
А. Л. АНДРЕЕВ

**«ДНЕЙ АЛЕКСАНДРОВЫХ ПРЕКРАСНОЕ
НАЧАЛО»: К ХАРАКТЕРИСТИКЕ
РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ПУШКИНСКОЙ ЭПОХИ**

Статья посвящена развитию российской модели образования в ходе реформ Александра I. Отмечаются оригинальные черты данной модели, анализируется ее отношение к общим тенденциям развития европейского образования в начале XIX века, рассматривается становление российской школы управления образованием. Значительное внимание уделено влиянию системы образования на российский социум пушкинской эпохи.

Ключевые слова: модель образования, управление образованием, Министерство народного просвещения, образовательные сети, народная школа, университет, гимназия, лицей.

Историю российского образования начиная с Петра I и вплоть до конца истекшего XX столетия следует рассматривать как *историю успеха*. По сути дела, лишь нескольким странам удалось создать систему образования и науку мирового уровня. Россия не только оказалась в числе этих немногих, но и со временем сумела занять в данной сфере одну из лидирующих позиций (Андреев 2011), в связи с чем возникает чрезвычайно интересный и концептуально важный вопрос о том, когда именно и каким образом окончательно определился этот вектор восходящего развития. В поисках ответа на этот вопрос невозможно обойти вниманием *пушкинскую эпоху*. Она не только положила начало расцвету русской словесности, но и стала временем становления новой плеяды ученых и деятелей образования, которые несколько позже способствовали мировому признанию отечественной науки. Среди них математики Н. И. Лобачевский и М. В. Остроградский, химик Н. Н. Зинин, врач Н. И. Пирогов, физик и электротехник Э. Х. Ленц, биолог-эволюционист К. М. Бэр – все это старшие и младшие современники, а иногда практически ровесники А. С. Пушкина.

Однако, как это ни странно, в созданной усилиями нескольких поколений ученых грандиозной картине пушкинской эпохи обра-

зованию как фактору культурной динамики было отведено довольно скромное место. А между тем обращает на себя внимание то, что начало пушкинской эпохи практически совпадает с проведенной Александром I реформой образования.

Уже в первые месяцы царствования Александра I в фокусе внимания молодого императора и его окружения оказываются как проблемы созданной в период правления Екатерины II системы народных училищ, так и нереализованный университетский план 1787 года. Несомненно, создание разветвленной системы народного образования и ее быстрый рост (согласно замыслу, народные училища должны были открыться во всех губернских, а со временем и практически во всех уездных городах) надо расценивать как значительное достижение. Но влияние школьной реформы 1780-х годов на общество оказалось не вполне соразмерным ее масштабу.

Несмотря на то что образование вошло в число универсальных лифтов вертикальной мобильности, все же к началу XIX века оно не приобрело еще того качества *народности*, которое в пушкинскую эпоху утверждалось как некий культурный идеал. Считалось, что образованность есть отличительный признак *барина*, простому же человеку оно ощутимой пользы не приносит, а, напротив, толкает молодежь на сомнительный путь (известно, к примеру, что многие получившие образование дети купцов в дальнейшем отказывались идти «по торговой части», предпочитая этому государственную службу или даже ненадежную стезю литературных занятий) (Скуратов 1866). В этой ситуации самой слабой стороной екатерининской школьной реформы был расчет на то, что большую часть ее финансирования возьмут на себя местные городские общества. Но они старались избегать таких расходов даже тогда, когда их поощряло или понуждало к этому правительство.

По мере того как данная проблема выявлялась все более отчетливо, в правительственных кругах складывалось понимание, что народное просвещение должно быть построено на более широких и вместе с тем на более прочных основаниях. К этому добавились еще и мотивы идеологического характера – в первую очередь представления Александра I и его ближайшего окружения о социальной миссии просвещения. В основе екатерининского просветительства лежала мысль о том, что получивший хотя бы некоторое образование человек уже в силу самого этого факта способен лучше исполнять «должность» человека и гражданина, неотделимую, впрочем,

от обязанностей безусловно повинующегося своему государю верноподданного. Александр же и его «молодые друзья», как известно, задумывались об отмене крепостного права и введении конституции (Рэй 2013) и соответственно этому рассматривали распространение образованности в контексте более широкой и более общей задачи формирования общества, основанного на законности и подготовленного к разумному пользованию свободой.

Непосредственное обсуждение вопросов образования в окружении Александра I началось, по-видимому, не позднее декабря 1801 года. При этом они с самого начала рассматривались в контексте плана обширных государственных реформ, основной смысл которых состоял в последовательной специализации органов исполнительной власти по типам компетентностей. Каждая сфера жизнедеятельности должна была получить собственную четко выстроенную вертикаль управления во главе с министерством. В соответствии с этим подходом в России *впервые была спланирована и осуществлена системная реформа образования*, в рамках которой оно, как подчеркивалось в одном из именных указов Александра I Правительствующему Сенату, было выделено в особую государственную часть.

8 сентября 1802 года Императорским манифестом было объявлено об учреждении в России 8 министерств, одним из которых стало Министерство народного просвещения. В отличие от более ранних мер и проектов, начатая в 1802 году реформа касалась не каких-то отдельно взятых типов учебных заведений (например, народных школ или университетов), а *общей постановки всего «учебного дела»* в пределах основной, наиболее населенной части империи. При этом она впервые должна была осуществляться на основе четко осознаваемых принципов: бессловность учебных заведений, бесплатность начального элементарного обучения, четко определенное структурирование всей системы по уровням при обеспечении преемственности учебных программ от низшего уровня к высшему.

В соответствии с этим вводилась в действие довольно стройная схема уровней государственного общего образования, построенная по иерархическому принципу. Все учебные заведения отныне разделялись на четыре разряда: приходские школы, уездные школы, гимназии и высшие учебные заведения (университеты). Принципиально важно, что казна теперь впервые, хотя и не полностью, брала на себя обязательства по финансированию школьного образования

(высшие учебные заведения и раньше имели устойчивое бюджетное финансирование). Правда, это не касалось низших (приходских) училищ, забота о которых все еще целиком возлагалась на «благонамеренную попечительность» местных помещиков, духовенства и сельских обществ.

Предполагалось, что в каждом губернском городе и в некоторых других наиболее крупных городах должно быть по крайней мере по одной гимназии, а в уездных городах – по школе соответствующего уровня. Так формировалась многоуровневая общегосударственная сеть образовательных учреждений. Вместе с тем к этой общегосударственной сети добавлялись еще и отдельные «малые сети». Так, например, в соответствии с Горным положением 1806 года предписывалось открывать при главных заводах горных округов горные школы, а при остальных заводах – так называемые «малые» горные школы, несколько школ для начального обучения детей низших служащих полагалось иметь ведомству внутренних сообщений и т. д. Кроме того, в гвардии и армии существовала сеть полковых школ для нижних чинов.

Александровская реформа проводилась с сохранением институциональной преемственности Министерства народного просвещения от екатерининской «Комиссии по учреждению народных училищ», которая фактически вошла в только что созданное министерство на правах одного из его структурных подразделений. Но, что принципиально важно, сфера компетенции Министерства по сравнению с екатерининской «Комиссией по учреждению народных училищ» была существенно расширена. Помимо учебных заведений к ней была отнесена вся сфера светской духовной культуры. Соответственно, и образование было включено в максимально широкий культурный контекст, от которого оно ранее было все же отделено. «Комиссия по учреждению народных училищ» не имела своих специализированных органов, и надзор за местными школами возлагался на губернские приказы общественного призрения, для которых данная функция не была основной. Теперь же между центральным органом управления (т. е. министерством) и непосредственно самими учебными заведениями появлялось промежуточное звено – учебные округа, во главе которых были поставлены попечители из числа влиятельных сановников, нередко входившие в ближнее окружение императора (что, безусловно, существенно облегчало решение многих вопросов). В каждом учебном округе должен был быть создан университет, на который помимо соб-

ственно образовательных и научных функций возлагалась еще обязанность методического руководства и надзора за работой существующих в округе гимназий и школ. В 1802–1805 годах в дополнение к уже существовавшему Московскому университету были открыты сразу четыре новых – в Дерпте, Харькове, Казани и Вильно. Одновременно предполагалось основать университет и в столице империи, но в силу ряда причин вначале здесь был учрежден Педагогический (позднее – Главный педагогический) институт, на базе которого уже в 1819 году возник Санкт-Петербургский университет. Университеты создавались и в административных центрах, входивших в то время в состав империи Польши и Финляндии. Наконец, еще при жизни Пушкина, в 1832 году, открылся Университет св. Владимира в Киеве.

Впоследствии вмененная университетам функция административного и методического контроля над гимназиями будет признана чересчур обременительной, отрывающей профессуру от собственно университетских дел. Но в то же время непосредственная связь училищ и гимназий с университетской средой позволяла обеспечивать достаточно высокое качество школьного обучения (за счет того, что в гимназиях могли преподавать те же люди, что и в университете). Усиливалась также связь гимназического образования с культурными практиками.

С. Т. Аксаков, учившийся в начале 1800-х годов в Казанской гимназии, приводит несколько таких примеров. Наиболее яркие из них – учитель математики Григорий Иванович Карташевский и учитель грамматики Николай Михайлович (Нигмат Мисаилович) Ибрагимов. Оба любимых учителя С. Т. Аксакова были незаурядными людьми, оставившими свой след в истории культуры. Г. И. Карташевский преподавал математику будущему создателю неевклидовой геометрии Н. И. Лобачевскому, а в дальнейшем сыграл заметную роль в развитии отечественного образования в качестве попечителя Белорусского учебного округа; под конец жизни он был назначен сенатором. Н. М. Ибрагимов получил известность как поэт и один из инициаторов создания Казанского общества любителей отечественной словесности.

Следует отметить, что университетская программа Александра I осуществлялась в достаточно проблемном контексте. Еще на заре эпохи Просвещения стало отчетливо проявляться критическое отношение к университетам. Они теперь воспринимались как архаический институт, исторически связанный не с наукой, а со схола-

стикой. К середине XVIII века отчетливо обозначилась и альтернативная университетам траектория высшего образования, представленная высшими профессиональными школами. Ответом на эти тенденции стали попытки разработать новую, теснее связанную с современной наукой и вместе с тем с практическими государственными потребностями модель университетского образования. Тем не менее этого оказалось недостаточно, и к началу XIX века университетское образование в Европе окончательно вошло в фазу кризиса.

Решительный шаг в этом плане сделала Франция, где еще при старом режиме параллельно университетам была создана целая система высших школ, призванных обеспечивать кадрами различные отрасли жизнедеятельности государства. Однако революционное правительство пошло еще дальше и в 1794 году своим декретом вообще упразднило все существовавшие на территории бывшего королевства университеты как пережитки Средневековья. Вместо них на базе старых факультетов создавались новые профессиональные школы, представлявшие собой уже не свободные ученые корпорации, а государственные учреждения. Эта система была окончательно построена Наполеоном, пожелавшим придать ей четкую иерархичность и максимальную централизацию. С этой целью декретом от 18 марта 1808 года был учрежден так называемый Императорский университет (*l'université impériale*), представлявший собой, однако, не университет в обычном смысле слова, а особую государственную корпорацию ученых, курировавшую всю систему образования страны – от муниципальных школ до лицеев – и наделенную правом присвоения ученых степеней. Собственно образовательной деятельности это учреждение не вело, а осуществляло лишь контроль над ней (Proust 2007).

Отчасти под влиянием французского опыта, отчасти в обстановке вызванной Наполеоновскими войнами политической нестабильности, сопровождавшейся огромными финансовыми затруднениями, правительства многих государств шли на закрытие части своих университетов. Значительно сократилось и количество поступающих в них. Так, если в 1720 году во всех германских университетах училось около 4400 человек, то в 1800 – чуть больше 2900. А численность студенческого контингента самого именитого испанского университета – Саламанки, которая на протяжении XVIII века варьировалась от 1,5 до 2,3 тыс., после 1810 года снизилась до 420–650 человек. Похожая картина наблюдалась и в Англии (The University... 1974).

В российских правительственных кругах также нашлись сторонники довольно радикальных везний и подходов. Однако император, в то время сам во многом разделявший настроения, которые должны были бы сделать его достаточно восприимчивым к «франкофильской» аргументации, занял несколько иную позицию. То, как она была заявлена и сформулирована, представляет немалый интерес в плане характеристики личности Александра I и особенностей его мышления. Здесь он проявил не только осторожность и осмотрительность: в его рассуждениях, пожалуй, впервые столь ясно обозначилось понимание национальной специфики и восприятие отечественной традиции как значимой позитивной ценности и необходимой основы развития. «Не все то удобно вводить у нас, что хорошо за границей», – отметил царь, указывая, что «у нас есть старинные учреждения, к коим следовало примерять новые» (Рождественский 1902: 33).

К весне 1804 года была завершена разработка двух основополагающих документов – типового университетского устава и устава учебных заведений, им подведомственных. По уставу 1804 года университеты наделялись широкой автономией и интеллектуальной свободой (так, за профессорами признавалось неограниченное право брать в университетской библиотеке любые книги, в том числе признанные цензурой вредными). При этом преподавание было ориентировано на развитие у студентов способности самостоятельного и самостоятельного мышления, для чего преподавателям было рекомендовано не ограничиваться лекциями, а устраивать для студентов специальные беседы. Особо оговаривалась обязанность профессоров включать в свои лекции сведения о новейших научных открытиях.

Оценивая университетский устав 1804 года, следует также отметить то, что он вносил принципиальные изменения в устоявшуюся номенклатуру базовых направлений университетского образования. Эта номенклатура, которая восходила еще к средневековой традиции, уже не отражала дисциплинарного строения развивающейся науки. Но при этом даже возникшие в эпоху Просвещения «модернизированные» университеты сохраняли ставшую уже архаической структуру из четырех факультетов: теологического, философского, юридического и медицинского (подобный же внутренний состав, исключая теологический факультет, получил при своем

основании и Московский университет). Уставом 1804 года вводилась иная структура, приближенная к внутренней дифференциации конкретных научных исследований. Из старых факультетов сохранился один медицинский, к которому добавлялись три новых: нравственных и политических наук, физических и математических наук, а также словесных наук. Кроме того, при каждом университете должны были быть созданы педагогические институты, назначение которых состояло в обеспечении подчиненных университетам гимназий квалифицированными педагогами. В известном смысле их можно рассматривать как особые специализированные факультеты, хотя формально они такого названия не носили. Для каждого факультета определялась номенклатура кафедр, но она не рассматривалась как догма, и университетам позволялось ставить вопрос о ее расширении. Таким образом была подведена черта под старой университетской системой, и можно сказать, что именно с этого времени российские университеты приобретают свой современный облик, причем произошло это раньше, чем в большинстве других стран Европы.

Еще М. В. Ломоносов и другие деятели русского просвещения XVIII века настаивали на необходимости конвертировать уровень образования и академические успехи в классные чины, установленные Табелью о рангах. По предложению М. М. Сперанского значение этих характеристик как факторов служебного роста было еще более усилено. Императорским Указом от 6 (18) августа 1809 года предписывалось впредь присваивать чины коллежского асессора и статского советника *только* по предъявлении свидетельства (аттестата) одного из российских университетов «об успешном учении или испытании в науках, гражданской службе свойственной». Таким образом, ключевой фигурой государственного управления становился уже не просто опытный, «сведущий в делах», а широкообразованный чиновник.

На первых порах в этом вопросе допускалось немало разного рода изъятий. Но в целом Указ, официально зафиксировавший минимальный образовательный уровень государственных служащих среднего и высшего звена, способствовал повышению качества управления в условиях начинавшегося перехода от сравнительно просто устроенного аграрного общества к значительно более сложному индустриальному. С другой стороны, он связывал развитие

университетского образования с гарантированным государством спросом на его носителей. В исторической перспективе это имело далеко идущие социальные последствия, создавая предпосылки для кристаллизации новой российской элиты, которая проходила с активным участием дворянского элемента, но уже не на узкой сословно-дворянской основе. Если до той поры дворянские дети либо воспитывались в кадетском корпусе, либо обучались «чему-нибудь и как-нибудь» у домашних учителей, которые сами были людьми не слишком сведущими и, бывало, попадавшими на эту должность совершенно случайно, то теперь по крайней мере у части дворянства появляется непосредственная практическая заинтересованность в систематическом публичном образовании.

Правда, значительная часть посещавшей университет дворянской молодежи не слишком стремилась получить там систематическое образование, подтвержденное соответствующим аттестатом. И молодые дворяне, не обращая особого внимания на формальные академические требования, просто слушали интересные для них лекции, причем нередко на разных факультетах. Таким образом, в социуме пушкинской эпохи университет нередко воспринимался как один из источников свободного *самообразования*. Понятно, что оно часто оставалось поверхностным, но порой выводило одаренных юношей далеко за пределы рутинного преподавания и открывало им более широкие духовные горизонты.

Если в середине XVIII века среди студентов единственного в то время Московского университета значительное большинство составляли разночинцы, то в пушкинскую эпоху преобладание в аудиториях перешло к дворянству. В высшем обществе возникает даже своего рода мода на университеты. Правда, как и всякая мода, она через некоторое время поблекла, но в 1800-е и 1810-е годы в университетских аудиториях, особенно в Москве, можно было встретить юных отпрысков самых знатных аристократических фамилий. В это время здесь учился ряд друзей и знакомых А. С. Пушкина – А. С. Грибоедов, братья П. Я и М. Я. Чаадаевы, И. Д. Якушкин. «В наше время, – вспоминал друг Пушкина, Гоголя и Чаадаева Д. Н. Свербеев, – можно было разделить студентов на два поколения: на гимназистов и, особенно, семинаристов, уже бривших бороды, и на нас, аристократов... Первые учились действительно, мы баловались и проказничали» (Свербеев 1989: 65).

«Баловство», однако, вовсе не исключало интеллектуальных интересов. В начале XIX века они были связаны преимущественно с литературой и литературным творчеством и чаще всего группировались вокруг популярных профессоров или издания литературных журналов и альманахов (Андреев 2005: 237–254). Поскольку эти кружки были связаны перекрестными связями, они могут рассматриваться как ячейки, складывающиеся в совокупности в единую интеллектуальную среду, в которую в той или иной степени втягивались студенты разного социального положения. Но все же ее исходные социокультурные доминанты, *габитусы*, определявшие универсальные для этой среды модели социального взаимодействия, на долгое время обозначила преобладающая в то время дворянская часть студенчества, что сыграло важную роль в формировании облика русской высокой культуры, подспудно хранившей память о своем происхождении вплоть до советского времени.

Анализ показывает возросшую компетентность российской политической элиты в обсуждении и выработке стратегии развития образования. Как и в XVIII веке, император и его советники во многом ориентировались на европейский опыт. Однако теперь это выражалось в административном и политическом мышлении российской государственной элиты несколько иначе, чем во времена Екатерины и тем более Елизаветы. Тогда для решения той или иной задачи обычно выбирался какой-то определенный апробированный образец, который затем адаптировался к российской реальности (в результате чего он мог несколько усовершенствоваться, но мог и приобрести упрощенный или «урезанный» вид). Даже великий Ломоносов проектировал Московский университет в общем и целом «по примеру иностранных» (Ломоносов 1957: 508) – тех, которые он хорошо знал по своей учебе в Германии. В начале XIX века отношение к европейскому опыту делается более свободным. В частности, для реформы, начатой в 1802 году, нельзя установить какой-то определенный зарубежный образец. В ней прослеживаются и влияние составленного Кондорсе проекта системы общедоступного образования, построенного по принципу лестницы (каждая ступень имела самостоятельное значение и в то же время подготавливала переход на следующую), и принятая тогда во Франции и Польше практика, в соответствии с которой высшая школа непосредственно управляет низшей, и выработанная немец-

кой классической философией мысль об университете как синтезе наук, и новые подходы провозвестников будущей «университетской революции» в Германии. Все это обсуждалось, подвергалось сравнению и активной обработке, причем в составленных по этому поводу записках русских государственных деятелей особое внимание обращалось на сопоставление точек зрения и критический анализ недостатков различных образовательных моделей.

Так, в отличие от немецких протестантских университетов, где студенты могли сами определять для себя набор изучаемых дисциплин, Россия пошла по пути четкой регламентации учебного процесса и его подчинения государственной дисциплине: здесь вводилась курсовая система с обязательным изучением определенных программ дисциплин и переводными экзаменами между курсами (Андреев 2005: 112). В то же время «огосударствливание» было проведено в России не столь жестко, как, допустим, во Франции или в Австрии, где относительная самостоятельность высшей школы была практически полностью ликвидирована. По Уставу 1804 года университетам были дарованы определенные элементы самоуправления как в учебных и научных, так и в хозяйственных делах; ректор университета, ректоры, деканы факультетов и профессора не назначались, а избирались (хотя избрание на должности утверждалось министром, а в случае ректоров даже государем). Это сближало российскую модель университета уже не с французской или австрийской, а с немецкой, от которой она, в свою очередь, отличалась тем, что на практике отводила большую роль контролирующим образование государственным инстанциям (министерству и попечителям).

Одной из характерных черт российской системы образования, как она сложилась в пушкинскую эпоху, является заметно большая, чем в других европейских странах, вариативность образовательных траекторий, позволяющая довольно гибко приспособлять ее возможности не только к интересам различных социальных групп, но и к потребностям некоторых социокультурных сред и даже индивидуальным особенностям. Четырехэтажная вертикаль «приходская школа – уездная школа – гимназия – университет» образовывала как бы опорный стержень этой системы, задавая при этом некие ранжированные стандарты образованности, но вокруг этого ствола сформировалось множество дополнительных отростков

и ответвлений. Например, при университетах открывались так называемые благородные пансионы, которые готовили юношей дворянского происхождения к военной, статской, придворной или дипломатической службе, а по окончании давали право на поступление в университет или производство в офицерский чин. А специально для дворян, обучавшихся ранее в университетах или пансионах, была создана Школа гвардейских подпрапорщиков и кавалерийских юнкеров. Как известно, в 1832 году сюда поступил «не вписавшийся» в университетские порядки молодой М. Ю. Лермонтов. Особый тип учебного заведения, сочетавший в себе черты гимназии и университета, представляли собой гимназии высших наук, впоследствии получившие название лицеев. Самый знаменитый из них, конечно, Царскосельский лицей, в котором учился А. С. Пушкин. Но он не был не только единственным, но и первым: за несколько лет до его открытия разрешение на учреждение такого учебного заведения в Ярославле получил известный меценат П. П. Демидов. Позднее лицеи были открыты также в Нежине и Одессе. Постепенно все более важную культурную роль в российском социуме начинал играть сегмент внеуниверситетского высшего образования. Это, с одной стороны, учебные заведения технического профиля, среди которых фундаментальной основательностью подготовки выделялся открытый в 1809 году элитарный Институт инженеров путей сообщения, а с другой – более демократические по составу студентов медико-хирургические академии.

В процессе подготовки и проведения реформ Александра I в России сложилась блестящая плеяда организаторов образования. Среди них были как урожденные россияне (Н. Н. Новосильцев, граф А. К. Разумовский, В. Н. Каразин, М. Н. Муравьев, С. С. Уваров и др.), так и раскрывшие свои способности на русской службе выходцы из других государств. Несправедливо было бы забыть в этой связи и имена некоторых августейших особ. В отличие от XVIII века, когда вопросами развития образования занимались почти исключительно царствующие монархи – и во многих случаях скорее по статусу, чем по особой душевной склонности, – теперь в образовательной, просветительской и культурной деятельности принимали участие многие члены императорской фамилии. В первую очередь было бы справедливо отдать должное императрицам Марии Федоровне и Елизавете Алексеевне, которые дея-

тельно занимались развитием женского образования и благотворительными учебно-воспитательными учреждениями для бедных и сирот. А в развитии инженерного и военного образования важную роль сыграли великие князья Николай Павлович (будущий император Николай I) и Михаил Павлович, особой личной заслугой которого является основание знаменитого впоследствии Михайловского артиллерийского училища.

В целом российская образовательная система конституировалась как бы в промежутке между европейскими крайностями. Но почему в этом иногда видят только эклектическое сочетание разнохарактерных идейных влияний, всего лишь «российскую гастроль» европейской университетской идеи, вследствие чего отечественные университеты оцениваются с точки зрения степени их приближения к некоему идеальному (классическому) образцу, которого они, конечно же, никогда не достигали? Не правильнее ли видеть в российской модели некий самостоятельно найденный баланс черт и качеств, который эмпирически нащупывался в ходе практического решения конкретных задач, продиктованных национальными условиями развития?

Заметим, что в это время в России уже не только перерабатывался европейский опыт, но и генерировались собственные, ни на что не похожие проекты. Один из самых ярких примеров – написанные В. Н. Каразиным «Предначертания о Харьковском университете». Его структуру предлагалось построить на совершенно иных принципах, чем это традиционно было принято в европейских странах. Вместо обычных факультетов в нем должны были быть последовательно созданы 9 отделений, в том числе одно («отделение учености») – специально для подготовки научных работников высшей квалификации. «В России все должно быть ново и своеобразно, как она сама, – писал В. Н. Каразин, обосновывая составленный им проект Харьковского университета, – ...все должно быть соображаемо скорее с собственными ее нуждами, чем с обычаями народов по всему ей чуждых» (Предначертание... 1875: 71).

Культурные связи с Европой в пушкинскую эпоху все еще асимметричны: «веяния» идут оттуда сюда, а не наоборот. Однако теперь Россия не столько копирует, сколько движется в русле европейских тенденций как совершенно самостоятельный участник

общего процесса. Причем в некоторых случаях это движение идет даже с опережением: так, хотя начавшаяся в 1802 году реформа получила значительную идейную подпитку из Германии, некоторые важные начинания были осуществлены в России раньше, чем это удалось самим немцам. В частности, принцип единства научной деятельности и образования был сформулирован в проекте университетского устава, представленного Н. М. Муравьевым еще в 1804 году, за несколько лет до того, как он был воплощен в разработанной В. Гумбольдтом модели нового Берлинского университета. Кстати, и государственный орган, аналогичный российскому Министерству народного просвещения, в Пруссии был создан по крайней мере полутора десятилетиями позже – в 1819 году. А, скажем, в Великобритании единый общенациональный орган, курирующий образование, возник только в 1899 году.

Думается, мы вправе сделать вывод о том, что в ходе образовательных реформ начала XIX века окончательно сложилась *русская школа управления образованием*. В этой связи было бы естественно сделать одно уточнение. Нередко по поводу российского образования приходится слышать, что за основу его была взята немецкая система. Действительно, влияние Германии в России на протяжении XIX века было особенно большим, а контакты с немецкой высшей школой – особенно тесными. И все же, рассматривая вопрос в достаточно длительной перспективе (продлевая ее в том числе и на XX век), кажется методологически более оправданным говорить в этой связи не столько о специфически немецкой, сколько – шире – о *восточноевропейской* модели образования, обладающей в разных странах некоторыми особенностями, но и рядом общих черт, отличающих ее от французской, британской или американской систем. Другое дело, что на разных этапах истории вклад в развитие этой модели опыта различных стран был неодинаковым.

Литература

Андреев, А. Л. 2011. О модернизации образования в России. *Социологические исследования* 9: 111–120.

Андреев, А. Ю. 2005. «Национальная модель» университетского образования: возникновение и развитие. *Высшее образование в России* 2: 156–169.

Ломоносов, М. В. 1957. М. В. Ломоносов – И. И. Шувалову, июнь – июль 1754. В: Ломоносов, М. В., *Полн. собр. соч.*: в 11 т. Т. 10. М.; Л.: Изд-во АН СССР, с. 508–514.

Предначертание о Харьковском университете. Сопроводительная записка к нему в Комиссию об училищах. 1875. *Русская старина* 13(5): 66–76.

Рождественский, С. В. 1902. *Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802–1902.* СПб.: Издание Министерства народного просвещения.

Рэй, М.-П. 2013. *Александр I.* М.: РОССПЭН.

Свербеев, Д. Н. 1989. Из воспоминаний. В: Емельянов, Ю. Н. (сост.), *Московский университет в воспоминаниях современников.* М.: Современник.

Скуратов, Д. 1866. *Причины и последствия необразованности нашего купеческого и промышленного класса.* СПб.

Proust, A. 2007. 1808–2008: le deux cents ans de l'universite. *Le monde de l'education* 361.

The University in Society: in 2 vol. Vol. 2. Princeton: Princeton University Press, 1974.