апреле 1918 года по инициативе живописца и коллекционера М.М. Полякова рисовальные классы были преобразованы в Народную академию художеств, которая в силу исторических обстоятельств существовала недолго³².

В столицах и крупных сибирских городах в первое десятилетие XX века образуются художественные общества, которые своими средствами оказывали воздействие на формирование духовной атмосферы этого громадного края. Среди них отметим Общество сибирских передвижных выставок, Общество иркутских художников (1910-1926), Амурское общество поощрения художеств (Благовещенск, 1914-1918), Общество художников и любителей искусств Степного края (Омск, 1907-1919); Хабаровский кружок любителей изящных искусств (1901-1908); Владивостокское общество поощрения изящных искусств (1900-1910).

* * *

Научная работа в Томском университете началась почти за 10 лет до первого приема студентов, она шла параллельно строительству главного здания, строительству анатомического корпуса, Дома общежития студентов, оранжерей и т.д. 25 мая 1888 года Александр III «повелел» открыть Томский университет в составе ... одного медицинского факультета. Из числа *положенных медицинскому факультету* по общему университетскому уставу кафедр исключить кафедру истории и энциклопедии медицины, но *открыть не полагающиеся медицинскому факультету кафедры*: 1) православного богословия; 2) физики и физической географии; 3) химии органической и неорганической; 4) минералогии с геологией и палеонтологией; 5) ботаники; 6) зоологии со сравнительной анатомией. Именно эти «неположенные» кафедры несли в себе возможность не только полноценного медико-биологического образования, но и научно-исследовательской деятельности преподавателей и положили начало развитию нескольких принципиально новых научных направлений, в том числе таких, как фитоценология, геоботаника, изучение лекарственных трав и лечебных минеральных вод на огромной территории Сибири, производство лекарств растительного происхождения и их клиническая апробация и т.д.

В течение первого же года приема студентов было открыто общежитие, а также кабинеты: гистологический, физический, минералогический и научная выставка по отделам естествознания, археологии и этнографии, студенческая библиотека в общежитии. В ближайшие несколько лет университет был оснащен всеми необходимыми кабинетами, музеями, построены анатомический корпус, клиники, открыты более 15 кафедр, лаборатории.

Желающих поступить учиться в первый сибирский университет было много, но уровень подготовленности части из них был недостаточным. Таким пришлось отказать. Томскому университету было разрешено принимать не только выпускников классических гимназий, но и выпускников духовных семинарий (многие из них стали выдающимися врачами и учеными). Зачислено в студенты (матрикулировано – от латинского *matricula* – внесено в список студентов и выдано матрикул – зачетных книжек) было из выпускников гимназий 30 и духовных семинарий – 42 человека³³.

* * *

Открытие других факультетов многие годы сопротивлялись попечители Томского учебного округа В.М. Флоринский и Л.И. Лаврентьев, Министерство народного просвещения, Министерство финансов. В 1896 году в Министерстве народного просвещения обсуждался вариант решения проблемы в виде открытия в университете физико-математического и инженерно-технического отделений. Вместо этого не без влияния гр. С.Ю. Витте было решено открыть в Томске Технологический институт, а с открытием новых факультетов – повременить. Появление первого в Сибири Технологического института в Томске было тоже большим достижением и признанием того, что университетский город уже состоялся и значение его не только в Сибири, но и в России возрастает.

В 1909 году по ходатайству университета³⁴, поддержанному депутатами Государственной думы, Комитет по университетским делам одобрил проект открытия при университете историко-филологического и физико-математического факультетов. Осуществление проекта было отложено по предложению министра финансов. В 1914 году от сибирской группы депутатов в III Государственной думе адвокат А. Скороходов в пятый раз поставил вопрос об открытии в Томском университете историко-филологического и физико-математического факультетов. Дума поддержала это предложение, но оно не было выполнено Министерством народного просвещения. Немаловажную роль при этом сыграли и студенческие волнения, образование партийных ячеек и прочие деструктивные действия молодежи, явно шедшие во вред научно-образовательному процессу.

7.2.2. Особенности становления научных школ в Томском университете

Поскольку вначале был открыт только один медицинский факультет, но при этом были основаны ряд кафедр и лабораторий в расчете на скорое появление физико-математического факультета естественного-научным отделением, а также в 1896 году был открыт первый в Сибири Технологический институт и в 1898 — юридический факультет университета, в Томске сложились уникальные условия для формирования новых оригинальных научных школ. Становление некоторых из них началось еще до приема первых студентов. Прежде всего это были ботаническая, зоологическая и медицинские школы (патофизиологов, фармакологов, хирургов и др.). Большое воздействие на формирование научных школ оказали также частные Высшие историко-философские курсы (1907-1909) при Томском университете и Сибирские высшие женские курсы (1910-1920) в составе одного естественного отделения. На формирование научных школ большое влияние оказали и открывавшиеся при университете и вне его отделения научных, научно-технических и других обществ, направленных на чисто научные и прикладные исследования, в том числе и на изучение ресурсообразующих явлений и условий Сибири. Таких профилированных обществ с высоким научным статусом, которые в России хорошо дополняли «большую» Императорскую Петербургскую Академию наук, но были более приближены к научным интересам ученых в разных концах огромной империи и доступны более широкому кругу исследователей и практиков, в Томске к двадцатым годам XX столетия было более 20 (всего в России к 1900 году было 125 научных обществ). В Томске они интегрировали в своей среде тысячи активных ученых и практиков со всей Сибири, общение которых было весьма активно, хотя носило характер не только непосредственного, но и опосредованного — письменного. Самым ценным в этих обществах были именно общение, обмен мнениями, своего рода «экспертиза» и поддержка провинциальных ученых и практиков со стороны авторитетных исследователей, поддержка не только интеллектуальная и моральная, но и материальная в виде премий, стипендий, включения в комплексные экспедиции, содействия публикациям и т.д.

Особенности становления научных школ Томска были обусловлены несколькими факторами. Университет предполагалось открыть в традиционном для России составе четырех факультетов и заранее заготавливалось оборудование, комплектовалась библиотека, приглашались специалисты и т.д. Но 10 лет существовал только один медицинский факультет. Казалось бы, это обрекало

университет на вполне объяснимую однонаправленность в развитии науки, более ориентированной на практическую медицину. Однако к моменту приема студентов в 1888 году были открыты многие из общеобразовательных кафедр по фундаментальным наукам, что не только предоставляло возможности для широкого образования студентов-медиков и формирования их научного мировоззрения, но становилось реальным появлением и разных научно-академических направлений³⁵.

Но самым важным условием становления научных школ в Томске оказались люди. Томску в этом отношении особенно повезло. Сюда устремились не столько те, кто был привлечен обещанными льготами, сколько самые одаренные и свобододолюбивые ученые, стремившиеся учить таких же способных и жаждущих знаний молодых людей. Это совпадение интересов разных поколений (хотя некоторые молодые профессора были совсем ненамного старше своих студентов), благожелательность и уважение со стороны влиятельных слоев горожан и простых людей по отношению к профессорам и студентам (каждый дворник, лавочник и другие первыми приветствовали студента в форменной одежде: добрый день, господин студент!) — все это помогало осуществлять самые грандиозные замыслы и трудиться не покладая рук на ниве просвещения и науки более чем сотне ученых-профессоров.

Установлению атмосферы взаимного узнавания ученых и студентов, формированию единой для всех ценности науки, реального восприятия университета как храма науки способствовало и то, что эти два поколения были людьми одной культуры, одного менталитета, в котором образованию придавалось очень большое значение. Их объединяла общность образованных людей, хотя одни уже были известными учеными, а другие только начинали путь в науку. Это было удивительное единство интеллекта, интересов, надежд, несмотря на то, что многие профессора и студенты были выходцами из разных социальных слоев. Здесь мы видим реальное доказательство того, что культура, образование (воспитанность и почитание образованности и высокого знания) объединяют людей разных поколений, классов, наций, верований и рас, и только дремучее невежество, помноженное на бесталанность и необоснованные амбиции, разжигают агрессивность «массового человека», как справедливо полагали Х. Ортега-и-Гассет, К. Маннхайм и другие специалисты в области культурологии и социальной психологии. Одной из чисто университетских традиций, которую принесли с собой ученые-профессора из своей среды, где они раньше учились и работали, были *актовые лекции* и *актовые речи*.

Актовые речи и актовые лекции

Особую роль в процессе публичного знакомства профессоров со своими младшими коллегами-студентами и старшими коллегами преподавательским составом университета играли традиционные для всех европейских, в том числе и российских, университетов актовые речи и актовые лекции. На торжественном акте общеуниверситетского значения старшие по рангу представлялись младшим. Этот процесс содержал в себе воспитательный момент чрезвычайной силы воздействия. Он идейно и эмоционально сплачивал университетское сообщество. В Томском университете актовая речь или актовая лекция произносились ежегодно, начиная с 22 октября 1888 года. День 22 октября считался днем рождения университета, вернее, «днем его освящения, благословения», так как в этот день была освящена Градо-Томская Богородице Казанской университетская церковь, первым настоятелем которой стал доктор богословия, профессор Д.Н. Белков. Такой же свой «день крещения» был у каждого университета, свой собственный, конкретный, как у каждого человека раньше был не только день рождения, но и день именин, «имянаречения» по дню того святого, чье имя человек носил. Словом, это был самый большой праздник университета, своего рода день «тезоименитства»³⁶, т.е. высшей причастности к своей единой научной семье и ее вере, Храму Науки.

На этом святом для каждого выпускника Томского университета празднике говорили о самом сокровенном. А для университета самое сокровенное – это совместное приобщение к науке, познанию и профессиональному служению на этой основе обществу, своим согражданам. В науке же самым сокровенным являются истина и важнейшие пути, к ней ведущие: знания, метод, программа ее постижения, мировоззрение, академическое, т.е. чисто научное, и общественное значение искомой истины. Об этом-то каждый год 22 октября держал речь один из профессоров университета. Темы в разные годы могли иногда повторяться по названию, но личность ученого так отражалась в этой речи, что каждый раз это было нечто неповторимое по содержанию, по способу изложения, по силе интеллектуального и эмоционального воздействия. И воспринималось как откровение.

Каждая такая лекция или речь была программным выступлением профессора, которому поручал ученый совет подготовить ее по усмотрению самого ученого и прочитать перед всей университетской коллегией, сообществом профессоров и студентов. Ее научная глубина, ее мировоззренческая сторона, ее направленность и содержание вызывали большой резонанс. Ее воздействие на студентов и не менее важное – на коллег-ученых было огромным. Это не было выступление на заданную тему, и никакой цензуре оно не

подвергалось. Ее тема и основные идеи обычно профессором были давно выношены, продуманы и пережиты, а сама лекция или речь тщательно подготовлена. В этих лекциях профессор показывал свое понимание какой-то одной важной научной проблемы, ее практическое и мировоззренческое значение, раскрывал через это видение свою программу научных исследований и программу лекционного курса, обычно намечая его связи и отношения с другими науками, с жизнью, со своей философией. Блестящие актовые лекции отдельных профессоров производили иногда поворот в мировоззрении и научных интересах не только студентов, но и молодых коллег, оставаясь в памяти на всю жизнь. В воспоминаниях выпускников Томского университета остались навсегда актовые лекции первого ректора профессора Н.А. Гезехуса о значении науки и университета для развития Сибири (22 октября 1888 г.); профессора Я.А. Анфимова «Сознание и личность при душевных болезнях» (22 октября 1893 г.); профессора П.В. Буржинского «Современный взгляд на целительную силу природы» (22 октября 1896 г.); первого декана юридического факультета при его открытии, профессора права И.Г. Табаникова (22 октября 1898 г.), который в своей актовой речи акцентировал внимание будущих юристов на той высокой миссии, которую им предстояло выполнить в Сибири, и многие другие речи и лекции, которые всегда освещались в местной печати и публиковались в «Известиях Томского университета».

Не менее важную роль выполняла каждая *первая лекция нового профессора университета*. О том, кем, когда, где, на какую тему будет прочитана первая лекция, знали все заранее, и аудитория бывала тоже всегда переполнена. Самая первая лекция в Томском университете была прочитана 1 сентября 1888 года профессором по кафедре ботаники С.И. Коржинским на тему «Что такое жизнь?». Первая лекция профессора по кафедре общей химии С.И. Залеского была прочитана им 30 сентября 1888 года и называлась «Значение химии для культуры и человечества и метод ее преподавания». Новый профессор по кафедре общей патологии П.М. Альбицкий, приехавший в 1890 году, также посвятил свою первую лекцию определению жизни, но уже под другим углом зрения и в свете выбранной им области исследования. Молодой профессор права П.С. Климентов 22 сентября прочитал свою первую в Томске лекцию о задачах финансовой науки, которая должна не только описывать явления, но и вскрывать те внутренние причины, которые реагируют на изучаемые явления. В 1917 году на только что открывшийся историко-филологический факультет был приглашен профессором по кафедре философии и логики С.И. Гессен, который прочел 6 ноября перед переполненной аудиторией первую лекцию, посвященную науке, а затем читал курсы по логике и теории познания, истории греческой философии, введение в философию нравственности и права, этику и философию И. Канта, основы педагогики. Такие

обширные и разнообразные курсы лекций не были особенностью только этого ученого. Это было в порядке вещей так же, как во всех дореволюционных российских и современных зарубежных университетах.

По-видимому, затронутая здесь тема не только подтверждает истину, что творческое произведение (настоящая лекция и есть глубоко продуманное, законченное, но одновременно и открытое творческое произведение) всегда несет на себе печать индивидуальности и обладает в таком случае мощным эмоциональным воздействием, но сама достойна более глубокого исследования.

Сотрудничество ученых во всех томских вузах и некоторых средних учебных заведениях было одной из особенностей томских научных школ. Существенным фактором становления научных школ в Томске было также основание в 1896 году Томского технологического института (ТТИ). Как и в университете, кафедры этого вуза стали комплектоваться, а ученые заниматься исследованиями еще до приема студентов, первый набор которых был осуществлен в 1900 году. Университетские профессора не только общеобразовательных кафедр были приглашены к совместительству в ТТИ, а отдельные профессора из ТТИ стали работать по совместительству в университете, а потом и на Сибирских высших женских курсах, в Коммерческом училище, в гимназиях, в музыкальных классах, Народном университете им. П. Макушина и т.д. Общение ученых всегда способствовало более продуктивной их деятельности. Студенты обоих вузов, следуя примеру своих учителей, благодаря общению с разными учеными и между собой расширяли свой кругозор, обогащали жизненный опыт, разнообразили интересы. Все это имело и большой воспитательный эффект, о чем свидетельствуют воспоминания выпускников. Открытие в университете в 1898 году юридического факультета еще более обогатило эти отношения.

Для того чтобы представить, как могли взаимодействовать университет и профилированный с преимущественно практической ориентацией технический вуз, следует хотя бы вкратце познакомить читателя с тем образованием, которое получали в дореволюционной России инженеры. Тогда станет ясно, какой диапазон, какое разнообразие работ они могли на самом деле выполнять и почему престиж инженера, как и оплата его труда, были адекватны друг другу и достаточно высоки.

Для получения высшего технического образования в университетах дореволюционной России существовали камеральные отделения, о чем мы писали в предыдущих разделах, а также межевые, сельскохозяйственные, лесные и некоторые другие институты и профессионально-образовательные академии. Но со второй половины XIX столетия в дополнение к вузам названных типов с узко-

профессиональной ориентацией появились политехнические институты. Они стали выполнять более общую миссию как в научно-образовательном, так и в академическом отношении. К числу нового типа вузов добавились и технологические. Технологические институты представляли собой соединение нескольких факультетов или отделений, имеющих характер высших профессиональных школ, а также целый ряд отдельных технических факультетов в виде самостоятельных специальных высших учебных заведений (институтов, училищ, курсов), где изучалась одна какая-либо отрасль прикладных знаний; таковыми были, например, высшие инженерные школы: Институт инженеров путей сообщения, Институт гражданских инженеров, Электротехнический институт в Санкт-Петербурге и Инженерное училище в Москве; высшие горные школы: Горный институт в С-Петербурге и Высшее горное училище в Екатеринославе (ныне Днепропетровск). Исследователь науки Е.В. Соболева показала динамику процесса становления научно-образовательных и профессиональных учебных заведений, научных организаций и учреждений пореформенной России³⁷, которая представлена в табл. 1.

Таблица 1*

Типы учреждений и организаций	1861 г.	1900 г.
Высшие учебные учреждения (университеты, институты, лицей, академии)	27	55
Петербургская Академия наук	1	1
Научно-исследовательские институты		3
Комитеты научного характера	1	2
Комиссии научные	2	6
Лаборатории центральных министерств и ведомств	3	5
Обсерватории	1	4
Библиотеки универсальные публичные общегосударственного значения	1	2
Музеи прикладных знаний общегосударственного значения	1	2
Архивы центральные общегосударственного значения	9	10
Ботанические сады центральные общегосударственного значения	2	2
Сельскохозяйственные опытные поля, станции, лаборатории, фермы		47
Лаборатории промышленных предприятий		15
Научные общества	36	125
Институты усовершенствования специалистов		2

* В 1914/15 уч. году в России было 105, в 1917 — 117 высших учебных заведений, часть которых (около 40 %) были негосударственными³⁸.

Инженерное образование в пореформенной России и в начале XX века оказывало влияние не только на народное хозяйство, но и на университетское образование, науку и всю культуру России и было признано мировым сообществом. Здесь дадим некоторые представления о двух видах инженерного образования, которые наиболее наглядно выражали самые передовые научные идеи и теории, а также прогрессивный характер научно-образовательного процесса, ставшие с того времени традиционными для многих лучших высших инженерно-технических школ России. Большинство из них до недавних пор назывались институтами, отдельные высшими инженерно-техническими училищами.

Политехнические институты в России были созданы по образцу немецких политехникумов (высших технических школ) и возникли значительно позже технологических. От последних они отличались своим более либеральным уставом, своей многофакультетностью и тем, что курс учения в них продолжался 3,5–4 года вместо 5 лет, как это было установлено в технологических институтах. Политехнические институты к 1910 году были уже в Санкт-Петербурге, Риге, Киеве, Варшаве и Новочеркасске. Кроме того, Политехническая высшая школа имелась в Гельсингфорсе (Финляндия). Старейший Политехнический (1862) был построен на средства города Риги. В Киеве Политехнический институт был открыт в 1898 году с четырьмя отделениями; в его основании, открытии и функционировании тоже главную роль сыграл город, а также отдельные учреждения и люди довольно большого края, которые все вместе пожертвовали около миллиона рублей. В Варшаве Политехнический институт основан в 1898 году, а в 1915 переведен в Нижний Новгород. Город и жертвователи вложили более двух миллионов рублей, плюс к тому участок земли стоимостью в 1 млн. рублей. В 1907 году был открыт по ходатайству края Донской политехнический институт в Новочеркасске. В дело его открытия большие материальные вложения были сделаны донским казачеством. В способе учреждения и становления политехнических институтов отражены заинтересованность и активное участие регионов в качественных инженерных кадрах.

Политехнические институты находились в ведении Министерства торговли, кроме Рижского, который подчинялся Министерству народного просвещения. В эти вузы принимались все окончившие высшие учебные заведения³⁹. Их принимали без конкурсного экзамена. Конкурсные экзамены сдавали все молодые люди с аттестатом средних учебных заведений (гимназий, реальных училищ и т.д.). Женщины не принимались; для лиц иудейского вероисповедания сначала был наложен запрет на зачисление даже при самых блестящих аттестатах, затем были введены квоты, кото-

рые существовали практически до 1917 года. Квоты эти выглядели так: от 1 до 5 % общего числа вакантных мест.

По окончании политехнического института выпускники получали диплом в зависимости от факультета: инженера-технолога, инженера-строителя, ученого агронома и т.д. Им предоставлялось право заведовать фабриками и заводами, сооружать фабричные и заводские здания, составлять планы, проекты и производить всякие строительные работы, заведовать казенными сельскохозяйственными фермами, станциями, заводами. *Каждый из политехнических вузов имел свои интересные особенности.* Так, Петербургский политехнический имел три технических отделения (электро-механическое; металлургическое и кораблестроительное) и одно отделение по обществоведению — экономическое⁴⁰.

Особенность каждого из российских политехнических институтов состояла также в своеобразии предметов, которые там изучались, и их комбинаций. Ни один политехнический не был похож на другой. Так, экономическое отделение Петербургского политехнического готовило: 1) чиновников для многочисленных отраслей государственного управления, которые требовали больших познаний в области экономических наук, чем могли предложить юридические факультеты университетов; 2) образованных предпринимателей, которые могли бы руководить крупными промышленными, торговыми и кредитными предприятиями и учреждениями; 3) деятелей науки и периодической печати⁴¹. Студентов экономического отделения знакомили, кроме всех сугубо экономических наук, политэкономии, основ финансового права и т.д., со многими отраслями общественных наук, в том числе, например; с состоянием мирового рабочего движения, социальной политикой, европейским рабочим законодательством, страхованием рабочих. Из этого отделения выходили также преподаватели коммерческих училищ. Экономическое отделение еще не имело права присуждать ученые степени (это всегда и везде было прерогативой университетов), но оно стало рассадником, как тогда говорили, новых научно-теоретических знаний во многих общественных науках. Курс на экономическом отделении должен был быть пройден за 4—6 лет⁴².

В Киевском политехническом, кроме инженерного, были еще химическое, механическое и сельскохозяйственное отделения; в Донском (в Новочеркасске) — механическое, химическое, инженерно-мелиоративное и горное; в Рижском — шесть отделений: строительное, инженерное, механическое, химическое, коммерческое и сельскохозяйственное.

Всемирно известный ученый — специалист по строительной механике — профессор Киевского и Петербургского дореволюционных политехнических институтов С.П. Тимошенко (1878-1972), в эмиграции — профессор нескольких престижных вузов США, отме-

чал, что *технологические институты* в дореволюционной России были организованы по образцу Петербургского института путей сообщения, а последний - по французской модели. «Они имели пятилетнюю программу, а студенты с хорошей математической подготовкой выявлялись на экзаменах. Это позволяло начинать преподавание математики, механики и физики на довольно высоком уровне уже на первом курсе и дать студентам достаточную подготовку по фундаментальным предметам в первые два года. Последние 3 года использовались для изучения инженерных дисциплин. В течение этих лет читались лекции по техническим предметам... Престиж профессора в инженерных учебных заведениях был очень высок, и лучшие таланты страны состязались за право замещения вакантных должностей в преподавательском штате. Успех в этом состязании зависел, в основном, от опубликованных научных работ претендента. Продвижение по службе преподавателя осуществлялось также на основе научной продукции, и выслуга лет при этом не принималась во внимание.»⁴³

Практических технологических институтов, начало которым было положено указом Николая I от 28 ноября 1828 года, к 1910 году было всего три: в Петербурге (1828), Харькове (1885) и Томске (1896). Их целью стало «подготовление людей, имеющих достаточные теоретические и практические познания для управления фабриками и отдельными частями оных». Основанные «в видах споспешествования распространению и прочному устройству мануфактурной промышленности в России», первые два имели по два отделения: механическое и химическое.

Справочник для поступающих в вузы России 1911 года сообщал, что *Томский технологический институт*, первый за Уралом, сначала тоже был открыт в составе двух отделений, но потребности азиатской части России побудили Министерство народного просвещения, в чьем ведении были технологические институты, открыть еще два отделения. В 1909/10 учебном году здесь были объявлены вакансии для студентов на следующие отделения: механическое - 120 человек, горное - 80, химическое - 40, инженерно-строительное - 60. Срок обучения - 5 лет, кроме инженерно-строительного, где учились 4 года. Как и везде, преимущества предоставлялись тем, кто имел уже высшее образование, их принимали без экзаменов. Выпускники средних учебных заведений принимались со сдачей экзаменов (из гимназий, реальных и других училищ, дающих среднее образование с аттестатом, в том числе принимали выпускников духовных академий), преимущества здесь имели уроженцы азиатской части России. Лица иудейского вероисповедания принимались в числе 5 % нормы. Не принимались женщины, лица духовного сана. В 1909/10 учебном году в ТТИ имелось

50 стипендий по 300 руб. в год каждая и 50 бесплатных мест, т.е. без платы за учебу. Для остальных плата за образование составляла 50 рублей в год.

В институте преподавали: богословие, высшую математику, физику, химию, начертательную геометрию, сферическую геометрию, геодезию, маркшейдерское искусство⁴⁴, теоретическую механику, прикладную механику, машиностроение, строительное искусство и архитектуру, механическую технологию, электротехнику, технологию строительных материалов, химические технологии, металлургию, ботанику, минералогию, геологию, горное искусство, строительное и горное законоведение, политическую экономию и статистику, бухгалтерию, иностранные языки, черчение и рисование, промышленную гигиену и т.д.⁴⁵ Теперь читатель видит, какие предметы здесь могли преподавать университетские профессора, а участие профессоров ТТИ в научно-образовательном процессе университета и совместной научной деятельности ученых-профессоров показано ниже.

7.2.3. Медицинские научные школы

Медицинские школы Томского университета сформировались благодаря участию в учебном, лечебном и исследовательском процессе десятков хорошо образованных в российских университетах и прошедших длительную и неоднократную практику в лучших зарубежных клиниках талантливых врачей-исследователей. Томску, становящемуся на рубеже XIX-XX веков университетским городом, изначально везло на удивительно талантливых в научном и человеческом отношении людей. Казалось, в новый, не очень обжитой, такой далекий и Богом забытый край, где не то что оперы не было, но куда столичные газеты везли месяцами на перекладных, устремились самые одаренные молодые люди, выученики самых одаренных отечественных и зарубежных учителей. Но это не просто казалось, так было на самом деле. И в течение 25 лет в Томском университете сложилось немало замечательных научных, в первую очередь медицинских и биологических школ, ученики которых продвигали самые современные, прогрессивные и часто пионерские методы исследования и лечебного дела не только в Сибири, но и в Центральной России, в ее столицах. Одни связали с Томском всю свою жизнь, другие, проработав в университете даже недолго, оставляли навсегда у своих студентов особые впечатления и чувства, отыскивая, благодаря своим человеческим талантам, в юных душах высокие нравственные задатки, развивая их и формируя профессиональное мастерство. Эти ученые-учителя смогли разглядеть и другие творческие задатки, пестовать их в каждом и так

«поставить руку» своему ученику, что это определяло весь творческий и жизненный путь будущего врача-исследователя, ибо настоящий врач – всегда исследователь, имеющий дело со «штучным объектом» – человеком.

Хирургические, патофизиологические, терапевтические, фармакологические и другие научные школы сохранили преемственность и традиции в течение более чем целого столетия – вплоть до наших дней. Их ученики и преемники стали в советское время основателями центров медицинской науки в Сибири и других регионах страны. Насколько позволяют возможности нашего сочинения, остановимся чуть подробнее на некоторых из названных школ, на личностных качествах их основателей, на их основных идеях и достижениях.

Томская школа хирургов

Школа томских хирургов – ровесница Томского университета. Ученые-хирурги Томска были пионерами во многих направлениях отечественной и мировой хирургии. Имена многих из них известны не только благодаря написанным ими научным монографиям и учебникам, но они вошли в историю медицины как разработчики уникальных операций и научных открытий. Основателями школы в последнее десятилетие XIX столетия были Н.А. Рогович, Э.Г. Салищев, В.М. Мыш, П.И. Тихов, Н.И. Березнеговский, А.А. Введенский, И.Н. Грамматикати и многие другие.

Основатель сибирской школы хирургов Э.Г. Салищев, выдающийся клиницист, вместе со своими учениками способствовал развитию в Сибири грудной и пластической хирургии, хирургии полости живота, урологии. При недостатке опытных помощников Э.Г. Салищев привлекал к операциям студентов, заставляя их под своим руководством сначала проделывать операции на трупах. Салищев впервые в мире (1899) без осложнений произвел операцию по удалению нижней конечности с половиной таза и другую – удаления плечевого пояса с верхней конечностью (пятую в России). По словам своего коллеги проф. Н.А. Роговича, Салищев был «настоящим артистом оперативной техники». Он делал по восемь операций в день в чрезвычайно тяжелых, иногда антисанитарных условиях. В огромном большинстве случаев они заканчивались успешно. Некоторые статьи ученый напечатал в крупных немецких журналах. Примененная им техника оперирования доставила славу и мировое имя ученому-хирургу из Томска. В 1896 году проф. Салищев в течение 10 месяцев работал в клиниках Берлина, Гейдельберга и других городов Германии у многих мировых светил. В 1899 году, выступая с актовой речью перед студентами и коллегами всего университета, ученый обращал внимание слушателей на значе-

ные социальные условий в развитии заболеваний. Он указывал на огромное профилактическое значение соблюдения чистоты кожи и подчеркивал в этом отношении ценность русской бани. В актовой речи, посвященной столетию со дня рождения А.С. Пункина, ученый-хирург говорил своим слушателям: «Ясно, что в наше время гениальный выразитель русского духа почти наверняка был бы жив и, может быть, долго служил бы ярким светочем в лабиринте общественных невзгод. Только ради возможности спасти такую жизнь стоит заниматься хирургией, не щадя своих сил в нашем тяжелом труде». Его очень любили больные за чуткость и Божий дар. В 1912 году в Томском университете была учреждена премия его имени, которой награждали за лучшую работу по медицине и естествознанию, выполненную в Сибири и доложенную в Обществе естествоиспытателей и врачей при Томском университете. Работы профессоров университета на конкурсе не принимались, чем подчеркивались забота о становлении молодых талантов и объективность рецензентов⁴⁶.

Коллегой Э.Г. Салищева был проф. Н.А. Рогович (1855-1913), который читал лекции по хирургической патологии и терапии, работая в факультетской клинике. По воспоминаниям профессора В.М. Мыша, благодаря Роговичу и Салищеву студентам всегда предоставлялась возможность активного участия в жизни хирургических клиник. За время заведования проф. Роговичем хирургической клиникой (1891-1909) через нее прошло около трех тысяч стационарных и более 22 тысяч амбулаторных больных (в стационаре было сначала 15, потом 23 койки). За указанный период было сделано 10423 операции. В клинике одной из первых в России введена асептика и антисептика. Всеми этому учились студенты, почти каждый день работавшие в клиниках.

В 1901 в Томский университет по конкурсу был избран проф. В.М. Мыш (1873-1947) — выпускник Военно-медицинской академии в Петербурге. Еще будучи студентом четвертого курса, он был удостоен золотой медали за работу «Панкреатический диабет, его патогенез и клиника» (1896). Как военный врач, учившийся на казенную (государственную) стипендию, В.М. Мыш получает направление в Калужский местный военный лазарет на должность младшего врача. При этом он не оставляет научной работы и в 1897 г. защищает докторскую диссертацию под руководством проф. Н.А. Вельяминова. С 1901 года В.М. Мыш — профессор Томского университета. Читал студентам систематический курс хирургической патологии и терапии, учение о вывихах и переломах, курс нормальной анатомии, курс общей патологии. Лекции его пользовались неизменным успехом у студентов. Приемы больных, которые вел проф. Мыш, являлись практическим курсом диагностики хирургических заболеваний. Мыш оперировал слож-

нейшие случаи урологических болезней. В 1912 году им впервые в России была проведена радикальная операция резекции печени при альвеолярном эхинококке. Еще в конце XIX века Мыш ввел легкую однослойную повязку с подклейкой вместо большой ватно-марлевой бинтовой. Ученый занимался и пластической хирургией. Использовал раствор марганцевокислого калия для стерилизации хирургического поля. Совместно с профессором-невропатологом Л.И. Омороковым В.М. Мыш применил оперативное лечение эпилепсии, опухолей мозга и некоторых других тяжелых болезней головы. Огромный материал, накопленный ученым, стал основой его капитального труда «Клинические лекции по урологии». В 1927 году организовал в Томске Институт усовершенствования врачей. В 1932 году вместе с институтом переехал в Новосибирск. Перу В.М. Мыша принадлежит трехтомник «Очерки хирургической диагностики». Им было проведено 30 тысяч операций и подготовлены тысячи учеников, среди которых такие известные ученые, как выпускник Томского университета академик Г.М. Мухадзе, профессора К.Н. Черепини, М.С. Рабинович, Б.И. Фукс, В.С. Левит, В.С. Газкин, С.Л. Шнейдер и др. В.М. Мыша избраны в Академию медицинских наук СССР в 1945 году.

Несколькими важнейшими направлениями в хирургии занимался проф. П.И. Тихов (1865-1917), происходивший из семьи сельского священника, который после сельской школы и нескольких лет учебы в Тобольском духовном училище перевелся в гимназию и окончил ее с золотой медалью. Окончив медицинский факультет Казанского университета, работал там же в клиниках, а с 1902 года в Томске. Проф. Тихов был прекрасным лектором и хирургом, заложившим основы развития урологии и онкологии в Сибири. Он внес много нового в хирургию костно-суставного туберкулеза и крупных суставов. Впервые в практике осуществил операцию реплантации верхних и нижних конечностей. Школа П.И. Тихова обогатила мировую науку в области остеопластических операций, хирургии брюшной полости, кровеносных сосудов, исследованиями по обезболиванию. Тихову принадлежит приоритет в проведении ряда сложнейших операций в области урологии, операции по пересадке мочеточников в прямую кишку (метод Тихова – Грамматика-ги). В 1907 году он впервые в Сибири зашил рану на сердце. Ученому принадлежат более 100 работ, в том числе пять крупных монографий и трехтомное руководство по частной хирургии, пять учебников по хирургии для сестер и фельдшеров. Его монография «Туберкулез суставов и костей» (1909) представляла огромную научную и практическую ценность и была удостоена двух премий И.В. Буна и премии Военно-медицинской академии. Из школы проф. П.И. Тихова вышли такие известные русские хирурги, как Н.А. Богораз, А.М. Никольский, П.Н. Обросов, А.П. Альбицкий,

П.Н. Цветков, С.П. Мочалов, С.К. Софотеров, В.М. Мыш. Им были организованы и оснащены томские госпитальные клиники вторые в России. Плодовитый ученый и постоянно оперировавший хирург, блестящий лектор, проф. Тихов был еще и беллетристом. В нем жил литературный талант, «полный художественных сил и блестящих истинного юмора». Он публиковал свои рассказы и роман в журналах «Русская мысль», «Русское богатство» и других.

Достойным учеником проф. П.И. Тихова был Н.И. Березнеговский (1875-1926), происходивший из многодетной семьи священника, выпускник (с отличием) Томского университета (1903). Во время учебы он получал стипендию коммерц-советника З.М. Цибульского. За первые пять лет работы написал 14 работ, в том числе монографию «Повреждения и хирургические заболевания селезенки». Во время русско-японской войны работал в военном госпитале. В 1909 году защитил докторскую диссертацию «О пересадке мочеточников в кишечник». Капитальный труд ученого окончательно решил вопрос о клинической пригодности такой важной для спасения жизни многих хирургических больных операции. Чудесный характер профессора вызывал любовь больных и учеников. Ученый был также основоположником протезирования на научной основе и первым в Сибири практиковал в этой области, подготовив много специалистов. Под его руководством было изготовлено более пяти тысяч протезов. Н.И. Березнеговский — родоначальник династии медиков. В течение десяти лет был научным редактором «Известий Томского университета».

Вместе с проф. Тиховым работал проф. И.Н. Грамматикати (1858-1917) — выпускник Военно-медицинской академии, в Томске с 1891 года, хирург в области акушерства и гинекологии, человек, много сделавший для родовспоможения и спасения женщины от рака. С помощью капиталов томского купца А.Е. Кухтерина в 1895 году он построил каменный дом, где разместился родильный приют. Этот приют содержался почти исключительно на личные сбережения ученого. Он организовал частную акушерскую школу, в которой преподавал до тех пор, пока в Томске не открыли казенную акушерско-фельдшерскую школу. Основал Акушерско-гинекологическое научное общество, сделал там более 20 докладов, пожертвовал обществу свою библиотеку и 100 рублей, «предназначенных в премию за представленное в течение года кем-нибудь из врачей или студентов медицины сочинение по акушерству и гинекологии». Проф. Грамматикати был одним из организаторов в Томске Пушкинского воспитательного дома. Его учеником был известный хирург А.Г. Савиных.

Школа томских хирургов — одна из тех школ, которая передавала без перерыва в течение более ста лет научные традиции и вы-

веренные приемы мастерства, одновременного изобретая и множенно усваивая мировые новации.

Томская школа патофизиологов

Одной из того же ранга научных школ была школа *патофизиологов*. Ее основоположник П.М. Альбицкий (1853-1922) – выпускник Военно-медицинской академии в Петербурге – изучал физиологию и патологию дыхания, питания и обмена веществ. Свою первую лекцию в Томском университете (1890) проф. Альбицкий посвятил определенно жизни и процессам, происходящим в организме. «Жизнь вообще – создание и разрушение, два одновременно идущих в каждом организме процесса. Жизнь – единство создания и разрушения.» Задачи медицины, полагал ученый, сводятся к тому, чтобы «оберегать здоровье, предупреждать болезни, облегчать страдания, помогать выздоровлению, предупреждать преждевременную старость». На основании анализа и обобщения большого, накопленного за многие годы экспериментального материала проф. П.М. Альбицкий развил три взаимосвязанных теоретических вывода, имеющих общепатологическое значение. Первый – учение об углекислоте, постоянно содержащейся в организме, как о важной биологической константе, играющей роль физиологического тормоза и регулятора интенсивности окислительных процессов (1911). Второй (1918) – теоретическое обоснование значения нормального уровня различных продуктов обмена (метаболизм) в крови и тканях для авторегуляции и нормального течения промежуточных процессов обмена вообще. Третий – учение о «критических дозах» и «критических точках» в действии на организм различных вредных влияний. В 1913 году за работу «Материалы к физиологии и патологии дыхания», опубликованную в 1911 году, П.М. Альбицкий получил премию им. А.С. Уварова Российской Академии наук.

В школу патофизиологов входил и проф. А.В. Репрев (1853-1930), который по окончании Военно-медицинской академии был приглашен в 1892 году профессором по кафедре общей патологии Томского университета. Лекции по общей патологии, читанные ученым перед студентами и литографированные им, легли в основу фундаментального руководства «Основы общей и экспериментальной патологии» (1908), выдержавшего несколько переизданий. Научные труды А.В. Репрева посвящены, главным образом, проблемам обмена веществ и эндокринологии. Он занимался в Томском университете организацией учебного процесса, оборудовал кабинет и лабораторию общей патологии. Проф. Репрев был учителем таких известных ученых, как Д.Е. Альперн, С.М. Лейтес, М.Н. Павлов, и многих других.

П.М. Альбицкий оказал значительное влияние на становление как ученого Д.И. Тимофеевского (1852-1903) выпускника Московского университета, ученика Н.В. Склифосовского. В Томском университете (1892-1903) он специализировался преимущественно в области патологии жизни и общей биологии. Достигнув значительных результатов, он не успел все их опубликовать из-за тяжелой болезни. Его лекции пользовались популярностью среди студентов, они их литографировали. Ученый уделял много внимания проблемам профилактики заболеваний. Он писал, что в устранении причин болезни врач иногда всемогущ, и чем больше медицина делает успехов, тем больше могущество врачей в этом отношении увеличивается. Проф. Тимофеевский стал родоначальником династии врачей. Все его дети служили медицине, один из них, Александр Дмитриевич Тимофеевский (1887-1985), крупнейший специалист в области патофизиологии и онкологии, был академиком Российской Академии медицинских наук.

Среди учеников профессоров Альбицкого и Тимофеевского проф. П.Т. Авроров (1870-1940) - один из первых выпускников Томского университета, работавший в Военно-медицинской академии, а с 1902 года ставший профессором в своей alma mater. Он обстоятельно и непосредственно знакомился с работой ученых Германии, Франции. Совместно с А.Д. Тимофеевским П.Т. Авроров занимался проблемами и опытами культивирования тканей вне организма. Эти работы принесли авторам мировую известность. П.Т. Авророву принадлежит более 40 научных трудов в области патофизиологии и фармакологии. По инициативе ученого в университете был создан в 1910 году студенческий научный кружок по патофизиологии. Проф. Авроров входил в Общество попечения о начальном образовании и некоторое время был его председателем. П.Т. Авроров разработал технологию культивирования тканей вне организма. После революции был организатором Кубанского медицинского института⁴⁷.

Томская школа микробиологов, гигиенистов, эпидемиологов

Основы школы микробиологов и гигиенистов были заложены в Томском университете в последнее десятилетие XIX столетия и связаны с именем А.И. Судакова (1851-1914), происходившего из семьи священника. В 1875 году в Петербурге А.И. Судаков окончил Медико-хирургическую академию со степенью лекаря с отличием и работал в Военно-медицинской академии. Он защитил докторскую диссертацию «Исследование о составе и питательных свойствах гречихи». В Томск проф. А.И. Судаков приехал в 1890 году и по конкурсу возглавил кафедру гигиены. Дважды был ректором Томского университета (1892-1894, 1895-1903), при этом в 1898-1899

годах замещал попечителя Западно-Сибирского учебного округа; читал студентам лекции по гигиене и эпидемиологии с эпизоотией; учил студентов методике санитарных исследований. Научные интересы проф. Судакова были связаны с изучением социальных условий жизни и новейших по тем временам достижений физиологии и эпидемиологии. Он исследовал состав пищевых продуктов местного происхождения, демографические процессы. По инициативе проф. Судакова за два года были построены здания Гигиенического института и факультетских клиник. А.И. Судаков был одним из инициаторов борьбы за открытие юридического факультета. Вместе с томским губернатором Г.А. Тобизеном проф. Судаков возглавил борьбу с эпидемией холеры в Томске и губернии. В этой деятельности принимали участие и студенты.

Преемником А.И. Судакова по кафедре гигиены был П.Н. Лащенко (1864-1925). Сын протоиерея, он в 1888 году окончил медицинский факультет Харьковского университета. Работая санитарным врачом и читая лекции по гигиене в харьковской гимназии Оболенской, для научных занятий был прикомандирован к Военно-медицинской академии, где внес значительный вклад в науку, установив передачу инфекции воздушно-капельным путем. П.Н. Лащенко стажировался за границей у К. Флюгге, где открыл участие стафилококка «золотистого» в пищевых отравлениях. В Томске работал с 1904 года и до конца жизни. Проф. Лащенко читал курсы гигиены, эпидемиологии с эпизоотологией и ветеринарной патологии (ветеринарного надзора). Читал он также в Томском технологическом институте курс промышленной гигиены. В Томске ученый сделал еще одно выдающееся открытие, обнаружив бактерицидное действие куриного белка, обусловленное наличием в нем природного антибиотика лизоцима. Учебное пособие томского ученого по гигиене на Всероссийской выставке в Петербурге было удостоено малой золотой медали. Девизом ученого было здоровье нации. Он писал, что «здоровье населения есть государственное богатство, и забота о нем есть дело государственной важности». Труды и человеческие качества ученого очень ценил П.В. Бутягин.

Учениками А.И. Судакова в области микробиологии, бактериологии и гигиены были П.Н. Бутягин, А.Н. Зимин, С.П. Карпов и другие. И именно П.Н. Бутягин первым в Сибири получил в этих областях науки значительные теоретические и практические результаты, с его именем связывают становление микробиологии в Сибири⁴⁸.

Томская школа терапевтов

Признанным родоначальником школы томских терапевтов стал М.Г. Курлов (1859-1932), происходивший из дворян, сын воен-

ного, окончивший Военно-медицинскую академию в 1883 году. В 1886 году он защитил докторскую диссертацию. Его руководителем был знаменитый врач и ученый, образованнейший человек, профессор Военно-медицинской академии В.А. Манасеин, у которого М.Г. Курлов прошел основательную клиническую подготовку. Затем молодой ученый стажировался, как и большинство русских ученых, в клиниках ряда европейских стран, а также в Японии. По совету своего учителя доктор Курлов изучал методики исследования морфологии крови при различных физиологических и патологических состояниях. В 1890 году был назначен в Томский университет. Работал по кафедре медицинской диагностики, потом частной патологии и терапии и с 1907 года возглавил кафедру врачебной диагностики и терапевтическую факультетскую клинику. В 1903-1906 годах был первым избранным ректором Томского университета. Значительная часть его работ относится к гематологии, проблемами нормальной человеческой крови и ее изменения при патологических состояниях занимались его студенты и более взрослые ученики. В этом направлении также можно считать М.Г. Курлова основателем научной школы томских гематологов. Мировую известность ему принесло открытие в моноцитах морской свинки особых телец, названных «тельцами Курлова». Профессор много занимался исследованием сибирских природных минеральных вод и был инициатором создания в Томске бальнео-физиотерапевтического института (нынешний НИИ курортологии и физиотерапии). По инициативе М.Г. Курлова была организована подготовка сестер милосердия при Томской общине сестер милосердия местного отделения Красного Креста. Ученый жертвовал свои личные сбережения на хирургическую лечебницу при этой общине. В 1923 году профессор Курлов принимает участие в создании малярной станции. Перу М.Г. Курлова принадлежат более 100 работ, в том числе фундаментальный труд «Клинические лекции по внутренним болезням», настольная книга для врачей «Бальнеология Сибири», над которой он работал в течение многих лет.

Среди учеников профессора М.Г. Курлова был выпускник Томского университета (1893) И.М. Левашов (1864-1931), достигший больших успехов в изучении сердечно-сосудистой деятельности, диагностике и терапии. В мировой литературе известен симптом Левашова Курлова при недостаточности клапанов аорты. И.М. Левашов был не только прекрасным диагностом, но редкостным лектором, основателем и директором третьей терапевтической (бывшая пропедевтики) клиники в Томске. В проф. Левашове естественно совмещались качества ученого и педагога, что способствовало созданию им собственной научной школы. К числу многочисленных учеников проф. Курлова принадлежали и такие выдающиеся врачи и ученые, как профессора С.М. Тимашев, П.Н.

Ломовицкий, Н.Д. Либеров, Я.В. Плавинский, З.Н. Несметлова-Завадовская, О.Д. Соколова-Пономарева, А.В. Рязанов, А.И. Собкевич, А.А. Ковалевский, Г.С. Беленький, И.В. Воробьев, В.П. Степанов, А.С. Вишневецкий, Г.Н. Удинцев, Д.Д. Яблоков и другие.

Сын и внук М.Г. Курлова стали тоже врачами. Сын Вячеслав (1894-1938) был расстрелян большевиками⁴⁹.

Томская школа физиологов

Первым профессором по кафедре физиологии Томского университета был проф. В.Н. Великий (1851-1917), происходивший из купцов. Поступив на юридический факультет, он перевелся на естественно-историческое отделение физико-математического факультета Петербургского университета и окончил его в 1874 г. Будучи студентом, занимался у одного из основоположников отечественной сравнительной нейроистологии и нейрофизиологии, академика Петербургской Академии наук Ф.В. Овсянникова. Учился вместе с И.П. Павловым, с которым выполнил совместные работы «О влиянии гортанных нервов на кровообращение» и «О центростремительных ускорителях сердцебиения», исследовал функциональные свойства мозжечка. Стажировался за границей. Получил степень доктора зоологии. С 1889 года в Томском университете. В 1890-1893 гг. исполнял обязанности ректора. По инициативе В.Н. Великого было закуплено в Петербурге и за рубежом современное оборудование для кабинета физиологии. Перу В.Н. Великого принадлежат учебник по физиологии, имевший большой успех у студентов, и ряд статей. Первым проректором в физиологическом кабинете у Великого работал А.А. Кулябко, ставший продолжателем школы томских физиологов.

А.А. Кулябко (1866-1930) происходил из семьи офицера. Окончил естественное отделение Петербургского университета (был учеником Ф.В. Овсянникова и И.М. Сеченова). По окончании университета был принят без экзаменов в Военно-медицинскую академию (1888). Через два года назначен в Томский университет на кафедру физиологии. В Томске он вольнослушателем обучался на медицинском факультете, который окончил с отличием. После отъезда из Томска профессора В.Н. Великого заведовать кафедрой физиологии стал А.А. Кулябко. Он преподавал физиологию студентам-медикам, а с 1917 года — на естественном отделении открывшегося физико-математического факультета университета, потом — физиологию и физику на Сибирских высших жетских курсах, директором которых был в 1919 году. Занимался исследованием влияния фармакологических средств и токсинов на голливированное сердце. Выполнял ряд удачных экспериментов по восстановле-

нию функций мозга у рыб, восстановлению деятельности сердца животного через 5-7 суток после смерти, охлаждая его в условиях низкой температуры. Профессор Кулябко воспроизвел эти опыты на заседании Берлинского физиологического общества и получил высокую оценку. Это направление развивали его ученики Ф.А. Андреев, С.С. Брюхоненко, В.А. Неговский, С.И. Чечулин и другие. Профессор Кулябко был участником многих международных конгрессов и съездов физиологов в Кембридже, Лиссабоне, Гейдельберге, Вене. Был почетным членом многих обществ физиологов (Англии, Германии, Франции и др.). А.А. Кулябко вместе с И.В. Тархановым стали основоположниками радиобиологии в России. Участвовал в общественной и культурной жизни Томска, читал общедоступные лекции в помещении бесплатной народной библиотеки, в Народном университете им. П.И. Макушина⁵⁰.

В числе первых профессоров нового университета по кафедре гистологии и эмбриологии был профессор А.С. Догель (1852-1922) — один из основоположников нейрогистологии, ученик Казанской школы. Ученый принес в Томск традиции этой школы, подробно исследовал и описал первые концевые аппараты почти во всех органах и тканях, открыл наличие концевых телец в роговице, разделил все нервные клетки на три категории вместо принятых в то время в литературе двух, подробно описал нервные клетки и волокна сетчатки глаза, нервные окончания в слизистой оболочке половых органов. Впоследствии эти работы получили мировое признание. Из-за трений с попечителем Томского учебного округа В.М. Флоринским в 1895 году вынужден был уехать в Петербург, где был избран членом-корреспондентом Петербургской Академии наук. В 1903 году Международная ассоциация нейроморфологов избрала его своим членом и представителем от России. В 1916 году ученый основал «Русский архив анатомии, гистологии и эмбриологии». Его сын Валентин был профессором Петербургского университета⁵¹.

Прерванная традиция была возобновлена в деятельности и трудах С.Г. Часовникова (1871-1920) — сына священника, выпускника Московского университета, с 1912 года — профессора по кафедре гистологии и эмбриологии Томского университета. Ученый отличался громадной эрудицией и качествами научного лидера. Он был учеником русского ученого, профессора Московского университета А.И. Бабурина. Часовников читал и писал на трех европейских языках, его научные интересы принадлежат к области цитогистологии, посвящены гистофизиологии органов эндокринной системы (поджелудочная железа, щитовидная и паращитовидные железы). Под руководством С.Г. Часовникова выполнили свои диссертации и полевые работы А.П. Альбицкий, В.С. Левит, А.Н. Обросов, А.Г. Савиных, С.И. Тимофеев и другие. Он привлек

к учебному процессу А.Д. Тимофеевского, Н.Н. Пискунова, В.К. Хворостинина и других. Сын ученого Николай, готовясь к профессорскому званию, подготовил к публикации (посмертно) работу своего отца «Лекции о работе желез внутренней секреции: гистологическое строение этих органов в связи с данными физиологии и патологии» (Изв. Томского ун-та. 1921. Кн. 71.)⁵⁴.

Томская школа фармакологов

У истоков российской экспериментальной фармакологии и Томской научной школы фармакологов стоял П.В. Буржинский (1858-1926), происходивший из дворян, сын чиновника. В 1884 году окончил с отличием Военно-медицинскую академию, где становление молодого ученого проходило под влиянием замечательных русских врачей и ученых П.П. Сущинского, В.В. Панутина, В.А. Манасина — ученика и последователя С.П. Боткина. Работал доктор Буржинский в клиниках и лабораториях Берлина, Вены, Парижа, Страсбурга. В Томск приехал сложившимся ученым в 1891 году профессором на кафедру фармакологии. Литографированные лекции Буржинского по фармакологии служили хорошим кратким учебником. Его исследовательская деятельность состояла в изучении воздействия на организм лекарственных препаратов. Его ученики исследовали десятки препаратов растительного, животного и химического происхождения. Некоторые студенты Буржинского были удостоены золотых медалей за свои самостоятельные исследования. Помимо фармакологических исследований, ученый занимался бальнеологией и климатологией. Мягкий и отзывчивый человек, Павел Войцехович был близок студентам и вызывал уважение и теплые чувства. В 1893 году он возглавил самодеятельный университетский оркестр и заложил тем самым еще одну традицию *современного* Томского университета, в котором сейчас существуют прекрасный ансамбль скрипачей и хоровая капелла, известные в России и далеко за ее пределами. В те же времена университетский оркестр пользовался большой популярностью у томичей, давал бесплатные и платные концерты для благотворительных целей.

Суждения врача и ученого П.В. Буржинского поражают актуальностью и через столетие. В актовой лекции 22 октября 1896 года «Современный взгляд на целительную силу природы» он показал себя активным сторонником И.И. Мечникова. Ученый говорил, что «задача врача заключается в противодействии вредным влияниям болезнетворной причины, вызывающей болезнь. Врач должен способствовать самозащите организма, опытным глазом следить за хитрой шахматной игрой организма с болезнетворным началом и деятельно вмешиваться в игру в случаях неправильного хода или отступления со стороны организма... Скудность народонаселе-

ния больших городов, загрязнение почвы, недостаточность воздуха и света, непосильная работа, неудовлетворительная пища, тысяча забот подрывают способность сопротивления болезнетворным причинам».

Непосредственными учениками П.В. Буржинского были М.К. Горет, К.Ф. Архангельский, Н.В. Вершинин, Н.С. Спасский⁵³.

Коллегой П.В. Буржинского был Н.А. Александров, судьба которого свидетельствует о том, что способный, целеустремленный человек с обостренным познавательным интересом может многого добиться в жизни⁵⁴. Ученый был награжден «Русским обществом акклиматизации животных и растений в Москве» большой серебряной медалью за труды по методике исследования пчелиного воска, его суррогатов и примесей. Н.А. Александров занимался органической химией. Он защитил в Москве магистерскую диссертацию «Материалы к вопросу о молекулярном весе яичного альбумина», в 1900 году стал профессором кафедры фармации и фармакологии Томского университета. Читал в университете курсы аналитической химии и все отделы фармации в первом, организованном им Сибирском фармацевтическом училище (техникуме) — ныне медико-фармацевтический колледж. Органическая и неорганическая химия уже тогда составляли важную часть науки о лекарственных препаратах, для изготовления и применения которых требовались образованные квалифицированные специалисты. Весьма серьезно относившийся к этим проблемам ученый организовал при университете вечерние курсы для томских аптекарских учеников. Он опубликовал 16 работ по химии и фармации. Был первым председателем Сибирского фармацевтического общества (1915), действительным членом химического отделения Русского физико-химического общества, статус которого в России был очень высок. Много внимания уделял вопросам приложения науки к повседневной медицинской практике. По поручению Томской городской думы Н.А. Александров организовал получение в лаборатории университета аспирина, ксероформа, хлороформа и других лекарственных и санитарно-гигиенических препаратов. Широко образованный также и в области музыкального искусства, профессор Александров в 1918/19 учебном году прочитал студентам-филологам спецкурс по истории и теории музыки «Рихард Вагнер и его предшественники в деле коренной реформы оперы» (именно такого рода спецкурсы занимают не менее 10⁰ учебного времени как обязательная компонента в современном общем высшем образовании, которое во многих университетах США завершается первой научной степенью бакалавра). Профессор Александров активно участвовал в музыкальном образовании и просвещении в Томске.

Н.В. Вершинин(1867-1951) — сын сельского дьякона, выпускник Томского университета, который окончил в 1894 году с дипломом

лекаря с отличием, — один из учеников и продолжателей фармакологической школы П.В. Буржинского. Был назначен главным химиком и бактериологом всех харбинских госпиталей. С 1910 года работал в Томском университете на кафедре фармакологии с рецептурой, токсикологией и учением о минеральных водах. В 1912-1930 годах возглавлял эту кафедру. Читал курсы фармакологии и практической диагностики внутренних болезней. Всю жизнь интересовался проблемой воздействия лекарственных препаратов на сердечно-сосудистую систему человека. Ряд научных наблюдений сделали его имя известным в медицинских кругах. Летний отпуск проф. Вершинин проводил в клиниках Берлина, Вены, Гейдельберга, в пятидесятилетнем университете которого ученый из Сибири исследовал в клинике известного фармаколога В. Готлиба действие на сердечную систему сердечных гликозидов, ионов кальция, бария, магния и других электролитов. Работал он также в клиниках Женевы, Лозанны, Мюнхена, Парижа. Выписывал из-за границы новейшее оборудование, аппаратуру, инструменты и руководства. Западные фирмы считались с Томским университетом и охотно снабжали его своей продукцией. Знакомился ученый и с постановкой преподавания родственных его кафедре дисциплин.

В 1915 году Н.В. Вершинин опубликовал оригинальное руководство «Фармакология как основа медикаментозной терапии». Книга неоднократно переиздавалась в советское время. Идея книги и ее практическая реализация принесли клиницисту и ученому успех в изучении лекарственных средств природного происхождения в Сибири. Вместе с проф. Курловым Вершинин обследовал Западную и Восточную Сибирь на предмет знакомства с природными целебными факторами. Н.В. Вершинин руководил Фармакологическим институтом при Томском университете. Вместе со своими коллегами и учениками (В.В. Ревердатто, К.Т. Сухоруков, Л.П. Сергеевская, Г.П. Славина, Н.Н. Карташова и др.) Н.В. Вершинин осуществил комплексное изучение лечебных свойств десятков сибирских растений. На их основе был создан ряд лекарственных препаратов, применявшихся в клиниках Томска, Новосибирска, Кемерово и других городов. В результате эти препараты вошли в фармакопею и сыграли важную роль в медицине военных лет. За эти работы Н.В. Вершинину, Д.Д. Яблокову, В.В. Ревердатто было присвоено звание лауреатов Сталинской премии. В течение своей долгой и плодотворной научно-преподавательской деятельности профессор (с 1934 года — академик АМН СССР) Н.В. Вершинин подготовил более 10 тысяч врачей. Его научные работы (85) неоднократно переиздавались и оказали значительное влияние на науку в России и за рубежом. Среди его учеников А.Д. Тимофеевский, Н.Ф. Гофштадт, К.С. Шадурский, Е.М. Думенова, Т.Ф. Марина, А.С. Саратиков и другие⁵⁵.

* * *

Невыполнимой для нас оказалась задача представить хотя бы кратко все научные школы Томского университета в области медицины, хотя многие из них заслуживают более глубокого и всестороннего анализа. Так, за пределами общей картины осталась анатомическая школа и ее родоначальник в Томске проф. Г.М. Иосифов (1870-1933), создатель Томского анатомического театра — одного из лучших в то время и автор первой отечественной монографии «Лимфатическая система человека с описанием аденоидов и органов движения лимфы», удостоенной премии ак. П.А. Загосского. Не смогли мы достойно представить томскую школу офтальмологов и ее основоположника С.В. Лобанова (1870-1930), оказывавших профессиональную помощь на всей территории Азиатской России и выставивших 36 отрядов для борьбы с трахомой. Заслуживает специального анализа деятельность основоположников томской школы педиатрии: С.М. Тимашева (1866-1922) — сына священника, студента и выпускника первого набора Томского университета (1888-1893), специалиста по детской фтизиатрии, через клинику которого только за один 1912 год прошло 136 больных и 3376 детей, лечившихся амбулаторно; проф. Л.Л. Бартенева (1861-1916) — из родовитых и богатых помещиков, выпускника (с отличием) Харьковского университета (1886), читавшего курс детских болезней для первых студентов Томского университета, ученого, который оборудовал детскую клинику на средства из процентов с капитала золотопромышленника Сибирякова.

* * *

Школа невропатологии и психиатрии тоже закладывалась в Томске с первых лет открытия университета. У ее основания стояли Я.А. Анфимов (1852-1930) — выпускник Петербургского университета (1877), работавший в Томске с 1892 года, и профессор В.А. Муратов (1867-1916) — выпускник Московского университета. Анфимову принадлежит около 60 публикаций, в том числе работы, в которых он предвосхитил учение Э. Крепелина о маниакально-депрессивном психозе. Профессор В.А. Муратов обладал большим практическим опытом, читал в Томске курс душевных и нервных болезней. Ему принадлежат глубокие исследования о роли инфекций в возникновении энцефалитов. Он автор около 100 работ, среди которых «Нервные болезни детского возраста» (1898), и один из основоположников Неврологического института в Москве.

С 1895 года на кафедре нервных болезней до конца своей короткой жизни работал в Томске профессор М.Н. Попов (1864-1908) — выпускник (с отличием) Харьковского университета, ученик проф. П.И. Ковалевского, читавший курс душевных и нервных болезней, автор цикла статей по проблемам психопатологии и по

распространению нервных и душевных болезней у студентов. Его учениками были К.Н. Завадовский, В.В. Корзин, А.Г. Молотков. Умер ученый от туберкулеза и похоронен в Томске.

Достоинно развивал идеи Томской школы в области невропатологии Л.И. Омороков (1881-1971) – выпускник (с отличием) Военно-медицинской академии (1907), ученик В.А. Бехтерева, Л.О. Даршкевича, С.Н. Давыденкова, работавший в Томске в 1917-1936 годах. Перу проф. Оморокова принадлежат многочисленные работы, в том числе «Курс нервных болезней», «Введение в клиническую невропатологию», он является автором раздела «Невропатология» во втором издании БМЭ. Его учеником был замечательный врач и ученый профессор Н.В. Шубин⁵⁶.

* * *

В этой части, как и в других, мы не случайно делаем акцент не только на блестящих способностях, проявившихся у многих ученых в детстве и юности, на упорном стремлении к знаниям, несмотря на то, из какой среды происходили научные лидеры и основатели научных школ, на их достижениях в науке и преподавательском таланте большинства из них. Ибо только при этих условиях и благодаря высочайшей личной культуре они могли отыскивать среди своих учеников одаренных и, не жалея сил и времени, пестовать себе смену. Они не страшлись соперников и были счастливы воспитать соратников и продолжателей их дела. Эта давняя проблема «отцов и детей» в науке и научно-образовательной деятельности занимает нас и сегодня⁵⁷.

7.2.4. Томская научная школа ботаников: преемственность, традиции и современные направления развития.

Зарождение других естественно-научных направлений

Одной из немногих научных школ, судьба которой была наиболее благоприятной, что позволило сохранить в течение почти 120 лет преемственность идей, традиций и поколений, стала школа ботаников. В 1885 году в Томск приехал из Казанского университета молодой талантливый и энергичный ученый, в будущем основоположник фитоценологии (геоботаники) П.Н. Крылов, уже сформировавшийся исследователь, он заложил основы первого в Сибири Ботанического сада и Ботанического музея. Исследовательская деятельность составляла основной смысл жизни П.Н. Крылова и не может быть отделена от его жизнеописания. Она была так многогранна и плодотворна, что не поддается выраже-

нию в заданных рамках данной части нашей книги. Им лично написан и отредактирован многотомный труд «Флора Алтай и Томской губернии». За этот труд П.Н. Крылову было присвоено Казанским университетом звание почетного (*honoris causa*) доктора ботаники. В разные годы П.Н. Крылов был организатором и руководителем десятков экспедиций для изучения флоры Томской губернии (площадью больше Франции), Алтайского края, Тобольской и Енисейской губерний, Семипалатинской и Семиреченской областей, Северной Монголии. В этих экспедициях принимали участие сложившиеся ученые (В.В. Сапожников) и молодые: В.И. Верещагин, А.П. Выдрин, А.Н. Молотиллов, А.П. Иваницкая, Г.А. Сычинский, Б.К. Шишкин, П.П. Орлов, В.Ф. Семенов, В.И. Рафаэлев, Л.А. Уткин, К.П. Описимов, В.С. Титов и др.

По словам В.В. Сапожникова, П.Н. Крылов никогда не имел склонности к преподавательской деятельности в обычном масштабе и неизменно отклонял неоднократные предложения занять кафедру в университете. Однако с 1898 по 1909 год читал специальный курс фармацевтической ботаники, в 1909-1913 годах вел практический курс систематики высших растений вообще и медицинских — в частности. И все-таки именно П.Н. Крылов всеми признан родоначальником сибирской национального значения ботанической научной школы — крупнейшей на Востоке страны, *традиции которой продолжили без перерыва его ученики и ученики его учеников*: Л.П. Сергневская, Б.К. Шишкин, Л.Ф. Покровская-Ревердатто, Е.И. Штейнберг, В.В. Ревердатто, Г.П. Сумневич и многие другие⁵⁸.

За П.Н. Крыловым последовал в Сибирь систематик и флорист, будущий академик Императорской Академии наук С.И. Коржинский⁵⁹. Это были разносторонне образованные, талантливые и трудолюбивые ученые. Их научные интересы реализовались в инновационных приоритетных теоретических идеях и огромном исследовательском вкладе в мировую и отечественную науку. Коржинскому принадлежит ряд блестящих теоретических построений в области мутационной теории и огромный вклад в изучение флоры многих регионов Российской империи. Им описаны, каталогизированы и систематизированы северная граница черноземно-степной области восточной полосы Европейской России, Боровские бугры Астраханской губернии, проведены геоботанические исследования, изучены и картографированы почвы Казанской, Самарской, Уфимской и Вятской областей. Уже работая в Томском университете и позже, будучи главным садовником (это высокая научная должность) в Петербургском Ботаническом саду Академии наук, Коржинский провел исследование Амурской области как земледельческой колонии. В этой работе геоботанические проблемы связаны с этническими и вопросами культуры земледелия, изучен ценнейший опыт восточной агрикультуры. В поле зрения ученого

оказались земледелие Ферганы и Туркестана, народнохозяйственное значение дикой флоры Средней Азии, виноградарство в Крыму. Ученый стремился вывести экспериментальным путем новые сорта злаковых (например, гречихи) и т.д. Но главной целью профессора Коржинского было создание всеобъемлющего труда «Флора России».

Как настоящий ученый-биолог С.И. Коржинский был атеистом, стоял в стороне от политических событий, но разделял озабоченность прогрессивного образованного слоя России угнетением окраин со стороны бюрократического государства. Единственным путем, которым человечество будет идти к социальному прогрессу, он считал овладение тайнами природы и привлечение ее сил и возможностей на службу человечества.

Научное мировоззрение С.И. Коржинского проявилось в его первой в истории университета лекции перед студентами и всеми желающими, которую он назвал «Что такое жизнь». Ученый блестящий оратор говорил о том, что если мы не можем понять сущность жизни, то можем во всяком случае определить, в чем состоят ее проявления. Среди явлений природы процесс жизни выделяется тем, говорил Коржинский, что он всегда связан с определенным морфологическим строением субстрата — с организмом, что процесс жизни находится в связи с химическим составом организма и существенно зависит от внешних условий. Организмы находятся в непрерывном взаимодействии с внешней средой. Они могут существовать лишь при определенных условиях температуры и влажности, присутствия питательных веществ и кислорода. При отсутствии этих условий организм или впадает во временное оцепенение, или умирает. Организмы проходят известный цикл развития и, дав начало другим, сами разрушаются. При современных нам условиях жизнь не имеет начала, но есть продолжение жизни предыдущих эпох. Жизнь всех организмов, говорил ученый, тождественна в своей основе⁶⁰.

Свои мысли в области флористики и систематики ученый выражал точно и просто, например: «Все формы, которые при обладании известными морфологическими отличиями, представляют особый ареал распространения, я считаю за отдельные самостоятельные *расы*», писал Коржинский. Он разъяснял, что понимает расы как систематические географические единицы, как нечто действительно существующее. Между тем виды и подвиды представляют нечто условное. Объем и значение этих понятий определяются, по мнению ученого, некоторой точкой зрения, то есть субъективным масштабом. Предвосхищая понятие о фенотипе, ученый рассуждал следующим образом: «...совокупность внешних признаков еще не исчерпывает того, что мы называем видом, подвидом или расой. Вся сумма этих наружных признаков есть не что иное,

как следствие внешне выраженной известной внутренней индивидуальности вида или расы. Её можно назвать *морфемой*, т.е. отражением истинного существа, или *бионта*, вида. Бионт же вида характеризуется и целым рядом других специфических свойств, как половыми и социальными отношениями к другим формам, продолжительностью периодов развития, известными реакциями на те или другие климатические условия, почвенные и т.д.»⁶¹ По существу, русский ученый на 10 лет предвосхитил появление понятий «генотип» и «фенотип», раскрыв иными словами их смысл и значение.

Среди других теоретических проблем, которые исследовались многими европейскими учеными на фоне эволюционной теории Ламарка и Дарвина, была и проблема внезапного скачкообразного появления новых форм. В решение этой проблемы внесли вклад такие ученые, как Сент-Илер, Оуэн, Келликер, Майварт, Бутсон, де-Фриз, с именем которого связывают учение о мутагенезе. «Однако прочное доказательство существования внезапных прерывистых изменений, их широкого распространения и эволюционного значения в мире растений дал С.И. Коржинский.»⁶² Первое небольшое сообщение о мутации де-Фриз опубликовал в 1900 году, а первый том его «Мутационной теории» вышел в 1901 году. Коржинский же 2 января 1899 года на заседании Петербургской Академии наук сделал сообщение о своей теории мутагенеза, называя ее гетерогенезисом. В том же году в «Известиях Академии наук» ученый поместил предварительное сообщение о внезапной форме изменчивости и ее роли в эволюции. В «Записках Академии наук по физико-математическому отделению» была опубликована первая часть его работы «Гетерогенезис и эволюция», посвященная подробной характеристике скачкообразной изменчивости у растений, на которую ссылается де-Фриз в своей книге.

Выдающийся русский ученый С.И. Коржинский заложил основы нового научного направления в ботанике — фитоценологии. Он вместе с А.Я. Гордягиным и П.Н. Крыловым стал основателем казанской и томской школ геоботаников.

Разнообразие форм и методов для создания коллекций растительного мира России наглядно представлено в издании «Критического гербария русской флоры». Это было достигнуто также с помощью обмена гербарными растениями, уже определенными специалистами, с ботаническими учреждениями страны, прежде всего провинциальными. Прилагались латинское и русское названия растений, их синонимичность, диагноз, место сбора. Описывались преимущественно новые и редкие виды. Это намного облегчало труд ботаников. При жизни Коржинского вышло четыре выпуска «Гербария» (200 видов). Лично Коржинским описано и издано 16 видов⁶³.

В классическом труде «Флора Востока Европейской России, в ее систематическом и географическом отношении» (Ч. I. Изв. Томск. ун-та. 1892) было положено начало историческому подходу к изучению флоры. Ученый ввел географо-морфологический метод и дал понятие «расы» у растений. Работая в Томском университете (1888-1892), он стал крупнейшим исследователем флоры Сибири. Открытие эволюционной роли мутаций принесло ему мировую известность.

В своих научных трудах, в своих лекциях и других формах работы со студентами Коржинский развивал и совершенствовал научную методологию, стремясь, чтобы ее постигали студенты. В Томском университете им была разработана программа общего курса ботаники. Это был не только выдающийся ученый, но прекрасный лектор. По воспоминаниям его учеников, аудитория, в которой он читал лекции, всегда была переполнена. Даже такая, казалось бы, сухая часть ботаники, как систематика, слушалась с неослабным интересом. Что уж говорить о глубоких научно-теоретических лекциях по физиологии растений, всегда вызывавших гром аплодисментов очарованных слушателей. В Томске Коржинский работал всего четыре года. За это время он исследовал Барабинскую и Кулундинскую степи, озеро Балхаш и по поручению Императорского географического общества — Амурскую область. За это время ученый опубликовал 13 работ. Его недолгая деятельность в Томске была очень плодотворной. Здесь совместно с Крыловым они заложили традиции самой молодой в дореволюционной России научной школы ботаники, которая и сейчас имеет международное значение.

Достижения молодого ученого были высоко оценены приглашением в Санкт-Петербург на должность главного ботаника Императорского Ботанического сада. Он совершает ряд научных путешествий для ознакомления с растительностью Вольни и Подольи — на Украине, Полесья и Беловежской Пути — в Белоруссии, в районах Зауралья, Закаспия, Туркестана и т.д. В 1898 году С.И. Коржинского избрали академиком Императорской Академии наук. И в Петербурге Коржинский продолжал активно заниматься наукой и приобщать к ней молодое поколение. Он организовал при Ботаническом музее Академии наук кружок молодых ботаников по типу научного семинара, в котором студенты и молодые ученые могли обсуждать научные проблемы, помогая друг другу в научном развитии. С.И. Коржинский читал лекции на Высших женских курсах. Он задумал издание громадного по объему и бесценного по значению труда «Флора России», который, будучи написан на русском языке, удовлетворил бы запросы как ученых-ботаников, так и агрономов, сельских учителей, краеведов. Авторитетному ученому

удалось убедить царское правительство и добиться финансирования издания такого труда в 1900 году, но вскоре ученый внезапно умер в возрасте 39 лет. Этот фундаментальный труд выходил в течение многих лет уже после его смерти. Сейчас труды русских ботаников можно обнаружить в библиотеках крупнейших ботанических садов мира.

Благодаря тому, что в Томске работала группа выдающихся ученых ботаников и геоботаников – в 1908-1916 годах в университете на базе медицинского факультета уже осуществлялась подготовка специалистов-биологов. Учениками С.И. Коржинского, П.Н. Крылова и В.В. Сапожникова стали студенты медицинского факультета Г.П. Сумневич, Б.К. Шишкин, Л.А. Уткин, В.С. Тиглов, студенты Технологического института химик В.В. Ревердатто, геолог К.Г. Тюменцев, а также слушательницы Сибирских высших женских курсов Л.П. Сергиевская, Е.В. Никитина, Е.И. Штейнберг и другие. Формировалась разносторонняя и исключительно продуктивная научная школа, идеи и традиции которой были сохранены и развиты в течение многих десятилетий вплоть до наших дней.

Значительный вклад в развитие естественных наук в Томске внес В.В. Сапожников. Выпускник Московского университета, ученик выдающихся ученых-профессоров: зоолога А.П. Богданова, химика В.В. Марковникова, физика А.Г. Столетова, биолога К.А. Тимирязева, широко образованный и талантливый исследователь с разнообразными научными интересами, В. Сапожников был оставлен при Московском университете для подготовки к профессорскому званию. У Тимирязева он занимался фотосинтезом. В лаборатории учителя после сдачи магистерских экзаменов Сапожников выполнил и защитил магистерскую диссертацию «Образование углеводов в листьях и передвижение их по растению». Молодой ученый был удостоен степени магистра ботаники и звания приват-доцента. В его работе был впервые применен количественный химический метод к учету накопления и траты крахмала и сахара листьев. В Московском университете он читал в доцентском спецкурсе главы по физиологии растений. Его посылают в Германию для ознакомления с западноевропейской наукой и новыми методами преподавания. В 1891 году Сапожников работал в лабораториях известных ученых: в Берлине у ботаника С. Швенденера, в Лейпциге у ботаника В. Пфеффера, в Тюбингене у проф. Г. Фехтинга, совместно с которым выдвинул гипотезу о том, что образование углеводов в листьях растений происходит через белковые соединения, которые являются промежуточным звеном. По приглашению профессора Г. Фехтинга они отправились в Швейцарию, где, поднимаясь на ледники Швейцарии и Северной Италии, изучали все пояса растительного мира и границы их перехода. Здесь

В. Сапожников увлекся проблемами жизни и поведения ледников, что предопределило еще одну его специализацию — гляциологию. Теперь, кроме физиологии растений, ботаники и ботанической географии, он профессионально начинает заниматься и гляциологией. В Тюбингене В.В. Сапожников написал свою докторскую диссертацию.

В 1893 году ученый получил приглашение от Томского университета и стал экстраординарным профессором. В 1896 году ученый защитил в Казани докторскую диссертацию «Белки и углеводы в зеленых листьях как продукты ассимиляции». Его труды по физиологии растений публикуются в немецких и английских журналах и получают высокую оценку зарубежных коллег. После отъезда С.И. Коржинского В.В. Сапожников возглавил кафедру ботаники Томского университета, которой руководил 30 лет. Он также заведовал Ботаническим садом и ботаническим кабинетом. С приездом в Томск за неимением такого качественного оборудования, как в Москве и Германии, Сапожников в некоторой степени отдаляется от физиологии растений и преимущественно занимается общей и ботанической географией. Он совершает многочисленные научные путешествия по Сибири, Алтаю, обследует ледники Алтая, Семиречье, Западную Монголию, публикует работы «По Алтаю», «Катунь и ее истоки» и другие. За первую из указанных публикаций ученый был удостоен серебряной медали Русского географического общества, за вторую награжден медалью Пржевальского и подарком из кабинета Его Императорского величества (1901) серебряным закусочным прибором. В высокогорной области Алтая Сапожников сделал множество флористических сборов и открыл 40 неизвестных ледников. Ученый издал первый путеводитель «Пути по русскому Алтаю» (1912). В Томском университете профессор читал курсы ботаники студентам-медикам. С 1900 года Сапожников по совместительству работал в Томском технологическом институте, где также был предусмотрен курс ботаники.

В 1900 году Томский технологический институт командирует ученого в Данию, Германию и Францию для ознакомления с преподаванием бактериологии применительно к технологии брожения. Выполнив задание, Сапожников увлекся проблемой сибирского виноделия на базе дикорастущих плодовых деревьев, кустарников и разработал технологию приготовления вина из ягод.

При этом ученый не оставляет дальнейшие исследования Саян, Семиречья, создавая уже совместные с иностранными учеными экспедиции, в которых также участвовали его студенты А.П. Велижанин, Н.А. Князев, Н.В. Попов, школьный учитель В.Ф. Семенов. Результаты экспедиции опубликованы в двух томах «Очерков Семиречья». Сапожников определил высоту одной из крупнейших вершин Тянь-Шаня Хан Тенгри и впервые сфотографировал ее. Он

впервые прошел с научной целью северную гряду Джунгарского Алатау; подробно проследил границы древнего оледенения в долинах рек Монгольского Алтая, собрал богатые коллекции по флоре, фауне и петрографии, которые хранятся в музеях Томского университета. Результатом этих экспедиций стал написанный ученым большой том «Монгольский Алтай в истоках Иртыша и Кобдо» (1911), который получил золотую медаль им. П.П. Семенова-Тян-Шанского. В экспедиции ученый отправлялся со своими учениками, еще студентами, В.В. Обручевым, Л.А. Уткиным, вольнослушательницами университета, студентками и выпускницами Сибирских высших женских курсов Т.К. Триполитовой, Е.В. Никитиной, Е.И. Штейнберг, будущим директором Ботанического сада АН СССР Б.К. Шишкиным и другими. Брал Сапожников с собой и своих дочерей Татьяну и Нину. Следует отметить, что у большинства первой волны учеников и последователей томской научной школы фитоценологии трудно выделить какого-то одного учителя. Их общими первыми учителями были П.Н. Крылов, С.И. Коржинский и В.В. Сапожников. Впоследствии уже стали появляться ученики их учеников и т.д. - до наших дней. Но и современные ученые, называя с благодарностью своих непосредственных учителей, непременно причисляют себя к школе первых корифеев, например среди географов и гляциологов - М.В. Тронов, В.С. Ревякин, А.Н. Рудой, П.А. Окишев и др.

Перу В.В. Сапожникова принадлежит 95 научных работ, большинство из которых пионерские. Он считался одним из лучших русских путешественников-фотографов (его научное наследие составляет 10 тысяч фотопластинок и около 1000 цветных диапозитивов). Он был членом более 10 российских и зарубежных научных обществ. В Томском отделении Общества естествоиспытателей и врачей сделал более 20 научных докладов. В 1917 г. основал в Томске отделение Русского ботанического общества. Был активным членом Общества попечения о начальном образовании; основателем традиции публичных лекций, которые лично читал во многих городах и поселках, в том числе в Барнауле, Иркутске, Красноярске, Перми, Самаре, Омске и др. С открытием в Томске Сибирских высших женских курсов, к которому ученый имел непосредственное отношение, он основал и возглавил Общество для доставления материальных ценностей для Высших сибирских женских курсов. Его лекции собирали полные аудитории. При его содействии был открыт Иркутский университет (1918) и учрежден в Томске Институт исследования Сибири.

Исследуя Алтай, Сапожников занимался активными этнологическими исследованиями и собрал богатый этнографический материал. Он бегло говорил по-алтайски, его обожали ойроты-алтайцы. Имя В.В. Сапожникова увековечено в названиях горных вер-

шин, ледников и описанных им новых видах растений. Традиции ботанической географии в Томском университете не прерываются 100 с лишним лет. Воссозданная спустя несколько десятилетий кафедра физиологии растений в современном Томском университете располагается в кабинете, который носит имя В.В. Сапожникова. Его имя известно среди ученых разных стран, работающих в области указанных научных направлений. Преемниками его были М.В. Тронов, выпускник Томского технологического института В.В. Ревердатто, талантливый, рано погибший Г.П. Сумневич и многие современные ученые⁶⁴.

* * *

Развитие ботанической научной школы в Томском университете после 1917 года проходило относительно благополучно и последовательно, хотя, как и вся биология в советское время, томские научные школы тоже претерпели трудности, унижения, было немало разбитых судеб и надежд, прерванных исследований, погубленных карьер и жизней, но об этом см. ниже. Представляется, что продуктивной деятельности томской ботанической школы в целом благоприятствовали существенные ее особенности: широкий круг научных интересов, фундаментальная подготовка ученых и ориентация на фундаментальные исследования и, что немаловажно, потребность передавать свои знания, включая в исследовательский процесс студентов и молодых ученых (с соответствующей индивидуальной подготовкой). Весьма важным было и то, что родоначальник этой школы П.Н. Крылов – активно работал в науке более полувека – до самого конца жизни (1931 г.) и участвовал лично в подготовке не одного поколения томских ученых-ботаников. Он привил высокие нравственные и научные ценности и традиции таким профессорам – своим непосредственным преемникам, как В.В. Ревердатто, Л.П. Сергиевская, Б.К. Шишкин и др.

В связи с вышеупомянутым покажем ряд существенных признаков, свойственных томской ботанической школе:

выделение среди интересов причастных к этой школе ученых нескольких основных направлений исследования, таких как флористика, систематика растений, геоботаника, ботаническое ресурсоведение, интродукция растений;

фундаментальный характер научных исследований, благодаря чему многие результаты не потеряли своего значения в течение столетия;

тесное взаимодействие ученых разных направлений и широкий охват области исследования в каждом из направлений, благодаря чему многие работы носят комплексный характер и нередко являются пионерскими, открывающими новые возможности для углубленного познания растительного мира, например палеогео-

графические реконструкции растительного покрова, создание и использование модели взаимосвязи растительности и климата, создание атласов ареалов растений и др.;

сложившееся в течение многих десятилетий удачное сочетание фундаментальных и прикладных исследований, когда материалы первых находят внедрение в разных сферах практической деятельности, а прикладные позволяют накапливать огромный объем фактических данных, исследование которых часто приводит к обнаружению фундаментальных закономерностей.

Результаты первых (начиная с 1885 года) 30 лет научных исследований и подготовки высокообразованных специалистов были настолько значительны, что с созданием физико-математического факультета (с 1917) в его рамках было открыто не только отделение ботаники, но и четыре специальных ботанических кафедры (высших растений, низших растений, геоботаники и физиологии растений). Каждую из кафедр возглавил прямой специалист, уже известный своими трудами ученый, это были, соответственно профессора Б.К. Шишкин, Н.Н. Лавров, В.В. Ревердатто, В.В. Сапожников.

Значительным событием в развитии биологических школ стало открытие в Томском университете Биологического института (1938) и развертывание на его основе широкомасштабных комплексных исследований природных ресурсов Сибири.

Военные годы (1941-1945) определили в качестве важнейшей прикладную направленность научных исследований (поиск новых лекарственных растений, изучение фитонцидов и др.). Однако традиция была так сильна, что многие из указанных направлений развивались успешно и в теоретическом отношении, поскольку опирались на уже имевшиеся фундаментальные разработки, фундаментальной базе. Высокая эффективность поиска новых лекарственных растений и работа, обобщающая новые находки и открытия, имела как прикладное, так и фундаментальное значение. Группа исследователей, выполнявшая эту работу под руководством ученых университета (проф. В.В. Ревердатто) и уже выделившегося из него Томского медицинского института (проф. Н.В. Вершинин и проф. Д.Д. Яблоков), была награждена самой высокой наградой в СССР — Сталинской премией.

* * *

Говоря о *науке*, обычно не уточняют тот смысл, в котором употребляют это понятие. Подразумевается, что это и так ясно. Однако в современном понятии «наука», богатом по своему значению, заложено несколько смыслов. Во-первых, это весь массив научных знаний, накопленных, развиваемых и добываемых постоян-

но. Во-вторых, это деятельность по их получению, исследовательские процессы, теоретические и экспериментальные, которые осуществляются профессиональными учеными в поисках научных знаний, в их проверке и развитии методов их доказательности, в их теоретическом и практическом применении. Это то, что называют *наукой людей*, роль которых в науке — определяющая. И хотя полученные лично одним или несколькими учеными знания приобретают со временем «самостоятельную жизнь» и ученые на эти знания не могут влиять, запрещать и т.д., индивидуально-личностный фактор в науке — решающий. Научное исследование нельзя «поручить» человеку, который этому не учился *специально* и не обладает критическим мышлением и исследовательскими способностями. Наконец, третий смысл, который содержит понятие «наука» часто связывают с научными учреждениями и организациями, которые уже более двух столетий воздействуют на научно-исследовательский процесс, собирая ученых «под одной крышей», в университетах, исследовательских центрах, институтах, академиях, научных обществах и т.д., где они в своей профессиональной среде проводят исследования (иногда используя чрезвычайно дорогостоящее оборудование), обсуждают научные проблемы, дискутируют и готовят себе смену, своих преемников. В этих процессах им помогает вспомогательный персонал, используются научное оборудование и специальные помещения. Если процессы и условия, в которых ведутся исследования, финансируются государством или какие-то фирмы, корпорации, это прямо или косвенно влияет на актуализацию той или иной тематики без учета научных интересов отдельных ученых. Это в известной мере ограничивает их свободу, особенно тогда, когда они работают на оборонную промышленность. Наиболее независимы (свободны) в своих исследованиях, по традиции, университетские ученые, но это положение не сохраняется в тоталитарных обществах.

Возвращаемся к уже затронутым в предыдущих разделах вопросам. Напоминаем об этом вновь не случайно. Развитие и науки, и образования — процессы инерционные, это стало наглядным в последнее столетие, когда уничтожение в СССР в момент их расцвета кибернетики, генетики, социологии, психоанализа и некоторых других наук и научных направлений надолго отбросило страну от передовых рубежей научно-технического, экономического и социального прогресса. Причем главные потери были связаны с потерей выдающихся ученых и нарушением системы ценностей массового общественного сознания (менталитета), что сказывается сегодня и дает о себе знать в отношении массового сознания и власти к науке, высшему образованию. Этот объективный факт фиксируется всеми исследованиями, в том числе зарубежными, средствами массовой информации и самой повседневной жизнью. В

современной России, несмотря на такие решающие завоевания, как реальная свобода слова, свобода совести и т.д., ценности науки и образования не занимают в политике власть предержащих такого места и не играют такой роли, как в самых развитых странах, государствах «семерки», и это главное, что не может сделать Россию восьмым полноправным членом группы самых развитых стран мира. Более того, в этом отношении она неуклонно спускается в разряд слаборазвитых стран, или, как их деликатно называют, «развивающихся стран».

И хотя наша книга ограничена 1917 годом, нам приходится показывать направления и тенденции развития научно-образовательных процессов, ибо не только будущее зависит от прошлого, но и понимание прошлого становится более разносторонним, оценки его более адекватными тому, что и как было на самом деле, как говорил великий немецкий историк Леопольд фон Ранке. Рассматривая становление и развитие Томской ботанической научной школы, одной из немногих, в которых процессы развития *не были* в течение вот уже более ста лет прерваны или полностью уничтожены — даже в тяжелые времена нескольких волн репрессий в советское время, мы должны и это объяснить, ибо биологическая наука в нашей стране понесла за этот период тяжелые потери.

* * *

В 20-30-е годы наблюдался расцвет биологической науки в СССР. Однако группа амбициозных лиц (во главе с агрономом Т.Д. Лысенко (1898-1976) и некоторыми другими), не добившихся лично реальных научно значимых результатов, но стремившихся к высоким (занятым в то время) постам, пользуясь атмосферой начавшихся политических репрессий, формальным поводом для которых служило несколько изобретенных большевистским ГПУ формулировок (шпионаж, заговор, буржуазная идеология и т.д.), начали открытую и одновременно подспудную борьбу против тех, кто был активным участником этого периода расцвета биологической науки и основным двигателем ее прогресса. Первыми жертвами стали самые результативные и авторитетные ученые⁶⁵.

В эти годы большую роль в развитии генетики в СССР сыграли работы Н.И. Вавилова (1887-1943) — всемирно известного ученого, основоположника современного учения о биологических основах селекции и учения о центрах происхождения культурных растений, академика АН СССР, первого президента ВАСХНИЛ⁶⁶ (1929-1935) и директора Всесоюзного института растениеводства (ВИР). Н.И. Вавилов был снят со всех постов, арестован и умер от пыток в советской тюрьме. Были арестованы и погибли коллеги Н.И. Вавилова по ВИР: Г.Д. Карпеченко — ученый, впервые получивший межродовые гибриды на основе хромосомной теории; ци-

тогенетик Г.А. Левитский; Л.И. Говоров и др. В результате президентом ВАСХНИЛ в 1938 г. стал Т.Д. Лысенко.

Открытия Н.К. Кольцова (1872-1940) были всемирно известны. Он был основоположником отечественной экспериментальной биологии, основателем московской школы экспериментальной зоологии, цитологии, генетики, еще в 1916 году был избран членом-корреспондентом Петербургской Академии наук. Кольцов был организатором и первым директором (1917-1939) Института экспериментальной биологии в России. Ученый был первым (1928), кто разработал гипотезу молекулярного строения и матричной репродукции хромосом («наследственных молекул»), предвосхитившую главные принципиальные положения современной молекулярной биологии и генетики. Кольцов был снят с поста директора по доносу и вскоре умер на заседании ученого совета.

С.С. Четверикова (1880-1959) — одного из основоположников эволюционной и популяционной генетики, который также одним из первых связал закономерности отбора в популяциях с динамикой эволюционного процесса — тоже преследовали. А.С. Серебровский (1892-1948) — организатор и первый заведующий кафедрой генетики в МГУ (1930-1948) — умер не без влияния все тех же людей и событий 1948 года.

Что это за события 1948 года, последствиями которых был новый разрыв биологической науки и новые репрессивные меры по отношению к инакомыслящим в науке? Это была научная сессия ВАСХНИЛ с обобщенным названием «О положении в биологической науке» (на «мероприятиях» под аналогичными названиями расправлялись с неудобными и талантливыми людьми в области музыки, литературы и т.д.). Последствиями той сессии ВАСХНИЛ всех, кто не разделял основных положений «теории перерождения видов» и «теории о приоритете окружающей среды и передаче потомству уже в первом поколении приобретенных родителями признаков ...», выдвинутых Т.Д. Лысенко и его сторонниками, причисляли чуть ли не к врагам народа. И все же в течение нескольких лет на страницах центральных научных журналов продолжалась открытая дискуссия между сторонниками и оппонентами идей и результатов Т.Д. Лысенко. Дискуссия сопровождалась «оргвыводами» по отношению к оппонентам могущественного человека.

* * *

Томских биологов тоже постигли репрессии. Репрессировали и науку, и людей. В 1937 году был снят с заведования кафедрой генетики Томского университета и расстрелян профессор В.П. Чехов (1897-1937) — сорокалетний талантливый ученый. Кафедра была закрыта, сотрудники разогнаны, генетика почти на полвека исчез-

да из учебных программ университета. Ученица В.П. Чехова — цитогенетик Н.Н. Карташова вынуждена была поменять область научных интересов и стала изучать нектарники, добившись больших успехов и защитив докторскую диссертацию на эту тему. Н.Н. Карташова и возродила в 60-е годы кафедру цитологии и генетики. Л.Г. Маркова — крупный специалист по эмбриологии растений тоже была вынуждена поменять направление исследований и добилась больших результатов, став авторитетным ученым в другой области — палинологии по верхнему мелу.

Последствия событий 1948 года имели также продолжение и в Сибири. Известный ученый, выпускник Томского университета, о котором мы уже не раз упоминали выше, профессор В.В. Ревердатто был уволен с поста директора Института биологии в Новосибирске в 1951 году и три года был безработным... Не брали его на работу и в томскую alma mater из-за противодействия группы некоторых его бывших коллег... Ученые Томского медицинского института и его ректор приютили опального профессора Ревердатто, где он с 1954 года заведовал кафедрой общей биологии до своей смерти.

«Лысенковская наука» серьезно повлияла не только на размер генетики и репрессии в отношении генетиков, но и на все направления изучения живого, и на ботанику в том числе. Пострадали многие ученые. Но также известно, что *в публичном разоблачении лысенковщины значительную роль сыграли именно ботаники* (В.Н. Сукачев, П.М. Жуковский и др.). При этом многие были уволены, их вынудили поменять объект исследования, а иногда вообще область деятельности.

В Томском университете уже сразу после сессии ВАСХНИЛ 1948 года среди биологов стало заметно разделение на два «лагеря»: сторонников Лысенко, в основном зоологов, и оставшихся на позициях классической научной биологии — ботаников. Последние аргументированно и стойко сражались против идеологизированной «науки». В 1953/54 учебном году на шести заседаниях специального семинара биологических кафедр было заслушано 16 рефератов по основным проблемам биологической науки, рассматриваемым с отмеченных выше противоположных позиций. С 9 по 21 апреля 1954 года в Томском университете с участием Томского отделения Московского общества испытателей природы и Томского отделения Всесоюзного ботанического общества было проведено «Совещание по дискуссионным вопросам проблемы вида и видообразования». В центре дискуссии были три доклада: проф. Б.Г. Иоганзена «О соответствии видовой формы животных условиям жизни», доцента Л.В. Шумиловой «О видообразовании у растений по Ч. Дарвину и по Т.Д. Лысенко» и доцента А.Р. Ананьева

«Вопросы видообразования в палеонтологии». Архивы сохранили два тома стенограмм этой беспрецедентной научной дискуссии⁶⁷.

В докладе Л.В. Шумиловой была представлена научно аргументированная критика воззрений Т.Д. Лысенко и его сторонников. Защита истины в экстремальных политических условиях наглядно высвечивает, «кто есть кто» на самом деле, в глубине души. Поступок Л.В. Шумиловой, отстаивавшей научную истину, живые еще очевидцы считают научным и человеческим подвигом, за который ей грозила жестокая кара. Мужественная женщина осталась в живых, но противоположная сторона приняла все доступные ей меры: были закрыты все ботанические кафедры. Их просто «объединили» в одну, лишив заведующих кафедрами и авторитетных ученых формальной возможности влиять на методологию и направленность исследований, но зато штатное преимущество и привилегии получили сторонники учения Т.Д. Лысенко.

Однако ботаника в сложных условиях одной «уплотненной» кафедры продолжала развиваться учеными, которые взаимообогащали друг друга в совместных исследованиях. Десятилетиями складывавшиеся традиции победили, люди выстояли, преемственность идей и людей, т.е. научной школы сохранилась⁶⁸.

Основные достижения томской научной школы ботаников кратко сводятся к следующему:

изданы фундаментальные труды по флоре обширных территорий, содержащие описания видов и географическое распространение их, в том числе «Флора Алтая и Томской губернии», «Флора Западной Сибири», «Флора Красноярского края», «Флора Забайкалья», «Флора Сибири» (совместно с ботаниками Новосибирска);

выявлены составы флоры обширных территорий Сибири и составлены уникальные многотомные руководства для определения растений;

составлено описание растительности Сибири и проведено ботанико-географическое районирование Сибири; осуществлена разработка схем классификации растительности;

ведется разработка принципов и поиск новых лекарственных растений Сибири;

изучены запасы, продуктивность и географическое размещение ресурсов растительного лекарственного сырья. Подготовлен и издан «Атлас ареалов и ресурсов лекарственных растений»⁶⁹;

разработаны принципы интродукции растений в таежной зоне Сибири;

создана уникальная коллекция полезных и редких интродуцированных растений открытого и закрытого грунта.

Известность томских ботаников за рубежом подтверждается приглашениями ученых к совместной исследовательской работе и

на международные тематические конференции, в том числе и молодых специалистов. В Лондоне, в библиотеке Королевского Ботанического сада в Кью из российских авторов Сибири наиболее полно представлены авторы томской школы. Сотрудниками кафедры ботаники за последние пять лет защищено шесть докторских диссертаций.

* * *

Отсутствие в Томском университете с момента его открытия в течение почти тридцати лет физико-математического факультета выразилось в более позднем становлении в нем научных школ в области математики, физики, химии и других наук о неживой природе. Тем не менее и в дореволюционное время, в известной мере благодаря открытию Томского технологического института и Высших женских курсов (только с одним естественным факультетом), в Томске активно работали незаурядные личности, очень продуктивные ученые-математики: Ф.Э. Молин (1861-1941) — основоположник теории строения ассоциативных алгебр, удостоенный во Франции премии Ш. Эрмита; В.Л. Некрасов (1864-1922), специализировавшийся в теории функций действительной переменной. Оба математика с 1901 года работали в Томском технологическом институте, а с открытием физико-математического факультета — в Томском университете⁷⁰.

Несмотря на то, что физико-математический факультет Томского университета был открыт только в 1917 году, физику в университете преподавали с 1888 г. медикам и была кафедра физики, которую возглавлял проф. Ф.Я. Капустин (1856-1936), положивший начало рентгенологии, его ученик Д.А. Смирнов стал известным геофизиком. Физиком-акустиком — учеником Гельмгольца — был и первый ректор Томского университета проф. Н.А. Гезехус. Степень магистра Гезехус получил в 1876 году за работу «Применение электрического тока к исследованию сферического состояния жидкостей»; степень доктора наук по физике — в 1882 году за работу «Упругое последствие и другие сходные с ним физические явления». Его научные работы относятся к акустике, молекулярной физике, оптике, метеорологии, исследованию твердых тел, имеющих форму пластины и др. И сегодня представляют интерес его работы, посвященные природе шаровой молнии. Учебник Н.А. Гезехуса «Основы электричества и магнетизма» выдержал несколько переизданий. Свои труды ученый публиковал на русском, немецком и французском языках. Он был приглашен в Томский университет в 1888 году на должность ординарного профессора по кафедре физики и физической географии, одновременно исполнял обязанности ректора. Возглавлял правление университета и попечительский Совет по Дому общежития студентов. Временно управлял Западно-Сибир-

ским учебным округом. В университет Н.А. Гезехус приехал сложившимся ученым с разносторонними научными интересами и хорошо обдуманной наблюдением за организацией и руководством Берлинским университетом. Не удивительно, что между почитателем округа В.М. Флоринским – человеком консервативных взглядов и Н.А. Гезехусом не сложились отношения, и это было не последней из причин его скорого отъезда обратно в Петербург¹.

Начало крупнейшей в России научной школе физиков твердого тела было положено благодаря научному таланту профессора Томского технологического института Б.П. Вейнберга, который в Томск приехал (1909) также сформировавшимся ученым. Его докторская диссертация была посвящена проблеме внутреннего трения льда. За нее он был удостоен малой Ломоносовской премии Академии наук. Ученый внес существенный вклад в область изучения льда. Ему принадлежит монография «Лед. Свойства, возникновение и исчезновение льда» (М.; Л., 1940). Всего им опубликовано 238 работ, 65 посвящены магнетизму. В 1909-1914 годах Б.П. Вейнберг организовал 23 магнитные экспедиции по Сибири и руководил ими. Ученым была разработана методика и систематизация наблюдений за магнитным полем Земли и изобретен прибор для измерения напряженности магнитного поля. В 1912-1914 годах под руководством Б.П. Вейнберга была создана первая в мире действующая установка электрической железной дороги на магнитной подушке. Среди ее создателей был ученик Вейнберга, будущий доктор технических наук, профессор Томского технологического института А.Н. Добровидов. Занимался проф. Вейнберг и геллотехникой. Совместно с сыном Всеволодом (затем известным ученым, лауреатом Государственной премии) разработал один из лучших проектов солнечного двигателя. В Технологическом институте он организовал при механическом отделении кафедру воздухоплавания с аэродинамической лабораторией и построил испытательный аэродром. Здесь был построен в 1912 году первый в России планер с амортизаторами, способный поднять в воздух двух человек. Вокруг талантливого человека проф. Вейнберга образовался кружок увлеченных студентов. Из этого кружка вышли выдающиеся деятели отечественного авиастроения: Н.И. Камов, Л.И. Валединский (сын профессора ТГУ И.А. Валединского), В.Н. Гутковский и др. Б.П. Вейнберг, работая в экспедиции В.В. Сапожникова, вел магнитные исследования в низовьях Оби. Он создал в Технологическом институте метеорологическую станцию, провел многочисленные исследования ледников Сибири и стал пионером арктических исследований. Учениками Б.П. Вейнберга были будущие академики А.Е. Ферсман, лауреат Нобелевской премии Н.Н. Семенов, лауреат Сталинской премии В.Д. Кузнецов. По совместительству

ученый преподавал на Сибирских высших женских курсах при Томском университете, а после 1917 года - на физико-математическом факультете².

* * *

В первые годы работы Томского университета и Томского технологического института были заложены основы развития химической науки. Первым университетским профессором по кафедре общей химии (с 1888 года) был С.И. Залеский (1858-1917). Он происходил из дворян, но, рано лишившись отца, вынужден был искать возможность получить стипендию. Став студентом медицинского факультета Варшавского университета, талантливый и работоспособный юноша Залеский получил золотую медаль за конкурсную работу по хирургической анатомии «Проверка Боннэтовских опытов на суставах тазобедренном и коленном», опубликованную в «Известиях Варшавского университета» (1882), а также премию им. П. Гиршгофта, предназначенную для студентов старших курсов, от Варшавского Общества врачей. Подрабатывал прозектором и даже вел занятия со студентами. За время до приглашения в Томский университет был уже автором многих новаторских исследований и опубликованных работ на русском, польском, немецком языках и переводов корифеев науки. В 1893 году ученый возглавил в Томском университете кафедру медицинской химии. Работая в Томске, профессор Залеский увлекся исследованием медико-топографо-химического значения озера Ингол. Из многообещающего физиолога-химика он превратился в авторитетнейшего в России бальнеолого-гидролого-химика. О вкладе в культурную жизнь университетского Томска семьи Залеских уже упоминалось в предыдущих частях этого раздела³.

Одним из первых профессоров по кафедре общей химии в Томском университете (1894) был выпускник Новороссийского (в Одессе) университета профессор Е.В. Вернер (1843-1907), происшедший из дворян. Его докторская диссертация на тему «Влияние различных радикалов на замещение водорода в углеводородистых соединениях», защищенная в Казани (1894), получила весьма высокую оценку. В Томском университете читал курсы лекций по неорганической и органической химии, сопровождая их демонстрационными опытами. Его аудитория была всегда переполнена, кроме медиков, его приходили слушать юристы и студенты Технологического института. По воспоминаниям студентов, «глубина и кристальная ясность мысли, высокий полет фантазии, живой образный язык профессора захватывали всех как одного и уносили в неведомую еще беспредельную область научной мысли». Для изучения аналитической химии и научной работы требовалась лаборатория,

которую профессор оборудовал на сумму в семь тыс. руб. из процентов с капитала, пожертвованного А.М. Сибиряковым университету. Профессор Вернер подарил химическому кабинету свою прекрасную библиотеку по химии. Научные интересы ученого находили выражение в области термохимии и изомерии⁴.

Известная всему миру русская химическая школа простирала свое благотворное влияние через своих учеников в далекий университетский город. Ее посланцем был профессор по кафедре общей химии Томского университета с 1904 года П.П. Орлов (1859-1937) сын священника, выпускник Московского университета (1882). Будучи учеником В.В. Марковникова, Орлов довольно рано проявил интерес к научным исследованиям, и по рекомендации ученого его оставили при университете для подготовки к профессорскому званию. В это время П.П. Орловым была выдвинута гипотеза, объясняющая изменение кристаллической формы образованием в растворе непрочных химических соединений кристаллизирующегося вещества с «примесями» или растворителем. В исследованиях для магистерской диссертации он подтвердил эту гипотезу. Получив звание приват-доцента, П.П. Орлов читал спецкурс «О растворах» в Московском университете. В Томске читал курсы общей и неорганической химии. В 1917 году возглавил кафедру неорганической химии на физико-математическом факультете. Одним из первых начал изучать радиоактивность природных объектов в Сибири. Часто на свои средства организовывал экспедиции, в которых с ним участвовали студенты. Результаты своих исследований по совету В.И. Вернадского профессор П.П. Орлов представил в 1914 году в Академию наук в виде доклада о радиоактивности сибирских минеральных вод. Среди его учеников были М.П. Орлова, Н.С. Касторский, Е.П. Волочнева, Н.А. Зворыкина и др.⁵

7.3.5. Научные школы в области юриспруденции, политико-экономических и социально-исторических наук (1898-1920)

Все первые 10 лет работы университета в составе одного факультета пришлось бороться за открытие юридического факультета. Царизм не стремился ни к участию ученых-правоведов в законодательстве и правовом процессе, ни к формированию правосознания масс. Радикальные консерваторы в правительстве и охранители на местах противились распространению юридического образования в Сибири — основном месте ссылки, в том числе и политической. Противились открытию традиционно положенных еще трех факультетов и первые попечители учебного округа, ибо боя-

лись нарастания студенческих волнений, которые уже имели место в Томске, как, впрочем, и в других университетских городах России. Тем не менее в 1898 году юридический факультет был все-таки открыт, и здесь сразу же началась интенсивная научная и научно-образовательная работа по лучшим европейским образцам. В скором времени были открыты кафедры церковного и полицейского права, гражданского права и гражданского судопроизводства, уголовного права и уголовного судопроизводства. Затем последовало открытие кафедр международного права, финансового права, торгового права, энциклопедии и философии права, юридического кабинета. В 1901 году Министерство народного просвещения открыло при университете Юридическое общество. Этот факультет за два десятилетия своей работы дал обществу широко образованных юристов, политэкономов и лиц, способных к самостоятельному критическому мышлению, хороших профессионалов, академических ученых и практиков юриспруденции. На факультете работали многие блестящие ученые. Здесь были заложены основы первой в Сибири научной школы в области экономики и политэкономии, а также в области истории и либеральной философии права, в других направлениях правоведения и социальных наук.

В это короткое время на юридическом факультете успели сформироваться научные школы. Это смогло произойти в известной мере благодаря судьбе или стечению обстоятельств, способствовавших тому, что в течение двух десятилетий в Томске работали многие замечательные ученые (более 20 профессоров), которые внесли существенный вклад в российское и мировое обществознание. Но здесь просматривается и некоторая закономерность, некоторая тенденция: ведь и на медицинском факультете, и в Томском технологическом институте было много таких разносторонне одаренных в человеческом и профессиональном отношении ученых-профессоров. А если вспомнить наблюдения и заключения Н.И. Пирогова, весьма тяжелые ситуации в Московском университете и в других (см. предыдущие разделы), то отнюдь не все было так благополучно в ученом мире. И серость имела место, и nepотизм, и nepорядочность, доносы и прочее. Значит, Сибирь все-таки притягивала лучших. А о других, «обыкновенных», которые тоже сюда приезжали, история ничего не сохранила. Она сохраняет нечто выдающееся как хорошее, так и плохое. Да простит нас читатель за это философствование, навеянное и прошлым, и настоящим...

Итак, благодаря разнообразию своих талантов, эрудиции и профессионализму, творческой научно-педагогической индивидуальности каждого из них, просветительской и общественно полезной деятельности таких крупных ученых юридического факультета, как И.А. Базанов, П.М. Богаевский, М.И. Боголепов, В.Г. Кам-

буров, П.С. Климентов, П.И. Лященко, И.В. Михайловский, Н.Я. Новомбергский, М.А. Рейсер, Н.Н. Розин, М.Н. Соболев, С.И. Солнцев, В.А. Уляницкий, В.А. Юшкевич и другие, студенты томских вузов и средних учебных заведений получали самое современное образование в области обществознания и приобщались к высокой культуре. Многие их учителя были выдающимися учеными, энциклопедически образованными людьми и высококвалифицированными личностями, влюбленными в свою профессию, в науку, просветительскую и общественную деятельность. Они были не просто образованным слоем, они были интеллигентами.

Первая в Сибири школа в области социально-экономических наук

Наиболее выраженная и оригинальная направленность была в указанный период присуща сообществу исследователей, которые по стилю деятельности, приверженности определенному мировоззрению, методам и своим результатам, предметности, вовлеченности студентов в исследовательский процесс фактически могут быть идентифицированы с понятием «научная школа». Эта научная школа стала одной из самых прогрессивных в то время научных школ, сформировавшихся на юридическом факультете Томского университета. Это была школа *экономистов* с разносторонними интересами, которые исследовали проблемы экономики в правовом, социальном, историческом и политическом аспектах. В их социальном происхождении были представлены все слои русского общества.

Одним из первых профессоров по кафедре политической экономии и статистики на юридическом факультете Томского университета был (с 1899 г.) М.Н. Соболев (1869-1945), происходивший из дворян, выпускник Московского университета (1891), стажировавшийся в Германии и написавший работу «Мобилизация земельной собственности в Германии», которую он защитил в Московском университете на степень магистра. Ученый несколько раз был в научных командировках в Западной Европе, работал в библиотеках, государственных учреждениях, музеях Брюсселя, Лондона, Парижа, Вены и других городов. Выступал на конгрессе в Париже с докладом о преподавании политической экономии в вузах России. Привез в Томск довольно полный комплект изданий по статистике труда на трех европейских языках и передал его в дар юридическому кабинету.

Преподавал М.Н. Соболев не только в университете, но и в Томском технологическом институте (2 ноября 1904 года в газете «Сибирская жизнь» была опубликована вступительная лекция, прочитанная 26 октября профессором Соболевым в Томском тех-

политическом институте. Тема лекции: «Значение экономической науки для техников»). Надо сказать, что публикация в местной периодической печати актов речей, вступительных лекций и другого материала научно-обобщающего характера, написанного чистым и ясным литературным языком, доступным пониманию грамотного человека, скоро превратилась в бесценную культурную традицию, сближая интересы и жизнь университетского сообщества с горожанами и миром сельской интеллигенции. Преподавал М.Н. Соболев и в первом Сибирском коммерческом училище, на Высших историко-философских курсах, читал политэкономю, статистику, исследовал со студентами юрфака статистические материалы по торговле России с Монголией. Была разработана также анкета о положении торговых служащих. Результаты обследования обрабатывались на практических занятиях студентами так же тщательно, как это делалось в столичных университетах и на Высших женских курсах в Петербурге. В 1900 году проф. Соболев вместе со своими студентами по специально разработанной методике провел обследование учащихся гимназий, а потом и перепись детей школьного возраста в Томске.

Разносторонне эрудированный человек, ученый с широкими интересами, скрупулезно прорабатывавший собираемый материал, обладавший передовыми взглядами в науке и повседневности, М.Н. Соболев был автором многочисленных работ, каждая из которых была значительным вкладом в отечественную и мировую науку. Его книга «Коммерческая география России» выдержала шесть изданий. В работе «Организация и методы статистики труда» описана история развития, проведен анализ и обобщен опыт статистических служб мира на примере США, Великобритании, Франции, Германии и др. Здесь же проф. Соболев дал рекомендации по организации статистических служб в России. Значительным трудом ученого была монография «Таможенная служба в России во второй половине XIX в.» (Томск, 1912), которую он защитил на ученую степень доктора наук. Эта книга объемом 900 страниц стала явлением в отечественной и мировой экономической литературе по таможенной политике. Автор показал, что эта политика в России имеет преобладающим принципом исключительно фискальную направленность государства, но не отражает интересы даже самых влиятельных групп, а потому она не может быть для России стратегическим фактором прогресса.

Ученый исследовал экономку Сибири, что нацело отражено в сборниках «Сибирские вопросы», «Сибирь и ее нужды», «Вся Россия». Постройка Сибирской железной дороги создала важные условия соединения Сибири со всемирным мировым рынком, открыла значительные возможности для ее промышленного развития, но для использования этих условий еще необходимо было, по

убежденно ученого, обязательное привлечение в экономику Сибири иностранного капитала, являющегося, по оценке ученого, «пионером европейской экономической культуры». А пока, полагал М.Н. Соболев, Сибирь остается на положении «земледельческой колонии». Перу М.Н. Соболева принадлежат работы, актуальные для Сибири и сегодня: «Вопрос о реформе крестьянского законодательства в Сибири»; «К вопросу о реформе крестьянского управления в Сибири»; «О потребительских обществах» и др. При поддержке томского купечества проф. Соболев вместе с выпускником Томского университета М.И. Боголеповым совершил научную экспедицию в Монголию, завершив исследование трудом «Очерки русско-монгольской торговли» (Томск, 1912), получившим премию одного из крупных золотопромышленников — почетного гражданина Томска Л.П. Кузнецова. Своими работами М.Н. Соболев составил себе имя среди русских и зарубежных ученых экономистов и статистиков.

Высокая культура ученого и его разносторонние способности значительно повлияли на культуру сибирского университетского города. Не случайно этого музыкального человека, исполнителя и пропагандиста музыки, избрали председателем дирекции Томского отделения Императорского Русского музыкального общества. М.Н. Соболев вместе с проф. Малиновским являлся редактором газеты «Сибирская жизнь». Почти все статьи по экономике, публиковавшиеся там, написаны им. Редактировал он и другие газеты, в том числе газету «Народные нужды». Уделяя много времени просвещению и популяризации передовых идей, читал публичные лекции «О конкуренции», «О женском труде» во многих городах Сибири (Барнауле, Бийске, Красноярске, Новоиколаевске, Омске). Ученого выбирали в руководство Общества изучения Сибири, Общества о попечении земледельческих колоний и ремесленных приютов и др. М.Н. Соболева выбирали почетным мировым судьей. Он и его жена были настоящими интеллигентами, несшими в народ просвещение и культуру. Жена проф. Соболева была членом попечительского совета в одной из лучших женских гимназий Томска гимназии О.В. Миркович. Среди учеников М.Н. Соболева был выпускник Томского юридического факультета, будущий профессор М.И. Боголепов⁶.

Блестящими исследовательскими и педагогическими способностями обладал совсем молодой коллега профессора Соболева П.С. Климентов — один из первых профессоров по кафедре финансового права (1901-1902)⁷. По воспоминаниям его студента М.И. Боголепова, П.С. Климентов «обладал выдающимся даром слова, вкладывал в свои лекции богатое содержание и глубокую идейную проникновенность ... действительно был тем сеятелем, которого всегда так жаждет молодая аудитория. Под влиянием его лекций за-

рождались любовь к науке, университетская жизнь наполнялась красивым содержанием. Лекции о финансах были праздничным днем». Как ученый-финансист молодой профессор считал, что задача финансовой науки заключается в изучении государственно-хозяйственной действительности, в освещении всех условий и факторов ее эволюционного процесса, в анализе причин возникновения финансовых институтов. По его мнению, финансовая наука должна не только описывать явления, но и вскрывать те внутренние причины, которые реагируют на изучаемые явления. Каждый финансист, желающий доказать внутреннюю связь хозяйственных явлений, должен положить в основу своих исследований борьбу общественных групп. Современная экономическая жизнь, считал ученый, является результатом работы человеческого сознания, которое есть «мозг и путеводная звезда истории». Он придавал огромное значение личности и ее творческой работе в сфере экономической жизни. Молодой ученый был автором передовых статей по актуальным вопросам экономики и финансовой политики. Журнал «Вестник Европы» писал, что Климентов «по своим нравственным качествам был способен представлять лучшие академические традиции»⁷⁸.

В 1903 году Томский университет окончил М.А. Боголепов (1879-1945) — сын священника. Уже в студенческие годы он проявил незаурядные научные способности и опубликовал в периодической печати ряд статей, исследуя преимущественно вопросы общественно-экономической жизни: городское хозяйство, городские финансы, проблемы промышленности. Молодой ученый свободно владел английским, немецким и французским. По рекомендации проф. М.Н. Соболева Боголепов был оставлен для подготовки к профессорскому званию по кафедре финансового права. Первым среди выпускников Томского университета защитил докторскую диссертацию (в Харькове) по теме «Государственный долг. К теории государственного кредита». Тема, как видим, актуальна и сегодня. Молодой ученый показал, что во многих странах основной и чаще всего единственной причиной государственных долгов были войны. Дефицит государственного бюджета, который ведет к государственному займу, вызывается причинами тройного рода: «чрезвычайными событиями, чрезвычайными мероприятиями и дефектами в финансовой системе», а также оскудением народного хозяйства и чрезмерностью фискальной политики. Боголепов исследовал ряд конкретных сторон этих теоретических проблем в работах «Финансовые отношения Сибири и Европейской России», «Истощение Сибири», «Организация местных финансов в Сибири», имевших научно-практическое значение не только в России. Они внесли существенный вклад в мировую науку. Оскудение Сибири ученый объяснял «дурным управлением», а путь решения всех вопросов

видел во всероссийском народном представительстве и введении земства в Сибири. Важнейшими средствами возрождения Сибири он считал привлечение иностранных капиталов для развития промышленности, не только добывающей, но и обрабатывающей.

Совместно с проф. М.Н. Соболевым М.И. Боголепов был удостоен премии Л.П. Кузнецова. Был председателем Юридического общества и вовлек в его работу многих практиков-юристов: присяжных поверенных и чинов судебного ведомства, что придало новый импульс деятельности Томского научного сообщества юристов. На юридическом факультете он создал студенческий экономический кружок, преподавал на Высших историко-философских курсах при университете. Его избирали председателем педагогического совета этих курсов (1907-1909). Ученый читал много лекций для населения. В 1912 году М.И. Боголепов уехал из Сибири, преподавал в Харьковском, Петроградском и Московском университетах. Был организатором и первым ректором Института народного хозяйства в Петрограде (1920-1922). Его перу принадлежит более 200 научных работ в области финансов и народного хозяйства⁹.

В 1913/14 году на юридический факультет Томского университета приехали сразу два профессора: один по кафедре экономики и статистики, другой по кафедре финансового права. Это были П.И. Лященко и С.И. Солнцев. Они оба внесли существенный вклад в упрочение имени и авторитета Томской научной школы в области социально-экономических наук, ее роли в науке и культуре России.

П.И. Лященко (1876-1955) происходил из дворян. Будучи студентом естественного отделения физико-математического факультета Петербургского университета, в качестве дополнительной специальности выбрал агрономию. Одновременно обучался на экономическом отделении юридического факультета со специализацией по политэкономии. С тех пор в основном занимался аграрной экономикой. По окончании университета (1899) был оставлен для подготовки к профессорскому званию, получил стипендию для стажировки в Германии. П.И. Лященко стажировался в Лейпциге по сельскому хозяйству и политэкономии. В Петербурге читал в университете и на Высших женских курсах курсы лекций по сельскохозяйственной экономике, экономической географии и политэкономии. Его магистерская диссертация «Очерки аграрной эволюции России» имела важное значение для становления экономической науки в России, особенно в период перехода к капиталистическому способу производства в основной области хозяйствования — аграрном секторе. Молодой ученый активно сотрудничал со многими специальными, общественно-политическими и литературными журналами. Ученого как одного из самых авторитетных специалистов в области хлебной торговли и статистики часто приглашали в качестве консультанта в правительственные органы.

В 1913 году П.И. Лященко был избран профессором по кафедре политической экономии и статистики юридического факультета Томского университета. Его докторская диссертация «Крестьянское дело и пореформенная землеустроительная политика» была удостоена премии Петербургской Академии наук. П.И. Лященко в 1915 году был избран деканом юридического факультета, в 1916 ректором Томского университета. Его лекции отличались свободой изложения и четкой аргументированностью. Круг научных интересов ученого был широк и, естественно, включал исследования экономики Сибири, поскольку, полагал ученый, *экономический фактор является определяющим в изменениях в области политики и права*. Перу проф. Лященко принадлежит более ста работ по аграрным вопросам народного хозяйства, в том числе такие, например, как «Хлебная торговля на внутренних рынках России» (1912), «Зерновое хозяйство и хлеботорговые отношения России и Германии в связи с таможенным обложением» (Пб., 1915), «Экономические условия и причины современной войны» (Изв. Том. ун-та. 1915. Кн. 63) и др.

Совместно с коллегой по факультету проф. Г.Г. Тельбергом он составил программу нескольких спецкурсов для студентов V и VI семестров по экономике, местному суду и местному праву в Сибири. Ученые считали это необходимым «как с точки зрения практических задач подготовки местных общественных деятелей, так и с точки зрения научного изучения сибирского прошлого, ее «живой старины», ее настоящей действительности и задач ее будущего развития»⁸⁰. П.И. Лященко активно вовлекал студентов в исследовательскую работу (было обследовано экономическое положение томского студенчества). Ученый был избран председателем Западно-Сибирского научного общества сельского хозяйства, состоял в комитете содействия сибирской кооперации. В течение нескольких лет был научным редактором «Известий Томского университета» и журнала «Сибирская летопись».

Коллегой П.И. Лященко по Томскому университету был проф. С.И. Солнцев (1872-1936) — сын священника. Он учился в Московском (на медицинском факультете) и Петербургском (на юридическом факультете) университетах. Будучи студентом Петербургского университета, получил премию им. проф. Ю.Э. Янсона за работу «О движении населения параллельно с изменением крестьянской поземельной собственности вообще, общинной и частной — в частности». По окончании Петербургского университета был оставлен для приготовления к профессорскому званию. После стажировки в Германии защитил диссертацию «Заработная плата как система распределения» и получил ученую степень магистра. С 1913 по 1917 год — профессор Томского университета по

кафедре финансового права. За время работы в Томске опубликовал два глубоких исследования: «Государственные финансы в Сибири»⁸¹, «Общественные классы. Важнейшие моменты в развитии проблемы классов и основные учения» (последняя была опубликована в «Известиях Томского университета» в 1917 году и переиздана в 1919). Перу проф. Солнцева принадлежит также «Введение в политическую экономию. Предмет и метод». После смерти ученого остались рукописи нескольких книг, в том числе «История российского физиократизма в XVIII в.», «Российские академики и профессора как представители русской политико-экономической мысли» и др.

К этой же школе примыкал по своим научным интересам и С.П. Никонов (1868-1928) — из потомственных дворян, выпускник Казанского университета, в 1917-1920 годах профессор по кафедре торгового права на юридическом факультете. Уже в студенчестве С. Никонов получил золотую медаль за сочинение по гражданскому праву на тему «Поручительство как обеспечение обязательств». В Томске ученый читал торговое право, был избран председателем финансово-экономического совета Временного сибирского областного комитета, который возглавлял Г.Н. Потанин. Принял активное участие в организации Института исследования Сибири, его экономического отдела, составив программу его деятельности и обращая особое внимание на изучение статистики и динамики экономической жизни Сибири и отыскание наилучших способов использования ее природных и сырьевых богатств. Перу С.П. Никонова принадлежало более 150 работ, в основном по торговому и гражданскому праву.

Благодаря работам П.И. Лященко, М.Н. Соболева, П.С. Климентова, М.И. Боголепова, С.И. Солнцева в университете сформировалась разносторонняя научная школа, в которой принимали участие также и студенты, а Томск в 1900-1917 годах стал крупным сибирским (и российским) центром экономических исследований.

Разнообразие научных интересов профессоров юридического факультета в области права

Первым деканом юридического факультета Томского университета был профессор И.Г. Табацников (1844-1913) — сын крестьянина, учившийся в гимназии и Ришельевском лицее в Одессе. Не сумев сразу поступить ни в один из столичных университетов, молодой человек занялся переводами с французского и немецкого, которые вместе с частными уроками были источником его существования. В 1872 году перевел учебник по римскому праву под редакцией знаменитого немецкого юриста С.В. Пахмана. Экстерном сдал экзамен в Санкт-Петербургском университете за курс

юридического факультета и был оставлен стипендиатом в университете для подготовки к профессорскому званию. Выдержал экзамен на степень магистра и опубликовал монографию «Литературная, музыкальная и художественная собственность с точки зрения науки гражданского права и по постановлениям законодательств: Северной Германии, Австрии, Франции, Англии и России». Профессор Табашников работал в Демидовском лицее, в Новороссийском университете (в Одессе). Его перу принадлежит также монография «Пропущенное веками: Историко-юридическое исследование». С 1 сентября 1898 года назначен профессором по кафедре римского права и деканом (1898-1902) открывшегося в Томском университете юридического факультета. 22 октября он выступил с актовой речью о высокой миссии будущих юристов в Сибири. Ученый внес значительный вклад в подготовку первого выпуска юридического факультета, который окончили в 1902 году 43 человека. И.Г. Табашников организовал при факультете юридический кабинет с прекрасной библиотекой.

Одним из первых сотрудников юридического факультета Томского университета был приват-доцент И.А. Базанов (1867-1930), также сын крестьянина. Выпускник с дипломом 1 степени юридического факультета Московского университета (1891), он был оставлен для приготовления к профессорскому званию. После сдачи магистерского экзамена командирован за границу. И.А. Базанов стажировался в старейшем немецком университете в Гейдельберге, слушал лекции ведущих специалистов⁸². С 1899 года работал в Томском университете приват-доцентом, профессором по кафедре гражданского права и гражданского судопроизводства. Был деканом юридического факультета (1902-1909), ректором Томского университета (1909-1913). Профессор Базанов И.А. читал в Томском университете курсы гражданского права и гражданского судопроизводства, историю римского права, торговое право. Его магистерская работа имела название «Происхождение современной ипотеки. Новейшие течения в вотчинном праве в связи с современным строем народного хозяйства»; докторская — «Вотчинный режим в России». В 1906 г. в одном из февральских номеров томской газеты «Время», в статье «Политические партии в России» Базанов изложил свое понимание основной идеи такой партии, которая будет стремиться к правовому устройству России: «Исходом, удовлетворяющим здоровому чутью большинства русского населения, могла и должна служить такая программа, которая провозгласила бы идею культурного правового государства, ту идею, которой мир обязан величайшими успехами современной гражданственности»⁸³. Профессор И.А. Базанов внес значительный вклад в развитие Томского университета. Возглавлял комиссию по изучению состояния местного суда, его избирали гласным город-

ской думы, читал лекции для населения. Авторитетный ученый и широко мыслящий общественный деятель, И.А. Базанов в 1914 году был назначен попечителем Казанского учебного округа, в 1915 — Киевского. После революции эмигрировал и был профессором права в Софийском университете. Сын его Всеволод стал доктором права в Сорбонне. Жена И.А. Базанова много сделала для обогащения культурной жизни Томска. Она возглавляла «Кружок любителей искусств», добилась открытия рисовальной школы.

Уникальная специализация и высокий профессионализм сделали всемирно известным имя профессора по кафедре государственного права Томского университета П.М. Богаевского (1866-1926), происходившего из дворян. Выпускник Московского университета (1891) после сдачи магистерского экзамена был направлен в Швейцарию, где под руководством основателя Общества Красного Креста Г. Муанье⁸⁴ работал в архивах (1901-1903) и опубликовал ряд работ. В 1904 году был принят в Томский университет на кафедру государственного права в качестве приват-доцента с окладом в 3000 рублей годовых. В своей магистерской диссертации (1906) «Красный Крест в развитии международного права» раскрыл широкие возможности общественной самодеятельности воздействовать на правительства большинства стран мира в деле обеспечения помощи больным и раненым. Особое внимание уделил значению частной (личной, индивидуальной) инициативы в развитии этого движения и исследовал его становление в национальных Обществах Красного Креста, их деятельность в различных государствах в мирное и военное время вплоть до Женевской конвенции 1864 года. Вторая часть книги П.М. Богаевского (1911) объемом 1001 страница, с массой архивных документов и приложений, также содержит много уникального материала для истории культуры, правов и развития благотворительной деятельности в мире. В Томске ученый читал курсы русского и римского права. Активно участвовал в работе Общества изучения Сибири и Общества вспомоществования учащимся. После революции эмигрировал; был профессором права Софийского университета⁸⁵.

Эрудиция, широта и разнообразие научных интересов большинства профессоров права, работавших в разное время в Томском университете, были бесценными с точки зрения мотивации студенческой аудитории к выбору каждым студентом приходящихся ему по душе тем исследования, а также в эмоциональном и нравственном развитии молодежи благодаря общению с такими выдающимися личностями. Кроме хорошей школы, которую будущие профессора прошли в университетах Москвы, Петербурга, Казани и других университетских центрах России, ученость и культура томских профессоров базировалась на обстоятельной самостоя-

тельной работе, длительных и неоднократных стажировках у ведущих европейских ученых, работе в лучших в мире библиотеках и архивах. Одним из многих примеров тому была исследовательская и научно-образовательная деятельность проф. А.А. Раевского (1869-1928) — сына священника, выпускника Московского университета (1892), получившего стипендию для приготовления к ученому званию и после сдачи магистерского экзамена ставшего приват-доцентом. После нескольких лет работы в качестве приват-доцента в своей alma mater, прочитав два спецкурса об акционерных компаниях и законах о печати в России, молодой ученый имел возможность в течение двух лет ознакомиться с постановкой юридического образования за границей, слушать семестровые курсы у выдающихся ученых в Берлине, Париже, Женеве, Тюбингене, Страсбурге и посещать в Вене семинар центральной статистической комиссии. С 1900 году А.А. Раевский — профессор по кафедре полицейского права в Томском университете. В 1902 году полгода работал в Парижской Национальной библиотеке над материалами и документами (законы, декреты, министерские циркуляры, ординасы префекта полиции и т.д.) для своей магистерской диссертации «Законы о печати Наполеона III», опубликованной в «Известиях Томского университета» в 1904 году (Кн. 23) *(для прояснения современных представлений в конце XIX столетия, когда в России стали возрождать магистерские степени и диссертации, неслыханно было бы сначала понять и оценить уровень подготовленности и научную ценность магистерских работ, которые были традиционны именно для российских университетов)*. Ученый показал постепенный переход Наполеона III от административно-полицейской системы к более либеральному порядку в отношении печати. В 1904 году по решению министерства народного просвещения переведен в Харьковский университет⁸⁶.

Правовые проблемы отношения церкви и государства исследовал М.А. Рейснер (1863-1928) — из балтийских дворян, выпускник юридического факультета Варшавского университета. Он стажировался в Гейдельберге⁸⁷. В Томском университете М.А. Рейснер работал с 1898 году. Он автор работы «Самодержавие и общее благо», в которой подверг критике социальную и политико-экономическую роль отечественного и зарубежного абсолютизма. Широко образованный ученый, лекции которого собирали большую аудиторию, не нравился высоким чиновникам. Так, 7 октября 1902 года на его вступительной лекции было все студенчество Томска, лекции других профессоров по этой причине не состоялись. Все это вызвало раздражение попечителя Западно-Сибирского учебного округа, и по его навету Министерством народного просвещения было принято решение лишить Рейснера права преподавания в

России как «...злоупотребляющего кафедрой для произнесения речей, которые отвлекают студентов от серьезной научной работы и побуждают относиться с неуважением и враждой к установленному в России законному порядку вещей». Ученый уехал в Германию и там увлекся марксизмом. С 1907 года преподавал в Петербурге в Психоневрологическом институте и на Высших женских курсах. Его перу принадлежит несколько десятков работ, в том числе двухтомное сочинение «Государство», в котором проблемы государственности рассматриваются с позиций социально-психологического подхода. Его сын Игорь стал известным востоковедом, дочь Лариса занималась политической деятельностью в годы революции и гражданской войны.

Одним из первых профессоров юридического факультета Томского университета (1898), известным специалистом-криминологом в теории наказания был профессор Н.П. Розин (1871-1919) сын мелкого чиновника, восьмой ребенок в семье, рано обнаруживший свою одаренность. Окончив гимназию с золотой медалью, поступил на юридический факультет Петербургского университета, который окончил в 1895 году. Будучи студентом, получил золотую медаль за сочинение по церковному праву. Приехав в Томск к открытию факультета на кафедру уголовного права и судопроизводства, которые по учебному плану шли с 3-го курса, приват-доцент Розин получил длительную заграничную командировку, работал в университетах и библиотеках Берлина, Парижа, Гейдельберга. Перу Н.П. Розина принадлежит ряд статей в газетах и журналах «Право», «Журнал Юридического общества», «Журнал Министерства юстиции» и др., которые довольно скоро привлекли внимание научной общественности. Его магистерская диссертация «О крайней необходимости», монография «Об оскорблении чести: Уголовно-юридическое исследование» и другие работы отличались богатством использованного материала, тщательностью анализа и оригинальностью суждений. Ученый был автором весьма ценного учебного пособия «Уголовное судопроизводство: пособие к лекциям» (Томск, 1913), редкого по ясности научного изложения крупнейших явлений того времени в русском уголовном процессе. Книгу отличали изящный язык, простота и ясность. В университете читал лекционные курсы: уголовное право, история философии права, судебное право, гражданское и уголовное судопроизводство, вел со студентами 3-4-го курсов практические занятия. Блестящий оратор, энциклопедически образованный человек с широким миро-созерцанием, ученый вызывал у студентов огромное уважение и симпатию. Будучи проректором с 1907 по 1910 год, отстаивал право ученых на разнообразие научных интересов и университетскую автономию. В 1911-1912 годах был деканом юридического факультета. Участвовал в международных конгрессах криминалистов.

Время его председательства в Юридическом научном обществе Томска было временем расцвета этого общества. На его заседаниях актовый зал университета не мог вместить всех желающих. Кроме университета, проф. Розин читал лекции на Высших историко-филологических курсах, выступал с лекциями на правовые темы перед населением Томска и губернии⁸⁸. С 1916 года — декан юридического факультета Петербургского университета, где среди его известных учеников был и будущий первый декан социологического факультета в Гарварде — Питирим Сорокин (1889-1968).

Восемь лет работал в Томске профессор Г.Г. Тельберг (1881-1954) — сын чиновника, окончивший гимназию с золотой медалью и юридический факультет Казанского университета. Был приват-доцентом в Московском университете, читал лекции в Университете Шаляевского и на Московских высших женских курсах. В 1912 году защитил на степень магистра государственного права свою книгу «Очерки политического суда в Московском государстве XVII в.» Был удостоен за научные труды золотой медали М.М. Сперанского. В том же году по конкурсу стал профессором Томского университета по кафедре русского права. Вел большую работу по исследованию волостных архивов в Бийске и Барнауле, работал в архивах городской думы и уездного полицейского управления и т.д. Собранные архивные материалы передал в научную библиотеку Томского университета. Там же хранится его историко-юридическая библиотека. Ряд научных работ Г.Г. Тельберга посвящен юридическим актам царствования Александра I и Николая I. Ученый был почетным членом Московского архивного института. Занимался адвокатской практикой и участвовал в крупных судебных процессах. В 1918 году старался открыть в Томске на новом историко-филологическом факультете архивное отделение. Был руководителем управления делами в правительстве Колчака. В 20-30-х годах профессор Тельберг работал в Харбинском политехническом институте, в Высшем японском коммерческом колледже в Циндао. После Второй мировой войны проживал в США. Его сын Владимир — автор книги «English Key to the Economic and Cultural Atlas of USSR» (NY., 1968)⁸⁹.

Проблемами международного права на юридическом факультете занимались профессора Н.Н. Кравченко, В.А. Уляницкий и некоторые другие.

Н.Н. Кравченко (1880-1952) — из дворян, сын преподавателя. Окончил юридический факультет Новороссийского университета в Одессе (1903). Одновременно там же слушал лекции на историко-филологическом факультете. Еще студентом был награжден золотой медалью за конкурсное сочинение «Иностранцы в России: Историко-догматическое исследование». Получив стипендию для приготовления к профессорскому званию, почти три года был в загра-

ничной научной командировке: занимался в библиотеках и архивах Берлина, Базеля, Берна, Рима, Парижа. В 1912 году был избран по конкурсу в Томский университет приват-доцентом по кафедре международного права. Через полгода защитил в ученом совете Томского университета диссертацию на степень магистра «Идея международной правовой регламентации фабричного труда в ее историческом развитии до Берлинской конференции 1890 г.» Утверждал, что основной тенденцией, присущей цивилизованным государствам, является стремление расширить область государственного вмешательства в положение рабочих. Ученый провел анализ огромного объема материалов по истории международного рабочего законодательства. Его перу принадлежали также работы по кодификации международного права, мирных средств разрешения международных споров, вопросов права во время войны и др.²⁰

Почти 17 лет работал в Томске на кафедре международного права проф. В.А. Уляницкий (1854-1920), типичный кабинетный ученый, автор очень обстоятельных и значительных в историко-политическом и историко-правовом планах работ «Очерки истории восточного вопроса. Дарданеллы, Босфор и Черное море в XVIII веке»; «О третейском суде императрицы Екатерины II между Австрией и Пруссией»; на большом архивном материале основаны его труды «Сношения России с Средней Азией и Индией в XVI-XVIII вв.», «Русские консульства за границей в XVIII веке». Последняя книга, представленная на соискание ученой степени доктора наук, была одновременно удостоена высокой награды — ордена имени А.С. Уварова Петербургской Академии наук в сумме 500 руб. В.А. Уляницкий благодаря своей огромной эрудиции сотрудничал в «Энциклопедическом словаре Гранат». Его перу принадлежат также десятки других работ, в том числе курсы лекций «Международное право». Кроме лекций по международному праву в университете, проф. Уляницкий читал также курсы «Из общей политической истории» на историко-философских курсах. Он же был блестящим лектором по натуре, но лекции его всегда отличались актуальностью²¹.

По кафедре «энциклопедия и философия права» работали профессора В.Г. Камбуров, И.В. Михайловский.

В.Г. Камбуров (1874-1906) — сын купца — окончил университет св. Владимира в Киеве (1897). Будучи студентом, получил золотую медаль за сочинение о Локке, Гоббсе и Милтоне. Выдержал экзамен на звание магистра и после пробной лекции «Принципы разделения властей и его значение в науке», получил звание приват-доцента. С научной целью два года занимался в западноевропейских библиотеках, в Лондоне, слушал курсы философии и права в Берлине и Париже. С 1903 года читал курсы энциклопедии и философии права в Томском университете. На его блестящие лекции

ходили даже студенты Технологического института. Большой популярностью пользовались его вечерние практические занятия (семинары) по общей философии. Научные интересы ученого были весьма широки. В.Г. Камбуров написал ряд работ по вопросам теории права, философии и энциклопедии права. Ученый полагал, что в основе всей науки права находятся «ценности человеческой личности и ее свобода». Но в человеческом общежитии необходимо взаимограничение свободы. Проф. Камбуров разрабатывал проблемы правственности и права. Два последних года своей короткой жизни ученый работал над собранными в Лондоне материалами и над книгой об английском философе Т. Гоббсе; главная идея книги заключалась в том, что материалистическая метафизика приводит в политике к апофеозу деспотизма. Утрата человеком идеалов, веры в ценность личности, по убеждению В.Г. Камбурова, приводит к превращению человека в колесо огромной машины, где царит культура грубой силы и нет места для свободы. Ученый организовал на факультете философский кружок, в котором охотно занимались многие студенты. Это был энциклопедически образованный человек, он тонко чувствовал поэзию, искусство, хорошо играл на виолончели. После смерти молодого ученого его последнюю книгу подготовил в печать его коллега и друг И.В. Михайловский⁹².

Учеником известного ученого, основоположника «государственной школы» в области права Б.Н. Чичерина был выпускник университета св. Владимира в Киеве И.В. Михайловский (1867-1921), происходивший из мещан. После университета работал мировым судьей в Юрьеве, а затем в Томске. Но основные его интересы были связаны с наукой, и Михайловский самостоятельно изучал философию, общие вопросы права, уголовное право. Сотрудничал со многими юридическими изданиями, писал статьи в «Энциклопедический словарь» Брокгауза и Ефрона. Будучи судьей в Томске, на первом юридическом диспуте защитил на ученую степень магистра свою монографию «Основные принципы организации уголовного суда. Уголовно-политическое исследование». Разносторонней была преподавательская деятельность проф. Михайловского в Томске. В разные годы он читал энциклопедию и историю философии права, историю русского права, гражданское право и гражданское судопроизводство, тюремное дело и другие курсы. В Томском технологическом институте вел занятия по законоведению и фабричному законодательству. Читал также на историко-философских курсах лекции по истории и энциклопедии музыки, а также курсы в музыкальных классах Томского отделения Императорского музыкального общества. Сам был хорошим музыкантом. Был уважаем студентами и коллегами. Издал свои «Очерки философии права» (1914), в которых исследовал проблемы отношений государства и права, многие другие работы, в том числе в «Известиях Томского

университета» такие, как «Культурная миссия юристов»; «Правовые прелюдии к грядущей культуре» (1910. Кн. 38). К приходу большевиков отнесся негативно. В 1920 году был арестован и осужден на пять лет «исправительных работ». Освобожден по болезни и ходатайству ректора А.П. Поспелова и вскоре умер⁹³.

Одним из ученых с широким и оригинальным кругом научных интересов и сложной судьбой человека двух эпох был Н.Я. Новомбергский⁹⁴. В Томске на степень магистра защитил книгу «Врачебное строение в допетровской Руси». Научная деятельность ученого была связана и с исследованием огромного архивного материала с применением новейших социологических методов и методик. Профессор Новомбергский читал студентам курсы административного и финансового права, политэкономии, статистики, проводил практические занятия, посвященные параллельному изучению университетов в связи с их историей. Ученый занимался со студентами членами «Сибирского кружка» переселенческими и земскими вопросами, читал публичные лекции в университете и на Сибирских высших женских курсах. Многие работы Н.Я. Новомбергского представляли собой фундаментальные исследования в области политической и культурной истории России, обладали большой научной и культурной ценностью, например «Материалы по истории медицины в России» в пяти томах (1905-1910), «Слово и дело государевы» — монография, в которой рассматривается история политического суда в России XVII в. Этой работой активно пользовался, по его признанию, А.Н. Толстой: «Я увидел, почувствовал, осязал русский язык... В судебных актах — язык дела, там не инушались «подлой» (т.е. простонародной. — Е.Л., Л.С.) речью, там рассказывала, стонала, плакала, вопила от боли и страха народная Русь. Язык чистый, простой, точный, образный, гибкий, будто нарочно созданный для великого искусства»⁹⁵. Эта монография была защищена в Томске в качестве докторской диссертации ученым, которому было уже за пятьдесят. Н.Я. Новомбергский был очень разносторонним, эрудированным человеком. Ему принадлежат работы по истории Кореи, Китая, Японии, исследования о положении печати в Англии, Германии, России, Франции. Он интересовался вопросами социальной гигиены, историей и экономикой России, знакомил читателя в популярной печати с материалами на эту тему, найденными им в немецких архивах. Можно представить, как интересно и полезно было общение студентов с такой личностью!

* * *

Во всех российских университетах обязательной была кафедра богословия. В Томске эту кафедру возглавил не просто священник, а высокообразованный человек, настоящий ученый, имевший ученые степени магистра и доктора церковной истории, заслуженный

профессор Д.Н. Беликов (1852-1932), известный трудами по истории Сибири и, в особенности, сибирского раскола. Уже его магистерская диссертация была серьезным научным исследованием, посвященным «Христианству у готов». Как ученый он стал известен и своими научными трудами по истории Сибири, и в качестве краеведа-исследователя. Исследуя материалы переписных книг Томского и Кузнецкого монастырей, ученый внес вклад в картину заселения Сибири и хозяйственного освоения края в XVII-XVIII веках, описал быт и нравы первых поселенцев. Все свои исследования Д.Н. Беликов основывал на местных архивных материалах, хранившихся в разных сибирских городах. В 1914 году за работы «Старинные монастыри Томского края», «Первые русские крестьяне — насельники Томского края» и «Томский раскол» ученый-епископ был удостоен премии (в полном объеме — 1500 руб.) знаменитого своей благотворительностью в пользу науки, просвещения и особенно изучения Сибири золотопромышленника А.М. Сибирякова. Д.Н. Беликов возглавлял по совместительству кафедру богословия и в Томском технологическом институте, был председателем совета в женском епархиальном училище. Д.Н. Беликов работал в Томске в 1889-1908 годах, читал также курс богословия для студентов-медиков православного вероисповедания, а потом и для всех юристов — обязательный курс, дававший представления о религии, ее сущности и происхождении. В его лекциях чувствовалась тщательная обработка материала, им была присуща ясность выражения. Постоянно выступал с публичными лекциями, в том числе, посвященными изучению Томского края. Заведовал музеем археологии и этнографии. Ученый отличался исключительным трудолюбием: за весь период работы в университете ни разу не брал отпуска. Пользовался уважением студентов и коллег. В знак этого уважения они преподнесли Д.Н. Беликову наперсный крест с драгоценными камнями, приобретенный на их собственные деньги. В 1908 году ученый-богослов переехал в Петербург в связи с назначением председателем учебного комитета при Святейшем Синоде⁹⁶.

* * *

Ряд значительных личностей, ученых, профессоров (более 20 человек) последовательно создавали ту атмосферу духовности и культуры, творчества, ума и таланта, служения науке, ученикам и своему народу, тот климат классического университета, в условиях которого за 20 лет, отпущенных на становление в Сибири первого к востоку от Волги — до Тихого океана — юридического факультета, они многого достигли: воспитали своих преемников. И не их вина, что полет оказался прерванным. Он ведь оказался таким даже там, где университеты существовали не одно столетие. Так, трагедия и

народа Германии, и народа России была вызвана в первую очередь тем, что между образованным слоем и малопросвещенной массой лежала пропасть, которая разделяла системы ценностей и идеалы как бы двух разных народов в одном национальном государстве.

И эти национальные трагедии XIX столетия должны нам быть уроком и сегодня, когда интеллектуально-культурный потенциал в нашей стране может быть исчерпан не генетически, но из-за нехватки материальных ресурсов для его непрерывного и качественного культивирования, так же как исчерпывается плодородие неухоженной почвы и на ее рекультивацию уходят годы и огромные средства.

Но необразованное поколение хуже и страшнее, чем сорняки и гари, ибо оно не ведает, что творит. Образование как явление культуры и социальный институт обладает атрибутивным (неотъемлемым) качеством – инерционностью. Возродить его намного труднее, чем непрерывно поддерживать в продуктивном состоянии. Образование – самое высокоэффективное вложение государственных (народных!) средств. Оно окупает себя и умными головами, и умелыми руками, и высокими помыслами.

* * *

Все изложенное и здесь, и в нашей книге в целом свидетельствует о том, что в российской провинции университеты были по своему научному и научно-образовательному уровню не ниже столичных, не менее богаты оригинальными и глубокими исследованиями и профессорами-учеными, и их вклад в российскую культуру и мировую науку трудно переоценить. Они часто выступали в качестве питомников, в которых зарождались и выращивались таланты, пополнявшие столичные университеты, а после 1917 года новые академические учреждения в столицах, институты и университеты провинциальной России. Иногда, как это случилось с Казанской школой востоковедения, столицы не довольствовались отбором из провинции отдельных персоналий, кои исчислялись десятками, или плодами научно-образовательной деятельности целых коллективов, а выкорчевывали все дерево, пересаживая его в столицы, или поступали еще проще, как, например в случае с Варшавским университетом, переведенным вроде бы по объективным причинам в Ростов-на-Дону, Варшавским политехническим институтом, основанным в 1898 году на средства города и жертвователей, вложивших более двух миллионов рублей, плюс к тому участок земли стоимостью в 1 млн. руб., а в 1915 г. по тем же объективным причинам переведенным в Нижний Новгород... Конечно, не только министры образования были причастны к таким деяниям, но и не без их согласия это совершалось, как мы показали в разд. IV. Так формировался интеллектуальный потенциал столиц. Так формиро-

валяся интеллектуальный потенциал провинции, ибо движение это не было односторонним. Из столиц приезжали в провинциальные университеты те, кто мечтал о свободе исследования и преподавания, стремился к общению с молодыми дарованиями из глубинки, из самых недр этого огромного края, не слишком тронутого цивилизацией, с молодыми «сливками народа», способными и жаждавшими знания, которое потом служило народу. Но еще более важно то, что деятельность университетов, порою на удалении тысяч верст от столиц, создавала те оазисы интеллектуальной культуры и нравственности, ту просвещенную среду и атмосферу духовности, которая оказывала влияние и стимулировала мыслительную деятельность за пределами только одного собственно университетского города, волнами величия духа и образованности охватывая многие города и селения в деятельности учителей, врачей, инженеров и других народных просветителей.

Университетские города распространяли свое влияние на целые регионы и способствовали их просвещению. Не случайно либеральная русская интеллигенция и молодая русская либеральная буржуазия активно включались в борьбу с самыми высокими чиновниками, вкладывали большие деньги, добиваясь открытия гимназий, университетов, высших женских учебных и технических заведений, «спонсируя» талантливых студентов и одаренных ученых, поощряя их к исследованию проблем своего обширного края во всех мыслимых отношениях. Образованные и движимые высокими нравственными целями ученые-профессора и члены их семей, люди одного менталитета, охотно участвовали в культурной и общественной жизни провинции, пополняя и развивая слой образованных людей. Государство тоже поощряло это, поддерживая деятельность ученых материальными и социальными привилегиями, даже из тех небольших средств, что выделялись на науку и образование из бюджета. — средств, которые в России всегда были постыдно малы¹.

Все это научно-образовательное движение в конечном счете активно воздействовало на формирование интеллектуального потенциала всей России.

Примечания

¹ См.: Орлов А.И. Отчет о действиях Казанского губернского статистического комитета (Б. г., б. м.); Пинегин М. Казань в ее прошлом и настоящем, а также: Вейнберг Л. Казань // Энциклопедический словарь / Брокгауз и Ефрон. Т. 26.

² См.: Северюхин Д.Я., Лейкин О.Л. Золотой век художественных объединений в России и СССР (1820-1932). С. 80-81.

- ³ *Румовский Степан Яковлевич* (1734-1812) — ученик Эйлера, выдающийся астроном, член Петербургской Академии наук. Обработав все имеющиеся наблюдения прохождения Венеры по диску Солнца, вывел значение параллакса Солнца, близкое к принятому в настоящее время. Составил первый в России сводный каталог астрономических пунктов.
- ⁴ См.: **Казанский университет: 1804-1979: Очерки истории.** Казань, 1979.
- ⁵ *Мушин-Пушкин Михаил Николаевич* (1795-1862) — из дворян. Первая часть его фамилии указывает, что род идет от татар (от Мусы). Учился в Казанском университете, с 17 лет (1812-1814) участвовал в войне с Наполеоном. Став попечителем Казанского округа, заботился о развитии наук и научном преподавании. При нем наблюдался расцвет восточного отделения Казанского университета. В 1845 году переведен попечителем С.-Петербургского учебного округа, который возглавлял до 1856 года. Здесь он уделял много внимания и оказывал поддержку восточному факультету. С 1849 года был сенатором. Подробности интересной биографии Мушина-Пушкина см. в следующих статьях: **Вистенгоф П.Ф.** Из моих воспоминаний // Исторический вестник. 1884. № 5; **Шевляков К.** Характеристике М.Н. Мушина-Пушкина // Исторический вестник. 1892. № 3.
- ⁶ **Полюв А.Ф.** Воспоминания о службе и трудах профессора Казанского университета П.Н. Лобачевского // Учен. записки Казанского университета. 1857. Кн. 4; **Кольман Э.** Великий русский мыслитель П.Н. Лобачевский. М., 1956 и др.
- ⁷ *Имшенецкий Василий Григорьевич* (1832-1892) — родился в Вятской губернии, где на Ижевском оружейном заводе его отец работал военным врачом. Окончив в 1853 году Казанский университет (физико-математический факультет), Василий Григорьевич стал учителем математики в первой казанской гимназии. Его научные статьи о гиперболических функциях и трилинейных координатах обратили внимание ученых Казанского университета на молодого талантливого человека. В 1862 году Имшенецкий был командирован за границу «для приготовления к кафедре». Занимался он преимущественно в Париже у известных математиков Ламе, Серре и Бертрана. По возвращении в 1865 году он получил степень магистра и место доцента чистой математики в Казанском университете; через 3 года — ученую степень доктора и место экстраординарного (внештатного) профессора, через год — ординарного, т.е. штатного. В знак протеста против мракобесия части ученого совета в отношении некоторых талантливых молодых ученых, в том числе и Леонарда Имшенецкого, Марковников и несколько других уже известных ученых покинули университет. Другие профессора быстро устроились в других университетах, а Имшенецкому пришлось работать в конторе Вожжево-Камского банка и бедствовать материально в течение двух лет. В 1873 году ученый был приглашен в Харьковский университет, где уже складывалась научная школа математиков. Именно Имшенецкий стал учредителем и председателем Харьковского ученого математического общества. В 1879 году В.Г. Имшенецкий был избран в Российскую академию наук ее действительным членом. Он переехал в Петербург, где чи-

- тал лекции в Технологическом институте и на Высших женских курсах. Он стал также основателем Петербургского математического общества. Диапазон математических интересов этого выдающегося ученого был весьма широк. См.: *Энциклопедический словарь / Брокгауз и Ефрон.* 1894. Т. 25. С. 35.
- 8 **Назимов Петр Сергеевич** (1851-1901) — известный математик, выпускник физико-математического факультета Московского университета. Первая научная работа выполнена в студенчестве на заданную конкурсную тему «О дифференциальных уравнениях с частными производными». С 1873 по 1886 год работал преподавателем математики в различных средних учебных заведениях. За сочинение «О применении эллиптических функций к теории чисел» был удостоен ученой степени доктора наук чистой математики. В 1886-1889 годах работал в Варшавском университете, с 1889 — профессор математики Казанского университета. Его докторская диссертация, а также работа «Об интегрировании дифференциальных уравнений с частными производными» (М., 1880) принесли ему известность и были переведены на несколько иностранных языков. См.: *Энциклопедический словарь / Брокгауз и Ефрон.* 1897. С. 463.
- 9 **Вигнер Николай Петрович** (1829-1907) — выпускник второй казанской гимназии и Казанского университета, который окончил в 1849 «по разряду естественных наук» с золотой медалью. В 1851 году — магистр зоологии. С 1852 года уже читал лекции в Казанском университете. Через два года сдал специальный экзамен и защитив диссертацию, получил ученую степень доктора наук. В 1858-1859 годах был в научной командировке за границей. После возвращения редактировал в Москве «Журнал Московского общества сельского хозяйства». В 1860 году избран сначала экстраординарным, а затем ординарным профессором Казанского университета по кафедре зоологии. В 1861-1864 годах — научный редактор «Ученых записок Казанского университета». За работу «Самопроизвольное размножение гусениц у насекомых» (недогенез, т.е. детское размножение) награжден одной из почетнейших премий — Демидовской премией Академии наук. Имел еще несколько именных научных премий. В 1871 году избран почетным членом Петербургского университета и президентом Общества естествоиспытателей при Казанском университете. Вел зоологические исследования в Крыму, на Белом море, основал биологическую станцию в Соловецком монастыре. В конце 90-х годов был ее директором. Круг интересов ученого был весьма широк. Он изучал бессознательные психические функции, написал много художественных произведений. См.: *Энциклопедический словарь / Брокгауз и Ефрон.* 1891. Т. 9. С. 343-344.
- 10 **Фация** (от лат. *facies* — облик) — геологический термин, обозначающий физико-географические условия (или обстановку) осадконакопления со всеми особенностями среды: ее динамикой, химическим режимом, органическим миром, глубиной и т.д. Понятие «фация» употребляют и в других значениях (морская фация, континентальная фация); в ландшафтоведении фация означает элементарную морфологическую единицу

географического ландшафта, структурную часть урочища. (Советский энциклопедический словарь. М., 1979.)

- 11 **Лесгафт Петр Францевич** (1837-1909) родился в Петербурге в семье инженера-технолога, подготовительное образование получил дома. В 1856 году поступил в Медико-хирургическую академию. По окончании врач в хирургической клинике, затем – доктор медицины. Либеральный российский ученый анатом, педагог, основатель научной системы физического воспитания и врачебно-педагогического контроля за распространением физической культуры в обществе. В 1868 году Лесгафт начал чтение курса по анатомии в Казанском университете и сразу же стал любимцем студентов, но в 1870 году в числе других либеральных ученых был уволен. В знак протеста тогда подали в отставку профессор химии В.В. Марковников и некоторые другие ученые. По распоряжению Александра II Лесгафту впрямь было запрещено преподавание. Основные труды по анатомии человека, по антропологии и физическому воспитанию, в том числе: «Основы естественной гимнастики» (1872); «Задачи антропологии и метод ее изучения»; «Материалы для изучения школьного возраста»; «Физическое развитие в школах»; «Приготовление учителей гимнастики в Западной Европе» и др.
- 12 **Бехтерев Владимир Михайлович** (1857-1927) – невропатолог, психолог, психиатр. Фундаментальные труды – по анатомии, физиологии и патологии нервной системы. Исследовал лечебное применение гипноза. Труды по половому воспитанию, поведению ребенка раннего возраста, по социальной психологии. Исследовал личность на основе комплексного изучения мозга анатомическими, физиологическими и психологическими методами. Основатель и руководитель Психоневрологического института в Петербурге. В 1927 году был приглашен обследовать И.В. Сталина. Вечером на вопрос друга, где он был, ответил, что консультировал одного паранюка. Ночью Бехтерев умер.
- 13 **Саси Антуан-Исаак**, барон Сильвестр de Sacy (1758-1838) – французский ученый-ориенталист. В 12 лет начал изучать одновременно европейские, арабский, персидский, турецкий языки. Основоположник и главный специалист по восточным языкам. Благодаря его научным трудам и преподавательской деятельности Париж в течение десятилетий был европейским центром востоковедения. Большинство немецких арабистов старшего поколения были его учениками. В революцию лишился всех своих должностей. При Наполеоне занял кафедру арабского языка в Школе восточных языков и персидского языка в College de France, а также стал членом законодательного корпуса. При Людовике-Филиппе – член палаты пэров и непременный секретарь Академии наук. Учредитель Азиатского научного общества в Париже и первый его президент. Каталог его библиотеки памятников восточной литературы и рукописей дает представление о ее исключительной ценности. Его перу принадлежат более 400 сочинений, рецензий, мемуаров и т.д. Ученики его школы внесли свой вклад в развитие востоковедения в России.
- 14 **Френ Христиан Данилович** – Christian-Martin von Fraehn (1782-1851) – знаменитый ориенталист и нумизмат. Образование получил в универси-

гете немецкого города Росток, основанном в 1419 году. Был приглашен занять кафедру в Казанском университете в 1807 году. В Казани и других городах ученый обнаружил много рукописей, монет, частных коллекций времен булгар, восточного халифата, династии Саманидов и т.д. неизвестных в Европе. Описание этих открытий составило ряд его трудов на арабском языке. В своих трудах он исследовал места и условия чеканки, хронологично, позволявшую раскрыть последовательность династий, охватывая почти всю область мусульманской археологии. В 1815 году ученый был переведен в Петербург, где его избрали действительным членом Академии наук. Френ обогатил коллекцию основанного по его совету Азиатского музея. Он открыл много материалов для истории России в трудах арабского географа XIII века. На этих материалах ученый написал несколько монографий на немецком языке. Перед ориенталистами открылся новый мир. Многие труды Френа переведены на русский язык, но после него осталось много рукописей, в том числе по арабскому словарю, над составлением которого ученый трудился всю жизнь. В России с именем академика Френа связано начало научной ориенталистики, и особенно о древней истории Руси, ее племенах и народах, которые ей предшествовали или с которыми она соседствовала. См.: *Энциклопедический словарь / Брокгауз и Ефрон. 1902. Т. 72. С. 733.*

- ¹⁵ **Казем-бек Мирза Мухаммед Али** (Александр Касимович) (1802-1870), родом персиянин, внук Назыр-Магомет-хана. В Дербенте получил прекрасное мусульманское образование. Отец его был сослан в 1820 году в Астрахань, где юноша выучился у шотландских миссионеров английскому языку и принял христианство по пресвитерианскому учению. Затем поступил на службу в Министерство иностранных дел и был направлен в Омск переводчиком при генерал-губернаторе. В 1826 году поселился в Казани и стал преподавать в университете персидскую словесность и турецко-татарские языки. Он стал экстраординарным профессором. Прекрасно владея английским и французским языками, Казембек смог заниматься научными исследованиями и был при жизни признан в ряду основных европейских ориенталистов. В 1835 году его избрали в качестве члена-корреспондента в Петербургскую Академию наук. Он занял кафедру персидской словесности в Петербургском университете; служил в департаменте духовных дел, переводил на татарский язык православные богослужебные книги. Его перу принадлежат учебники не только по грамматике восточных языков, но и по сравнительному языкознанию, истории, например «Семь планет» (история крымских ханов от 1462 года до 1737 год) (Казань, 1832); исследования об уйгурах; Курс мусульманского законовещения (Казань, 1845); Мюризм и Шамшиль (Русское слово, 1859, № 12) и др. См.: статью Н. Веселовского в *Энциклопедическом словаре Брокгауза и Ефрона* (Т. 26. С. 925).

- ¹⁶ **Сенковский Осип-Юлиан Иванович** (1800-1858) — ориенталист, критик, журналист. Родился в старинной польской дворянской семье. Учился в Виленском университете, где под влиянием своих учителей увлекся Во-

стоком и стал изучать арабский, еврейский и другие восточные языки. В 1818 году перевел с арабского «Баени Локмана». В 1819 году был причислен к Константинопольской миссии. В Сирии изучил в совершенстве арабский язык: путешествовал по Египту. В 1821 году вернулся в Россию. Государственный канцлер граф Румянцев определил его переводчиком в коллегию иностранных дел. Работал в Петербургском университете, где снискал уважение студентов. Но стал сотрудничать с Булгаршиным и в этой деятельности преуспел гораздо меньше, но не понимая этого, не бросил журналистику (см. известную эпитафию на него и Булгаршина, написанную А.С. Пушкиным). Сенковский был талантливым в других областях, в музыке, в изобретениях различных музыкальных инструментов и т.д. Основные произведения его составили 9 томов, куда вошли и такие, как «Отрывки из путешествий по Египту, Палестине и верхней Эфиопии», статьи по этнографии, физике, математике, геологии, медицине, критические отзывы о русской литературе и т.д. Вд. Боцяновский пишет, что Сенковский сделал гораздо меньше, чем мог бы, ибо не обладал ни убеждениями, ни сколько-нибудь адекватным мировоззрением, ни вкусом. Он так и не понял, что был прирожденным ориенталистом...

- ¹⁷ **Розен Виктор Романович**, барон — выпускник Петербургского университета, слушал лекции в Лейпциге у проф. Флейшера. В 1872 году получил степень магистра, в 1883 — степень доктора арабской словесности. В 1893 году профессор арабской словесности барон Розен назначен деканом восточного факультета в С.-Петербурге; экстраординарный академик Императорской Академии наук. С 1885 года — во главе Восточного отделения Императорского русского археологического общества. Труды: «Древнеарабская поэзия и ее критика» (СПб., 1872) и др.
- ¹⁸ Таблица воспроизводится по: Приложение к параграфу 20 «Положения об испытаниях на звание действительного студента и на ученые степени» от 4 января 1864 г. // **Соболева Е.В.** Организация науки в пореформенной России. Л., 1983. С. 246.
- ¹⁹ **Лазарев Еким Лазаревич** (1743-1826) — учредитель Лазаревского высшего учебного заведения для армян, в котором могли учиться русские и лица других национальностей. Восточные языки в этом училище не были основными предметами. Позже училище было преобразовано в специальное учебное заведение и общеобразовательные предметы отошли на второй план. Частный характер института правительством решено было сохранить до смерти попечителя института Христофора Лазарева, а затем передать его в ведение Министерства народного просвещения.
- ²⁰ **Высшее образование в России: Очерк истории до 1917 г.** М., 1995. С. 282.
- ²¹ **Эйдельман Н.** Оттуда. М., 1990. С. 33.
- ²² Цит. по: **Оксенов А.М.** История просвещения в Сибири и университетский вопрос // Сибирский сборник. 1886. Кн. 3.
- ²³ **Кайзерлинг Р.** Сибирь. М., 1900. С. 247-248.
- ²⁴ См.: **Сибирские отголоски.** 1910. № 19-20.
- ²⁵ Наиболее значительные пожертвования томских купцов первой половины золотопромышленников Захария Михайловича и Феодосия Емельянов-

ны Цибульских отмечает В.П. Бойко: 15 тыс. руб. — на окончание строительства реального училища в Томске, 18 тыс. — на стипендии в различные учебные заведения, 40 тыс. — на фундамент Сибирского университета и 100 тыс. — на завершение его строительства. Цибульские содержали Мариинский детский приют, доведя его капиталы до 130 тыс. руб. Десятки других купцов, их семей и вдов помогали начальному, ремесленному образованию. А все купцы города по взаимному согласию платили сбор с каждого выбранного в городе купеческого свидетельства (лицензии) в пользу строительства и оснащения первого в Сибири Коммерческого училища. См.: **Бойко В.П.** Томское купечество конца XVIII-XIX вв. Томск, 1996. С. 246-251.

- ²⁶ До 1897 года данные о числе жителей не отличались точностью. Главным способом подсчета населения служили ревизии, цель которых была почти исключительно фискальной — выявление «податных душ», т.е. налогоплательщиков. По этой причине ревизии получали заниженные сведения. В 1897 году была проведена во всей Российской империи, кроме Великого княжества Финляндского, первая народная перепись, имевшая целью уже не определение числа податных душ (налогоплательщиков), а подробное исследование семейного положения, возрастного состава и занятий всего населения. Перепись зафиксировала в Российской империи 129 млн. жителей. В Сибири на территории 11 млн. кв. верст проживало всего 5 727 090 человек, т.е. 0,5 жителя на 1 кв. версту. Самой густонаселенной была Томская губерния, имевшая по 2,6 жителя на 1 кв. версту.

Из городов, в которых были университеты, Томск по количеству жителей был почти самым маленьким. Вот как это выглядело:

1. Петербург — 1 267 023	5. Киев — 247 432
2. Москва — 1 035 664	6. Харьков — 174 846
3. Варшава — 638 208	7. Казань — 131 508
4. Одесса — 405 041	8. Томск — 52 430
	9. Юрьев (Дерпт) — 42 421

См.: **Первая** всеобщая перепись населения Российской Империи, 1898-1899 (5 выпусков).

- ²⁷ Цит. по: **Дмитриенко Н.М.** По пути капиталистического развития // Томская область: Исторический очерк / Под ред. В.П. Зинovieва. Томск, 1994. С. 90. (Н.М. Дмитриенко приводит данные по: **Памятная книжка Томской губернии на 1915 год.** Томск, 1915. С. 151-152.)
- ²⁸ См.: **Ляхович Е.С., Ревушкин А.С.** Очерк становления первого Сибирского университета — центра науки, образования, культуры. Томск, 1994.
- ²⁹ См.: **Ляхович Е.С., Ревушкин А.С.** Университетский город в России (опыт истории, вопросы теории, современные проблемы) // Образование и наука: современные стратегии развития: Материалы к международному конгрессу «Образование и наука на пороге третьего тысячелетия». Новосибирск, 4-9 сентября 1995 года. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1995. С. 15-39.

- ³⁰ См.: **Воробьева Н.А.** Томское отделение Русского музыкального общества: Организация и открытие музыкального училища. Томск. 1993. 48 с.
- ³¹ См.: **Северюхин Д.Я., Лейкинд О.Л.** Золотой век художественных объединений в России и СССР (1820-1932). СПб.: Изд-во Чернышева. 1992. С. 311-312.
- ³² См.: **Северюхин Д.Я., Лейкинд О.Л.** Цит. соч.; см. также: Первая сибирская школа живописи и ваяния в г. Томске // Сибирская жизнь. 1911. 9 февр.; также см.: **Ляхович Е.С., Ревушкин А.С.** Очерк становления первого Сибирского университета...
- ³³ См.: **Зайченко П.А.** Томский государственный университет им. В.В. Куйбышева: Очерки по истории первого сибирского университета за 75 лет (1880-1955). Томск. 1980. 478 с.
- ³⁴ Ректор Томского университета проф. П.А. Базанов (1909-1913) в новом ходатайстве писал: «В пользу открытия недостающих факультетов говорят следующие теоретические соображения:
1. Без недостающих факультетов во многом парализуется деятельность факультетов уже открытых. Так, вследствие отсутствия физико-математического факультета медицинскому факультету приурочено преподавание предметов: физики, химии, геологии, ботаники, зоологии, и ввиду того, что предметы эти на медицинском факультете не перво-степенны, обстановка учебно-вспомогательных учреждений при этих кафедрах была и остается скромной...
 2. Без недостающих факультетов Томский университет не может выполнить возложенной на него высокой задачи быть рассадником чистой науки в обширной Сибири...
 3. Открытие недостающих факультетов необходимо в интересах обеспечения средних учебных заведений Сибири преподавательским персоналом...»
- ³⁵ См.: **Майер Г.В.** Университет и время // Физики о физике и физиках. Томск. 1998.
- ³⁶ Именины (день ангела) — день памяти какого-либо святого, являющийся праздником для верующего, названного именем этого святого. В дореволюционной России именины членов царской фамилии и высших церковных иерархов назывались *тезоименитством* (иногда неверующие называют именнами день рождения).
- ³⁷ Таблица воспроизведена по: **Соболева Е.В.** Организация науки в пореформенной России. Л., 1983. Приложение. С. 245 (с нашими — *Е.Л. Л.Р.* отдельными конкретизациями в графе «Учреждения и организации».)
- ³⁸ Данные приведены по: **Высшее образование в России: Очерк истории.** М., 1995. С. 250-251. Однако авторство таблиц не указано, основания для типологизации в табл. 18 на с. 250 не могут считаться обоснованными, если в одну отраслевую группу вузов без всякого объяснения собраны, например, вузы «здравоохранения, физической культуры и ... права» или вузы «просвещения и искусства». Имеются и другие неточности, а также почти полностью отсутствует справочный аппарат.
- ³⁹ По такому образцу и сейчас работают высшие профессиональные школы в университетах США и профессиональные институты в современ-

- ной ФРГ (в основном частные, в отличие от 300 с лишним немецких государственных бесплатных университетов).
- ⁴⁰ См.: **Справочник** по высшему образованию: Руководство для поступающих во все высшие учебные заведения России / Составлен инж. Д. Марголиным. Киев, 1911.
- ⁴¹ В это время, например, в Чикагском университете эту функцию уже выполнял факультет журналистики.
- ⁴² См.: **Ден В.Э.** Задачи экономического отделения Санкт-Петербургского Политехнического Института. СПб., 1904.
- ⁴³ **Тимошенко С.П.** Инженерное образование в России. Люберцы, 1997. С. 16.
- ⁴⁴ Маркшейдерия (от нем. Mark – граница и scheiden – различать, разделять) – раздел горной науки, изучающий на основе натурных измерений и последующих геометрических построений структуры, формы, размеры месторождений полезных ископаемых, расположение выработок, процессы деформации горных пород и земной поверхности в связи с горными работами. Маркшейдерская съемка – комплекс работ по определению прямоугольных пространственных координат различного рода точек земной поверхности и в пределах объемных контуров месторождений полезных ископаемых для составления горной графической документации (Советский энциклопедический словарь. М., 1979).
- ⁴⁵ **Справочник** по высшему образованию: Руководство для поступающих во все высшие учебные заведения России. С. 140. См. также: **Становление и развитие научных школ Томского Политехнического Университета, 1896-1996: Исторический очерк.** Томск, 1996. Т. 1-2.
- ⁴⁶ **Салтцев Эрист Гаврилович** (1851-1901) – из купеческой семьи. Закончив Пензенскую гимназию (1869), поступил на медицинский факультет Казанского университета, который оставил в 1871 году студентом третьего курса в знак протеста против увольнения проф. П.Ф. Лесгафта. Салтцев продолжил учебу в Медико-хирургической академии, которую окончил в 1875 году с отличием. 10 лет работал земским врачом, участвовал как хирург в русско-турецкой войне. С 1885 года работал в Военно-медицинской академии в клиниках известных ученых и талантливых хирургов П.Н. Пасилова и С.П. Коломинского. Учителями Салтцева были П.М. Сеченов и П.В. Склифосовский. Некоторое время Салтцев занимался в анатомическом институте у знаменитого анатома П. Лесгафта. С 1890 года и до конца жизни состоял профессором оперативной хирургии. С открытием госпитальной клиники возглавлял там кафедру. Ученый всю жизнь продолжал учиться и развивал свое мастерство. Был широко образован, у него была прекрасная библиотека. Он любил музыку, живопись, сам хорошо рисовал. Очень любил цветы и отдыхал среди них от тяжелого своего труда. Будучи активным сторонником антименистики, он сам не уберется, поранил себе палец во время операции и умер от сепсиса. Сын ученого В.Э. Салтцев продолжил дело отца, став известным советским хирургом, профессором. (См.: **Задорожный А.А.** Кафедра хирургических болезней № 1 // Материалы по истории кафедр лечебного факультета. 1888-1988. Томск, 1988.)

⁴⁷ См.: **Новицкий В.В., Лаврова В.С., Бова П.А.** Томская школа патофизиологов. Томск, 1988. См. также: **Профессора Томского университета...**

⁴⁸ **Бутягин Павел Васильевич** (1867-1953) — сын псаломщика, выпускник Томского университета (1893), ученик А.Н. Судакова. Студенческая научная работа Бутягина «Химико-бактериологическое исследование воды, употребляемой в г. Томске для питья» была удостоена золотой медали университета. В 1902 году блестяще защитил докторскую диссертацию «Об изменении крови лошадей при иммунизации их дифтерийным токсином». После этого еще прошел длительную школу у выдающихся ученых в Германии: бактериологии — у А. Вассермана, гигиены — у Лемана, химии — у Ланденбурга. В Гигиеническом институте в Бреслау у проф. Флюгге томский ученый прослушал курсы по бактериологии и совершенствовался в методике предохранительных прививок. Результатом были публикации собственных и совместно с учениками знаменитых ученых научных статей. Благодаря обширным знаниям и неслыхательной энергии П.В. Бутягина население Сибири получило впервые в мире могучее средство для борьбы со смертельным недугом — дифтерией. Ученый организовал в Томске производство сыворотки, которую рассылал уже в 1897 году в Абакан, Верхотурск, Иркутск, Красноярск, Минусинск, Тюринск, Омск, Олекминск, Тобольск, Семипалатинск.

С 1908 года проф. Бутягин возглавил выстроенный на благотворительные средства брата и сестры Ивана и Зинаиды Чурных и В.Г. Зимина (103 466 руб. 24 коп.) первый в Сибири Бактериологический институт в составе Томского университета, который был предназначен для научных исследований, обучения студентов и производства вакцин и сывороток (существует и известен до сих пор как Институт вакцин и сывороток). В институте было три отделения: пастеровское, в котором делали прививки укушенным бешеными животными (в 1906-1912 годах было спасено 8 692 человека); сывороточное отделение производило противодифтерийные, противодизентерийные и противоскарлатинные сыворотки (за один 1912 год было изготовлено 12 556 флаконов противодифтерийной и 15 20 литров противоскарлатинной сыворотки); отделение вакцин производило оспенный детрит, скарлатинозную и холерную вакцины; за год было изготовлено более 20 тыс. трубочек. В 1912 году было открыто четвертое отделение, где исследовали кровь на RW. Во время эпидемий организовывали курсы для врачей, прививали население. По инициативе проф. Бутягина члены Широковского научного общества студентов обследовали санитарно-гигиенические условия тех студентов, которые жили на частных квартирах.

П.В. Бутягин не только преподавал гигиену, эпидемиологию, бактериологию в университете, но читал лекции студентам Томского технологического института по фабричной гигиене. С 1919 года проф. Бутягин был заведующим университетской кафедрой микробиологии, а затем аналогичной кафедрой в Институте усовершенствования врачей. Многочисленные ученики проф. Бутягина работали в лабораториях и профилактических учреждениях, заведовали кафедрами, учили студен-

- гов и продолжали развивать науку. Среди них были также известные ученые, как В.С. Веселов, Г.Ф. Воградник, А.Н. Зимин, С.П. Карпов, П.Р. Ломакин, Е.П. Небользов и другие, которые изучали вопросы общей и частной микробиологии, эпидемиологии, иммунитета, особенности течения, специфического лечения и профилактики инфекционных заболеваний; процессов производства вакцин и сывороток. Под руководством П.В. Бутягина начинали свой творческий путь проф. В.А. Крестовников, академик, президент АМН СССР В.Д. Тимаков, академик А.А. Сморodinцев и другие. Перу П.В. Бутягина принадлежат свыше 70 работ. См.: **Мендрина Г.И., Васильев Н.В.** Томская школа микробиологов. Томск, 1986. См. также: **Профессора** Томского университета. С. 50-54.
- ⁴⁹ См.: **Егай В.С.** Развитие терапии в Сибири: М.Г. Курлов и его школа. Новосибирск, 1981. См. также: **Яблоков Д.Д., Карпов Р.С.** Кафедра факультетской терапии // Материалы по истории кафедр лечебного факультета. См. также: **Профессора** Томского университета.
- ⁵⁰ См.: **Михайлова Н.** Ожививший сердце: К 130-летию А. Кулябко // Томский вестник. 1996. 23 марта. См. также: **Профессора** Томского университета.
- ⁵¹ См.: **Профессора** Томского университета. С. 90-93.
- ⁵² См.: **Рыжов А.И.** Кафедра гистологии и эмбриологии // Материалы по истории кафедр лечебного факультета. 1888-1988. Томск, 1988.
- ⁵³ См.: **Венгеровский А.И., Марина Т.В., Бова П.А.** Сибирская школа фармакологов. Томск, 1990. См. также: **Профессора** Томского университета.
- ⁵⁴ **Александров Николай Александрович** (1858-1936) — из крестьян. Сведений о родителях нет. Известно лишь, что его мать после родов оставила ребенка в квартире акушерки П.Д. Стушной, жены московского купца третьей (самой низкой) гильдии П.Я. Стушина. Они окрестили ребенка и приняли на какое-то время в свою семью. Николай учился в гимназии, но не окончил ее. Его дальнейшее образование — в основном самообразование. В Московском университете экстерном получил степень аптекарского помощника; будучи вольнослушателем, сдал экзамен на провизора. Без оплаты в должности сверхштатного сотрудника активно занимался научными исследованиями в лаборатории неорганической химии, чем заслужил глубокое уважение коллег. Защитив магистерскую диссертацию, работал в Юрьевском (Дерптском) университете приват-доцентом, читая все курсы фармации и органической химии. Неоднократно с научными целями посещал лучшие лаборатории Германии. П.А. Александров получил прекрасное музыкальное образование в консерваториях Москвы и Германии. В Томске он читал лекции по музыке в одной из частных музыкальных школ, в Народной консерватории и музыкальном техникуме, в Народном университете П.П. Макушина. Перу П.А. Александрова принадлежит более 500 статей, заметок, рецензий по музыке, опубликованных в Томске, Москве, Петербурге. Ученый был одним из создателей при Томском краеведческом музее Общества по изучению художественного творчества. Жена проф. Александрова была ученицей П.П. Чайковского и внесла заметный вклад в музыкальную культуру города. Их сын Анатолий (1888-1982) стал известным со-

- ветским композитором, народным артистом СССР. (См.: **Александров А.Н.** Воспоминания. Статьи. Песня. М., 1979; **Фоминых С.Ф., Некрылов С.А.** В тех звуках столько теплоты // Красное знамя (Томск), 1995, 6 сент. См. также: **Профессора** Томского университета.
- ⁵⁵ См.: **Венгеровский А.И., Марина Т.В., Бова П.А.** Сибирская школа фармакологов. Томск, 1990. См. также: **Профессора** Томского университета.
- ⁵⁶ См.: **Красик Е.Д.** Кафедра психиатрии // Материалы по истории кафедр лечебного факультета. 1888-1988. См. также: **Шияневский А.Я.** и др. Кафедра нервных болезней // Там же.
- ⁵⁷ **Ляхович Е.С.** Личность и культура // Вестник высшей школы. 1991, № 3. С. 15-23; **Ляхович Е.С.** Научные школы — лицо университета (естественная модель интеграции образования и науки) // Научная сессия Томского университета (апрель 1992 г.). Ч. 1. С. 31-35; **Ляхович Е.С.** Творчество как проблема гуманизма // Творчество и свобода: Межвузов. сб. / Под ред. П.П. Дышлевого / Проблемный совет «Философские и социальные проблемы творчества» при ГК ВО России. Воронеж, 1994. С. 64-79; **Ляхович Е.С., Ревушкин А.С.** Подготовка к профессорскому званию (проблема креативности в науке и преподавании) // Проблемы многоуровневой системы образования: Материалы 2 науч.-практ. конф. Томского государственного университета. Апрель 1994 года. Томск, 1994. Ч. 1. С. 13-22.
- ⁵⁸ **Крылов Порфирий Никитич** (1850-1931) родился в деревне Сагайской Мишусинского уезда Енисейской губернии в семье бывшего крепостного крестьянина, откупившего вольную. Вскоре семья переехала в Пермь, где отец умер, а семья осталась совсем без средств к существованию. Но все-таки мать добилась поступления сына в гимназию, которую он оставил после 4-го класса. В поисках заработка пробовал славянить лес. В 1868 году поступил учеником в аптеку Приказа общественного призрения. Здесь П. Крылов заинтересовался химией и лекарственными растениями. Занимался самообразованием. После трех лет службы держал экзамен на помощника провизора, а в 1873 году поступил на фармацевтические курсы при медицинском факультете Казанского университета и одновременно слушал по университетской программе курсы ботаники, зоологии, химии, геологии. Вечерами обрабатывал свои коллекции по флоре окрестностей Перми. В 1875 году сдал экзамен на провизора и был приглашен сверхштатным лаборантом по аналитической химии. Активно занимался изучением флоры Казанской, Вятской и Пермской губерний. Был командирован Обществом естествоиспытателей для ботанико-географических исследований в названные губернии и еще в Нижегородскую. Результаты исследований публиковал в «Трудах Общества естествоиспытателей при Императорском Казанском университете» — всего 15 статей, две из которых посвящены лекарственным народным средствам. В это время он познакомился с будущим академиком С.П. Коржинским и одновременно с фармацевтом, организатором прекрасного краеведческого музея в Мишусинске П.М. Мартыняновым. Их дружба длилась всю жизнь. Обладая мощным интеллектом, творческим даром и удивительной работоспособностью, Пор-

фирии Пикитич был исключительно доброжелательным и щедрым человеком. В 1883 году Крылов получил должность ученого садовника Казанского Ботанического сада. В 1884 году выдержал экзамены на степень магистра фармации.

В 1885 году по приглашению попечителя Томского учебного округа В.М. Флоринского переезжает в Томск на должность ученого садовника для основания Ботанического сада при строящемся университете. Путь в Томск он преодолел на пароходе, железной дороге и на лошадах. Он вез с собой семена, 700 горшков оранжерейных растений. Под его руководством строились каменные здания оранжерей, теплицы, закладывался питомник, разбивались сады и парки вокруг университета и в других местах Томска, сохранившиеся до сих пор времени. Многие из уникальных саженцев были подарены Казанским Ботаническим садом. В 1914 году в оранжереях сада было около 12 тысяч растений из тропических и умеренно теплых стран. В открытом грунте-систематикуме, дендрарииуме, в медицинском и древесном питомниках росло около 30 тысяч экземпляров. С 1928 года Крылов был заведующим Ботсадом. Он был основателем Ботанического музея и Гербария, который при жизни ученого содержал около 150 тысяч экземпляров и до сих пор известен всему научному миру. П.Н. Крылов основал при Гербарии библиотеку, в которую вошли все основные труды ученых мира, например К. Линнея, де-Кандолля, А. Эдера, классические труды по флоре Сибири Гмелина, Палласа, Ледебюра, Миндендорфа и многих других.

Отметим только, что за один том (из семи) его работы «Флора Алтай и Томской области» Казанским университетом уже известному исследователю П.Н. Крылову была присуждена степень доктора наук, а Томский университет представил его на соискание одной из самых престижных премий Академии наук России – премии К.М. Бэра. После вручения премии его сразу же пригласили для изучения флоры европейской части России. Он выполнил это задание в 1914-1917 гг. и вернулся в Томск. За свою жизнь он совершил 36 ботанических экспедиций, из них 24 – на территории Сибири. Крылов с учениками был создателем много томного труда чрезвычайной научной и практической значимости «Флора Западной Сибири». За свои выдающиеся заслуги был избран в АН СССР, а также почетным членом девяти научных обществ. В его честь названы род *Krylovia* и 50 видов растений. П.Н. Крылов занемог в последней экспедиции и умер в 1931 году. Похоронен на территории Томского ботанического сада.

См.: **Положий А.В.** Гербарий имени П.Н. Крылова (к 100-летию со времени основания). Томск, 1986. Здесь же см.: **Опубликованные научные труды**, выполненные в Гербарии Томского университета, с. 68-86. Также см.: **Профессора** Томского университета, С. 125-132.

⁵⁰ **Коржунский Сергей Иванович** (1861-1900) родился в Астрахани в семье врача. Их род принадлежал к потомственным дворянам, помещикам. Но в роду были люди «свободных профессий», преимущественно врачи и архитекторы. Ребенок рано осиротел, и нелюбовь близких омрачала его жизнь многие годы вплоть до встречи с будущей женой – вдовой

С.М. Рудановской. Это была добрая и образованная женщина из обедневшей дворянской семьи. Она окончила Высшие женские курсы, была музыкально одарена. Семья стала ему опорой в интенсивном научном творчестве. Уже в астраханской гимназии, которую с золотой медалью окончил Коржинский, он увлекся ботаникой. В 1881 году он поступил на физико-математический факультет Казанского университета. Не ограничиваясь изучением программных (обязательных) дисциплин, он усердно занимается ботаникой, обрабатывая материалы, собранные еще в Астрахани. Уже на втором курсе его приняли в Казанское общество естествоиспытателей, в «Грудах» которого публикует первую свою научную работу «Очерк флоры окрестностей Астрахани». В это время начинается его научное сотрудничество и дружба с П.П. Крыловым, вместе с которым они стали родоначальниками более чем столетней научной школы ботаников в Томске. В 1885 году Коржинский окончил Казанский университет и был оставлен в нем для подготовки к профессорскому званию. В апреле 1885 года молодой ученый защитил магистерскую диссертацию. Через два года его утвердили в звании приват-доцента: он разработал и стал читать курсы ботанической географии студентам своей alma mater. В возрасте 27 лет ученый защитил докторскую диссертацию по теме «Северная граница черноземно-степной области восточной полосы Европейской России в ботанико-географическом и почвенном отношении», подказанной П. Крыловым. Получил приглашение в открывающийся университет в Томске. В письмах к другу П.П. Крылову, который уже с 1885 года работал в Томске, закладывая первый в Сибири Ботанический сад под открытым небом, Коржинский, имея в виду реакцию 80-х годов и ее детине — университетский устав 1884 года, писал, что «в России трудно становится дышать» и что он готов бежать хоть на Сахалин. Сообщал, что в научном плане он уже сложился как систематик и ботаник и что вдвоем с Крыловым они могли бы активно изучать Сибирь. К тому же в Казани были осложнены отношения со старшими коллегами, которые не могли простить своему питомцу его молодости и безмерной одаренности, широты взглядов. Коржинский стремился на волю. Он писал Крылову: «...где же найти такой простор для фитогеографии, как не в Сибири? Здесь мы будем изучать природу первобытную, не тронутую, не искаленную человеком... Наконец, я высоко ценю и то, что нам придется работать вместе с Вами, делиться взглядами, поддерживать друг друга. Вдвоем нам бы удалось много сделать для изучения природы Сибири». (Цит. по: Бердышев Г.Д., Сивилевский В.Н. Первый сибирский профессор ботаники Коржинский. Новосибирск: Наука, 1961. С. 11-12.) В Томске Коржинский работал 4 года. В 1892 был переведен в Санкт-Петербург. В 1898 году получил звание академика Императорской Академии наук. Много работал, днем трудился в Гербарии, а по ночам писал книги, писал почти без помарок, сразу по десятку два страниц за ночь. В 1900 году его жизнь внезапно оборвалась. Он был талантливым ученым, счастливым семьянином, любил музыку и поэзию — это была выдающаяся личность.

Его труды получили всемирное признание и хорошо известны многим ученым-ботаникам разных стран.

См.: **Положий А.В.** Цит. соч., а также: **Профессора** Томского университета. С. 117-122.

См.: **Коржинский С.И.** Что такое жизнь (Вступительная лекция, читанная при открытии Томского университета) // Первый университет в Сибири. Томск. 1889. С. 42 - 64.

См.: **Коржинский С.И.** Флора Востока Европейской России в ее систематическом и географическом отношении. I. // Изв. Том. ун-та. 1893.

Бердышев Г.Д., Синицкий В.Н. Первый сибирский профессор ботаники Коржинский. С. 64.

Там же.

Саножинов Василий Васильевич (1861-1924) — сын учителя Пермской военной гимназии. Окончил гимназию в Перми и поступил на естественное отделение физико-математического факультета Московского университета, который окончил в 1884 году. За блестящие способности и успехи в научных исследованиях был оставлен для приготовления к профессорскому званию. Ради заработка давал уроки по естественной истории в Александровском коммерческом училище, по химии в Алексеевском пехотном юнкерском училище, читал лекции по физиологии растений на Дубяцких женских курсах. Число уроков доходило до 38 часов в неделю. В Томск В.В. Саножинов приехал в 1893 году. Здесь им был выполнен огромный объем исследований в области ботанической географии и физиологии. Дважды коллеги избирали В.В. Саножинова ректором Томского университета (1906-1909 и 1917-1918). В 1907 году организовал в университете студенческое общество любителей естествознания. В 1916 году ученому присвоено звание заслуженного ординарного профессора. По совместительству работал в Томском технологическом институте. Человек большой культуры. В.В. Саножинов писал свои научные произведения языком, доступным любому образованному человеку. Кроме курсов ботаники в университете и технологическом институте читал курсы философии естествознания на томских Высших историко-философских курсах (1907-1909). Когда при Томском университете (1910 г.) были открыты Сибирские высшие женские курсы, а в 1911 году создано физико-математическое отделение, В.В. Саножинов стал директором этих курсов. Его избирали председателем педагогического совета одной из лучших женских гимназий Томска — гимназии С.В. Миркович. В 1919 году ученый был назначен министром образования Сибирского временного правительства. Талантливый ученый и организатор. В.В. Саножинов был жизнерадостным, общительным человеком, прекрасно вел, обладал чувством юмора. Умер в 1924 году от рака легких.

См.: **Профессора** Томского университета. С. 227-234; а также: **Саножиновы Н.В. и Е.В.** Василий Васильевич Саножинов. М.: Наука. 1982.

См.: **Грэхэм Л.** Естествознание, философия и наука о человеческом поведении в Советском Союзе: Пер. с англ. М.: Политиздат. 1991. 480 с. См. также: **Репрессированная наука.** Вып. 2. СПб.: Наука. 1994. 319 с.

- ВАСХНИЛ – Всесоюзная Академия сельскохозяйственных наук имени Ленина.
- См.: **Дискуссия** по проблемам вида и видообразования // Ученые записки Томского государственного университета им. В.В. Куйбышева. 1956. Т. 27. С. 7-160.

Читатель может познакомиться этим историческим неточником в Научной библиотеке Томского университета. В бывшей Ленинградской библиотеке в Москве этот журнал тоже есть; возможно, он имеется и в научных библиотеках других университетов. В связи с этим мы покажем здесь лишь некоторые образцы, дающие представление о характере дискуссии.

В ответном слове (с. 125-156) своему оппоненту доц. Л.В. Шумиловой проф. Б.Г. Поганзен говорит: «Я часто говорю о «ботаниках» и «зоологах», противопоставляя их взгляды. Дело заключается не в том, что я, зоолог, спорю с ботаником Л.В. Шумиловой – такой спор не представляет бы **общественного интереса**. Спорят две концепции. «Ботаники» в большинстве стоят на ошибочной позиции Дарвина о постепенной эволюции и внутривидовой конкуренции, «зоологи» в большинстве неходят из мичуринского дарвинизма... Я говорю о подавляющем большинстве, наглядным выражением чего могут быть страницы «Ботанического» и «Зоологического журналов», издаваемых Академией наук СССР» (см. с. 128-129). Проф. Поганзен продолжал показывать «ошибки» своего оппонента по вопросу об основном законе биологии: «Л.В. Шумилова в ответах на вопросы говорила, что основным законом биологии является вообще понятие обмена веществ, поскольку последний является характерной чертой живого. Однако обмен веществ, как таковой, свойственен не только органической природе (где он является условием существования), но также и неорганической (условием разрушения предметов)». Утверждал проф. Поганзен и продолжал: «Другое и главное возражение состоит в том, что понятие обмена слишком общо и не приближает нас к вскрытию движущей силы развития, а также к управлению процессом формообразования. Раскрытие биологического содержания процесса обмена веществ и дается в формуле «единства организма и необходимых условий жизни» (с. 137).

В разделе «О причинах разногласий между зоологами и ботаниками» своего ответного слова проф. Б.Г. Поганзен говорит: «...но их мнению (ботаников), все, что сказано у Лысенко, – догма...». «Кто эти «биологи», напоминающие театральных статистов? В природе, точнее сказать в советском обществе, их нет, они существуют лишь в воображении Л.В. Шумиловой» (с. 146). И далее: «Ботаники неправильно оценивают взгляды И.В. Мичурина, видя в нем только селекционера, но не биолога. Отсюда их попытка сохранить параллельно дарвинизм (в биологии) и мичуринское учение (в селекции). К этому добавляется неправильная оценка и мичуринского мировоззрения... Дело заключается именно в том, что И.В. Мичурин был сознательным диалектическим материалистом, активным борцом за социализм и коммунизм, против капитализма. Как указывается в Кратком философском словаре (далее Б.Г. Поганзен цитиру-

ет этот словарь), «никто из преобладающих биологов не применял диалектику как метод, как инструмент научного исследования. Поэтому только с мичуринской биологии начинается новый этап развития биологической науки» (с. 147). Далее: «Ботаники игнорируют философские и общепологические понятия вида как особого качества, с вытекающими отсюда последствиями...» (далее идет аргумент из ... учебника «Диалектический материализм». См. с. 147). «Доклад Л.В. Шумиловой... продолжал Бодо Германович... претендует на философское, методологическое рассмотрение основных вопросов проблемы видообразования и несомненно заслуживает внимания наших философов, которые должны дать специальный анализ его идейных истоков» (с. 153). Здесь уже прямая угроза, ибо за «чуждые идейные истоки» не только выгоняли с работы, но и расстреливали. Дальше это выражено профессором вполне определенно: «Что касается стиля изложения и допускаемых Л.В. Шумиловой выражений по адресу академика Г.Д. Лысенко, то они будут осуждены советской научной общественностью, как бы отдельные ученые не относились к тем или иным положениям разбираемой научной теории» (с. 154). «Заканчивая, я должен сказать, что мичуринское учение – советский творческий дарвинизм – является одной из важнейших составных частей естественно-научной основы марксистско-ленинского мировоззрения. Для всех советских биологов – разрабатывать эту прогрессивную материалистическую теорию, ясно представляя, что теперь соотношение между дарвинизмом и советским творческим дарвинизмом примерно такое же, как между метафизическим материализмом Фейербаха и диалектическим материализмом Маркса-Ленина» (с. 156).

⁶⁸ См.: **Ведущие** научные школы России. Вып. 1. М.: Изд-во Янус-К, 1998. С. 424.

⁶⁹ См.: **Атлас** ареалов и ресурсов лекарственных растений. М.: Изд-во ГУГК, 1976. 340 с.

⁷⁰ См.: **Александров И.А.** О начале высшего математического образования в Сибири // Физики о физике и физиках... С. 29-34. См. также: **Профессора** Томского университета.

⁷¹ **Гезехус Николай Александрович** (1845-1919) – родился в Петербурге в семье корабельного инженера. Николай Гезехус закончил физико-математический факультет Петербургского университета в 1869 году. В течение 1871-1872 годов слушал лекции и занимался в физической лаборатории в Берлинском университете у Г. Гельмгольца и Г. Квинке. По возвращении в Петербург преподавал физику в Петербургском технологическом институте, Инженерном училище, в Институте путей сообщения, Военно-топографическом училище, на Высших женских курсах. В Томске он пробыл всего год, но оставил по себе добрую память и как ученый, профессор, и как администратор, и как удивительно обаятельный, широко образованный человек. В Томске он материально помогал студентам, будучи талантливым музыкантом (в квартете он играл партию первой скрипки), организовал в университете музыкальный класс, где вместе с другими энтузиастами давал бесплатные уроки музыки. В Петербурге вплоть до последних дней своей жизни был председателем

Общества любителей камерной музыки, главным редактором «Журнала РФХО», «Известий Технологического института», автором многих статей в Энциклопедическом словаре Брокгауза и Ефрона. В свободное время учил студентов музыке; участвовал в музыкальной жизни города. (См.: **Профессора** Томского университета. С. 77-80.)

- 2 **Вейнберг Борис Петрович** (1871-1942) родился в Петербурге. Сын поэта и ученого, почетного члена Петербургской Академии наук Н.Н. Вейнберга. Борис Вейнберг окончил гимназию с золотой медалью в 1889 году. Учился в Петербургском университете на физико-математическом факультете. Первую научную работу напечатал в 1891 году. Работал в университетах Петербурга, Одессы, на Бестужевских курсах, читал лекции по курсу земного магнетизма в Пенхоневрологическом институте. В 1905 году защитил магистерскую диссертацию «Влияние среды на электромагнитные воздействия». С 1909 года работал в Томске. Кроме большой и разносторонней научной и педагогической деятельности, был членом городской думы, директором Института исследований Сибири. Он увлекался также и историей, работал в ней как профессионал. Ему принадлежит работа «Рост населения и территории Московского княжества и Русского государства» (1913). С 1924 года жил в Ленинграде. Был директором Главной геофизической обсерватории (ГГО). Во время Великой Отечественной Войны опухший от голода В.Н. Вейнберг консультировал строителей «дороги жизни» через Ладожское озеро. Умер ученый в 1942 году в Ленинграде от голода и похоронен в братской могиле на Исакаревском кладбище. (См.: **Профессора** Томского университета. С. 59-62, а также: **Анохина И.Н., Сотиряди Г.Н.** К истории открытия физико-математического факультета // Физики о физике и физиках. С. 12-19.)

- 3 См.: **Профессора** Томского университета. С. 98-101.

- 4 См.: **Энциклопедический словарь** / Брокгауз и Ефрон: Биографии. М., 1993. Т. 3. См. также: **Профессора** Томского университета.

- 5 Там же. С. 188-191.

- 6 См.: **Шейнфельд М.Б.** Историкография Сибири: конец XIX – начало XX в. Красноярск, 1973. См. также: **Профессора** Томского университета. С. 238-242.

- 7 **Климентов Петр Степанович** (1873-1902) – сын станового пристава и акушерки. Окончил с дипломом первой степени юридический факультет Московского университета. Подрабатывал на жизнь уроками. Владел четырьмя иностранными языками. Усердно занимался финансовым правом. Впервые выступил перед аудиторией, когда учился на втором курсе, по принципиальному вопросу финансового права. На последнем курсе заболел чахоткой. Оставленный для подготовки к профессорскому званию, был вынужден подрабатывать на жизнь в Александровском Московском коммерческом училище, читая курс коммерческой географии. В Томске авторитет его был настолько высок, что его избрали председателем Юридического общества при Томском университете. Умер от чахотки на 29 году жизни.

- 8 Цит. по: **Профессора** Томского университета. С. 115-116.

- ⁷⁹ См.: **Шейнфельд М.Б.** Цит. соч. Также см.: **Фоминных С.Ф., Некрылов С.А.** Чтобы процветала Сибирь, нужна развитая промышленность и еще очень многое // Томский вестник. 1995. 3 авг. См. также: **Профессора** Томского университета.
- ⁸⁰ Цит. по: **Профессора** Томского университета. С. 157.
- ⁸¹ Материалы названной работы докладывались С.П. Солнцевым на заседании «Общества изучения Сибири» и были затем использованы М.А. Альтшудлером в его книге «Земство в Сибири» (Томск. 1916). См. также: **Профессора** Томского университета.
- ⁸² См.: **Birkenmaier W.** Das russische Heidelberg. Zur Geschichte der deutsch-russischen Beziehungen im 19 Jahrhundert. Wunderhorn. 1995. S. 26; Biographisches Lexikon des Russischen Heidelberg // Russica Palantina. Skripten der Russischen Abteilung des Institut für Übersetzen und Dolmetschen der Universität Heidelberg. Heidelberg. 1996. S. 10.
- ⁸³ Цит. по: **Профессора** Томского университета. С. 33.
- ⁸⁴ Швейцарский гражданин Г. Мюанье — почетный член Томского университета с 1 мая 1910 г.
- ⁸⁵ См.: **Профессора** Томского университета. С. 40-42.
- ⁸⁶ Там же. С. 203-204.
- ⁸⁷ См.: **Birkenmaier W.** Das russische Heidelberg. ... S. 167, 183; Biographisches Lexikon des Russischen Heidelberg ... S. 107.
- ⁸⁸ Ibid. S. 111; также см.: **Профессора** Томского университета. С. 212-215.
- ⁸⁹ См.: **Пашуто В.Т.** Русские историки-эмигранты в Европе. М., 1992.
- ⁹⁰ См.: **Профессора** Томского университета. С. 123-125.
- ⁹¹ См.: **Библиографический словарь профессоров и преподавателей Казанского университета. 1905-1917.** Казань. 1986.
- ⁹² См.: **Профессора** Томского университета. С. 105-106.
- ⁹³ Там же. С. 165-167.
- ⁹⁴ **Новомбергский Николай Яковлевич** (1871-1949) — из мещан. Учился почти на всех факультетах университета в Дерпте, закончил юридический факультет в 1896 году. На конкурсе научных студенческих работ получил золотую медаль за сочинение «Аптекарьский приказ: Его устройство, заботы о государевом и народном здоровье и значение в развитии медицинских средств и познаний в России». Служил чиновником особых поручений при тобольском губернаторе. Одним из результатов его двухлетней работы был первый печатный труд «Материалы по изучению быта переселенцев, водворенных в Тобольской губернии» (Тобольск. 1898). Работал на Дальнем Востоке, на Сахалине: в 1903 году был причислен к Варшавскому университету в качестве профессорского стипендианта по кафедре полицейского права. Благодаря государственной стипендии смог стажироваться у ведущих специалистов в Берлине, Геттингене, Тюбингене. После сдачи магистерских экзаменов в Томском университете был зачислен приват-доцентом по кафедре полицейского права. Был членом Сибирского временного правительства Колчака, за что был осужден в 1920 году «лишением свободы с применением принудительных работ во время гражданской войны». Затем был организатором Омского сельскохозяйственного института. В годы войны с фашизмом

И.Я. Новомбергский был профессором Архангельского государственного педагогического института, где написал капитальный труд об истории рудного дела в России, получивший высокую оценку академика А.Е. Ферсмана. Похоронен в Архангельске. (См.: **Профессора** Томского университета.)

⁹⁵ Цит. по: **Профессора** Томского университета. С. 182.

⁹⁶ Там же. С. 34-37.

⁹⁷ Среди статей расходов Российской государственного Бюджета в 1897 г. мы выделили статьи расходов по Министерству народного просвещения, по ведомству Св. Синода и статью «Защита страны» и составили следующую таблицу.

Выборка из общей суммы 1.323.843.300 р. всех обыкновенных расходов государственного бюджета Российской Империи в 1897 г.

Статья расходов	В абсолютных цифрах	% к общей сумме обыкновенных, т.е. не чрезвычайных расходов
Ведомство Св. Синода	19 805 700	1,3
Министерство народного просвещения	26 475 867	2
Защита страны (из этой статьи исключены расходы на учебные заведения, пути сообщения и пр.)	365 236 600	28,1

Выборка составлена нами по материалам статьи: Финансовое хозяйство России // Энциклопедический словарь / Брокгауз и Ефрон. Ленинград, 1991. С. 206-207.

Представляется, что сопоставление расходов в абсолютных цифрах и процентном соотношении между этими тремя статьями расходов конца XIX столетия, свидетельствует о том, что: 1) бюджетные расходы на военные нужды в России в 14 раз превышали расходы на образование и науку; 2) государство весьма щедро платило церкви за укрепление самодержавия; 3) эти традиции возродило современное демократическое правительство России, а предыдущий опыт — опыт легкой победы большевизма в массе народа, имевшего к 1917 году всего 25 процентов грамотного населения, и то в большинстве своем умеющего читать по слогам и поставить свою подпись печатными буквами, т.е. в массе своей необразованного. Этот опыт так ничему и не научил наших дипломированных специалистов во власти. Ведь пропасть между широко образованным тонким слоем интеллигенции и практически невежественным народом накануне 1917 года и была одной из основных причин легкой победы большевиков.

ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ

В сообщество образованных людей ведет множество дорог, и в идеале следовало бы пройти более чем по одной. Возможности выбора будут зависеть от типа учебного заведения — его ресурсов, преподавателей, состава студентов и, быть может, еще каких-то факторов.

Генри Розовски

Читатель завершил знакомство с нашей книгой. Мы благодарны ему за терпение и надеемся, что он нашел для себя что-то интересное и полезное. Над этой книгой мы работали с 1990 года. За это время написали и издали две другие. В долгие годы наших совместных трудов выработанные в начале пути цели, план и логика изложения особенно не менялись. Но очень изменились за это время и университеты, и общество — особенно в России. Стали более доступными многочисленные зарубежные теоретические, исторические и современные материалы, часть которых была переведена на русский язык. Расширился круг наших задач. Сегодня уже следует искать ответы на новые вопросы.

Реформирование образования в России продолжается, идут заимствования образцов из отечественного прошлого и зарубежного настоящего, часто без системы, без понимания специфики времени, условий и менталитета обществ, в которых накоплен их уникальный опыт, без глубокого анализа собственного опыта недавних десятилетий. Хаотичное инкорпорирование результатов чужого опыта в иную культуру, с другими традициями, которая отличается системой ценностей и экономическими и правовыми проблемами, может принести отнюдь не те результаты, на которые рассчитывают реформаторы. Насколько можно судить по разнообразным промежуточным результатам, значение их далеко не однозначное. Однако делать определенные выводы еще рано.

Становление любых образовательных систем представляет собой продолжительный и инерционный процесс. Будущие его результаты не очевидны. Реформирование школы, в том числе высшей, — это своего рода социальный эксперимент, который затрагивает интересы разных социальных и возрастных слоев, целых поколений, судьбы миллионов людей. Даже если исходить из самых гуманных целей, непонимание многочисленных и сложных зависимостей, а также реальных условий не позволяет оптимизировать процесс. Постановка недостижимых или социально неоправданных

целей, отсутствие адекватной концепции даже при конструктивных целях, выбор неадекватных средств и неполнота учета всех условий такого масштабного эксперимента могут привести к непредсказуемым последствиям.

Цена такого эксперимента и проблема необратимости его результатов зависят нередко от отсутствия у сторон (реформаторов и реформируемых) информации или привычки ее критически анализировать, рефлексировать, умения отыскивать общие закономерности и сочетать их с ценностями национального и интернационального опыта. При этом немаловажно неходить не только из современных потребностей, но и потребностей будущего, или, как говорил Ф. Ницше, надо постоянно иметь в виду «страну наших детей». Все это побудило дополнить и завершить нашу книгу некоторыми фактами, идеями и концептуальными построениями, касающимися места и роли университетов в национальных культурах, разнообразия социально-культурных моделей университетов, показом отдельных образцов и некоторых типологизаций и тенденций их развития, с которыми приходится считаться сообществам разных народов во всем мире на рубеже нового тысячелетия. В Великой Книге Человечества Библии сказано, что нам дано трудиться, но не дано завершить дела наши. Мы понимаем это не только как метафору. Потому цель этого последнего раздела отнюдь не менторская, не поучающая: мы стремились, главным образом, стимулировать сообщество наших читателей на постановку новых вопросов и задач и на поиск их решений. Ниже рассмотрим три вопроса, важных для ближайшего и отдаленного будущего: 1. Как отражаются на университетах проблемы социума? 2. Созданы ли мировым университетским сообществом идеалы образованного человека? 3. Каковы факторы, от которых зависят направления развития образования (и университетов в том числе) в разных странах? Разумеется, на эти вопросы невозможно дать исчерпывающих ответов. Но некоторую картину попробуем здесь представить.

Модели университетов в XX столетии и тенденции их развития

Университетам, исторически предназначенным быть *центрами высшего – эталонного – знания и научно-образовательными комплексами*, приходится решать противоречивые задачи: с одной стороны, приспособляться к быстро меняющейся социально-экономической ситуации в стране, с другой – сохранять научно-образовательные традиции, научные школы, постоянно расширяя доступ к образованию разным слоям населения и одновременно «держат

планку», не допуская снижения качества образования. При этом университеты призваны смотреть в будущее: предлагать своим студентам и аспирантам такие программы, которые позволяют им участвовать в создании новых научных знаний, технологий и адаптироваться в мультикультурном мире, становящемся единым домом народов на планете Земля. Национальные университеты развитых стран мира уже озабочены вновь осознаваемой проблемой выполнения университетами нравственной миссии в своей стране и в общечеловеческой культуре.

Над этим размышляют профессионалы (наши современники) университетские профессора, деканы, ректоры крупнейших университетов мира и специалисты в области планирования, организации и управления образовательными системами, многие образованные люди с развитым чувством социальной ответственности. С этими размышлениями и нашим пониманием их познакомим читателя.

* * *

Что представляют собой социально-культурные модели университетов в современном мире и в чем состоят тенденции их развития?

В основе культурной модели лежит устоявшаяся или рождающаяся система ценностей, определяющих интеллектуальный профиль университета, его цели, установки, пути служения людям и обществу. Близкое к этому понимание культурной модели предложил ректор Григорьянско-го университета в Ватикане проф. Э. Карье¹. Такая интерпретация модели университета соответствует сложившемуся в последние 150 лет образу и Идее университета и удобна для социально-культурного сопоставления разных типов университетов. Культурная модель, предложенная католическим ученым, возможно, уязвима с точки зрения единства логических оснований, неиспользуемых для типологизации. Но она воплощает в себе философию университета, его ценности во времени и пространстве, что служит основой интеллектуальной и духовной идентичности этого уникального явления европейской культуры, модифицируемого в пространстве и времени других культур. Например, первые средневековые университеты и университет, созданный в начале XIX столетия в Берлине, соответствовали, по утверждению Э. Карье, разным культурным моделям, с чем мы, безусловно, согласны. Используя основной культурологический принцип, который состоит в том, что система ценностей задает интеллектуальный профиль, цель, установки, пути и способы самореализации Идей университета, будем в отдельных случаях конкретизировать предложенную модель применительно к конкретно-историческим ситуациям и прецедентам.

Классическая модель университета возникла в Европе XI-XII веков и синтезировала в себе определяющие ценности европейской культуры: науку и научное познание, т.е. зародившиеся в Греции право свободного исследования истины. Традиции греко-римского типа образования, иудео-христианские религиозные ценности и демократический способ решения управленческих, общественных и межличностных проблем были блестяще реализованы в Афинах в век Перикла. Средневековые университеты на своих двух ступенях обучения давали широкое общее образование: на первой ступени тривиум и на второй — квадриум, т.е. устоявшиеся знания по трем и четырем предметам. Это были знания по геометрии, астрономии, арифметике, музыке, грамматике, логике и риторике. На этой основе приобретали высшие специальные знания — правовые, медицинские, теологические. Исторически сложившиеся требования, предъявляемые к классическому университету, изменялись на протяжении веков. В результате Европа в Новое время стала колыбелью научно-технического прогресса.

Сегодня в основе различных типов национальных университетов обнаруживается разнообразие культурных моделей. И все же модель классического университета, которая была разработана Вильгельмом фон Гумбольдтом в начале XIX века и реализована тогда же в Пруссии (Берлинский университет), а затем и в других странах мира, имеет несколько существенных признаков, отсутствие которых не позволяет отдельные университеты считать *классическими*. **Необходимыми отличиями классического университета от других видов высшей школы является представленность в нем фундаментальных основ естественно-научного, гуманитарного и социального знания, наличие по всем этим сферам продуктивных специалистов-исследователей и передача нового фундаментального знания студентам и будущим ученым (аспирантам, докторантам).**

Благодаря своим университетам Германия к началу XX столетия заняла передовые рубежи в развитии гуманитарных и естественнонаучных знаний и стала лидером научно-технического прогресса, а немецкий язык стал языком науки, оставив латынь медицине и праву; немецкий профессор воспринимался как образец ученого.

Современный классический университет в любой национальной культуре со времен Гумбольдта сохранил свои основные функции. Сейчас это высшее научно-образовательное заведение, функции которого заключаются в следующем: 1) *в развитии фундаментального знания в сфере естественных (физика, химия, биология, науки о Земле), математических и социально-гуманитарных наук; новое знание при этом должно отвечать принятым в современном мире критериям научности;* 2) *в предоставлении на этой основе*

высшего естественнонаучного, математического и социально-гуманитарного *образования* (реформы 90-х гг. XX столетия в России расширили диапазон типов и уровней университетского образования, введя программы подготовки и дипломы *бакалавра наук, магистра, кандидата и доктора наук, а также дипломированного специалиста*); 3) присуждение ученых степеней — также важная функция классических университетов во всем мире и одновременно традиция многих столетий, которая дифференцирует квалификацию выпускников и ученых. В классических университетах некоторых стран нет звания бакалавра, а во многих — и кандидата наук.

Описанные выше функции и одновременная представленность в университете всех указанных выше комплексов (математических, естественных и социально-гуманитарных) наук, соответствующих кафедр и (часто и факультетов или институтов, как в ФРГ) выступают в качестве критерия, которому должен соответствовать *классический университет* в отличие от всех других типов высшей школы, как бы они ни назывались.

Методология, характер, способы и средства предоставляемого в классическом университете образования, современная дидактика и методика призваны сформировать у студентов стойкую потребность в постоянном самообразовании, *научить учиться* самостоятельно в продолжение всей жизни — в этом состоит *главная задача* классического университета в отличие от специализированной и профилированной высшей школы. Но профессиональной высшей школе отнюдь не возбраняется решать и эту задачу, хотя ее основные цели другие, а именно: готовить на базе высшего образования специалистов для разных областей деятельности.

С целью выполнения *классическим университетом* названных функций *каждый профессор* обязан заниматься *научными исследованиями*, читать свои курсы студентам, магистрантам, аспирантам (докторантам — там, где завершением аспирантуры является защита докторской диссертации), руководить их индивидуальной и групповой научной подготовкой, принимать квалификационные экзамены. При таких условиях *каждый способный студент* с выраженной научно-познавательной мотивацией, хорошей личной самоорганизованностью и соответствующим уровнем доуниверситетской подготовки имеет возможность, руководствуясь своими научно-образовательными интересами, получить *систему* современного естественнонаучного и математического знания, овладеть *методами его поиска*, расширить, углубить и систематизировать *понимание* современного социального мира, его истории и закономерностей функционирования, приобщиться к мировым достижениям культуры, овладеть целостным научным мировоззрением и современной методологией, т.е. получить *качественное высшее образование*, на

базе которого возможны различные варианты специализации, профессионализации и адаптации к разнообразно жизненным ситуациям. В этом смысле классический университет — *элитарная высшая школа*, т.е. школа высшего образования духовной (интеллектуально-правственной) элиты.

Национальные университеты имеют свои особенности, обусловленные экономическим уровнем развития государства, степенью решаемости социальных проблем, культурными традициями, составом преподавателей и качеством среднего образования. В XX столетии некоторые из ведущих классических университетов в результате исключительных по мировому значению и разнообразных по направлениям научных достижений приобрели статус *исследовательских университетов*. В них работало и работает по несколько лауреатов Нобелевской премии, которые читают лекции студентам и аспирантам и ведут свои семинары. При этом неважно, называются ли они университетами (Гарвард, Стенфорд, Йель, Сорбонна и т.д.) или институтами (Массачусетский технологический, Калифорнийский технологический и т.д.).

В пореформенной России шестидесятых годов XIX века в новом университетском уставе также была намечена ориентация на ставшую классической модель В. фон Гумбольдта (точнее, Фихте-Гумбольдта), попытки воплощения которой имели успех и выдвинули отдельных российских ученых и целые научные школы в области математики, химии, физики, биологии и языкознания на передовые рубежи европейской науки, давая своим питомцам неплохое образование. Но как убедился читатель, не так просто и безоблачно все было. Еще и в начале XX века в России продолжались дискуссии о предназначении университета, причем ни у кого из специалистов по проблемам университета не вызывало сомнений, что главное его предназначение — научное исследование и общее высшее образование. Однако в России всегда было много сторонников и утилитарной, прагматической ориентации, которая фактически стала доминировать в советское время. При этом старались сохранить фундаментальность образования, именно в этом отношении советская образовательная система выделялась в мире в «добрежневские времена». Но и фундаментальность предполагала прикладную направленность, и в первую очередь в военно-промышленном комплексе, а не ради глубокой образованности граждан.

Прагматическая модель университета, исходя из представлений профессора Карье, являет собой резкий контраст по сравнению с классической. Такая функция, как «чистая наука», «поиск истины», т.е. исследовательский процесс в университетах, относимых к названной культурной модели, отодвигается на второй план. *А роль*

университета сводится к предложению программ обучения в соответствии с «*потребностями общества*». Университет организует и предлагает многообразные прагматические, часто конъюнктурные (рыночные, охотно оплачиваемые) курсы и не занимается тем, чем занимались старые классические университеты с точки зрения традиционного понимания образования и гуманизма. Такая прагматизация, по мнению ученого из Ватикана, произошла по ряду причин, одна из которых — избыточная бюрократизация и правительственный контроль над университетами, когда все определяется «сверху»: программы, наборы, специальности, проекты, расходы, пути решения задач и т.д. Внешний контроль парализует полномочия академического сообщества. Профессора должны удовлетворяться исполнением своих контрактных обязанностей, практически они не участвуют ни в жизни факультета, ни университета. По политическим или идеологическим причинам в университете расширяется власть бюрократии. Молодые ученые и профессора вынуждены приспосабливаться к ситуации, что губительно для их творчества и порождает псевдодеятельность. Эти черты обнаруживаются и в России.

В качестве другого типа академического прагматизма находим в докладе ректора католического университета пример *частных университетов*, ориентированных на прибыль и удовлетворение запросов богатых семей, которые стремятся по тем или иным причинам обеспечить своим детям *дипломы вне ведущих университетов*. Дух таких университетов ничем не отличается от духа обычного предпринимательства, считает ученый. В своем стремлении к прибыли такие университеты часто конкурируют друг с другом. По мнению ученого, распространение такого рода частных университетов в некоторых регионах мира объясняется тем, что традиционные (классические) университеты там не способны решать свои задачи и из-за состояния экономики находятся в кризисе. О качестве предоставляемого образования и университетской образованности в таких ситуациях говорить не приходится, хотя отдельные частные колледжи в США, Великобритании и других странах дают прекрасное общее образование. Но это исключение.

Частные институты, колледжи и университеты с аналогичными вышеописанным характеристиками появились и в современной России. Одни из них возникли без достаточной научно-образовательной базы, без научно-исследовательских традиций, часто путем декларативного формального переименования профессиональных вузов с не самым высоким рейтингом. Другие создаются инициативами из числа активных вузовских преподавателей с менеджерскими качествами и представляют собой частные или «получастные» «дочерние предприятия» некоторых областных университетов,

которые сами по себе еще «держат марку». Имеются и иные варианты возникновения частных университетов в столицах с филиалами от Москвы до Камчатки включительно. О качестве образования в них пока еще рано судить. Многие из последних пока не получили ни лицензии, ни сертификата. От них дистанцируются те университеты, которые ориентированы на традиционные связи с каким-то классическим университетом с хорошим именем и стремятся тем или иным способом предлагать своим питомцам качественные знания. Возникает множество новых форм, некоторые нацелены одновременно на удовлетворение потребности провинциальной молодежи получить университетское образование без отрыва от семьи и привычной среды хотя бы в первые два-три года. Это объясняется не только экономическими и эмоциональными факторами, но и распространением социальных недугов (хулиганство, бандитизм, наркомания) прежде всего в больших городах. Для такого типа поэтапного университетского образования «в глубинке» иногда используют своего рода «вахтовый метод»: заключают договоры с надежным областным или столичным университетом, приглашают к себе «бригады» университетских профессоров для чтения установочных интенсивных курсов, они обеспечивают также консультации, методические пособия, зачеты, экзамены и т.д. Затем посылают своих старшекурсников (3-5-е или 4-5-е курсы) в «договорной» вуз для окончания учебы на дневном отделении. Такие студенты могут продолжать учиться далее по заочной системе, но имеют право выбора любого вуза, и это право часто реализуется. В таких комплексных формах осуществляется второй этап высшего образования во многих крупных вузовских центрах Сибири, Урала, Алтая и т.д., например в Томском регионе, у которого имеются прочные и довольно длительные связи с близлежащими регионами. Для пополнения и закрепления знаний студенты после третьего курса часто поступают на дневное обучение в «головной» вуз, добиваясь там же дипломирования и получения соответствующего диплома. Время и интенсивное развитие дистанционного обучения покажут меру жизнеспособности каждого из таких типов новых университетов и форм обучения. То, что такие формы имеют большое социально-культурное значение в современной России, бесспорно.

Модель университета развивающихся стран. Эту модель католический ученый Э. Карье считает распространенной в странах третьего мира, которым при выработке университетской политики приходится сталкиваться с весьма *противоречивыми целевыми установками*. Во-первых, эти страны вынуждены отдавать приоритет программам профессионального и технического образования, тесно связанным с развитием национальной экономики. Во-вторых,

здесь с большим трудом удастся согласовать современный тип образования с требованиями традиционных культур. При этом университеты часто обвиняют в отчуждении, потому что они обслуживают немногочисленную студенческую элиту, достигающую благосостояния на пути сотрудничества с иностранными группами интересов, эксплуатирующими всю страну. Когда такая позиция начинает доминировать, правительство наталкивается на возрастающие трудности при решении проблем инвестирования в высшее образование и отдает предпочтение первичным и неофициальным секторам обучения. Ту же тенденцию, связанную с неуверенностью в эффективном вкладе университетов в экономическое развитие страны, проявляют и международные фонды поддержки. Их задача — помогать не столько формированию национальной элиты самой по себе, сколько участию получивших образование лиц в экономическом подъеме и развитии народного хозяйства, повышении уровня жизни широких слоев населения. Фонды в таком случае тоже оказывают поддержку не университетам, а общему образованию и его неофициальному сектору, от которых отдача в экономику быстрее, что стратегически ошибочно, бесперспективно и отодвигает проблему качественного общего образования за прогнозируемые рамки. Так полагаем мы. В условиях развивающихся стран важнейшее значение в образовательных процессах приобретает совмещение технологической подготовки с традициями и религиозными ценностями, определяющими культурные ожидания народа, поскольку уже очевидно, что экономические проекты терпят неудачу, если они вступают в противоречие с культурной идентичностью нации. В настоящее время правительства и университеты развивающихся стран начинают это осознавать и связывают надежды на помощь с такими международными организациями, как ЮНЕСКО, Международная ассоциация университетов, федерация католических университетов и другие.

Реформирование университетов стран третьего мира сопряжено с преодолением множества трудностей. В случае неудачи эти страны будут по-прежнему лишены собственных кадров и останутся в зависимости от иностранных специалистов. Аналогичные проблемы приходится сейчас решать некоторым национальным государствам на территории бывшего СССР. Удачи на пути совершенствования своих университетов позволят этим странам оказаться на уровне требований времени и достойно ответить на вызов современности, создавая предпосылки для культурного развития своих стран и народов.

Революционная модель университета. Эта модель — детище революционных режимов XX столетия, стремившихся создать идеологизированные системы образования. Наиболее близкий по вре-

мени пример – последствия культурной революции в Иране. Новая образовательная политика здесь была разработана с целью борьбы с вестернизацией национальных университетов и замены западной культуры «исламской автономной и самодостаточной». Задача перед Высшим советом культурной революции была сформулирована четко: «Исламский университет по линии исламского общества должен готовить исламских ученых, способных исламизировать знание»².

Аналогичным был опыт стран Восточной Европы и Китая. Доктрина Ленина была не менее четкой. В течение 10-15 лет после Октябрьского переворота должна завершиться культурная революция. Образовательная политика отдавала предпочтение детям рабочих и крестьян, что должно было привести к формированию *социалистической интеллигенции*. В двадцатые годы студенчество, профессура и другие группы из среды дореволюционной интеллигенции направлялись в село для борьбы с неграмотностью. Следовало *формировать человека коммунистического общества*. В конечном счете не везде сразу возникал идеологизированный университет, но чаще наблюдался длительный хаос. Двенадцатилетний период правления национал-социализма в гитлеровской Германии убедительно показал, как страх за свою жизнь и жизнь близких очень быстро превращал классические университеты с культурным опытом трех-пяти столетий в идеологические плацдармы третьего Рейха. Конечно, опыт и традиции университета убеждают в справедливости утверждения М. Вебера о том, что «в основе управления университетами не может лежать идеология»³.

Культурная революция в Китае 60-70-х годов последнего столетия во втором тысячелетии новой эры завершилась полным крахом: гибелью многих тысяч ученых и других групп научной и художественной интеллигенции, закрытием исследовательских центров и университетов. В предыдущем разделе мы кратко обрисовали ситуацию с наукой и образованием, с людьми науки и миллионами населения огромной страны – следствие политизации и прокоммунистической идеологизации всей жизни в СССР. Партийные чистки и надзор за чистотой идеологии (доведенной до абсурда) привели к формированию в университетах психологии зависимости, доносительства, деформированию личностных качеств, что особенно отразилось на гуманитарных и социальных науках, последствия чего не могут быть ликвидированы в одно десятилетие. Догматизм противопоставлен главному условию университетской жизни – академической свободе, без которой становится невозможной интеллектуальная деятельность. Профессор Карье пишет, что в ходе международных встреч уже давно убедился в том, что ученые и специалисты из социалистических стран и бывшего СССР интел-

дектуально были гораздо свободнее, чем это можно было предположить. Возможно именно поэтому, полагает он, удалось мягко исключить идеологическую компоненту из академических программ.

Контркультурная модель. Она возникла в связи со студенческим движением протеста в середине шестидесятых годов XX столетия. Ход событий был драматичен, но трудно понять, что же тогда действительно случилось. Студенческие волнения начались в 1968 году в Беркли (США) и очень быстро охватили Берлин, Париж, Лондон и университеты других индустриальных обществ, некоторых стран третьего мира и даже социалистических государств. Силу, которая стояла за этим взрывом, описывают в терминах новой «молодежной культуры», открыто конфронтировавшей с культурой власти. Последнюю студенты обвиняли в манипуляции сознанием, а также навязывании системы производства и потребления, определенных типов информации, образования и работы в целях подавления индивидуальной свободы и альтернативных ценностей. В это время умами молодежи владели идеи Герберта Маркузе — автора книги «Одномерный человек» (1964 г.). Книга была переведена на многие языки (кроме русского) и широко цитировалась. Автор с опорой на Маркса и Фрейда осудил массовое общество как систему отчуждения и призывал отказаться от такого общества. Другой особенностью студенческого восстания была поразительная утопичность во взглядах на социальные и культурные перемены. Студенты были убеждены, что, благодаря групповой защите они способны реализовать любую мечту. Они намерены были изменить образовательные программы и практику управления университетами. Они обвиняли университеты в политическом компромиссе из-за контрактов на военные исследования. Университетские городки (кампусы) стали ареной политической и культурной революции. Студенты считали, что их революция продолжает традиции 1789 и 1917 годов. Волнения сопровождались захватом офисов, разрушением дорогостоящего оборудования, оскорблениями персонала и нападениями. Власти были напуганы. Никсон и де Голль вынуждены были вмешаться. Эти события разворачивались на фоне холодной войны с социалистическим лагерьом и войны во Вьетнаме.

В большинстве случаев администрации университетов и многие профессора проявили огромную выдержку в долгих переговорах со студентами. Студенты добились пересмотра университетских уставов и предоставления студентам и вспомогательному персоналу права голоса на академических собраниях. Это движение, по мнению Э. Карье, подняло извечную проблему «отцов и детей», выявило опасный разрыв связи поколений, инициировало реформу

университетов и заставило педагогов искать новые формы диалога. Парадоксально, но нам представляется, что в известной мере это движение было порождено не только и не столько противостоянием поколений. Здесь имело место своего рода «восстание масс» в том смысле, как это понимали Х. Ортега-и-Гассет, К. Маннхайм, К. Ясперс и некоторые другие мыслители. Подтверждение нашим предположениям мы нашли в воспоминаниях и анализе событий того времени Г. Розовски — декана факультета гуманитарных и естественных наук в Гарварде⁴.

В демократическом обществе гражданин имеет равные права с другими перед законом и на первичных выборах в представительные органы: один человек — один голос. Университет — организация специфическая: это учебное учреждение; здесь голосованием решаются не все вопросы, и не каждый имеет право на голосование, а только члены ученого совета (в самом деле, попробуйте представить, что при защите диссертации будут равно компетентно судить о ней студент, профессор и вахтер). Основная *иерархическая ось* во всяком учебном заведении — взаимодействие между студентами и преподавателями — теми группами, для которых университет и существует, совершенно уверен профессор Розовски. Университеты есть школы, посещаемые студентами, желающими получить знания от преподавателей; аспиранты — подмастерья, которые проходят обучение у мастеров; знания всех студентов оцениваются и удостоверяются более компетентными людьми. *Иерархия предполагает господство определенных взглядов, причем в основе ее не лежит мнение большинства.* Так было в университете всегда. Самые компетентные в университете имеют и больше прав.

В 1969 году в Гарварде в результате захвата студентами зданий и угроз в адрес преподавателей и администрации факультет гуманитарных и естественных наук (так называют колледж и аспирантуру) под анархистским нажимом принял решение об организации отделения афро-американских исследований и о вхождении в состав комитета по управлению отделением шести старших студентов, т.е. аспирантов, которые составили половину всего комитета. Трое из этих студентов должны были избираться Ассоциацией африканских и афро-американских студентов — студенческой политической организацией, в которую могли входить только чернокожие. Все шесть студентов получили право голоса при назначении профессоров на постоянные штатные должности и тех, кого принимали по временным контрактам. Другими словами, черные студенты получили те же привилегии, которыми обладают только профессора с постоянной позицией, но не обладает почти половина других преподавателей, не говоря о том, что это не является также делом и вспомогательного состава. Декан констатирует: «В резуль-

тате наступил кратковременный период хаоса». В течение нескольких следующих лет студентов лишили возможности решать такого рода задачи. Возвращение к здравомыслию в других университетах США и в европейских странах заняло больше времени.

Там, где эта практика (*drittelparitet*), т.е. включение в советы факультетов и университетов по трети от студентов, преподавателей и других сотрудников, продолжалась, она оказала катастрофическое влияние на образование. Академические стандарты снизились, понимание миссии университета было утрачено⁵. Особенно тяжелый кризис произошел в Дании. Датское правительство, стремясь усовершенствовать и демократизировать образовательную систему, ввело этот «тройной паритет» в 1972 году. Через несколько лет многие из лучших университетов утратили своих профессоров. Это особенно коснулось естественных наук, так как профессора предпочли университету промышленность. Розовски полагает, что чрезмерная демократия есть крайность, которая бывает вызвана злоупотреблениями властью со стороны бюрократии и отдельных профессоров. По мнению исключительно компетентного администратора, именно одна крайность стала побуждательной силой другой крайности — формально «демократической» контркультурной «революции», что произошло в Германии шестидесятых годов. Опасность «покраснения» немецких университетов заботит их руководство и сейчас.

По утверждению Э. Карье, к середине семидесятых годов движение сошло на нет, так как анархистские тенденции дискредитировали его лидеров, и им на смену пришли новые оппозиционеры под флагами «зеленых», пацифистов, хиппи, гомосексуалистов и других потенциально деструктивных групп. Современное поколение студентов в некоторых университетах еще пользуется результатами той «революции», но парадокс состоит в том, что сейчас трудно найти студентов, которые стремились бы отсиживать часы на заседаниях академических советов. Обсуждение проблем высшего образования современные (неангажированные) студенты ограничивают жизнью кампуса, т.е. студенческого городка.

Модель политизированного университета. Эта модель, а возможно тенденция, возникла сравнительно недавно. Она реализуется в США и некоторых других странах. Под лозунгами «поликультурности» и «культурного разнообразия», от лица этнических меньшинств, групп женщин и других категорий, относящих себя к аутсайдерам, под предлогом общей свободы слова идеологи и лидеры этого движения выступают против традиционных взглядов на семью, религию, свою страну, демократию. Ниспровергаются идеалы традиционной образованности, другие ценности университета: поиск истины, развитие интеллектуальной компетентности, чест-

ность и порядочность. Категории лиц, считающих себя аутсайдером, называют эти ценности мнимыми, неиспользуемыми как средство доминирования над другими. Более всего их раздражает реальное интеллектуальное и духовное превосходство европейски образованных талантливых людей.

Формально они настаивают на интеграции в университетские курсы и исследовательские программы восточных культур, африканских и афро-американских, культур аборигенов обоих американских континентов, этнических и иных меньшинств. Однако в их лозунгах имеются и деструктивные требования. Их идеологи внушают студентам, что великих классиков как продукт европоцентристской культуры, «белой, мужской, мертвой» культуры следует осудить и отбросить в пользу мыслителей из среды просвещенных меньшинств: расы, класса и пола. Аналитики указывают на опасность этого движения, когда от имени свободы создается угроза духу диалога, интеллектуальной терпимости, и в результате — угроза академической свободе. Мы согласны с идеями Э. Карье о том, что появление таких проблем в университете *означает необходимость переоценки универсальности ценностей западноевропейского гуманизма*, однако не просто путем открытия программ по *новым культурам*⁶, но также исследований, курсов по общественной психологии, традициям неевропейских народов, усиления именно гуманитарной компоненты в университетском образовании за счет всемирно ориентированных этнологии, философской антропологии, всеобщей истории, расширения диапазона страноведческих и филологических наук с литературо-и-языковедением в духе В. фон Гумбольдта.

Аналогичные ситуации складываются после распада СССР в некоторых новых национальных государствах, но там под лозунгами национализма идет активное и почти абсолютное «выдавливание» из университетских программ и исследований не только русской литературы и языка, исторического вклада российских ученых в мировую науку и культуру (на Украине, в Прибалтике), но в известной мере замена европоцентризма азиатизацией и исламизацией (в республиках Средней Азии). Россия не может вмешиваться в дела национальных университетов соседей, но в российских университетах, как нам представляется, на рубеже третьего тысячелетия полезно возродить некоторые дореволюционные традиции: изучение общественной психологии и этнологии, языков, истории и культуры своих ближайших соседей — в этом одна из важнейших гуманитарных задач наших университетов. Не имея знания о других культурах, нельзя их понять. Знание вместе с интересом и доброй волей — необходимые условия понимания. История университетов свидетельствует: они обладают громадным адапта-

ционному потенциалу, интегративными возможностями и гораздо более глубоким влиянием на общество, чем это кажется многим. Возможно, предложенный путь окажется привлекательным для соседей и они вновь станут изучать историю и культуру России уже не как «старшего брата», а как соседа, с которым выгодно торговать и дружить, интересно ездить в гости, а для этого надо знать и понимать его. От успешного решения этой задачи зависит сохранение мира внутри России и за ее пределами. Мультикультурное образование становится не роскошью, а необходимостью.

О культурной модели университета будущего. Прогноз социально-культурных процессов может быть только вероятностным и, по утверждению специалистов, на срок не более одного, максимум двух десятилетий. Рассуждения на более длительную перспективу приобретают характер фантазий. Это распространяется и на прогнозы относительно объектов столь почтенного возраста, как университеты. В особенности когда речь идет о прогнозе в такую динамичную эпоху, как наша. Тем не менее прогностические модели создаются людьми весьма компетентными. Но они не претендуют на единственно верное предвидение. Так, учитывая исторически подтвержденные адаптационные возможности университетов разных типов, опираясь на ретроспективно-проективный подход, профессор Э. Карье отмечает те основные признаки университетов, которые, по его мнению, должны сохранить традиции и, возможно, стать определяющими в будущем. Каковы эти признаки?

Роль академического сообщества университет сохранит в качестве определяющей, ибо интеграция университета всегда происходила вокруг тех, кто обладал знаниями, способностью и квалификацией передавать их студентам, вовлекая тех в процесс постижения истины. Именно это сообщество считал университетом автор Иден университета Дж. Ньюмен⁷.

Переопределение гуманизма все более приобретает социальное значение. Гуманитарные знания и гуманитарные образовательные и исследовательские программы сохраняют свою ценность, но они с необходимостью должны быть социально ориентированы. Профессор Карье полагает, что в противном случае социальная функция образования окажется противопоставлена элитарности университета. Надо заметить, что мы не разделяем этих опасений. Не только дифференциация высшей школы на профессиональную и классические университеты, но и качественные различия внутри разнообразия каждого из этих типов высшего образования пролонгируют значение интеллектуально-элитарных университетов, не лишая каждого способного к научному познанию гражданина возможности получить образование. Ведь даже представить затруднительно, чтобы все личностное многообразие граждан каждой стра-

ны обладало бы потребностью в высших знаниях и соответствующими способностями к их овладению. Мы полагаем, что в переопределение гуманизма входит также анализ и учет многообразия способностей и потребностей людей в разных типах, видах и уровнях образования, определенную ступень получения которого и его стандарт общество и государство обязаны гарантировать.

Тенденция к интеграции «двух культур» естественнонаучной⁸ и гуманитарной – выходит на одно из первых мест в ведущих областях жизнедеятельности. Растет потребность не только в когнитивной и интеллектуальной, но и коммуникативной креативности, т.е. эффективность выполнения национальных проектов в первую очередь зависит от профессионализма людей в каждой сфере деятельности, межличностного и межкультурного общения. Для решения многих современных задач уже недостаточно узкой специализации. Более того, например, профессор Гарварда Генри Рововски пишет как об известном факте, что в США «в наше время», т.е. в последней четверти XX века, «средний человек» в течение жизни три раза меняет профессию и семь раз – работу. При этом он должен не раз переучиваться и доучиваться, и помогает ему в этом хорошее базовое образование.

Знания и понимание фундаментальных основ бытия и технологий в индивидуальной культуре будут по необходимости интегрироваться с гуманитарными знаниями и навыками, нужными для работы в группах. Не абстрактный человеческий фактор, но знание законов общения и развитие способности к нему станут решающими во многих сферах деятельности и индивидуальных карьерах. Междисциплинарный подход в университетском образовании станет необходимостью.

Содействие развитию культуры и права. Перед университетами стоит задача – стимулировать становление универсального знания, выработать способы просвещения массового сознания. Человеческое сообщество на планете Земля все острее чувствует свою взаимосвязанность, во всяком случае, это начинают понимать образованные слои многих народов. Задача состоит в том, чтобы понимание взаимосвязанности людей на планете Земля осуществлялось путем образования, и в первую очередь университетского, проникая в сознание многих людей. Возрастает интегративная роль права и правосознания. Университеты стояли у истоков формирования европейского научного правосознания, ставшего частью западно-европейской культуры нового времени. На рубеже эпох второго и третьего тысячелетий университетам предстоит совершенствовать нормы права на основе общечеловеческих ценностей во всех сферах внутригосударственных и межгосударственных отношений народов мира. В первую очередь они должны помочь своим питомцам

стать носителями общечеловеческих идеалов. Необходимо, чтобы правосознание на базе общечеловеческих ценностей стало атрибутом университетски образованного человека, в какой бы точке Земли ни находился вырастивший его университет. Обращение к праву как обязательной компоненте гуманитарного образования имеет гораздо большее значение, чем повсеместное увлечение студенческой молодежи основами экономики, знание которых безусловно важно. Через универсальные социальные знания и правосознание, адекватное реальности, возможно, проходит путь к развитию общечеловеческой солидарности и легитимизации высшего, особенно классического университетского, образования.

Университетам уже сейчас приходится отвечать на вызов времени и решать сложные задачи, которые влекут противоречивые последствия. Среди этих задач выделяют *две*.

Демократизация высшего образования стоит на первом месте по социальной значимости и одновременно по трудности отыскания оптимального решения. Университеты всего мира, особенно самые авторитетные среди них, оказались в ситуации, когда в конфликт вступают традиционные и новые цели. Каким образом нужно откликнуться на требования массового образования, чтобы одновременно сохранить качество (превосходство) университетской подготовки? Большинство университетов мира ответило на новый вызов положительно, открыв двери выпускникам средней школы на уровне европейской гимназии. Но далеко не все ее выпускники способны удержаться в университете. Немецкие и французские, а также многие университеты третьего мира перегружены, качество подготовки студентов первых двух-трех лет падает. Большинство из них не может, по ряду причин не только материального характера, окончить университет. Даже такой первоклассный частный университет, как Гарвард, ввел определенные привилегии для выпускников средних школ из «глубинки», а также для этнических меньшинств и женщин. Стремясь удержать качество образования, здесь прилагают все усилия, но, несмотря на материальную поддержку ссудами, стипендиями и т.д., уровень образования на младших курсах имеет тенденцию к снижению. И все-таки в Гарварде удается «держаться планку». Декан Г. Розовски пишет, что в Гарвард легче попасть, чем удержаться в нем. Таким образом, можно считать, что компромисс между стремлением к демократизации университета и сохранением его научно-образовательного качества, укрепления исследовательского и интеллектуального потенциала не найден. В предыдущем разделе мы изложили свои идеи относительно этой проблемы.

Второй противоречивой задачей является стремление университетов, с одной стороны, к сохранению и упрочению своей авто-

номии и академических свобод, без которых невозможны ни поиск истины, ни высококлассное образование, и с другой — участие в рыночных отношениях в качестве равноправного партнера. Университетам приходится доказывать обществу и политикам, что и они вносят свой вклад в экономический рост и социальное благосостояние людей. Они в конечном счете всегда в этом участвовали, производя новое научное знание и специалистов, владеющих им, т.е. университетски образованные люди и специалисты на рынке труда обладали «добавленной стоимостью». Но и общество, и политики не всегда это понимали. Психология обывателя в условиях рыночных отношений, постепенно распространившихся практически во всем мире, нуждается в наглядности университетского участия в практических делах, а сами университеты испытывают острейшую потребность в деньгах, в адаптации к условиям рынка. По-видимому, никогда не устареют слова Дж. Гэлбрайта о том, «что ни один гарвардский декан никогда не ответит на письмо, не намекнув на потребность в финансовой поддержке, вроде пожертвования на новую академическую кафедру»⁹. Без последнего сегодня не могут выжить ни государственные, ни частные университеты ни в одной стране мира. В особенности это касается государственных университетов, а в них — чисто научных, фундаментальных исследований. Однако лучшим национальным университетам все же удастся решить эту, по определению, противоречивую задачу. Но какой ценой! Каким напряжением сил администрации, включая деканов, ректоров, президентов и других участников и «владельцев» (студентов и профессоров) этого уникального детища европейской культуры, каким стал университет. Возможные варианты и способы разрешения описанного выше противоречия, сложные условия, в которых протекает жизнедеятельность современного университета (Гарварда) показали декан Г. Розовски и его бывший президент Д. Бок¹⁰.

Современное общее университетское образование — «стандарт» или идеал?

Демократизация является одной из современных тенденций в развитии цивилизованных стран, несмотря на то, республики это или конституционные монархии. Но прорастание демократических ценностей и традиций в менталитет широких слоев населения процесс длительный и сложный. Правосознание, в котором свобода и равенство всех граждан перед законом становятся важнейшими ценностями, защищать которые готово население, можно считать показателем упрочения демократии. Одним из важнейших меха-

низмов распространения демократических традиций является система образования, доступность которой практически реализует равенство возможностей для каждого гражданина. Многообразие типов и уровней высшего образования, его качество позволяют также судить о степени демократизации страны. Впрочем, следует подчеркнуть, что реализация указанных признаков системы образования в отдельных национальных культурах сопровождается определенными традициями, что придает им социально-культурное своеобразие. Это отмечает профессор Генри Розовски. Он показывает, что европейская (Англия, Франция) и японская системы образования, будучи менее демократичными, чем американская, обладают более дифференцированным характером: здесь происходит жесткий отбор в элитные учебные заведения всех уровней и, соответственно, гражданам предоставляется образование разного качества. Так, в Японии (специалистом по культуре и образованию которой является доктор Розовски) поступление (в результате собеседований и экзаменов) в соответствующий *детский садик* открывает дорогу в первоклассную начальную школу, что помогает затем поступить в одну из лучших средних школ, которая в состоянии дать самую лучшую подготовку к вступительным экзаменам в лучший университет. Во Франции поступление в соответствующий лицей — главный фактор, определяющий дальнейшую карьеру. В Англии философия элитарности в сочетании с длительной стесненностью в средствах весьма эффективно ограничивает доступ к поступлению в университет для многих общественных групп¹¹.

Такого рода образовательные системы ученый представляет как своего рода пирамиды с «крутыми» гранями. Немногим находящимся внизу удастся вскарабкаться на вершину, а те, кому удалось, достигли вершины благодаря имеющимся у них преимуществам, связанным с происхождением, принадлежностью к некоторому классу и финансовыми возможностями¹². Осмелимся не согласиться с тремя последними признаками, которым придано абсолютное значение. Можно привести прецеденты и статистику, которые показывают, что в самые престижные университеты Англии все же попадали отнюдь не единицы талантливых учеников, не принадлежавших ни к социальной элите, ни к денежным мешкам, ни рожденным в аристократических поместьях. Их было немного, но они были. Весьма показательна в этом плане судьба и путь в Оксфорд, пройденный Маргарет Тэтчер — дочерью мелкого бакалейщика, который, несмотря на весьма стесненные обстоятельства и жестокую экономию на семейном бюджете, вовремя перевел свою способную дочь в хорошую и дорогую для него школу, а другую, менее способную, оставил в обычной массовой школе. После окончания школы будущая «железная леди» (премьер-министр Англии) со

второй попытки прошла в Оксфорд, окончив его прилично, со способностью к научной работе. А другая сестра, окончившая массовую школу, получила специальность зубного врача¹³.

* * *

Различия между университетами и школами США и других высокоразвитых стран, безусловно, налицо. Внутри страны также видны различия, но большинство американцев учится в обычной средней школе, в которой учащиеся не подвергаются специальному отбору и которая не обладает возможностями (педагогическими, финансовыми и социальными), необходимыми для того, чтобы служить основой широкого высшего образования. Вот почему даже в пятидесяти лучших университетах из более чем трех тысяч всех вузов США *основная цель*, которую ставит перед собой университетский четырехгодичный колледж, — *дать возможность своим студентам получить общее высшее образование*. Наиболее убедительна в этом отношении Основная образовательная программа Гарварда. Но начнем знакомство с рассмотрением американской философии современного общего университетского образования.

Диплом бакалавра гуманитарных или естественных наук сам по себе часто не означает ничего, кроме того, что человек удовлетворительно завершил прослушивание определенного числа студенческих учебных курсов в четырехгодичном университетском колледже. При этом совсем не обязательно, что все выпускники университетского колледжа — образованные люди. Некоторые из них, обычно это 8–10 % выпускников университетского колледжа в Гарварде, поступят в его аспирантуру. Остальные либо пойдут в высшие профессиональные школы, либо займутся каким-то другим делом. Кроме своих выпускников, Гарвард принимает в аспирантуру и выпускников других колледжей и из других стран (со всех концов Земли). Ежегодно в Гарварде обучается около 5–6 тысяч студентов колледжа; 5–6 тысяч студентов-старшекурсников обучается в его высших профессиональных школах и столько же аспирантов. Такие университеты называют «школами аспирантов». Всего же в последние четверть века в США около 15–20 % тех, кто получил диплом бакалавра обучаются в аспирантуре, то есть поступают на *более высокую или завершающую ступень образования* сроком от 3–5 лет и гораздо больше. Но и это, полагает опытный декан Розовски, говорит лишь о том, что ставшие аспирантами достигли определенного уровня интеллектуального развития и что их интеллектуальные способности и возможности отвечают некоторому стандарту, которому должно отвечать современное широкое общее образование. Не более того. В 1946 году Говард Ли Ностранду — профессор романских языков в Вашингтонском универ-

ситете сформулировал такое представление об общем высшем образовании: «Общее образование предполагает развитие индивидуума в целом, вне зависимости от его профессионального обучения. В общее образование входит формирование его жизненных целей, совершенствование его эмоционального восприятия, достижение им понимания природы вещей на уровне, который соответствует современным научным представлениям»¹⁴.

Профессор Генри Розовски в начале 80-х годов обобщил размышления многих и сформулировал современное представление об образованном человеке, некий «стандарт» или, вернее, идеал. Ученый выделил основные качества современного образованного человека.

1. Образованный человек должен уметь четко и ясно мыслить и излагать свои мысли, т.е. студенты, получающие диплом бакалавра, должны уметь говорить точно, убедительно и целенаправленно — это значит, должны быть обучены критически мыслить.

2. Образованный человек должен критически оценивать способы, с помощью которых мы получаем знания и осмысливаем окружающий мир, общество и самих себя. То есть образованный человек должен быть в достаточной степени осведомлен в таких вопросах, как математические и экспериментальные методы физических и биологических наук; основные виды анализа, а также исторические и количественные методы, необходимые для изучения функционирования и развития современного общества; важнейшие научные, литературные и художественные достижения прошлого; основные религиозные и философские концепции, выработанные на протяжении истории человечества.

Большинство университетских преподавателей, возможно, покажутся бы, что им и самим не так-то легко соответствовать данному стандарту. Но это, с позиций гарвардского декана, очень недалёковидный взгляд, поскольку, во-первых, иметь готовый идеал ценно само по себе; во-вторых, это общее определение, полагает декан, в университете следует перевести в систему общепринятых дисциплин, например физики, истории или английской литературы. При этом не надо думать, что каждая из этих дисциплин может быть в совершенстве освоена каждым образованным человеком. К этому и стремиться не следует. В более чем трехсотлетнем Гарварде ставят перед собою иную цель — *достаточную степень осведомленности*, что можно осуществить на любом отрезке времени с помощью выполнения ряда требований. Гораздо более важен и труден переход от достаточной степени осведомленности к *критической оценке*. Рост объема знаний в мире происходит очень быстро, и необходимо побуждать студентов быть «вечными» учениками. Находясь в жестких временных рамках, приходится выби-

рать. Поэтому реальная практическая польза изучения обязательных предметов должна быть особенно высокой. В идеале, считает ученый, и мы разделяем его мнение, следовало бы сочетать полезное содержание с одновременным показом более широкой методологической возможности и значимости каждой конкретной дисциплины. Например, с позиций широкого общего образования, изучение экономики – дело весьма достойное, однако куда большую ценность имело бы, по мнению ученого, помещение этой дисциплины в общий контекст социальных наук (профессор Розовски сам специалист в области экономики).

3. Образованный американец в преддверии XXI столетия, по убеждению доктора Розовски, «не смеет выступать в роли провинциала», не имеющего представления о других культурах и эпохах. Сейчас уже невозможно строить свою жизнь, не соотнося ее с окружающим нас миром и с теми историческими силами, которые сформировали настоящее и будут формировать будущее. **Важнейшее различие между образованным и необразованным человеком заключается именно в том, в какой степени тот и другой рассматривают свой жизненный опыт на фоне более широкого контекста.**

4. От образованного человека, полагает ученый, естественно ожидать понимания проблем морального и этического порядка, а также наличие известного опыта размышлений над этими проблемами. **Высшее достоинство образованных людей – это возможность вынести обоснованное решение, позволяющее сделать моральный выбор.**

5. Образованный человек в некоторой области знаний должен достигнуть высот. Ученый раскрывает смысл этого качества, имея в виду нечто, лежащее между уровнем профессиональной компетентности и уровнем достаточной осведомленности. Это «нечто» в терминах американских университетских колледжей называется *специализациями*. Философия здесь такова: накопление знаний рассматривается как эффективный способ развития способностей к рассуждению и анализу, поскольку сам процесс требует рассмотрения явлений, методов и аналитических конструкций все возрастающей сложности. В рамках каждой специализации студенты получают такой уровень фактических, теоретических и методических знаний, который достаточен для того, чтобы определять стоящие перед ними проблемы, отыскивать свидетельства и аргументы применительно к разным сторонам изучаемого или встречающегося в жизни явления и делать выводы, основанные на убедительной оценке имеющихся свидетельств (последнее понятие употребляется автором в широком смысле)¹⁵.

Стандарты (или, скорее, идеалы), предложенные человеком, бывшим более 10 лет деканом университетского колледжа в Гар-

варде и принимавшим участие в развитии философии общего высшего образования и его Основной учебной программы, могут способствовать формированию более широких взглядов у всех, причастных к университетам в России. Они, надеемся, подвигнут на критически осмысленные решения вместо бесконечного «смакования» общепринятых истин или непродуманных подходов.

* * *

Философия **Основной учебной программы Гарвардского университета** словами официального документа кратко выражена в следующем: цель ее состоит в том, что каждый выпускник должен быть широко образованным человеком. Для достижения этой цели студенты нуждаются в руководстве, и обязанность преподавателей указывать им путь к знаниям, интеллектуальным навыкам и образу мыслей, являющимся отличительными свойствами образованных людей. Основная программа определяет интеллектуальную широту не в том смысле, что человек в совершенстве овладеет неким набором Великих Книг, или поглотит определенное количество информации, или представляет себе современное состояние знаний в тех или иных областях. Программа скорее пытается познакомить студента с *главными научными направлениями* в тех областях, которые преподаватели считают совершенно необходимыми при получении высшего образования. Программа нацелена на то, чтобы показать, какого рода знания и какие виды исследования существуют в этих областях, как разрабатываются основные средства анализа, как они используются и какова их ценность. Курсы в каждой области или разделе программы эквивалентны в том смысле, что, какова бы ни была предметная область, способ осмысления и рассуждения, который в них проводится, остается одним и тем же¹⁶.

Гарвардская Общая образовательная программа (ООП) предлагает в качестве обязательного 1/4 всего высшего образования *один год обязательных занятий для всех студентов*. Это не надо понимать так, что это первый или любой другой год обучения. Это *объем*, эквивалентный по временным затратам одному году образования, которое должно быть завершено до момента окончания учебного заведения. Еще 1/4, т.е. еще около года затратного времени — это изучение предметов *по выбору* (факультативов), когда студентам предоставляется практически полная свобода удовлетворения своих научных интересов, но выбор любого или любых предметов в каждом случае будет обязательно углублять и конкретизировать полученное за год общее высшее образование. ООП на двух последних годах дополняется еще более «углубленным образованием» в *форме специализаций*, в области которых студент получает глубокие знания на уровне современной науки и ее методов.

Задача Общей образовательной программы — наполнить конкретным содержанием те знания, которые отличают «общество образованных людей». Говоря словами декана Розовски, студенты Гарварда должны соответствовать трем требованиям образованного человека. Эти требования являются частью образовательной программы. Во-первых, пройти курс, цель которого — научить их эффективно выражать свои мысли в письменном виде; во-вторых, проявить знание иностранного языка — один из показателей того, что человек знает что-то о другой культуре; в-третьих, продемонстрировать знание количественных (количественных) методов, что определяется как знакомство с компьютером, некоторыми базовыми статистическими методами. Это еще один аспект знакомства с математическими методами, применяемыми в естественных и общественных науках.

ООП состоит из шести специально выделенных групп базовых учебных курсов, которые разработаны на междисциплинарной, межфакультетской основе и предложены для студентов, не специализирующихся ни в какой области. Специализирующиеся же в той или иной области освобождаются от тех разделов программы, которые наиболее близки их углубленной специализации. Так, например, студенты-младшекурсники, избравшие своей областью физику, не должны в рамках ООП изучать предметы научного цикла (см. ниже).

Все содержание широкого общего образования, разделенное на эти шесть важнейших направлений, позволяет на рубеже нового тысячелетия каждому студенту университета *приобрести знания и понимание мира, общества и самих себя.*

Возможность выбора сохраняется, поскольку направления представлены в разных содержательных вариантах (в десятках вариантов), однако каждый из них имеет одинаковую с другими образовательную ценность.

Есть и еще одна принципиальная особенность, которая заключается во взаимосвязи структурирования и содержания курсов по важным научным направлениям. Но и кое-что совсем новое. Помимо того, что в предлагаемом Гарвардом образовании акцент делается на наиболее важные направления (причем, разумеется, в ущерб традиционным дисциплинам), программа имеет, по мнению декана Г. Розовски, и другие новшества. Во-первых, в программу входят изобразительное искусство и музыка — предметы, не часто представляемые в программах общего образования. Во-вторых, в качестве специального раздела программы выделены также и такие, как «Другие культуры» и «Этические основы». В-третьих, новшеством в 80-е годы даже для Гарварда стала обязательность для любого из будущих бакалавров изучения количественных ме-

годов с упором на компьютерные методы и анализ данных, ибо, не владея квантитативными методами, нельзя адекватно оценить полученные в них результаты и использовать их в смежных науках и на практике.

Общее высшее образование, согласно философии современного Гарварда, *определяется скорее как знакомство с этими важнейшими направлениями* историческими дисциплинами, другими культурами, *чем с конкретным содержанием*, к примеру историей западной цивилизации или химией. Не все студенты обязаны изучать одни и те же предметы, но все они должны овладеть методами рассуждения и анализа, характерными для широких и самых значительных научных направлений нашего времени и ближайшего будущего. Не раз возникал вопрос: возможно ли, чтобы человек, окончивший Гарвард, не читал Шекспира? Да, такое возможно, считает декан. Но не может случиться так, что диплом получит человек, не прошедший под руководством опытного преподавателя курс критического и аналитического чтения художественной литературы. Можно ли закончить университет и не прослушать ни одного курса экономики? Да, отвечает декан, но никак нельзя миновать изучения курса, в котором рассматриваются основы социального анализа, а экономика — лишь частный случай социального анализа.

Такая концепция Основной учебной (образовательной) программы имеет ряд достоинств. Во-первых, делая упор на важнейшие области знания, эта программа дает молодому человеку возможность самому обогащать свое мировоззрение в условиях перманентного изменения информационной среды и появления новой информации и новых теорий, объясняющих ее. Во-вторых, гарвардская концепция и учебная программа хорошо соотносятся с идеями послеуниверситетского образования, повышения квалификации и многообразия карьер. При перемене профессии на основе своей широкой образованности человек сможет принимать более квалифицированные и обоснованные решения. В-третьих, само по себе *взаимодействие* шести категорий учебных курсов в рамках программы выполняет важнейшую образовательную функцию. Это способствует созданию атмосферы интеллектуального взаимопонимания между студентами. Посвятивший себя гуманитарным занятиям получает возможность оценить красоту научного стиля мышления и научных доказательств. Студент с естественно-научными интересами научается вдумчиво читать художественную литературу и т.д. Наконец, большим достоинством такой философии образования является само наличие свободы выбора, так как в каждом разделе предлагается обширный перечень курсов на выбор. Последнее, конечно, связано с преодолением больших трудностей.

Структура и краткое содержание Основной образовательной программы

1. Литература и гуманитарные науки. Цель этого курса — обучение тому, как читать, видеть и слышать, не используя «натренированное ухо и глаз». Зрительная, слуховая и прочая неграмотность весьма распространены. Грамотность же включает умение достичь тонкого понимания, способность дать критический анализ и оценить качество (не сюжета, а идейно-художественного смысла, достоинств выражения общечеловеческих проблем языком искусства, наконец, красоты самого языка). В этом разделе предлагаются гуманитарные курсы, которые показывают, «каким образом человек преобразует свое восприятие мира в художественную форму» (Образовательная программа. С. 16.). Для этого необходимо изучать возможности и ограничения определенных художественных форм — романа, стихотворения, симфонии — и научиться понимать сложные взаимосвязи между индивидуальным талантом, художественной традицией и конкретно-историческим моментом. Для достижения цели студенту предлагается потрудиться в трех областях: прослушать курс, касающийся одного из важнейших литературных жанров, например «Величайшие произведения в жанре романа в литературе XIX — начала XX века». Заняться одним из основных жанров изобразительного или музыкального искусства, например «Рембрандт и его современники» или «Развитие струнного квартета». Изучить курс, в котором рассматриваются связи искусства определенного периода с социальным и интеллектуальным творческим контекстом — типа «Образ человека в эпоху Ренессанса». Пройдя через все это, приобретают достаточную степень знакомства с некоторыми важнейшими научными, литературными и художественными достижениями предшествующих эпох, с основными религиозными и философскими концепциями.

2. Наука. Время, в которое мы живем, представляет собой период необычайно быстрого развития: новые открытия, физические и биологические законы, способствующие все более полному пониманию природных процессов, новые технологии, вносящие постоянные изменения в нашу жизнь. Атомные технологии и теплая инженерия: первое может положить конец жизни на Земле; второе — в недалеком будущем может значительно увеличить продолжительность человеческой жизни, что может иметь серьезные социальные последствия. Образованный человек должен стремиться к тому, чтобы получить хотя бы общее представление об этих могущественных силах. Научные знания и понимание их необходимы гражданам демократического общества, в котором голоса избира-

телей в конечном счете могут определить, приведут ли научные достижения к социальному прогрессу или к катастрофе.

Проблема научного образования в Образовательной программе для студентов, которые не специализируются по естественно-научному направлению, многим кажется неразрешимой. Существует убеждение, что в рамках какой бы то ни было общей образовательной программы для них невозможно достичь значимого уровня научной грамотности, так как наука слишком сложна, глубока и обширна, слишком математизирована, а у гуманитариев другой склад мышления. Но ведь в наше время, замечает профессор Розовски, не так уж много ученых являются по-настоящему образованными. «Я согласен, что *значимый* уровень научной грамотности — цель, возможно, не достижимая; «критическое понимание» — стандарт более низкий и, быть может, более доступный», — пишет Г. Розовски и при этом добавляет, что он всецело разделяет убеждение, которое высказывали еще Т. Гексли, А. Пуанкаре, а также наши современники, что наибольшую пользу студенты получают в том случае, «если они будут изучать науку главным образом во имя тех эстетических и интеллектуальных ценностей, которые она в себе несет».

Раздел научного образования — самый проблематичный в смысле его осуществления, так как даже то непрофессиональное представление о науке, которое имеется у младшекурсников, требует «продвинутого знакомства с математическими и экспериментальными методами физических и биологических наук». Научному образованию сопротивляются и те студенты, которые имеют выраженные гуманитарные интересы. *Проблема состоит также в том, что большинство учебных заведений предлагают очень мало научных курсов общего характера, рассчитанных на студентов, не специализирующихся в той или иной научной области. Это одна из важнейших проблем в сфере образования. Кроме того, это и проблема преподавателей, которые не умеют или не хотят создавать такие общенаучные курсы, а некоторые в своем общении со студентами не подходят дифференцированно к будущим ученым и лицам «интеллектуального» склада.* Такие трудности преодолимы, если сформированы реалистические ожидания как с той, так и с другой стороны. Согласно философии образования Гарварда, основная цель этих курсов — «создать общее представление о науке как о способе воспринимать человека и окружающий мир».

В разделе научного образования предлагается не только познакомиться с современным состоянием той или иной науки, но и узнать, каким образом ученые получают и обосновывают соответствующие законы и принципы. Наблюдения над физическим и биологическим миром привели исследователей к формулированию

принципов, которые позволяют предложить для самых разных явлений универсальное объяснение. К их числу относятся законы классической механики, термодинамики, радиоактивного излучения, атомно-молекулярной структуры материи, а также принципы, лежащие в основе химии, молекулярной и клеточной биологии, теории эволюции и теории поведения. Эти базовые научные понятия достаточно глубоко рассматриваются в курсах научного раздела программы. Предметом изучения выступают два отдельных круга научных дисциплин. Основанием для их выделения служат методы, преимущественно используемые в этих науках. Один набор курсов имеет дело в первую очередь с прогностическим и дедуктивным анализом явлений природного (естественного) происхождения, который осуществляется через изучение *количественных характеристик* их простейших элементов (физика, химия, некоторые разделы биологии), например курс «Пространство, время, движение». Второй круг дисциплин рассматривает системы большой сложности, осмысление которых требует использования в отношении природных же явлений *подходов преимущественно описательного, исторического или эволюционного плана* (это в, частности, геология и биология живых организмов). Прекрасным примером, служит здесь курс «История Земли и жизни на ней».

3. Изучение истории. Методы исторического анализа чаще всего применяются для «приобретения знания и понимания мира, общества и самих себя». Исторический подход используют не только историки общества и культуры, но и исследователи в области естественных наук при изучении проблем эволюции, ученые-гуманитарии, занимающиеся развитием языка или историей определенной художественной формы, специалисты-социологи в таких областях, как, например, экономическая история или политическая теория. Несколько упрощенно можно в этом направлении выделить две методологические возможности этого направления или два методологических акцента. В работе собственно историков они сочетаются и используются одновременно, но в принципе их можно разграничить. Первый — это изучение тенденций или долговременных изменений. Тогда главную роль выполняет макроподход, т.е. исследование неких обезличенных сил, а также зачастую решающей становится логика социально-экономических перемен и «исторической необходимости». Другой методологический подход (доктор Розовски считает его прямо противоположным первому) — другой способ исторического анализа, в котором основное внимание уделяется своего рода «микроуровню» — отдельным личностям, случайностям, т.е. события рассматриваются во всей их сложности и часто конкретности, а не в виде упрощенной и обобщенной тенденции.

Изучая историю в рамках Основной образовательной программы, гарвардские студенты-младшекурсники знакомятся с обоими этими методологическими подходами. В учебных курсах с акцентом на первый берется какой-то важный аспект или явление современной эпохи и прослеживается история его развития и его исторические корни (т.е. генезис). Например, курс «Сильное и слабое развитие: историческое происхождение неравенства наций» начинается с того, что мир предстает перед студентами в том виде, в каком он существует сейчас. Это 15-20 стран, прошедших сквозь индустриальную революцию и живущих в достатке. С другой стороны, это народы (нации, страны-государства), которых значительно больше сотни и которые рассматриваются как слаборазвитые. Далее в курсе демонстрируется, что для понимания настоящего необходимо установить тенденции, берущие свое начало в средние века и в начале эпохи великих географических открытий, урок весьма ценный, в особенности для американских студентов, у которых, по мнению декана Розовски, как правило, «короткая память». Методологический подход в курсах второго типа чаще всего сосредоточен на определенном моменте времени: это может быть важный поворотный пункт в истории или историческое событие, не связанные с злободневными вопросами современной политики. Тогда цель состоит в том, чтобы показать сложность, запутанность, возможную вариативность исторических объяснений. При этом особое внимание уделяется стремлениям и поступкам отдельных личностей, которые слишком часто остаются вне поля зрения при изучении долговременных исторических изменений. В качестве иллюстрации этого подхода ученый приводит тему «Русская революция» и показывает, какие вопросы в ней рассматриваются. Было ли это событие неизбежным? Почему она произошла именно в 1917 году? Могли бы события развиваться по-иному, не принимай в них участия Ленин? На такого рода вопросы пытаются научить отвечать студентов (не будущих «профи»), т.е. каждый студент имеет возможность познакомиться с фактическим материалом и способами исторического анализа как в теории, так и на практических занятиях, выполняя ряд рефератов и других работ.

4. Социальный анализ. Пониманию современного общества в значительной мере способствуют относительно новые методы, разработанные в социальных науках. Начиная с экономики, зародившейся в конце XVIII века, и включая в настоящее время политологию, социологию, психологию. Эти научные дисциплины ставят своей целью в первую очередь объяснить поведение наших современников. Ни одно объяснение в этих науках не обходится без исключений, но в объяснении поведения людей и функционирования социальных институтов социальные науки продвинулись в

создании формальных теорий и использовании количественных методов, насколько возможно проверенных эмпирически. Этому посвящен в Гарварде цикл «Социальный анализ» для образования всех бакалавров наук, а не только тех, кто выберет это направление как свою специализацию, т.е. не для «профи». В этом курсе ООП знакомит младшекурсников с «некоторыми важнейшими видами анализа, историческими и количественными методами, необходимыми для исследования функционирования и развития общества». Идеальным примером, как это происходит, согласно мнению декана-экономиста, может служить курс «Принципы экономики», излагаемые в теории совершенно формально. Методы эмпирической проверки прекрасно развиты. По такой же матрице построен и курс «Концепции человеческой природы». Теории, разработанные К. Марксом, З. Фрейдом, Б.Ф. Скиннером и Э.О. Вильсоном и положенные на реальные факты (т.е. отделение научной теории от идеологии), также позволяют студентам понять, каким образом ученые-социологи пытаются объяснить поведение людей.

5. Другие культуры. До Второй мировой войны, пишет Генри Розовски, американцы могли еще позволить себе не принимать во внимание какие-то регионы планеты. По окончании же Второй мировой войны США превратились в сверхдержаву. Основным своим соперником в идеологическом и военном отношении они считали СССР, Японию — главным экономическим конкурентом. Западная Европа, если ее брать в целом, — это тоже сверхдержава в экономическом и политическом смысле. Китай и Индия по количеству населения и влиянию на международные отношения — тоже сверхдержавы. Если иметь в виду роль нефти в конце XX столетия, то арабские страны тоже представляют большую силу. На будущее американцев, полагают ученые, будут влиять также события в Латинской Америке и Африке. Американцы осознают, что их государство становится все меньшей и меньшей частью мира. Важно сделать все, чтобы студенты поняли, что существует менталитет, отличный от их собственного, и что каждый уникален в общечеловеческой культуре. Хотя «незападный» менталитет, по мнению специалистов, в основе своей этноцентричен и считает свою культуру самой лучшей, люди европейской культуры, испытавшие на себе влияние греческой философии, не так категоричны в своих оценках. Но даже японцы, придающие большое значение европейскому образованию, отмечают его вестернизацию, которая, по их мнению, снижает его качество. Для того чтобы образованный человек мог стать выше этноцентризма своего национального менталитета, студенты Гарвардского колледжа должны прослушать курс «Другие культуры», в котором проводится следующая линия: «...соотнести разные модели мысли и действия, которые объясняют

внешнюю форму или внутреннюю сущность» некоторой части мира. Какой именно ракурс выберет студент, зависит от него самого (Оппегеймер, например, изучал санскрит). Изучение чужой культуры в неких обобщенных терминах – занятие не очень осмысленное, потому в перечне учебных дисциплин этого цикла предлагается широкий выбор курсов, каждый из которых специально посвящен тому или иному региону. Многие курсы представляют собой, по выражению Розовски, введение в изучение *основных цивилизаций*: индийской, восточно-азиатской, российской, исламской, африканской и т.д. Другие носят более частный характер, например «Объединение Японии, 1560-1650 гг.» или «Культура Австрии, 1890-1938 гг.». Таких курсов десятки на выбор. Цель всех этих курсов – расширение культурного багажа студентов и формирование новых подходов к собственным культурным представлениям и собственной культурной традиции индивидуума.

6. Этические основы. Для американского менталитета, отмечает декан Г. Розовски, не характерно наличие единой национальной религиозной системы или общефилософской концепции. По численности там христиан больше, чем представителей других религий и атеистов, но государственной религии нет. Это записано в Конституции. Многие американцы имеют мощные незападные корни. Гетерогенность (разнообразие, многообразие) американского общества в XX столетии считается важным источником силы и мощи нации. Многие годы назад американская нация (народ) были «плавильным тиглем» разных народов и культур. Сейчас установка делается на соблюдение определенных общих правил политического и социального поведения, при осознании высокой ценности многообразия. Цель этого цикла – не преподавание этической философии или религиозных систем, а «обсуждение важнейших и постоянно возникающих вопросов **выбора и ценностей**, которые вновь и вновь воспроизводятся в человеческом опыте». Это этические проблемы, которые характерны для многих религиозных и философских систем и которые не могут быть разрешены простой апелляцией к чувствам. В ООП записано, что учебные курсы этого цикла должны продемонстрировать значимость понятий «справедливость», «долг», «гражданственность», «стойкость», «мужество», «личная ответственность» и то, что они вполне поддаются глубокому анализу и рациональному осмыслению. Например, в курсе «Справедливость» рассматриваются классические теории Аристотеля, Локка, Канта, Милля, философа-этика Джона Ролза и обсуждаются их возможные современные практические приложения. В курсе «Иисус и нравственная жизнь» в центре внимания находятся проблемы насилия и ненасилия, богатства и бедности, соотношение между индивидуальной нравственностью и моралью и т.д.¹⁷

Таких вариантов (курсов) в каждом цикле (направлении) на выбор предлагаются десятки.

Роль социально-культурного и экономико-политического контекста в развитии образования

«Наблюдая за тем, как осложняется наше положение на мировом рынке, как миллионы людей живут за чертой бедности, как распространяется зло наркомании, распадаются семьи и бедствуют в своей полной беспомощности школы, те люди, от которых зависит будущее университетов, должны спросить себя, не пора ли обратиться за делом всерьез.» Не правда ли, как точно описана ситуация и какой толковый призыв к правительству? Парламенту? Как это прочувствовано в России! Но дело в том, что речь здесь идет вовсе не о современной России, а о ...Соединенных Штатах Америки совсем в недалеком прошлом. Автор этого послания — президент Гарвардского университета Дерек Бок. Он прочитал весной 1988 года курс лекций в университете Дюка, а в 1990 году написал на их основе и издал книгу «Университеты и будущее Америки». Оказывается, проблемы, которые во весь рост встали перед Россией, не новы, и их решение автор связывает с развитием университетов в обществе накануне нового тысячелетия. Исследования на эту тему осуществляют и при ООН. Ниже предложим некоторые рассуждения, или «наброски», о роли социального, культурного и экономико-политического контекста в развитии образования в целом и университетов в частности.

Среди множества факторов, которые оказывают влияние на будущее развитие образования, эксперты ООН в качестве основных выделяют следующие: демографические тенденции; культурные факторы; научно-технический прогресс; экономические перспективы.

Россия — страна контрастов, которые обусловлены не только географически, но и особенностями ее истории, традиций, потрясений, выпавших на ее долю. Культура России, если иметь в виду художественную культуру, литературу, науку, менталитет образованного слоя, безусловно, принадлежит к европейской культуре. Но если иметь в виду историю последнего тысячелетия, а тем более

XX столетия, то контрасты станут еще более наглядными и более трагическими. После каждого исторического потрясения жизнь в стране как будто начиналась заново. По этой причине на рубеже нового тысячелетия она оказалась, с одной стороны, в числе великих держав мира, с другой — ей во многом полезны рекомендации, аналогичные тем, которые эксперты ООН дают странам с переход-

ной экономикой. Если говорить о принятии решений на правительственном, т.е. государственном, уровне в отношении образования, то рекомендации экспертов ООН, как представляется, не должны показаться лишними. На выделенных специалистами факторах, закономерно влияющих в переходные периоды на развитие образования, еще ненадолго задержим внимание нашего читателя.

* * *

Демографические тенденции. В мире за последние несколько десятилетий тенденции в области народонаселения менялись. Демографический прогноз ООН до конца XX века предсказывал увеличение численности населения каждые пять лет на 1%. Но в каждой группе стран и каждой конкретной стране были свои особенности. Во всяком случае, придется считаться с тем, что в развитых странах среди молодежи 18-24 лет в высшей школе (а это в массе своей не только университетские колледжи) уже сейчас стремится учиться каждый третий, а в некоторых странах (Япония) — каждый второй. В такой богатой стране, как США, президент Б. Клинтон в конце 1997 года в качестве задачи правительства до конца столетия в области народного образования назвал следующие цели: каждый ребенок 8 лет должен уметь читать, каждый ребенок 12 лет — уметь работать в сети Интернет, а каждый молодой человек 18 лет иметь *возможность поступить в колледж*, т.е. получить высшее образование¹⁸.

В третьем мире (развивающиеся страны) ставятся другие задачи, в том числе и такие, которые не чужды также современной России, например: решать проблему занятости через образование молодежи или решать проблему мигрантов в определенной мере тоже с помощью образования. Специалисты утверждают, что образование должно содействовать профессиональной подготовке мигрантов и в целях социальной адаптации отвечать их нуждам во всех секторах экономики.

Культурные факторы. Предназначение образования многие века состояло в сохранении и защите наследуемой культуры и передаче ее новым поколениям. Сейчас появились новые возможности для обменов между культурами благодаря новым каналам связи и электронным средствам массовой информации, рожденным научно-техническим прогрессом. В связи с этим образованию предстоят новые функции. Не только защита культурной самобытности, но и расширение доступа к самобытности других культур. Потребуется больше внимания к таким предметам, как искусство, экология, география, история, международное взаимопонимание, местные, национальные и международные языки. Эксперты ООН считают, что искусство планирования и принятия государственных

решений будет заключаться в нахождении сбалансированных подходов между многими неотложными нуждами грамотностью и счетом, естественно-научными и профессионально-техническими дисциплинами и культурным развитием учащихся. Решение этих задач будет влиять на каждый из уровней образования, включая университеты.

Научно-технический прогресс. Научно-технический прогресс в области информатики, обработки данных, коммуникаций и передачи информации в области биологии, физики существенно меняет требования к образованию и профессиональной подготовке. По выражению специалиста по современным и перспективным проблемам образования У. Драйпера – администратора Программы развития (ООН), в недалеком будущем целью будет не только обучение новым технологиям, но и обеспечение участия в *творческом процессе развития таких технологий*. Экономический успех национальных экономик и их граждан, в сущности, зависит от доступности знаний, и все страны в большей или в меньшей степени уже сейчас стремятся улучшить свою систему образования. Но различия в способностях стран воспользоваться технологическими новшествами, по утверждению экспертов, велики. Научно-технический прогресс зависит не только от знаний, полученных фундаментальной наукой, но и от умения применять их, а также от инженерного таланта и многих других факторов. Они зависят от количества инженерно-технических работников на 1 млн. жителей, а по этому – не единственному – критерию страны различаются в десятки раз. Без последовательной политической воли разрыв будет трудно преодолеть. Некоторые научно-технические преобразования хорошо разработаны, поэтому способность их освоения – тоже важное условие и одновременно – критерий.

Экономические перспективы. Ни одна страна в мире не может сегодня не испытывать колебаний мировой экономики. А мировые экономические перспективы трудно рассчитывать. Страны с низкими доходами на душу населения, начавшие в 70-е годы XX столетия реформы в целях интеграции в мировую экономику и относительно мало заимствовавшие на мировом рынке капитала, смогли удержать удовлетворительные темпы роста, более высокие, чем темпы естественного прироста населения. На этом фоне образование и профессиональная подготовка для индивидуальной работы будут все более актуальны, особенно в городах. При всем том следует придавать больше значения и неформальному образованию. Образование среди других факторов имеет важное значение в содействии прогрессу через профессиональную подготовку и распространение информации о модернизации также и в сельских районах.

Таким образом, четыре крупные области (растущая урбанизация, неотложные нужды культуры, растущее влияние науки и технологий на формирование будущего общества и проблематичные экономические перспективы) будут оказывать воздействие на тенденции в образовании и развитии людских ресурсов. Специалисты утверждают, что этими факторами не должны пренебрегать лица, формирующие политику¹⁹.

В ситуациях, описанных выше и влияющих на принятие правительственных решений, надо понимать невозможность отыскать равно благоприятные решения по противоречивым вопросам, как то: повышение качества образования, создание условий для этого или количества, т.е. расширение числа лиц, охватываемых образованием, особенно на его высших ступенях. Государству приходится предоставлять образование тем, кто не может за него заплатить. С экономической точки зрения, полагают специалисты ООН, социальный эффект образования часто превышает его частную выгоду. Они напоминают, что правительство имеет развивающие или уравнивающие функции, т.е. оно должно отвечать за развитие структур, услуг и учреждений в обществе и уравнивание доступа к социальным благам, одним из которых является образование. Уравнивающая роль государства в странах с рыночной экономикой состоит в финансировании образования и профессиональной подготовки тех, кто не может получить все это на частном рынке. Правительство должно заниматься политикой, которая обеспечивает права не только тех, кто иначе не имел бы доступа к образованию, но также и тех, у кого недостаточно средств на *весь курс обучения*. Это значит, что государство должно финансировать все уровни и типы как формальной, так и неформальной системы образования и профессиональной подготовки для тех, кто *хочет и способен* воспользоваться ими, но не может за них заплатить. Некоторые программы следует поощрять для заполнения пустот на рынке труда. Правительство должно гарантировать финансовую поддержку, которая будет содействовать интересам всех. Но здесь, по мнению специалистов Международного института планирования образования, нет оптимального сочетания. Даже если достичь баланса, основанного на самой совершенной теории распределения государственных фондов, его в каждом конкретном случае нелегко применить на практике из-за политически недопустимых издержек перехода от текущих мероприятий к оптимуму, из-за разногласий и противоречий в отношении последствий распределения. Издержки страны в попытках достичь такого баланса обязательно будут больше того, что в состоянии выдержать ее бюджет²⁰. Но «если есть первоклассная научная база, которая опирается в первую очередь на университетскую науку и поддерживается на должном уровне, то будет и новая технология. И это все в интересах национальной

безопасности, экономического развития, создания новых рабочих мест и повышения уровня благосостояния общества. Остальные факторы научно-технического прогресса при этом не будут требовать особо пристального внимания» – в этом убежден Дерек Бок²¹.

В предисловии к *русскому изданию* директор Международного института планирования образования ЮНЕСКО (МИПО) Жак Адиак написал: «...всем, кто соприкасается с системой образования в вашей стране, я хотел бы сказать, что вы не одиноки. Через те же трудности, которые вы переживаете сейчас, прошли многие страны. Но с учетом преимуществ высокого уровня знаний и общей культуры, существующих у вас, в соединении со свободным интеллектом и позитивными шагами в новых направлениях вы обязательно завершите этот период с «отличием»²².

¹ Карье Э. (Carrier Hervé) Культурные модели университета: (По материалам доклада на Международном конгрессе «Университеты третьего тысячелетия: проблемы единства и разнообразия» (Москва, МГУ, 17-19 октября 1994 г.) / Авторизов. пер. О. Долженко // *Alma mater*. 1996. № 3. С. 28-32.

² См.: Карье Э. Цит. соч. С. 29.

³ Вебер М. Наука как призвание и профессия // *Избранные произведения*. М., 1990. С. 707-736.

⁴ См.: Розовски Г. Университет: Руководство для владельцев. М., 1995.

⁵ В 20-е годы в большевистской России аналогичная практика также ни к чему хорошему не привела, кроме ужасающего распространения демагогии.

⁶ См.: Карье Э. Цит. соч. С. 31.

⁷ См.: Захаров И.В., Ляхович Е.С. Джон Ньюмен и его модель идеального университета // *Alma mater*. 1993. № 1. С. 36-44.

⁸ См.: Сноу Ч.П. Две культуры. М., 1973.

⁹ Розовски Г. Цит. соч. С. 371.

¹⁰ См.: Бок Д. Университеты и будущее Америки. М., 1993.

¹¹ Философия и практика элитарной школы в Великобритании за многие века вывела основные принципы и доказала ценности образования, воплощение которых в лучших современных университетах мира и сейчас является идеалом. Профессор колледжа (основан в 1440 г.) в городе Штопе (Edon) на берегу Темзы – Уильям Джонсон Корн, обращаясь в 1861 году к ученикам этой элитарной школы, сказал следующее: «Вы заняты не столько тем, чтобы приобрести знания, сколько тем, чтобы научиться критически мыслить. Некоторое количество знаний вы, проявив некие средние способности, действительно можете приобрести с тем, чтобы сохранить; но вы не должны сожалеть о часах, которые затрачены на многое, что вами забыто, ведь даже тесть утраченных знаний, по меньшей мере, защищает вас от многих иллюзий. Но учитесь вы в великой школе не столько для получения знаний, сколько ради приобретения умений и навыков: вы приобретаете навык внимания и умение

выразить свою мысль, умение мгновенно понять суть нового интеллектуального подхода и умение проникнуть в мысли другого человека, навык пережить осуждение и опровержение, умение с должной степенью определенности выразить согласие или несогласие, навык беречь каждую минуту и делать максимум возможного в имеющийся промежуток времени, вы приобретаете вкус, пронзительность, трезвость ума и здравомыслие. И, кроме всего, вы учитесь в великой школе, чтобы познать себя самого» См.: **Eton Reform**. London: Longman, Green, Longman & Roberts, 1861. P. 6-7. Цит. по: **Розовски Г.** Университет...

¹² См.: **Розовски Г.** Цит. соч.

¹³ См.: **Огден К.** Маргарет Тэтчер — женщина у власти. М., 1992.

¹⁴ См.: **Розовски Г.** Цит. соч. С. 121.

¹⁵ Там же. С. 127-131.

¹⁶ См.: **Harvard University, Faculty of Arts and Sciences.** *Courses of Instruction*. 1986-1987. P. 1. Цит. по: **Розовски Г.** Университет...

¹⁷ См.: **Розовски Г.** Цит. соч. С. 140-154.

¹⁸ Ниже приводим картину того, какими темпами с начала XX века двигалась США в области высшего образования, прежде чем подошли к тем условиям, когда президент смог поставить перед правительством задачу о **возможности для каждого молодого человека 18 лет получить образование в колледже** (у американцев — это высшее образование различного уровня и качества). «В США в 1900 году 238 000 человек стали студентами высших учебных заведений — это чуть больше двух процентов от общего числа молодых людей в возрасте от 18 до 24 лет. К концу Второй мировой войны эта цифра увеличилась до 2 078 000, а в 1975 она составила 9,7 млн., то есть треть населения того же возраста. При этом специалисты утверждают, что даже при таких темпах развития высшей школы и роста количества учащейся молодежи в начале 90-х годов большинство студентов являются первыми в их семье, кто получает высшее образование. Что касается прохождения научных сотрудников, то, согласно социологическим исследованиям конца 60-х — середины 80-х годов, только 4 % родителей у современных профессоров были преподавателями или администраторами высших учебных заведений.» Цит. по: **Розовски Г.** Университет... Примечания. С. 379.

¹⁹ См.: **Аллак Ж.** Вклад в будущее: приоритет образования: Программа развития ООН. М., 1993.

²⁰ **Аллак Ж.** Цит. соч. С. 48-49.

²¹ **Бок Д.** Университеты и будущее Америки. С. 21.

²² **Аллак Ж.** Цит. соч. С. 10.

Оглавление

От авторов	6
Введение	10
Раздел I	
Условия возникновения и направления развития идеи и европейской модели университета.....	16
1.1. Идея и понятие «университет». Возникновение университетов. Типы университетов	16
1.2. Американская концепция народного просвещения и национальная модель университета (идеи Т. Джефферсона, Т. Веблена, А. Флекнера). История, теория, современность	23
1.3. Концепция Х. Ортеги-и-Гассета. Культурная миссия университета в XX веке	38
1.4. Модель Гумбольдта: университеты как центры высшего эталонного знания. Опыт оптимального воплощения модели университета в начале XIX столетия.....	41
1.5. К. Ясперс. Идея университета, или Что может спасти классический университет в XX веке	51
1.6. Что может хорошо образованный народ, или Где искать настоящие причины «японского чуда».....	54
1.7. Участие общества и государства в народном просвещении. Университет в Хельсинки.....	61
1.8. Высшее образование в мире на пороге XXI века: факты, тенденции и проблемы.....	65
Раздел II	
Становление российской системы образования и значение университетов.....	74
2.1. Этапы становления системы российского просвещения. Идеи, концепции, реальность	74
2.2. Университеты в системе народного образования. Университетские уставы и образовательная политика.....	96
2.3. Теоретические исследования проблемы университета в 60-е годы XIX века	112
2.3.1. К.Д. Ушинский о проблемах включенности науки в учебный процесс.....	113
2.3.2. Основные идеи, концепция и программа реформирования российской школы и университета, разработанные Н.И. Пироговым	115

2.3.4. Проблемы гимназического и университетского образования, принципы и программа их реформирования в трудах Д.И. Писарева	139
Раздел III	
Продолжение дискуссии по университетскому вопросу и развитие теории образования	175
3.1. Дискуссии по университетскому вопросу в периодической печати. Размышления Н.Н. Вагнера о целях университетского и специального образования	175
3.2. Теоретические принципы исследования и идеалы общего образования в работах Н.И. Кареева.....	177
3.2.1. Основные принципы теоретического исследования проблемы образования	178
3.3. Русские ученые-химики Д.И. Менделеев и В.В. Марковников о проблемах просвещения и причинах, обрекающих Россию на положение отсталой страны.....	185
3.4. Идеи В.И. Вернадского о задачах высшей школы и «учащемся народе» на рубеже XIX и XX веков.....	190
3.4.1. О научном мировоззрении.....	191
3.4.2. О задачах высшей школы	196
Раздел IV	
Российские правители и российские просветители.....	207
4.1. Проблемы теории и парадоксы реальности	207
4.2. Идеологи и реакции, её исполнители и провокаторы (новая волна) против таланта и университетских традиций.....	222
4.3. Либералы во власти и просветительская деятельность университетских профессоров	239
Раздел V	
Культурная, просветительская и общественная роль российских университетов во второй половине XIX – начале XX века.....	272
5.1. Либерализация общественной жизни – необходимое условие выполнения университетом своих основных функций.....	272
5.1.1. О понятии «либерализм» и значении идеологии либерализма	273
5.1.2. Зарождение либерализма и системы просвещения в крепостнической России. Внутренние потребности и противоречия, внешнее влияние	275
5.2. Роль университетской профессуры в формировании либеральной атмосферы и культурно-образовательной среды	285

5.3. Борьба прогрессивных сил за становление высшего женского образования в России и обеспечение его качества выдающимися учеными	297
Раздел VI	
Наука и высшая школа	323
6.1. Значение науки в европейской культуре. Институализация науки. Академии и научные общества. Наука и образование	323
6.2. Возникновение и развитие науки в России. Академическая наука, научные общества. Наука в академиях, классических университетах, других высших учебных заведениях.....	335
6.2.1. Академия наук и научные общества	336
6.2.2. Научное исследование и научное образование отличительный признак классического университета..	341
6.2.3. Возникновение и развитие математики и естественных наук.....	351
6.2.4. Химическая наука в лицах, роль ученых в университетском образовании и культуре России.....	354
6.2.5. Становление биологической науки в России	361
6.2.6. О некоторых особенностях развития научно-исторических знаний в условиях дореволюционной России	366
6.3. Условия возникновения и развития научных школ в российских университетах. Определяющая роль научных школ в статусе университета	374
6.3.1. О понятии «научная школа»	375
6.3.2. Русская математическая школа П.Л. Чебышева.....	380
6.3.3. Физическая школа П.Н. Лебедева	383
6.3.4. Научная школа А.Н. Крылова.....	385
6.3.5. Возрождение московской научной школы химиков. В.В. Марковников	390
6.3.6. Историческая школа Г.В. Форстена.....	393
Раздел VII	
Университеты в провинциальных городах. Становление научных школ, вклад в науку и культуру России	418
7.1. Казанский университет в русской и мировой науке.....	419
7.1.1. Научные школы Казанского университета (общий обзор).....	422
7.1.2. Востоковедение в Казани и в России	430
7.2. Возникновение первого сибирского университета. Научные школы Томского университета.....	437
7.2.1. Университетский город: население, народное хозяйство, образование, культура	438

7.2.2. Особенности становления научных школ в Томской университете.....	454
7.2.3. Медицинские научные школы.....	463
7.2.4. Томская научная школа ботаников: преемственность, традиции и современные направления развития. Зарождение других естественно-научных направлений	478
7.3.5. Научные школы в области юриспруденции, политико- экономических и социально-исторических наук (1898- 1920).....	496
Вместо заключения	535

Contents

Preface.....	1
Introduction.....	1
Chapter I	
Conditions of origin and ways of development of the idea and European model of a University.....	1
1.1. The idea and the notion "university". The origin of universities. Types of universities.....	1
1.2. The American concept of public education and the national model of a university (the ideas of T. Jefferson, T. Weblen, A. Flexner). History, theory and the present time.....	2
1.3. Ortega-y-Gasset's conception. A cultural mission of a university in XX century.....	3
1.4. The model of Humboldt: universities as centers of higher standard knowledge. A best practice examples of the university model in early XIX century.....	4
1.5. K. Jaspers. The idea of the university or what can save the classic university in XX century.....	5
1.6. What a well educated nation is capable of or where to find the real reasons of "the Japanese marvel".....	5
1.7. Involvement of state and society in public education. The university of Helsinki.....	6
1.8. Higher education in the world at the threshold of XXI century: facts, trends and problems.....	6
Chapter II	
Formation of the Russian educational system and the significance of universities.....	7
2.1. Stages in the formation of the Russian educational system. Ideas, conceptions, reality.....	7
2.2. Universities in the system of national education. University statutes and education policy.....	9
2.3. Theoretical research in the concept of university in 1860s.....	11
2.3.1. K.D. Ushinsky's ideas concerning the problems of the integration of science into the educational process.....	11
2.3.2. The main ideas, concept and program of reform of Russian school and university developed by N.I. Pirogov.....	11

2.3.3. Problems of education in grammar schools and universities: the principles and program for their reform in D.I. Pisarev's works.....	139
Chapter III	
Further discussions on university question and the development of education theory.....	175
3.1. The discussions on university question – reflections of N.N. Vagner	175
3.2. Theoretical principles of studies and ideals of general education in the works of N.I. Karcev	177
3.2.1. Basic principles of theoretic investigation of an education problem	178
3.3. Russian chemists D.I. Mendeleev and V.V. Markovnikov on the problems of education and the reasons why Russia is condemned to be a backward country	185
3.4. V.I. Vernadsky's ideas on the tasks of higher school and "studying nation" between XIX and XX centuries	190
3.4.1. On scientific world outlook	191
3.4.2. On purposes of higher school.....	196
Chapter IV	
Russian rulers and Russian educators.....	207
4.1. Problems of theory and paradoxes of reality	207
4.2. Ideologists of reaction. its performers and agents provocateur (a new wave) against talents and university traditions	222
4.3. Liberals in power and enlightening activity of university professors.....	239
Chapter V	
Cultural, educational and social role of Russian universities in the second half of XIX and the beginning of XX century	272
5.1. Liberalization of public life as a necessary condition of university's carrying out its main functions.. ..	273
5.1.1. On the notion "liberalism" and the significance of liberal ideology	273
5.1.2. Emergence of liberalism and educational system in serfdom Russia. Internal demands and contradictions and external influences	275
5.2. The role of university professorship in the formation of a liberal atmosphere and culture-creating environment.....	285

- 5.3. The battle of progressive forces for the establishment of higher education for women in Russia and the assurance of its quality by leading academics..... 297

Chapter VI

Science and higher school..... 323

- 6.1. The significance of science in European culture. Institution science and education. Academies and scientific societies..... 323
- 6.2. Emergence and development of science in Russia. Science in Academies, classical universities and other higher education institutions 335
- 6.2.1. The Academy of Sciences and scientific societies..... 336
- 6.2.2. Scientific research and scientific education as the distinguishing sign of a classical university..... 341
- 6.2.3. Emergence and development of mathematics and natural sciences..... 351
- 6.2.4. Chemistry in persons, their roles in university education and Russian culture 354
- 6.2.5. Emergence of biology in Russia 361
- 6.2.6. On some peculiarities of the development of scientific historical knowledge in the conditions of pre-revolutionary Russia..... 366
- 6.3. Conditions of emergence and development of scientific schools in Russian universities. The leading role of scientific schools in scientific and educational status of university 374
- 6.3.1. On the notion "scientific school" 375
- 6.3.2. Russian mathematical school of P.L. Chebyshev 380
- 6.3.3. Physics school of P.N. Lebedev 383
- 6.3.4. A.N. Krilov's school 385
- 6.3.5. The revival of Moscow scientific chemistry school. V.V. Markovnikov..... 390
- 6.3.6. The historical school of G.V. Forsten..... 393

Chapter VII

Universities in provincial cities. Formation of scientific schools and their contribution to Russian science and culture 418

- 7.1. Kazan university in Russian and world science 419
- 7.1.1. Scientific schools of Kazan university (general review)..... 422
- 7.1.2. Eastern studies in Kazan and in Russia 430
- 7.2. Emergence of the first Siberian university. Scientific schools of Tomsk university..... 437
- 7.2.1. The university town: population, local economy, education, culture 438

7.2.2. Peculiarities of the formation of scientific schools in Tomsk university	458
7.2.3. School of medical studies.....	463
7.2.4. The Tomsk school of botany: tradition and current developments. Emergence of other natural sciences	478
7.3.5. The special schools of Tomsk university in law, politics and economics and the social history of science (1898-1920).....	496
Instead of conclusion	535

**Елена Семеновна Ляхович
Александр Сергеевич Ревушкин**

**УНИВЕРСИТЕТЫ
В ИСТОРИИ И КУЛЬТУРЕ
ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ**

Редактор *Т.В. Зелева*
Технический редактор *В.Н. Романенко*

Лицензия ЛР 040749 от 18.03.96 г.

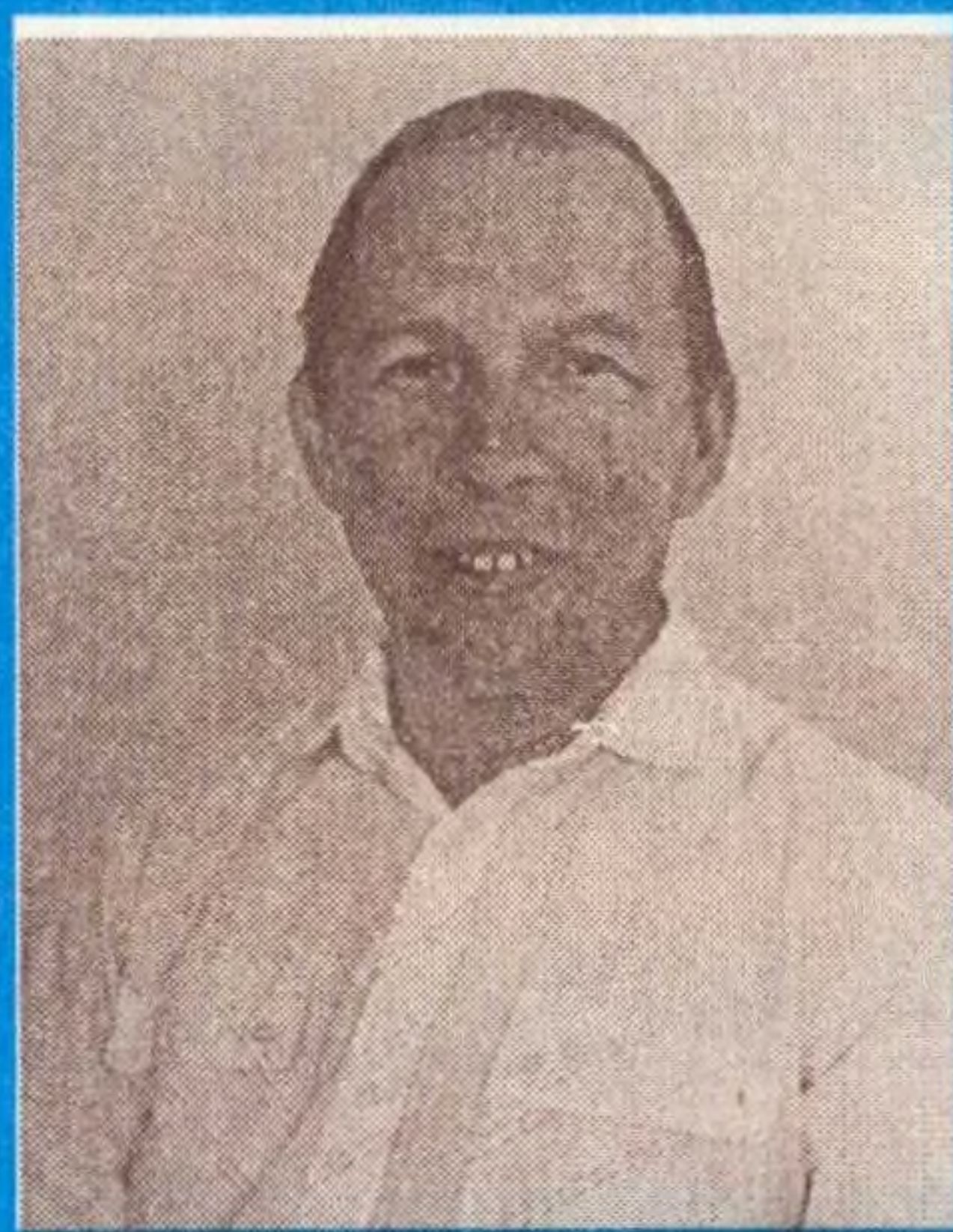
Подписано в печать 10.08.98 г. Формат 60x84¹/₁₆. Бумага офсетная № 1.
Гарнитура Таймс. Печать офсетная. Печ. л. 36,25+0,5 вкл.,
усл. печ. л. 33,7+0,5 вкл., уч.-изд. л. 35,2. Заказ 1130. Тираж 2000.

Издательство ТГУ. 634029, Томск, ул. Никитина, 4.

Асиновское полиграфическое объединение.
г. Асино, ул. Проектная, 22.



Кандидат философских наук, доцент Елена Семеновна Ляхович закончила историко-филологический факультет Новосибирского государственного педагогического института и аспирантуру Томского университета. Заведует лабораторией развития образовательных систем Томского университета. Область научных интересов - науковедение и философия науки, история, теория и философия образования. Ею опубликовано около 100 работ, в том числе "Миссия университета в европейской культуре" (совместно с И.В.Захаровым), "Очерк становления первого сибирского университета (совместно с А.С.Ревушкиным).



Доктор биологических наук, профессор Александр Сергеевич Ревушкин окончил Томский государственный университет. С 1993г. проректор по учебной работе, заведующий кафедрой ботаники Томского университета. Область научных интересов - биогеография, ботаника, история и философия науки и высшего образования. Опубликовал более 60 научных работ.