

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ЕГО РЕФОРМЫ В РОССИИ: РОМАНТИЗМ И ПРАГМАТИЗМ («университетский вопрос» в России начала XX века)

Как известно, к «перестройке» высшего, в том числе университетского, образования отечественные реформаторы приступили сравнительно поздно, поначалу вдоволь потрудившись над основными отраслями отечественной экономики и накопив при этом соответствующий «опыт». Понятно, что в основу «коренного реформирования» (а проще говоря — откровенной ломки) высшей школы сразу и без лишних раздумий ими были положены американские «образцы», в очередной раз ничтоже сумняшеся объявленные «мировыми стандартами образования»: двухуровневая система «бакалавр — магистр» (при которой необъяснимым образом, хотя и в несколько модернизированном виде, сохранилась аспирантура); печально знаменитый ЕГЭ, заменивший подлинный экзамен «тестированием»; максимальное распространение «дистантного» (а проще говоря — заочного) образования; полное нивелирование классических университетов и специализированных институтов (высших школ) (при котором «попутно» фактически рухнуло среднее специальное образование, так и не замененное системой «колледжей») и т.д. Все это сопровождается чудовищным по объему и невиданным даже в советское время валом всевозможной отчетности, растущей «не по дням, а по часам».

Вместе с тем постоянное и необходимое совершенствование содержательной стороны образовательной и научной деятельности подменено бессмысленной погоней за высокими местами в различных, нередко искусственно созданных «рейтингах». Поэтому результаты научной работы оцениваются не монографиями и статьями в сборниках научных работ, а исключительно публикациями в «высокорейтинговых»

(главным образом зарубежных!) журналах. Никого больше не волнует насыщение учебного процесса новыми научными знаниями и улучшение методики преподавания. Достаточно сказать, что в соответствии с действующим законом качество образования теперь рассматривается как «степень соответствия образовательной деятельности и подготовки обучающегося образовательным стандартам»¹, т.е. как мера приближения образовательного процесса к строго формализованным требованиям министерской и иной отчетности.

Само же преподавание теперь рассматривается как «образовательная услуга», причем во главу угла фактически (т.е. не на словах, а на деле) поставлено не улучшение методик преподавания и воспитания высококлассных специалистов, а «экономическая эффективность» в смысле его максимальной «оптимизации» (т.е. постоянного сокращения бюджетных затрат и иных «издержек» на образовательный процесс). При этом финансирование высшей школы и ее работников на американском или западноевропейском уровне стало делом самих преподавателей. Более того, одним из главных показателей оценки эффективности работы профессора для его переизбрания на должность теперь является объем привлеченного лично им «софинансирования» своего вуза (факультета, кафедры) со стороны различных «спонсоров», т.е. умение выпрашивать или иным путем добывать деньги, а вовсе не умение вести учебную и научную работу по соответствующей отрасли знаний. Среди дарованных вузовским преподавателям «академических свобод» основное место заняла не мало кого волнующая теперь свобода научно-педагогического творчества, а практически неограниченная возможность установления «безразмерных» платных наборов в государственные вузы и совместительство в различных частных вузах.

Вместе с тем проблемы и беды отечественной высшей школы, разговор о которых постоянно выливается в очередной «плач Ярославны», не должны заслонять собой главного вопроса: каким образом в современных условиях возможно не просто поддерживать на должном уровне,

¹ Согласно п. 29 ст. 2 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (СЗ РФ. 2012. № 53 (ч. I). Ст. 7598) «качество образования — комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы».

а непременно *повышать* качество высшего образования и подготовки университетских выпускников? Ведь от ответа на него в конечном счете зависит общественное и экономическое развитие страны и общества в целом, а если говорить прямо — место и роль России в том жестком соперничестве различных государств, которое развернулось между ними в начале XXI в., несмотря на, казалось бы, ушедшее в прошлое «соревнование двух общественно-политических систем», определявшее лицо планеты в конце XX в.

Признав решающую роль высшего, прежде всего университетского, образования в развитии страны, следует согласиться и с важнейшим, определяющим значением его *содержания*, а не организационно-правовых *форм*, к постоянному видоизменению которых обычно сводится существо проводимых «реформ». Главным направлением решения указанных задач должно стать совершенствование содержательной стороны преподавания, насыщение его современными научными знаниями, а не перевод учебных часов в «зачетные единицы» и их перетасовывание между семестрами и годами обучения для переименования их совокупности из «специалитета» в «бакалавриат», сопровождаемое постоянной отменой старых и составлением новых учебных планов, программ, рекомендаций, инструкций и т.д.

Не менее важной является и проблема соотношения в преподавании собственно *образования*, т.е. передачи обучающимся профессиональных навыков (или, выражаясь современным бюрократическим языком, «компетенций»), и *воспитания*, т.е. нравственного и духовного воздействия учителя на формирующуюся личность ученика. Эта сторона дела занимает самое последнее место в осуществляемых в российских вузах реформах (в значительной мере, видимо, из-за того, что она почти не поддается формализации и бюрократической оценке, а отчасти, возможно, и из-за того, что у самих реформаторов находится в серьезном дефиците или совсем отсутствует собственный творческий опыт преподавания, который они с успехом могли бы применить).

Между тем ответ на эти вопросы, вполне осознавая всю их важность для будущего и современного общественного развития, в России искали еще в самом начале XX в., когда возникла очередная реформа высшего образования, объявленная тогда «университетским вопросом» (поскольку поводом для нее стало очередное обновление Университетского устава). Одними из наиболее активных участников развернувшихся острых дискуссий стали профессора юридических факультетов, во мно-

гом представлявшие в то время цвет отечественной интеллигенции. Кроме того, «университетский вопрос» в первую очередь затрагивал именно юристов, поскольку преподавание права в российских университетах, по мнению тогдашних реформаторов, имело наиболее консервативный («классический») характер: оно отличалось чрезмерным обилием лекций общетеоретического характера (причем лекторы нередко позволяли себе выходить за рамки излагаемого предмета, обращаясь к общественным устремлениям и нравственным убеждениям своих слушателей) и явным недостатком «семинариев» практической направленности, на которых будущих юристов следовало бы обучать составлению различных документов (или, как сейчас сказали бы, «организации договорной работы»), знакомить с канцелярской работой, а также разбирать составленные ими конспекты учебников и выслушивать зазубренные законоположения.

Примечательно, что не только университетские профессора, прекрасно знакомые с постановкой обучения в европейских и американских университетах, но даже тогдашнее Министерство народного просвещения (которое еще М.Е. Салтыков-Щедрин в одном из своих произведений метко назвал «Министерством народного умопомрачения») не ставили вопрос о прямом заимствовании того или иного зарубежного опыта и не сводили свои предложения исключительно к изменению организации университетского образования. Они пытались направить обсуждение на разрешение главного по сути вопроса — о методике и целях университетского преподавания, т.е. сосредоточивали внимание на содержательной, а не на формальной стороне дела.

Но именно в этом вопросе мнения самой профессуры кардинально разошлись: если одни университетские профессора выступали в поддержку лекций как главного вида обучения и воспитания в высшей школе, то другие активно требовали более широкого использования практических занятий, признавая за лекциями лишь вспомогательное значение. При этом обсуждению подверглись и фундаментальные проблемы роли и значения университетов в научной, педагогической и общественной жизни, и различные системы и методы научного преподавания университетских дисциплин, и соотношение устного преподавания с самостоятельным изучением учебной и научной литературы, и даже методика приема экзаменов. Это, конечно, сильно отличало тогдашние дискуссии от современных обсуждений, обычно сводящихся

к оценке мнимых достоинств представляющихся заведомо современными и прогрессивными «магистратуры» и «бакалавриата» в сравнении с отжившим и консервативным «совковым специалитетом».

Лидером первой группы профессоров выступил крупнейший российский юрист, философ и социолог, приобретший к тому времени широкую европейскую известность, профессор Санкт-Петербургского университета по кафедре энциклопедии и философии права Лев Иосифович Петражицкий, послушать блестящие лекции которого, по воспоминаниям современников, неизменно приходили сотни слушателей, причем не только студентов университета¹. Л.И. Петражицкий в 1901 г. опубликовал в периодической печати ряд статей по «университетскому вопросу», содержащих резкие оценки предполагавшихся в этой сфере реформ, которые стали частями готовившейся им большой работы.

Этот труд в виде двухтомного издания «Университет и наука» после дополнения и «приведения в порядок для печати» он опубликовал спустя несколько лет, в 1907 г. Первый том «Теоретические основы» был посвящен анализу положения университета как научного учреждения (часть первая) и как учебного заведения (часть вторая), а второй том (оставшийся неоконченным) предполагалось посвятить практическим выводам из этого анализа (основным началам научного самообразования, университетского преподавания и основным положениям университетской политики). Вниманию современного читателя в настоящем издании предлагается первый том указанной работы Л.И. Петражицкого, ставший своеобразным манифестом его сторонников и основным предметом нападок и критики со стороны его оппонентов.

Аргументация Л.И. Петражицкого начинается с парадоксального на первый взгляд отрицания широко укоренившегося взгляда на университет как на учебное заведение и на его профессоров как на преподавателей. Он пишет: «Университет отнюдь не есть заведение, существующее исключительно для обучения тех юношей, которые в данное время числятся его студентами, а такое учреждение, которое должно создавать и распространять свет мысли и знания...»; «университет есть коллегия мыслителей и ученых, ученое учреждение, очаг научного

¹ Подробнее о личности и научных трудах проф. Л.И. Петражицкого см. предисловие В.С. Ема, А.Г. Долгова и Е.С. Роговой к кн.: *Петражицкий Л.И. Права добросовестного владельца на доходы с точек зрения догмы и политики гражданского права*. М.: Статут, 2002. (Серия «Классика российской цивилистики».)

творчества и света» (с. 26, 27)¹. Ведь университет по самому значению этого слова изначально должен быть «соединением наук» (*universitas litterarum*), а его *professores* (от лат. «*profiteri*» — «провозглашать, проповедовать свои мысли») должны вырабатывать и распространять свои научные убеждения (с. 27)².

Однако заканчивается она утверждением «о великом педагогическом влиянии университета в лице достойных членов его, истинных *doctores* и *professores*», в чем автор не видит «ни тени противоречия»: «...ученый астроном или химик призван не к обучению мальчиков... добрым нравам... он призван к служению великой (особенно в его представлении) науке астрономии или не менее великой и прекрасной науке химии путем производства, переработки и распространения... ценных истин. Но его воодушевление в области астрономии или химии даже вовсе без его намерения и старания может, попав в сердца аудитории, потерпеть здесь превращение, неведомое ни астрономии, ни химии, а именно превратиться здесь в импульс для добрых нравов, в источник гуманных и иных высоких чувств, идей, идеалов и т.д.» (с. 192–193).

Именно университетские лекции являются «хорошим проводником эмоций, настроений; они превосходное средство приобщения аудитории к эмоциональной научной жизни, к научному интересу и воодушевлению ученого...», чувства и настроения которого «движутся во время научной лекции в высоких сферах настоящей науки» (с. 198). Поэтому «хотя представители университетских кафедр по нормальному духовному складу своему и по роду деятельности не педагоги в собственном смысле, но они могут оказывать великое педагогическое влияние на студенчество силою своей *professio scientiae*, своею проповедью науки, научным воодушевлением, если и поскольку они ученые в подлинном и высоком смысле этого слова», а не те, для которых, по ехидному замечанию проф. Петражицкого, «день защиты диссертации (докторской, а подчас и магистерской) является не днем свадьбы, а днем развода с наукою» (с. 195).

¹ Здесь и далее цитируется публикуемая в данном сборнике работа проф. Л.И. Петражицкого «Университет и наука (опыт теории и техники университетского дела и научного самообразования)» (Т. I. Теоретические основы); в скобках указываются номера страниц настоящего издания.

² Что касается Академии наук, то, по мнению Л.И. Петражицкого, она имеет «свою особую, весьма почтенную и почетную миссию, вовсе не умаляющую научного значения университетов и состоящую... в дополнении, объединении, главным же образом в поощрении научной жизни и увенчания заслуг» (с. 29).

Л.И. Петражицкий указывает, что «[н]а каждом профессоре лежит обязанность вовлечь по мере сил и способностей своих возможно большее количество своих слушателей в свою науку в собственном смысле, заставить их заинтересоваться ею и заниматься не на время до экзамена только и не в виде и размере зубрения учебника к репетиции или экзамену» (с. 96). Ведь «[ч]ем ниже в университете поставлено преподавание, чем меньше профессоров, способных возбудить своими лекциями уважение, интерес и любовь к науке и вызвать в студенчестве научный дух и научное воодушевление», тем больше в нем студентов, «которые в университете наукою не занимаются, а отделяются вычитыванием учебников и сдачею по ним экзаменов» (с. 97).

Следовательно, на первый план выходит необходимость «надлежащего пополнения и направления научных сил (вопрос личного состава)» (с. 31), выражаясь советским языком — «кадровый вопрос», который, по словам Л.И. Петражицкого, представляет собой «действительно сложное и трудное дело». Но его успешное решение — главное условие процветания университетской науки, в котором, по его словам, «вся суть дела», или «квинтэссенция университетского вопроса» (с. 34). Поэтому необходимо в первую очередь «заботиться о том, чтобы имелись в университете если не великие, то по крайней мере истинные ученые: математики, химики, физиологи, патологи *etc. etc.*, а все остальное само придет по установленному выше закону близости и сродства светлых вершин духа человеческого» (с. 193).

Профессор Петражицкий подчеркивает, что «двойственная» (научная и учебная) задача университетов имеет *единый путь* успешного решения, который заключается не в тех или иных организационных реформах, т.е. «с точки зрения существа дела совершенно побочных вопросах, а в замещении университетских кафедр истинными учеными и мыслителями» (с. 35). По его справедливому замечанию, «[е]сли бы все или почти все существующие университетские кафедры или хотя бы преобладающее их большинство были заняты профессорами в полном смысле этого слова, т.е. отнюдь не в смысле формулярного списка и служебного положения... а в смысле настоящих ученых и мыслителей (*doctores*), проповедующих (т.е. прежде всего имеющих) свои научные убеждения (*professores*) путем слова и печати, тогда было бы все, что требуется для процветания университетской науки» (с. 34) (к этому так и хочется добавить: а реформаторские устремления неумных «менеджеров» от высшей школы вместо постоянного посягательства

на основы научной и учебной работы наконец-то свелись бы к открытому регулированию *cash flow* («денежных потоков»), где они смогли бы проявить себя как подлинные профессионалы).

Но для привлечения в университеты таких творческих сил необходимы соответствующие материальные условия, создание и поддержание которых (а вовсе не постоянная ломка и замена различных организационных структур и смена украшающих их «вывесок») должны составлять существо действительно необходимых в этой области преобразований. Необходимо «сделать нормальное научное поприще не только возможным, но и привлекательным», что исключено в условиях, когда «вступившие на путь науки, требующей всего человека, напряжения и полного и исключительного посвящения всех сил, фактически не могут надлежащим образом приготавливаться к служению науке и потом активно и с успехом ей служить, а принуждены заботиться о добывании средств к жизни» (с. 37).

По словам Л.И. Петражицкого, в такой «классической университетской стране», как Германия, «вознаграждение труда выдающихся ученых и во всяком случае первоклассных светил науки значительно превышает вознаграждение высших сановников государства, не исключая министров», тогда как «[у] нас, наоборот, оценка и вознаграждение профессорского труда, в том числе и ординарных профессоров, хотя бы и знаменитостей, гораздо ниже, нежели оценка и вознаграждение труда, например, вице-директоров департаментов и даже занимающих низшие должности чиновников, хотя для последних открыто движение вверх, а должность ординарного профессора есть высший предел ученой «карьеры»» (с. 87 и сн. 1). Между прочим, в пользу такого подхода свидетельствует и опыт советского времени: как известно, в послевоенные годы вынужденное обстановкой активное привлечение в науку талантливой молодежи стимулировалось резким повышением оплаты труда и улучшением материальных условий жизни научных и педагогических работников. Именно этот путь (а не постоянная формально-бюрократическая реорганизация учебного и научного процесса) и в то время привел к последующему достижению выдающихся научных результатов.

В противовес взглядам Л.И. Петражицкого и его сторонников было высказано мнение о том, что «[с]овременные университеты... имеют целью не только служение науке, но и подготовку различных специалистов, необходимых для общества и государства. Наш университет —

не только академия, но и высшее учебное заведение, даже преимущественно это последнее» (с. 348)¹. С этой точки зрения резкой критике была подвергнута господствовавшая «лекционная система» преподавания, которая «состояла в том, что все профессора факультета, каждый на свой образец, произносили один за другим монологи перед безмолвствующей аудиторией»; при этом почти полностью игнорировались все другие приемы работы с учащимися, и особенно практические занятия и самостоятельная работа, хотя именно «[с]амодеятельность — главный залог воспитания учащегося к его будущему жизненному пути» (с. 359, 363), а «[з]адача высшей школы — дать учащимся не только знание, но и умение» (с. 440). Нельзя не отметить поразительного сходства этого подхода с настойчиво внедряемой в вузовский учебный процесс «базовой» идеей максимального развития самостоятельной работы учащихся, которая призвана стать основой современной учебно-методической работы, направленной на выработку соответствующего той или иной специальности «набора компетенций».

Одним из главных оппонентов проф. Л.И. Петражицкого, т.е. сторонником «отказа от рутинных взглядов» и придания университетским лекциям исключительно вспомогательного характера, выступил профессор Новороссийского (впоследствии — Одесского) университета П.Е. Казанский, о научных трудах и личности которого известно немного. В предисловии к своей работе он указывает, что, будучи еще студентом Московского университета, напечатал в 1892 г. статью «Об университетском преподавании», в которой (как и в последующих работах по этому вопросу) опирался на взгляды одного из первых российских профессоров гражданского права, знаменитого профессора Казанского университета Д.И. Мейера, подчеркивавшего значение практики в юридическом образовании. Свою обзорную работу о проблемах университетского преподавания права проф. П.Е. Казанский опубликовал в 1901 г., посвятив ее памяти Д.И. Мейера (авторитет которого, видимо, был призван восполнить некоторый недостаток авторитета самого автора).

В этой книге, которая также представляется вниманию читателя в настоящем сборнике, проф. П.Е. Казанский тщательно собрал и определенным образом сгруппировал многочисленные публикации

¹ Здесь и далее цитируется работа проф. П.Е. Казанского «Вопрос о преподавании права в русской печати в 1901 г.», также публикуемая в данном сборнике; в скобках указываются номера страниц настоящего издания.

тогдашних реформаторов. Существо этих взглядов сводилось к тому, что хотя «лекции не могут исчезнуть совсем, да это и нежелательно, но при полной свободе преподавания они перестанут занимать то преобладающее положение, которое есть очевидный пережиток, а встанут в системе преподавания на то место, которое должно им принадлежать по условиям времени и развития научной и учебной литературы» (с. 366), поскольку «[с] развитием научной и особенно учебной литературы чтение лекций как преобладающий способ преподавания все более становится анахронизмом. Лекции перестают быть главной основой учебной деятельности университета; центр ее перемещается на практические занятия со студентами...» (с. 379).

Отмечалось, что при наличии хорошего учебника чтение лекций становится излишним: оно легко и необходимо заменяется самостоятельным изучением студентами литературы, контролируемым преподавателем в форме еженедельных «научных собеседований», или «освободительных репетиций», на которых выясняется степень усвоения ими тех или иных разделов учебника (от успешности которого зависит возможность последующего освобождения от экзамена) (с. 417). Таким образом, предлагаемое введение этой системы «внутрисеместровых зачетов» последовательно сводило «образование» к механическому зазубриванию учебников под вполне откровенным лозунгом: «Для всех и каждого — хороший учебник; для более способных и желающих работать — рядом с ним и другие ученые произведения и учебные занятия» (с. 420) (за исключением, разумеется, «архаичных» лекций, которые, по мнению автора, и возникли-то вследствие недостатка и дороговизны в прежние времена научных книг и руководств, не позволявших учащимся XVIII и начала XIX вв. усваивать знания иначе как путем слушания и записывания лекций профессоров (с. 377)).

П.Е. Казанский прямо указывает, что «[в] основание занятий со всей аудиторией должен быть положен... учебник», ибо только «[с]амостоятельное чтение предоставляет все условия для приобретения необходимого знания: возможность остановиться на любом месте, подумать над непонятным, выяснить его по другим источникам, отдать себе отчет в прочитанном, привести его в согласие с прежними сведениями и представить все в общей картине, не боясь этим потерять нить изложения, не развлекаясь красноречием оратора, в удобное время и при удобной обстановке. Чтение не приводит поэтому к тяжкому и бесплодному напряжению духовных сил учащегося, что мы видим