



Андрей Андреев (Москва)

**«НАЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ»  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ:  
ПРОБЛЕМИ ВИНИКНЕННЯ ТА РОЗВИТКУ  
В ЗАХІДНІЙ ЄВРОПІ ТА РОСІЙСЬКІЙ ІМПЕРІЇ**

Гуманістичне розуміння науки та вищої освіти, сформоване в європейській суспільній думці на межі XVIII і XIX ст. й поглиблене в XX ст., сприяло утвердженню «ідеї університету»<sup>1</sup>. Це поняття охоплює позачасові, актуальні сьогодні так само, як і в добу Середньовіччя, принципи та цілі діяльності університету як особливого, унікального за своїм характером типу вищого навчального закладу. У такому сенсі університети, як осередки поширення знань, вільні «республіки науки» (*universitas litterarum*), є спільним надбанням людського духу, тому між ними не потрібно й не можна ставити національні перегородки. Тим більше, що утвердження «ідеї університету» в громадській свідомості руйнувало кордони між державами й народами, брало гору навіть над відмінностями цивілізацій та культур. Це явище – прикметна ознака процесу повсюдного поширення університетів у Північній та Південній Америці, Азії та Африці, який почався в останній третині XIX ст. й охопив більшу частину XX ст. Наприклад, університети Китаю і Японії, що в період становлення до дрібниць переймали риси європейських вищих шкіл, засвоюючи їх в іншому культурному середовищі, лише за сотню років функціонування не тільки зрівнялися зі своїми прообразами з набагато довшою історією, а й у чомусь їх перевершили.

Перші приклади успішного поширення університету як певної «моделі» навчального закладу в різних культурах і в різних народів датовано вже XIX ст.<sup>2</sup> І власне в XIX ст., одночасно з усвідомленням, що нація становить стрижневий елемент держави та культури загалом, сформувалося уявлення про «національну модель» університету. Кожна нація прагнула побачити у власних університетах плід «національного розвитку» вищої освіти, сфе-

ру втілення «національного духу», який саме там мав можливість проявитися якнайповніше.

У XIX ст. виникла також ідея, суть якої полягала у зворотному характері зв'язку навчальних закладів з культурою загалом: університет розглядали як «націотворчий» феномен, тобто стверджували, що успішне життя і розвиток нації не можливі без національного університету. Тільки так, завдяки власному університету, молода нація може посісти гідне місце серед інших націй, змагатися з ними й довести свою самоцінність і незалежність. За наочний приклад править Угорщина в часи березневої революції 1848 року: одним з перших актів нового уряду стала підготовка «Основних правил угорського університету» – проекту закону щодо проведення глибокої університетської реформи, спрямованої передусім на модернізацію, зміну структури й способів викладання у заснованому ще в добу Середньовіччя Пештському університеті, на підвищення його суспільного статусу як національного центру освіти та науки<sup>3</sup>. Надалі процес формування держав Центральної Європи наприкінці Першої світової війни також завжди супроводжувало заснування або відродження «національних університетів» (наприклад, університету у Вільносі, діяльність якого відновив уряд Литовської республіки 1919 року). Витоки цих ідей можна побачити у визнанні тієї ролі, яку німецькі університети, а надто Берлінський, відіграли в об'єднанні Німеччини й творенні німецької нації (детальніше про це йдеться далі).

Завданням цієї статті, однак, не є докладний аналіз процесів національного будівництва та його впливу на університетську освіту. На нинішньому етапі розвитку історіографії хотілося б лише виділити деякі принципово важливі віхи в історії європейської вищої школи, завдяки яким у XIX ст. університети стали «національними символами». Ці віхи мусять мати, з одного боку, хронологічний сенс, тобто узгоджуватися із загальною періодизацією історії європейських університетів та її переломовими подіями, а з іншого – певні типові риси, яких університети набували протягом тривалого часу. Появу тих чи тих рис не завжди було чітко визначено хронологічно: в межах одного університету довго могли співіснувати риси і старого, і нового устрою. Отже, утвердження «національної моделі» часто-густо набувало характеру боротьби, суперництва різних течій. Це протистояння виразно віддзеркалюють проблеми інституційного будівництва російських університетів XIX ст., яким у цій статті буде приділено особливу увагу.

Автор цієї публікації зосереджується на аналізі поняття університетської моделі, яке охоплює не лише внутрішні та зовнішні риси того чи того університетського устрою і принципи його функціонування, а й механізми, що уможливають його поширення та взаємодію університетів з іншими інститутами в освітній сфері. Застосування університетської моделі передбачає, що певний тип вищого навчального закладу, який виник завдяки зусиллям державних діячів, науковців або просто «внаслідок збігу обставин» як інноваційний освітній проект в одному чи кількох споріднених університетах, «здійснює експансію», впливає на інші освітні заклади, доки, нарешті, не здобуде статусу національного (чи інтернаціонального) стандарту. Вивчаючи цю модель, належить велику увагу приділяти причинам, що уможливили таку експансію, питанням про те, як взаємодіє або конкурує запозичена модель з вже ustalеними освітніми традиціями, релігійними, політичними інститутами певної країни тощо.

Дослідники сучасної історії університетів застосовують періодизацію, в основі якої лежать три базові моделі університету, що змінюють одна одну: докласична, класична та посткласична<sup>4</sup>. Період докласичного університету охоплює все Середньовіччя та ранню Нову добу разом з епохою Просвітництва. Образом, що дає змогу сформуванню уявлення про устрій та цілі докласичного університету, є «цех учених». Цю особливість зафіксовано вже в самій назві освітнього закладу, який виник у XII ст. (*universitas magistrorum et scholarum*), і в наданих від імператора та папи римського привілеях, що нагадували цехові статuti. Як і будь-яка інша середньовічна корпорація, університет передусім дбав про зміцнення свого правового статусу й домагався того, що називали «академічною свободою» в її первісному розумінні, тобто невідповідності членів цієї корпорації іншим органам, окрім власного суду, а отже, домагався права судити за власними законами. Іншим важливим правом, яке здобули університети, було безперешкодне пересування їхніх професорів та студентів територією Європи (*peregrinatio academica*). У такий спосіб протягом XIII–XIV ст. сформувався унікальний для середньовічного суспільства «академічний простір», де не було кордонів між країнами. Не підвладний місцевим законам, середньовічний університет спершу не мав навіть постійного місця, міг легко мігрувати від одного міста до іншого, і щойно пізніше почав споруджувати власні будівлі<sup>5</sup>.

Непотрібність будь-яких «перегородок» між середньовічними університетами, їхню типологічну єдність закріплювало ще одне право – *ubique*

*docendi*, згідно з яким випускник університету, вшанований науковим званням доктора, міг читати лекції не лише у власному, а й у будь-якому іншому університеті, куди він бажав би перейти. Усе внутрішнє управління, фінансування докласичного університету теж зумовлювала його корпоративна природа. Головним джерелом прибутку були внески студентів, а також плата за дипломи про наукові ступені. Водночас, через дедалі більшу замкненість корпорації, за якої університет поринав у внутрішні чвари, стаючи осередком інтриг, і невпинно віддалявся від науки (це явище було характерним і для цехового устрою загалом), уже починаючи від XVI ст. поширювалася практика передачі професорських кафедр у спадок, а також відкрита торгівля дипломами про наукові ступені тощо.

Виникнення університету нового типу пов'язано з процесами, що охопили Європу «близько 1800 року»<sup>6</sup>. Суть тодішньої зміни моделі полягала в переході від корпорації до державного закладу, що задовольняв уже не вузькі групові, а широкі громадські інтереси. Така трансформація почалася в німецьких землях, де університети великою мірою залежали від держави: ці території протягом XVI–XVII ст. вирізнялися найбільшою «густотою» університетів, кожний з яких (т. зв. *Landesuniversität*) міг впливати лише на невелику територію того чи того князівства й потребував його підтримки. В епоху Просвітництва така залежність зумовила появу кількох «прогресивних» (у розумінні руху до нової моделі) університетів, що перебували на цілковитому забезпеченні держави, яка сама заповзялася усувати пережитки корпоративності, насаджувати нові ідеали й проголошувати нові цілі, пов'язані з поглибленням наукових досліджень. Йдеться насамперед про університети в Галле (1694) та Геттінгені (1737). Цей процес завершився 1810 року, коли було засновано Берлінський університет, де сформувалася «класична університетська модель». Водночас на межі XVIII і XIX ст. чимало колишніх наукових корпорацій, де усталився старий устрій, зійшли з історичної сцени або почали працювати за новими принципами.

Саме в Берліні вперше було втілено гуманістичну ідею університету як «універсуму наук», єдність яких забезпечують загальні методологічні засади формування наукової картини світу. Колишнім університетським свободам, після їх переосмислення, надали іншого сенсу з погляду їх дотичності до процесу пізнання: тепер йшлося про *свободи для науки і задля науки*. Свобода викладання (*Lehrfreiheit*) означала для університетського викладача можливість обирати для читання будь-який курс у межах

галузі знань власного факультету й навчати за тією методикою і в тому обсязі, що їх він сам визнавав найбільше відповідними. Свобода навчання для студентів (*Lernfreiheit*), як часто стверджують, полягала не тільки в добровільному відвідуванні лекцій (за умов, коли за слухання кожного лекційного курсу стягували плату наперед, це не мало істотного значення), а й у наданні студентам можливості самостійно складати навчальний план, визначати послідовність слухання курсів, обирати дисципліни для студій і, головне, лекторів, оскільки в багатьох предметних галузях успішно працювали відразу кілька університетських викладачів. Дотримання цих свобод гарантувала держава, на яку також покладали завдання забезпечувати університет належним фінансуванням, підготованими студентами (завдяки запровадженню обов'язкового для вступу до університету державного іспиту по закінченні гімназії), а також викладачами високого рівня (за допомогою системи державного конкурсу на університетські посади).

Нарешті, стрижнем моделі «класичного університету» стало цілком нове поняття змісту науки – не суми готових, застиглих знань, а процесу нескінченного пошуку й наближення до істини, до «того, чого ще не знайдено остаточно і чого ніколи не можна буде знайти повністю, але саме тому його й потрібно шукати»<sup>7</sup>. У класичному університеті, на відміну від школи, де вчитель давав учню набір вже готових істин, і викладач, і студент ставали принципово рівними перед наукою, обидва брали участь у процесі пізнання. Завдяки цьому імперативу наукового пошуку в XIX ст. університети всіх країн, де працювали такі навчальні заклади (новозасновані чи трансформовані), набували рис «дослідницького університету» (*Forschungsuniversität*) з такими його атрибутами, як наукові лабораторії та інститути, музейні колекції, бібліотеки, постійні й інституційно оформлені наукові семінари. Ідеї, що становили зміст «класичного університету», були актуальними аж до 1960-х років. Відтак, через масовий характер навчальних закладів, притаманний постіндустріальному суспільству, університети зіткнулися з новими проблемами й були змушені започаткувати процес кардинальних змін, що в цілому світі триває донині<sup>8</sup>.

У наведеній схемі історії розвитку університетів не було пов'язаності з національними кордонами, хоча за Німеччиною й визнано першість у застосуванні класичної університетської ідеї, що її, як вже було наголошено, вважають за спільне надбання людства. Базові типи докласичного й класичного університету мають універсальний характер, і не даремно

багато досліджень присвячено, з одного боку, темі формування єдиного європейського університетського простору в добу Середньовіччя, а з іншого – проблемам поширення типу класичного університету у світі протягом XIX–XX ст.<sup>9</sup>

Тим часом вже в докласичну епоху всередині єдиного академічного простору виділилися певні спільноти університетів. Щоправда, таке групування не мало (та й не могло мати) національного характеру. Натомість у ранню Нову добу на устрій університетів накладали відбиток соціально-політичні умови життя в певній державі та релігійна належність. Як окрему групу передусім потрібно розглядати університети Священної Римської імперії<sup>10</sup>. Ці навчальні заклади згодом і називатимуть німецькими університетами, хоча національні чинники майже не вплинули на їх появу. Так, перший «німецький» (тобто розміщений на території імперії на північ від Альп) університет у Празі (1348) постав завдяки професорам – вихідцям з Італії, а основу Гайдельберзького університету, відкритого трохи пізніше (1386), становили науковці, що приїхали з Парижа. Однак імператорські привілеї університетів, правове становище їхніх професорів і студентів у Священній Римській імперії, тісно пов'язані з устроєм імперії та правовими стосунками між його суб'єктами взагалі, були важливими ознаками саме «німецьких» університетів. Ці прикметні риси вже в XV ст. давали змогу відрізнити «німецькі» університети, скажімо, від університетів Французького або Англійського королівств і, до того ж, відігравали роль однієї з констант університетського життя Німеччини аж до кінця XVIII ст.

Наступною віхою на шляху до поділу університетів за національною ознакою стала Реформація. Після того, як частина університетської професури розірвала стосунки з католицькою церквою, богословські факультети університетів уже не мали потреби в привілеях від папи римського, та й імператор, що далі тримався католицької віри, не надто виявляв бажання надавати підтримку протестантському шкільництву. За таких обставин протестантські університети потрапляли в залежність від місцевих князів (саме вони, і вже без згоди імператора, заснували перші нові університети XVI ст.), сильнішим ставав їхній зв'язок з конкретною територією, державою. Цю тенденцію зумовлювали й фінансові чинники: якщо раніше постійні місця для професорів (т. зв. кафедри) можна було утримувати завдяки церковним прибуткам, то після секуляризації надходження коштів до університетів повністю залежало від рішення ландтра-

фа чи міської комуни, під юрисдикцію яких переходили університети. Протягом XVI–XVII ст. посилювалася конфесіоналізація університетів, що споруджувала між ними нові кордони (у такий спосіб, зокрема, остаточно відокремилися один від одного єдині до початку XIX ст. в Англії університети Оксфорд і Кембридж, усі студенти й викладачі яких, згідно з ухваленим законом, мусили поставити свої підписи під статтями англіканської віри). У німецьких землях і Швейцарії зростали протиріччя між лютеранами й кальвіністами: в період гострої боротьби між ними в XVII ст. деяким університетам, зокрема Гайдельберзькому, доводилося по кілька разів змінювати конфесійну належність; після виходу професури з кальвіністського Марбурга було засновано лютеранський Гіссен тощо<sup>11</sup>.

До кінця XVII ст. чітко розмежувалися католицькі й протестантські університети, у кожному з яких сформувалися особливі риси в межах «докласичної моделі». Як наслідок Контрреформації, що почалася в XVII ст., чимало католицьких університетів Центральної та Південної Європи опинилися під контролем ордену єзуїтів, осідками якого, власне, й були університети. Єзуїти створили власну, досить ефективну освітню систему, що ґрунтувалася на поєднанні предметів філософського та богословського факультетів і вплинула навіть на вищі школи Східної Європи, в тому числі – на першу православну Києво-Могилянську академію. Педагогічні методи єзуїтів передбачали жорсткий контроль за тими, хто навчав і навчався. Тим часом у протестантів, через конфесійні суперечності й примноження різних внутрішніх течій, скажімо, навіть у лютеранстві, пошук компромісів привів до появи цілком нового принципу – «свободи викладання», який вперше сформулювали під час заснування «прогресивного» університету в Галле. Отже, саме в протестантській частині університетського простору XVIII ст. постали нові засади, які пізніше уможливили перехід до класичної епохи<sup>12</sup>.

Поділ університетів на протестантські й католицькі загалом давав змогу протиставити, наприклад, університети Північної Німеччини університетам Франції та Італії. Ця лінія поділу, однак, ще не збігалася з кордонами народів і держав. Так, університети Голландської республіки, передусім перший і найбільший з них – Лейденський (1575), хоча й завдячували своє виникнення національній революції, яка звільнила Нідерланди від іспанського панування, – не намагалися відокремитися, а навпаки, тяжіли до північнонімецьких протестантських університетів, утворюючи з ними єдину освіт-



ню мережу<sup>13</sup>. Університети довго об'єднувала єдина мова спілкування: до початку XVIII ст. національної мови не вживали в жодному з них, у викладанні послуговувалися латиною (навіть до кінця XVIII ст. латина «зберігала монополію» на велику кількість університетських предметів, насамперед на медичному факультеті).

Тому чимало мислителів епохи Просвітництва проблему дальшої долі того чи того університету розглядали окремо від країни, в якій він функціонував. З одного боку, поширювалася думка про цілковиту непотрібність університетів як цехових пережитків Середньовіччя, не спроможних брати участь у творенні держави та народу. З іншого боку, якщо мислителі й визнавали суспільну корисність університетів (ті, отже, могли працювати на добро держави), то країну, в якій вони розвивалися, трактували як *tabula rasa*, де ці освітні осередки, насажені ззовні, не мали ніяких національних особливостей.

Такими були проекти філософа Готфріда Вільгельма Ляйбніца щодо Росії, які він подав Петрові I і в яких вперше сформулював ідею створення російських університетів. На думку Ляйбніца, устрій цих вищих шкіл, позбавлених середньовічних пережитків, має підпорядковуватися практичним цілям. Йшлося про появу в Росії нових освічених категорій громадян (священиків, юристів, лікарів) та надання російському народові доступу до «всіх переваг, що їх вже здобули інші народи й використовують для свого вдосконалення»<sup>14</sup>. Отже, за Ляйбніцем, не наявні потреби народу мали спонукати до заснування університетів у Росії, а, навпаки, університет мусив стати засобом перетворення Росії, інструментом, що дав би змогу змінити спосіб мислення людей (не даремно Ляйбніц пропонував, щоб кожний, хто навчається в університеті, певний час присвятив вивченню математики, яку філософ вважав головним засобом «сприяння розвиткові розуму», стрижнем нового наукового світогляду епохи Просвітництва).

Ляйбніц, якого Петро I зарахував на державну службу в Росії, доклав чимало зусиль, щоб донести до свідомості імператора зміст своїх реформаторських ідей. У підготованому за Петра I проекті заснування Петербурзької академії наук з університетом у її складі виразно помітно відлуння думок Ляйбніца. Однак т. зв. Академічний проект зазнав невдачі: університет не зміг стати «національним», на додаток – ледве-ледве набирив студентів, оскільки був цілковито відокремленим від суспільного життя. Цей навчальний заклад навряд чи міг виконати поставлені перед ним конкретні

завдання щодо відтворення кадрового складу Академії наук і виховання російських науковців (промовистим є той факт, що першими студентами цієї вищої школи стали привезені з-за кордону німці)<sup>15</sup>.

Отже, перший висновок, який можна зробити на підставі викладеного, полягає в тому, що наприкінці «докласичної епохи» в історії вищої школи ще не було національних університетів, хоча протягом цього періоду поступово викристалізувалися риси, з яких у наступну епоху сформувалися кілька «національних моделей». Як же виникли ці моделі і чому їх поява збігається в часі з утвердженням у Європі «класичного університету»? Щоб відповісти на це запитання, потрібно детальніше охарактеризувати стан європейських університетів на межі XVIII і XIX ст.

Цей період в історії університетів вирізнявся кризою, причому настільки глибокою, що їх даліше існування взагалі було поставлено під сумнів<sup>16</sup>. Вже починаючи від XVII ст. наука розвивалася поза стінами університетів, які здебільшого залишалися твердинями схоластики. На протипагу цим навчальним закладам дедалі більшу популярність здобували, з одного боку, станові школи (наприклад, «рицарські академії»), з іншого – професійні училища для офіцерів, інженерів, купців та ін. Чимало університетів поставали перед проблемами фінансування, відвідуваність таких закладів відчутно знижувалася (протягом XVIII ст. у масштабах усієї Німеччини вона зменшилася вдвічі). Надзвичайно низьким був рівень університетської освіти у Франції: у Сорбонні ще від часів Декарта забороняли всю нову філософію, професори провадили різного роду побічну діяльність і занедбували читання лекцій; корпоративний устрій призводив до того, що кафедри обіймав «натовп пронозливих невігласів»; іспити на докторські ступені перетворилися на звичайну формальність, і наукові дипломи купували ті, хто міг за них заплатити<sup>17</sup>. Тому під натиском публіцистів-просвітителів, які гостро критикували діяльність університетів, під час революції, 17 серпня 1792 року, було видано декрет про закриття всіх французьких університетів. Замість цих навчальних закладів створено нову систему вищої освіти, що базувалася на двох «антиуніверситетських» принципах – на розчленуванні навчальних закладів на низку «факультетів» і шкіл (тобто фактично ніяк не пов'язаних між собою професійних училищ), а також на всеосяжному бюрократичному контролі за навчанням і викладанням. У бюрократичній ієрархії вищі навчальні заклади Франції посіли один з горішніх щаблів, звідки вони керували нижчими училищами,

об'єднаними в навчальні округи. Таку саму ідею про поєднання навчальної та управлінської функцій вищих шкіл реалізували наприкінці XVIII ст. у Польщі, а звідти згодом запозичили в Росії, здійснюючи освітні реформи на початку XIX ст.

Французька система продемонструвала свою ефективність: невдовзі в Парижі виникла низка нових осередків професійної освіти з різних академічних і прикладних галузей знань, зокрема й тих, яких раніше не охоплювало навчання в університетах (Політехнічна школа, Школа східних мов, Центральна школа громадських робіт, Школа шляхів та мостів тощо)<sup>18</sup>. Цей приклад намагалися наслідувати далеко за межами Франції: навіть у Пруссії на початку XIX ст. серйозно думали про можливість скасувати свої університети, а замість них створити систему освіти за французьким зразком.

Натомість у Німеччині виникло явище, пік розвитку якого припав на кінець XVIII – початок XIX ст. і характер якого великою мірою дав змогу «виправдати» дальше функціонування університетів. Йдеться про Геттінгенський університет – феномен міжнародного масштабу<sup>19</sup>. Одержуючи щедре фінансування від англійського короля (та ганноверського курфюрста в одній особі) і перебуваючи під опікою освічених чиновників, які добирали туди найкращі професорські кадри, Геттінген досягнув надзвичайних успіхів у науках (класичній філології, історії та статистиці європейських країн, природничій історії – зоології, ботаніці, мінералогії, медицині, державному праві тощо), тому став центром притягання для студентів і молодих науковців з усієї Європи. Якщо в інших німецьких університетах відвідуваність знизилася, то в Геттінгені вона зросла (тільки за третю чверть XVIII ст. – втричі), причому кількість вступників щороку сягала 450 осіб. Дві третини студентів Геттінгенського університету становили іноземці (тобто особи, що приїздили з-поза меж держави Ганновер), у тому числі вихідці з Франції, Англії, Угорщини, Прибалтики, Росії. «Геттінген належить не одному Ганноверу, і навіть не Німеччині, а всьому світові», – казав, як свідчить легенда, Наполеон.

У Геттінгені було сформовано нову академічну культуру, в якій ідеалом життя «шляхетних людей» (до них зараховували себе і професори, і студенти) була праця задля чистої науки. Там цей ідеал вперше поєднали з традиційною університетською структурою, що в Геттінгені не зазнала особливих змін. Саме такий матеріалізований доказ можливості зв'язку

науки з університетом зміг виправдати функціонування цього інституту перед сучасниками, насамперед у Німеччині. Своєю чергою, ця обставина давала змогу в дальших дискусіях про долю університетів виступати за збереження «університетських цінностей», і такі виступи, власне, й спонукали до формулювання принципів класичного університету.

Серед залучених до цього процесу мислителів XVIII – початку XIX ст. належить виділити двох – Фрідріха Шлеєрмахера та Вільгельма фон Гумбольдта. Обидва науковці (перший здебільшого теоретично, а другий практично) доклали зусиль до заснування Берлінського університету, забезпечивши ідейне наповнення «класичної епохи». У своїх концепціях вищої освіти мислителі спиралися на досягнення німецької класичної філософії (Канта, Фіхте, Шеллінга), водночас визначали й поняття «національного духу». Для нашої теми вирішальне значення має той факт, що згадані мислителі не просто сформулювали принципи університетського устрою, а й заклали в них досягнення німецького національного духу, розв'язуючи проблему створення не просто університету нового типу, а саме нового «університету для Німеччини».

За умов, коли доцільність функціонування університетів було поставлено під сумнів, Шлеєрмахер наголосив, що їхня справжня, не зіпсована зловживаннями, суть збереглася саме в німецькій культурі, тому й назвав свою працю «Роздуми про університети в німецькому розумінні» (1808). Головну мету діяльності університету мислитель вбачав у впливі науки на студентську молодь: «[...] тут не лише наповнюється пам'ять і збагачується розум, в юнаках мусить також пробуджуватися зовсім нове життя, вищий, по-справжньому науковий дух». На думку Шлеєрмахера, ці зміни можуть відбуватися саме «для німців і серед німців». Тому потрібні для перебігу такого навчального процесу свободи випливають саме з національного характеру університетів, «залежать від нашого національного погляду на переваги науки». Мислитель також наголошував: «[...] ми не могли б поводитися інакше з тими, кому призначено стати володарями знання». У майбутньому університети, за Шлеєрмахером, мають знову набути споконвічного «німецького» сенсу, перетворитися на вільні «республіки духу». Ті ідеї спеціалізації вищої школи, котрі сформувалися у Франції, кардинально відрізнялися від цього німецького розуміння освіти. Там, де на місці університетів виникли б професійні училища, довелося б спостерігати регрес у науці й «присипляння духу»<sup>20</sup>.

Слідом за Шлеєрмахером, Вільгельм фон Гумбольдт у своїй програмній записці, складеній між 1809 і 1810 роками, тобто в ті часи, коли він, як керівник департаменту народної освіти в уряді Пруссії, безпосередньо був причетний до організації вищого навчального закладу в Берліні, наголошував на спільності філософських засад діяльності університету й німецького національного характеру. Мислитель писав, що університет мусить «підтримувати живим і активним потрійне прагнення людського духу: 1) передусім виводити все знання з одного початкового Принципу; 2) потім зіставляти це знання з Ідеалом; 3) нарешті, цей Принцип та Ідеал зводити до єдиної Ідеї [...] Така риса є властива інтелектуальному характерові німців, і потрібно лише стежити за тим, щоб її не було придушено насильно (ззовні) або через внутрішні антагонізми»<sup>21</sup>. Іншими словами, одна з головних цілей нового університету полягала в тому, щоб допомогти якнайповніше реалізувати оте прагнення через наукові дослідження виявити істину й досягти ідеалу, яке вже закладено в генах німецького народу.

Не випадково першим ректором Берлінського університету було обрано одного з найпалкіших прихильників величчя «німецького духу» Йоганна Готліба Фіхте невдовзі після того, як він виголосив свої славетні промови «До німецької нації»<sup>22</sup>. Університет почав працювати в період національного піднесення після перемоги у Визвольній війні 1813–1814 років, активну участь у якій брало німецьке студентство. Цю подію відзначили 1817 року на відомому Вартбурзькому святі, під час якого студенти з різних земель і держав проголосили ідею німецької єдності (цікаво, що один зі студентських прапорів пізніше став національним стягом Німеччини<sup>23</sup>). За таких умов Берлін дійсно зміг стати «університетом для Німеччини» і завдяки своєму науковому потенціалу, про який встиг подбати Гумбольдт, досяг такого самого злету, що й Геттінген, а за кількістю студентів навіть істотно його випередив (за десять років після відкриття Берлінського університету до нього щороку вступали від 700 до 900 осіб).

Зміна лідерства серед університетів Німеччини (Геттінген – Берлін) свідчила про перехід від космополітичного університету, який був відкритий для всього світу й жив науковими інтересами всієї Європи<sup>24</sup>, до першого німецького національного університету. Ідеологічні засади такого переходу було сформовано одночасно з університетськими традиціями «класичної моделі» й у тісному зв'язку з нею, тому таку її рису, як свобода викладання та навчання, втілену в Берлінському університеті, вважали передусім

ознакою німецьких університетів<sup>25</sup>. Однак пізніше, в процесі поширення «класичної моделі», таку свободу перестали характеризувати як суто «німецьку особливість», а визнали її універсальною цінністю. Отже, ту «ідею університету», про яку йшлося на початку статті, було сформульовано як німецьку національну ідею, і щойно потім, наприкінці XIX – у XX ст., їй надали загальнолюдського характеру.

Виявивши тотожність класичного університету й німецької національної моделі, ми краще збагнемо суть інших університетських систем XIX ст. «Класичний університет» можна взяти за точку відліку. У такому разі «національну модель» належить розуміти як взаємодію основних складових класичної університетської ідеї, її принципів та організаційних інститутів з державною системою й політикою у сфері народної освіти в конкретній країні.

Тут важливо звернутися передусім до досвіду самої Німеччини, де університети малих держав поступово інтегрувалися в єдиний освітній простір, переймаючи один в одного найкращі риси «класичної моделі». Ті особливості, котрі спочатку були властиві, наприклад, баварським університетам і залишалися незмінними завдяки внутрішньодержавним бар'єрам, за таких обставин зникали, причому не внаслідок насильницьких дій (прикметно, що після приєднання до Пруссії нових територій в університетах не було запроваджено ніяких новацій за пруським зразком), а завдяки конкуренції та взаємодії університетів. Паралельно формувався єдиний загальнонімецький ринок студентів і професорів. Ці події були безпосередньо пов'язані з процесами, що зумовили утворення другого Райху, тому діяльність університетів можна вважати одним з найважливіших чинників, що сприяли об'єднанню Німеччини. Після того як постала нова Німецька імперія, сусідні регіони (наприклад, країни Скандинавії, а також Швейцарія) далі орієнтувалися на описану університетську модель, і тільки великі держави могли досить тривалий час протиставляти їй власні зразки, що відповідали консервативній освітній політиці.

Ці факти підтверджує історія університетів в Австрійській імперії, які видозмінювали «докласичну модель» католицького типу, хоча навчальні заклади сусідніх північних німецьких земель постійно кидали їм виклик. Так, спроба імператора Йосифа II створити у Відні «католицький Геттінген» наприкінці XVIII ст. загалом виявилася невдалою. Такий неуспіх зумовили збереження в університеті права цензури католицької церкви й

жорстка урядова регламентація викладання та навчання, якої не скасували і в XIX ст. У першій половині XIX ст. «австрійська модель» вирізнялася повним браком університетських свобод: зміст кожної лекції, як і раніше в системі єзуїтів, було наперед визначено й затверджено. «У всій монархії в усіх університетах, ліцеях та гімназіях того самого дня, у той самий час, за тією самою книгою викладають однакові правила Наук; все встановлено в законі; нічого не залишено на власний розсуд осіб, що навчають і навчаються», – зауважив тогочасний очевидець з Росії<sup>26</sup>. Так само як у докласичну епоху, в університетах суворо дотримували послідовності навчання: філософський факультет вважали за нижчий, підготовчий, а богословський, юридичний і медичний – за вищі факультети, на які належить переходити по закінченні філософського. Така послідовність аж ніяк не відповідала стану науки XIX ст., тому між австрійськими науковцями періодично виникали дискусії на тему можливої зміни способу викладання, насамперед у сфері медицини та природничих наук. Треба зазначити, що мета навчання в австрійських університетах також не узгоджувалася з гуманістичним розумінням науки, оскільки передбачала вироблення практичних навичок, а не процес наукового пізнання. З часом австрійські університети дедалі більше піддавалися культурним впливам із сусідньої Німеччини. А після реформи графа Л. Туна-Гогенштайна в середині XIX ст. австрійська освітня система почала наближатися до німецької, причому цей перехід відбувався насамперед завдяки обміні професорами й студентами з університетами католицьких земель південної частини Німецької імперії<sup>27</sup>.

На прикладі «австрійської моделі» можна бачити перевагу класичного університету порівняно з державною та конфесійною політикою. Натомість у консервативній Англії університет навіть у XIX ст. довго зберігав свій давній, майже первісний вигляд. Держава не мала ніякого контролю над університетами. «Англійська модель» уявляла собою особливу університетську самоврядну корпорацію, фінансовану з громадських фондів. Університет становив систему коледжів, кожний з яких мав не лише освітню мету, а й чіткі виховні завдання (на цей факт вказує, зокрема, функціонування інституту т'юторів – персональних наставників учнів). Студентів у кожному коледжі добирали лише за становою ознакою; у найпрестижніших коледжах протягом століть навчалися нащадки одних і тих самих аристократичних родин, «звичайним» студентам потрапити туди

було надзвичайно складно, а університетську освіту взагалі вважали привілеєм вищих класів, щаблем у вихованні «джентльмена». Не дивно, що за таких умов університети фактично майже не виконували функцій розвитку науки, і вплив класичного університету на Англію в XIX ст. був надто поверховим та опосередкованим<sup>28</sup>. Англійці в класичному університеті виявляли інтерес хіба що до його спроможності приносити суспільну користь, виконувати конкретні наукові та освітні завдання, але аж ніяк не цікавилися ідейними, філософськими засадами його діяльності, університетськими свободами чи гуманістичним розумінням єдності науки. Тому навіть заснування в Англії нових університетів протягом 1830–1850-х років – Лондонського й Манчестерського, які мали ширші наукові завдання і в такий спосіб наближались до класичної моделі – не могло усунути головної відмінності між англійськими освітніми осередками й університетами по той бік Ламаншу, що поступово почала зникати щойно на початку XX ст.

Говорячи про «французьку модель» вищої освіти XIX ст., потрібно пам'ятати про її первісну суперечність із класичним університетом, «анти-університетські принципи», закладені в її основу під час Французької революції. 1806 року в освітній сфері Франції, щоправда, знову почали оперувати терміном «університет», однак у це поняття тепер вкладали всю сукупність факультетів та інших вищих шкіл країни, іншими словами, мали на увазі власне «міністерство вищої освіти». Всією цією системою керувала держава, що затверджувала не лише кандидатури професорів, а й навчальні програми та плани, на які спиралося викладання і які були обов'язковими для студентів. Про жодну свободу викладання і навчання не йшлося. Програма викладання дисциплін, що їх вивчали в університетах і професійних школах, певна річ, постійно розширювалася внаслідок загального розвитку науки в XIX ст. Однак головний наголос у навчанні робили на підготовці фахівця, передачі йому суми знань і виробленні практичних навичок майбутньої професії, тобто фактично на продовженні початкової та середньої освіти. Застосування такого підходу, як ми бачили, вкрай негативно оцінювали творці класичної моделі, які чітко відокремлювали університет від школи.

Науково-дослідницьку діяльність у Франції провадили в позауніверситетській сфері. Лише 1896 року, коли успіхи класичного університету в Німеччині й інших країнах стали очевидними, французький уряд зважився на перебудову устрою своїх вищих шкіл за німецьким зразком: у кожній



навчальній окрузі було відновлено кілька самостійних університетів, скасованих наприкінці XVIII ст.; кожний з них мав різні факультети, поєднував навчальні та наукові функції; університетські ради, як і раніше, очолював чиновник.

Отже, другий головний висновок, який випливає з аналізу кількох «національних моделей» XIX ст., полягає в тому, що всі вони поєднували «докласичні», «класичні» та «антиуніверситетські» (утилітарно-бюрократичні) риси вищої освіти в різних пропорціях. Причиною «розходження» моделей стали зміни в суспільному житті Європи кінця XVIII – початку XIX ст. До кінця століття під впливом «переможної ходи» класичного університету посилювалися тенденції до уніфікації, що найсильніше виявилися в Австрії, слабше – в Англії. Утвердження ідей класичного університету в Німеччині було тісно пов'язано з національним піднесенням, що в кінцевому підсумку привело до об'єднання країни. Виникнення першого національного університету в Берліні засвідчило, що ті самі ідеї неогуманізму, котрі дали змогу сформулювати головні принципи діяльності університетів, заклали також фундамент ідеології «національної самосвідомості» народу. Тому й інші народи в XIX – на початку XX ст. у пошуках національної ідентичності мусили звертатися до ідеї університету в її класичному, тобто німецькому, розумінні. На прикладах Токійського та Пекінського університетів можна переконатися, що такі порухи були властиві не лише народам Європи, а й Азії. Підтвердження цієї думки знаходимо, зокрема, у словах одного з реформаторів китайського університету в перші роки після встановлення республіки (1912), Кая Юаньпея: «Якщо нація чи держава хоче впевнено вступити у світ і при тому посісти в ньому славне, гідне місце, то наука – неодмінна для того умова. Найкращим таким прикладом є Німеччина»<sup>29</sup>.

З огляду на такий висновок постає потреба охарактеризувати «російську модель» університетської освіти, причому, згідно з описаною в цій статті методикою, для цього належить порівняти університети Російської імперії з класичним університетом XIX – початку XX ст.

Як вже було зазначено, зародження університетської освіти в Росії XVIII ст. безпосередньо не зумовили внутрішні потреби розвитку суспільства. Цей процес мав характер освітнього проекту, який цілком підтримувала держава, зацікавлена у вихованні підданих нового типу, «корисних діячів на ниві державної служби»<sup>30</sup>. Якщо Академічному універси-

тетові з цим завданням впоратися не вдалося, то перший у справжньому розумінні слова російський університет, заснований 1755 року в Москві, досяг набагато більшого успіху. Цей навчальний заклад виявився досить тісно пов'язаним із суспільством через гімназію, до якої приймали і дворян, і різночинців і яка мала готувати майбутніх студентів до засвоєння університетської науки. Основним способом заохочення студентів вступати до гімназії та університету стало гарантування їм певних переваг у просуванні на державній службі<sup>31</sup>. Наприклад, університетське навчання відкривало порівняно легкий шлях до подолання початкових ступенів «Табелю про ранги», і ця обставина зумовлювала стабільний приплив студентів до Московського університету вже від початку його діяльності.

Ту саму ідею набагато ширше виклали в першому російському університетському Статуті 1804 року, на підставі якого діяли Московський, новозасновані Казанський і Харківський, а пізніше – й Петербурзький університети. Після створення в Росії Міністерства народної освіти, покликаного розвивати університетську систему, було налагоджено прямий зв'язок між переданими у відання Міністерства університетськими посадами та науковими ступенями, з одного боку, і класними чинами – з іншого. Після ухвалення Статуту 1804 року будь-який студент університету, переходячи з відомства народної освіти на службу іншого роду, одержував чин XIV класу й у такий спосіб ставав щонайменше персональним дворянином, якому на відзнаку цієї події в університеті урочисто вручали шпагу<sup>32</sup>.

Мундир і шпага відразу утвердилися у свідомості російських студентів як важливі атрибути, що виправдовували перебування студентів в університеті й відкривали добрі перспективи службової кар'єри. А одержуючи наукові ступені, випускники могли просуватися по службовій драбині ще швидше: звання кандидата, яке за Статутом 1804 року присвоювали кожному, хто успішно склав іспити з усіх предметів факультету, відповідало XII класу; найвищий науковий ступінь доктора – VIII класу, що гарантував навіть спадкове дворянство. У першому десятиріччі XIX ст., коли отримання наукових ступенів ще не стало суворо формалізованою процедурою і великою мірою залежало від «расположения» професорів, досить часто дворянські родини, намагаючись спланувати службову кар'єру своїх нащадків, швидко здобували для них університетські ступені (принаймні, ступінь кандидата було дозволено присвоювати «на знак поваги до заслуг

батьків»<sup>33</sup>). Різничинці також вбачали в науковій кар'єрі унікальний спосіб здобути ті класні чини, котрі за звичайного проходження канцелярської служби потребували десятилітньої марудної праці. Таке утилітарне ставлення до навчання, яке суперечило справжнім цілям університетської освіти, було однією з головних особливостей російських університетів протягом усього XIX ст. (між іншим, 1835 року чини, що їх надавали університетським випускникам, було підвищено: дійсний студент відповідав XII класу, кандидат – X класу; а 1884 року замість цих ступенів запроваджено дипломи 1-го та 2-го ступенів, що відповідали тим самим класам).

Університетський Статут 1804 року, до якого в пізніших дискусіях з «університетського питання» часто зверталися як до точки відліку, «ідеалу» російського університету, насправді містив чимало внутрішніх суперечностей, у такий спосіб відображаючи різноманітність ідейних впливів, що їх зазнавали його творці<sup>34</sup>. Частина авторів згаданого документу належали до прихильників французької освітньої системи: на цей факт вказують розподіл університетських факультетів за зразком французького Національного інституту й створення системи навчальних округ, функції управління якими було передано вищим навчальним закладам, як у Франції та Польщі. З іншого боку, до Статуту 1804 року, напевно, орієнтуючись на вже затверджені зміни в тісно пов'язаному з німецькими землями Дерптському університеті (1802–1803), внесли норму про корпоративну автономію в її «класичному» розумінні, із самооновленням професорських кафедр через вибори. Тим часом вже в XVII ст. корпоративну автономію вважали однією з головних перешкод розвитку науки в університетах. Одним з явних пережитків середньовіччя в Статуті 1804 року був університетський суд, після створення якого і професори, і студенти не підлягали загальній цивільній владі: їхні майнові позови мав розглядати суд в університеті. Університетському правлінню, куди входили ректор та декани, доручали керівництво всіма господарськими справами (надання таких повноважень було доречним у Західній Європі, де університети розпоряджалися власними фондами, але не в Росії, де кошти на утримання університету повністю надходили з державного бюджету). Микола Карамзін, чудово обізнаний з університетським життям Москви, з цього приводу в'їдливо зауважив: «[...] найкращі професори, які мають присвячувати свій час науці, дбають про підряди на свічки та дрова для університету!»<sup>35</sup> Один з активних прихильників університетських реформ, Василь Каразін,

нарікав, що російські університети діють «на кшталт німецьких XV сторіччя». Навіть німецькі науковці початку XIX ст., коментуючи Статут 1804 року, зазначали, що виборність професури в ньому належить до застарілих елементів і не зможе забезпечити потрібного розвитку університету, натомість призводитиме лише до інтриг та боротьби різних партій, тому раніше чи пізніше її потрібно обмежити<sup>36</sup>.

Чи передбачав Статут 1804 року свободи викладання та навчання, властиві «прогресивним» німецьким університетам, що діяли на межі століть? На це запитання можна відповісти радше негативно, хоча в основному змісті автори Статуту передбачали, що в процесі університетського розвитку буде використано досвід найкращих з-поміж німецьких університетів (у Галле, Геттінгені), передусім тих, які цими свободами й вирізнялися. Куратор («попечитель») Московського університету Михайло Муравйов, найкраще обізнаний із системою викладання в протестантських університетах, у своєму проєкті університетського статуту пропонував на законодавчому рівні закріпити свободу викладання в тому її розумінні, що «погляди в науках не мають правити за привід для утисків, а [...] взаємоповага професорів один до одного мусить їм полегшити спосіб спільного обговорення наукових праць своїх»<sup>37</sup>. Однак рівень цієї свободи, так і не визначений у Статуті 1804 року, фактично залежав від позиції кураторів. Так, внаслідок контролю цих осіб за процесом викладання поступово взяла гору тенденція до чіткого закріплення професорів за кафедрами: викладач мав навчати тільки того предмету, котрий входив до компетенції його кафедри. Зауважимо, що такої вимоги ще не було сформульовано в Статуті у перші роки його дії (наприклад, відомий професор Московського університету М. Каченовський у 1810-х роках читав курси з російської історії, обіймаючи при цьому кафедру теорії мистецтв та археології). Несвобода викладання в російських університетах, її залежність від думки куратора або міністра найбільшою мірою виявилася під час т. зв. погромів університетів наприкінці 1810-х – на початку 1820-х років, коли куратори, перебуваючи у формальному розумінні в рамках Статуту 1804 року, фактично діяли проти нього.

На відміну від свободи викладання, свободу навчання істотно обмежили вже в тексті Статуту. Пункти 117–120, що стосувалися до студентів, за навчання яких сплачувала держава, запроваджували курсову систему з обов'язковими іспитами між курсами та можливістю залишатися «на

другий рік». Особам, що студіювали за власний кошт, лімітували можливість вибору різних предметів такою вимогою: належало спочатку слухати «науки підготовчі», і щойно потім переходити до навчання власне на факультеті, «що відповідає майбутньому стану» (пункт 112). Наведена цитата вказує на те, що свободу навчання, так само як у французькій моделі, обмежили через утилітарний характер освіти: вона мала сенс лише з огляду на майбутню службу. На таке звуження можливостей «працювало» й право надавати студентам чини, згідно з яким професори мусили здійснювати контроль за навчанням. Тому від 1814 року, за рішенням Міністерства, студенти, що самі сплачували за навчання, мали складати обов'язкові випускні іспити, яких, між іншим, не було передбачено в Статуті 1804 року<sup>38</sup>. Ради університетів у той самий час запровадили для цих осіб також вступні іспити (і в такий спосіб визначили, що приймати студентів на навчання можна тільки перед початком навчального року), а для всіх студентів – іспити між курсами, потрібні для того, щоб можна було зараховувати рік перебування в університеті. Курсова система російських університетів неодноразово зазнавала критики, спонукала до складання проєктів щодо запровадження принципу свободи навчання. Однак курсової системи не скасовували, навпаки, її підтверджували в кожному новому університетському статуті, а до кінця століття її ще більше регламентували.

Отже, зважаючи на такі принципові особливості Статуту 1804 року, як дотримання університетських свобод, російські університети початку XIX ст. ще не можна було зіставляти з класичною моделлю. Натомість краще просувалася справа із запровадженням в університетське життя наукового імперативу. Так, у своєму освітньому проєкті Муравйов постійно звертав увагу на наукову діяльність університету, якому «потрібно докладати до того свої зусилля, щоб бути завжди на рівних із станом науки в інших країнах Європи й залучати до курсу навчання всі нові відкриття, що їх схвалили науковці». У пунктах 60–62 Статуту 1804 року вказано, що охочі обійняти посади професорів і ад'юнктів мають подавати на розгляд свої праці. Так у Росії було вперше сформульовано наукові вимоги до претендентів на університетські посади. На жаль, протягом 1810–1820-х років цих приписів, не без потурання кураторів, перестали дотримувати, а кафедри часто очолювали люди, що відповідали критеріям «благонадійності, а не наукового цензу»<sup>39</sup>. Активізації наукової діяльності університету мало сприяти заснування при ньому низки наукових товариств (саме ця

риса була властива «прогресивним» німецьким університетам кінця XVIII ст. – Геттінгену, Єні), однак і вони залежали від міри зацікавленості уряду, а без його підтримки відчували чималі труднощі, як, наприклад, наукові товариства при Московському університеті в першій половині XIX ст.

Загалом потрібно зазначити, що той зразок російського університету, який запропонували діячі університетських реформ початку XIX ст., більше свідчив про бажання надати йому деяких зовнішніх рис європейських вищих шкіл межі XVIII і XIX ст. (як ми вже переконалися, насправді дуже різномірних за своїми принципами), ніж про прагнення утвердити в Росії поняття вищої освіти як національної цінності. Недарма одним з головних орієнтирів університетських реформ був саме інтернаціональний Геттінген, а Михайло Муравйов мріяв про шведів, які прийдуть навчатися до Москви. Однак, врешті-решт, наприкінці 1820-х років російська університетська система пережила глибоку кризу, що полягала в дефіциті національних наукових кадрів високого рівня. За рівнем викладання російські університети в цей період помітно поступалися не лише своїм «колегам» у Західній Європі, а й окраїнному для європейського наукового світу Дерптському університетові, який все-таки підтримував набагато тісніші контакти з Європою, ніж більшість російських вищих шкіл, і сприймав нові культурні віяння.

Саме дерптський професор Паррот ще 1803 року в записці, адресованій імператору Олександрові I, наголошував на доконечній потребі перетворити вищу освіту на національне явище, щоб вона могла відповідати потягу нації до науки: «Мета полягає в тому, щоб дати російській нації в справжньому розумінні національні університети. Освіта має нарешті стати рідною. Щоб цього досягти, потрібно створити масу освічених людей, яким можна довірити освіту нації, не звертаючись до іноземців. Але іноземці мусять тут закласти перший фундамент»<sup>40</sup>. За проектом Паррота вже наступний імператор Микола I на межі 1820 і 1830 років санкціонував масове стажування майбутніх університетських професорів за кордоном через заснування т. зв. Професорського інституту, в якому дійсно сформувалося нове покоління вітчизняних науковців, що сприйняли ідеї класичного університету й нарешті надали російським університетам національного характеру, створивши перші російські наукові школи й піднісши наукову діяльність в університеті до рангу суспільного явища. «У якомусь поетичному захопленні знанням і думкою поверталися молоді люди на

батьківщину й знайомили слухачів з ідеалами, що їх надихали, вказуючи на вищі цілі для діяльності», – згадував Б. Чичерін, який був свідком цієї різкої зміни духу російських університетів<sup>41</sup>.

Важливі кроки в цьому напрямку було зроблено завдяки діяльності міністра народної освіти графа С. Уварова. Протягом 1830–1840-х років міністр утверджував у державній ідеології тезу про «російський університет» як складову частину національної системи освіти. Обіймаючи свою посаду 1833 року, в програмній записці Уваров дорікав своїм попередникам за брак «плану єдиного, твердого плану, що поєднував би вигоди освіти європейської з перевагами народності» і наголошував, що через це університети «ще не принесли бажаної користі й в'янули скрізь як рослини іноземні, що не пустили коріння і не обіцяють плодів»<sup>42</sup>. А трохи раніше, восени 1832 року, у звіті про ревізію Московського університету, Уваров закликав здійснити широку реформу народної освіти, оновити наукову думку й одночасно сформулював концепцію цієї реформи, базовану на національно-консервативних ідеях, які коротко виклав у вигляді відомої «тріади», що її вперше було оприлюднено саме в цьому документі. Уваров ознайомив імператора з думкою, що її, за словами графа, одностайно схвалювали студенти, – думкою «про доконечну потребу раніше бути росіянином за духом, ніж намагатися стати європейцем за освітою», тобто, по суті, про синтез цих двох завдань з наголосом саме на національному характері «університету для Росії»<sup>43</sup>.

Запроваджений під керівництвом Уварова університетський Статут 1835 року був кроком не назад, як часто стверджували дослідники, а навпаки, вперед – до національного російського університету та його входження в «класичну епоху». В ідейному сенсі зміні Статутів 1804 і 1835 років відповідав перехід від Геттінгена до Берліна, тобто від ідеальної корпорації науковців, що належить «усьому світові» (ця корпорація, треба сказати відверто, в Росії не сформувалася), до національного університету, який діяв би під контролем держави і перебував би на її забезпеченні. Тому, зокрема, якщо реформи початку XIX ст. передбачали запрошення німецьких професорів для роботи в російських університетах, то перетворення епохи Уварова – виховання національних науковців за кордоном, у тому-таки німецькому університетському середовищі, де в XIX ст. сформувалися еталони уявлень про науку, які згодом утвердилися й у російському суспільстві.

Статут 1835 року позбавив російські університети багатьох рис, що не відповідали «класичній моделі». Так, ці заклади було звільнено від функції з управління навчальною округою. Господарське управління відокремили від організації навчального процесу. Скасували університетський суд і автономні юридичні права членів університетської корпорації, змінили структуру факультетів, орієнтуючись на Берлінський університет. Підвищили наукові вимоги до претендентів на університетські посади. Також було передбачено, що професори, які вже мали 25-річний викладацький стаж, мусили звільнити кафедри. Така нова вимога забезпечувала регулярну ротацію кадрів і допомагала уникнути «старіння» університету. Пункт 80 Статуту 1835 року визначав, що шлях до посади професора або ад'юнкта має пролягати і через вибори, і через безпосереднє призначення міністра. Така норма, завдяки якій вдалося розірвати замкнутість корпорації, узгоджувалася з принципами діяльності класичного університету. Ефективність цього заходу в Росії довів сам Уваров, опікуючись розподілом на кафедри молодих науковців, що пройшли закордонне стажування. Як наслідок, усі без винятку російські університети, будучи оновленими, дістали свіжий імпульс для дальшого розвитку<sup>44</sup>. Нарешті, заклавши класичні принципи в проєкт університетського Статуту Київського університету (1842), Уваров сприяв утвердженню в цьому закладі практично повної свободи навчання (курсіві іспити теж було скасовано) і появі в Росії посад приват-доцентів («доцентів без кафедр»). Ці новації Уваров планував згодом запровадити й в інших російських університетах<sup>45</sup>.

У часи «похмурого семиріччя» урядової політики, якому якраз передувала відставка Уварова 1848 року, було підважено всі результати реформ цього освітнього діяча, а головне, висловлено сумнів щодо «благонадійності» та «корисності для держави» університетської науки досягнутого рівня. Здійснення заходів щодо підвищення якості викладання та наукової праці в університетах Росії раптово зупинила реакція, яку викликав страх перед подіями в Європі. Російські університети опинилися на вже раніше пройдених щаблях розвитку й істотно відхилилися від «класичної моделі», оскільки було зневажено саме їхні наукові свободи (зокрема, невід'ємне раніше право вибору ректора, обмеження кількості вступників на всі факультети, крім медичного тощо). Стан цих навчальних закладів в останні роки царювання Миколи I з багатьох поглядів можна



назвати важким. Тому критика університетського життя, що розгорнулася на початку епохи Великих реформ, торкалася саме цього питання.

Подолання наслідків «похмурого семиріччя» потребувало нового осмислення університетських принципів. На межі 1850 і 1860 років відбулося перше широке громадське обговорення теми про роль і місце університетів у суспільному житті Росії (т. зв. університетське питання), яка в цьому розумінні відставала від Німеччини на півстоліття. Учасники дискусії висловлювали різні думки, однак досить багато видатних науковців і громадських діячів, що мали можливість ознайомитися з різними європейськими університетськими моделями, обстоювали чистоту університетської ідеї, сформульованої в Німеччині, й у такий спосіб уперше в російській публіцистиці відверто говорили про доконечність розвитку в Росії рис класичного університету<sup>46</sup>. Микола Пирогов, описуючи відмінності російських університетів кінця 1850-х років від європейських, зазначав: «Наш університет відрізняється абсолютно від середньовічного англійського тим, що він аж ніяк не церковний, не корпоративний, не громадський, не виховний. Наш університет схожий лише тим на французький, що до нього внесено – ще сильніше й оригінальніше – бюрократичний елемент; але він не є ще департаментом народної освіти, як французький, і факультетів у нашому ще не позбавлено взаємного зв'язку так, як у тому. Нарешті, наш університет ще менше схожий на німецький, який йому правив за зразок, тому що в ньому немає найхарактернішого: абсолютної *Lehr-und-Lernfreiheit* і прагнення наукового начала переважати над прикладними й утилітарними [...] Наші університети настільки звикли вважати себе державними закладами, що вся їхня увага зосередилася на самій лише підготовці для держави людей з дипломами, званнями й правами на чини, а на просвіту краю і суспільства вони дивляться як на справу цілком сторонню». Про те, що Пирогов трактував останні з перелічених розбіжностей суто негативно й наполягав на їх подоланні, свідчать його пізніші пропозиції реформ. На думку дослідника, перетворення мали сприяти стимулюванню наукової діяльності, запровадженню суворого конкурсного відбору в разі заміщення посад, розширенню викладання з допомогою приват-доцентів, розвиткові системи наукових семінарів, утвердженню свободи навчання як «*conditio sine qua non* університету» й одночасному скасуванню курсових іспитів, а також усуненню норми про безпосередній зв'язок навчання в університетах з отриманням чину (що

залежність Пирогов вважав чи не найбільшим лихом). «Ми всі тепер бажаємо, – пристрасно заявляв науковець, – щоб і в нас службово-освітній напрямок наших університетів набув суто наукового характеру»<sup>47</sup>.

Потребу прийняття в Росії «класичної моделі» так само рішуче обстоював і І. Бабст, який наголошував: «Вирішимо спочатку, що таке наші університети – школи, де за гарне навчання й порядну поведінку дають чини, де готують людей для державної служби, чи це вищі навчальні заклади, всім відкриті, з повною свободою викладання, без якої немислимий розвиток науки, з повною свободою навчання й вибору предметів занять, без яких не можлива справжня наукова праця»<sup>48</sup>.

У своїх численних статтях К. Кавелін, підбиваючи підсумки своєї подорожі Європою протягом 1862–1863 років, куди його відрядили з Міністерства народної освіти для огляду європейських вищих навчальних закладів, зазначав, що устрій університетів у Німеччині спирається на універсальні засади, прийнятні для будь-якої країни й сприятливі для розвитку освіти будь-де. Особливу увагу Кавелін приділяв теоретичному обґрунтуванню свобод викладання та навчання, і його дослідження на цю тему можна поставити в один ряд з працями Гумбольдта й Шлеєрмахера. Варто наголосити, що Кавелін точно розкрив суть «класичної університетської епохи»: «Німецькі університетські заклади своїми головними рисами належать до класичних, невмирущих творінь історії, мають загальний, всесвітній характер і значення, є спроможні до нескінченного розвитку й придатні до широкого застосування в історичних, часових, місцевих умовах різних країн і народів»<sup>49</sup>.

Підсумки обговорення «університетського питання» в російському суспільстві частково відображено в новому Статуті 1863 року, творці якого – представники Міністерства народної освіти, безумовно, також перебували під впливом класичної університетської ідеї і частково відобразили її в низці документів, супровідних Статутіві. В одному з цих документів науковий характер університетів описано майже тими самими словами, яких вживали німецькі неогуманісти: «Науку читають в університетах задля науки, і сама властивість різних галузей людського знання є підставою для розподілу університетів на факультети. Університетське викладання може принести справжню користь тим, хто шукає в храмі науки лише науку, тобто знання, а не йде туди, спонукуваний матеріальними, спекулятивними мотивами»<sup>50</sup>. Діячі Міністерства виступали проти

«принад» для студентів у вигляді чинів, допускали можливість свободи навчання: «[...] відомо, що за свободи навчання в німецьких університетах вдається досягти набагато кращих результатів, ніж за його обов'язковості у французьких. У новому Статуті колишню безумовну обов'язковість навчання обмежено тим, що раді університету з дозволу міністра надано можливість визначити, які предмети мають бути обов'язковими для студентів». Під впливом ідей, висловлених напередодні відкриття Берлінського університету, працівники Міністерства пропонували істотно розширити викладання й підвищити його науковий рівень завдяки запровадженню приват-доцентури: «На заснування приват-доцентури зі всіх боків покладають нові надії. Воно загалом мусить стати розсадником професорів і найважливішим способом заміщення кафедр; йому належить оживити університети постійним допливом нових і свіжих сил»<sup>51</sup>.

Однак насправді багато з проголошених міністерських положень не діяли. Ця обставина вказує на те, що Статут 1863 року мав компромісний характер і, незважаючи на відображені в ньому ліберальні ідеї, передбачав застосування механізмів, що унеможлилювали оновлення університетського життя, консервували застарілі порядки. Так, запровадження свободи навчання фактично віддали на розсуд радам, які всюди залишили попередні форми контролю (курсів іспити). Приват-доцентура протягом 1860–1870-х років практично не розвивалася, оскільки не було чітко передбачених способів її фінансування, а запровадити «гонорарій» – плату за кожний лекційний курс, як у німецьких університетах, уряд не наважувався. Тому молоді приват-доценти, не маючи змоги одночасно і утримувати себе, і викладати предмет, всіляко прагнули обійняти штатні посади доцентів, які фактично відповідали колишнім посадам ад'юнктів і не передбачали ніяких прав, а призначення на них цілком залежало від стосунків серед професури й не гарантувало справедливої зміни кадрів. Нарешті, нічим не було підкріплено й бажання Міністерства «поставити університети поза чинами», оскільки обидва ступені – і дійсний студент (цей ступінь Пирогов називав «пристановищем для неуків»), і кандидат – збереглися з усіма їхніми правами на чин.

Незадоволення наслідками університетських реформ 1860-х років виявилось вже наступного десятиліття. Виступаючи як послідовник Пирогова, Бабста, Кавеліна – прихильників класичної університетської ідеї, у пресі виступив професор Московського університету Н. Любимов.

Дорікаючи чинній системі за «загальну безвідповідальність», Любимов говорив про слабкість ліберальних тенденцій Статуту 1863 року. «Які заходи щодо університету можна визнати ліберальними заходами? Вочевидь, ті, котрі схилилися б до допуску й забезпечення академічної свободи дослідження та викладання, котрі сприяли б покликанню до життя духу науки й самостійності розуму, пробудженню зацікавленості вищими завданнями знання, пошвавленню філософського напрямку», – писав науковець. Причиною браку такого духу Любимов вважав університетську корпоративність, за якої конкурсне заміщення посад «практично не має значення», а право міністрів призначати професорів, хоч його абсолютно не відкидають, обставляють такими умовами, за яких «користування правом виглядає як дія, спрямована проти університету через недовіру, або як покарання». Своїй добі науковець протиставляв Московський університет 1840-х років і обстоював риси класичного університету, що сформувалися тоді, коли «завдяки невеликій, злагодженій групі професорів викладання мало дух і прагнення до збереження, за несприятливих зовнішніх умов, принципів гуманності й свободи розуму, і університет мав самостійність, живий образ, силу». Ця самостійність наукової корпорації, наголошував Любимов, є «тільки в панівному там дусі науки та викладання». У своїх конкретних пропозиціях професор наполягав на розвитку приват-доцентури («треба зробити широким і пільговим доступ до можливості кандидувати на професорські місця, але не до самих місць»), виступав проти довільної, на його думку, системи кафедр у Статуті 1863 року, за «вільний розподіл курсів», за скасування курсових іспитів. «Університетське викладання, – писав науковець, – за самим характером своїм є викладання всебічне й вільне. Мета його – не так передати знання, як спонукати до самодіяльності. Ускладнюючи суворо визначеними програмами, наданими ззовні, перетворюючи університет на школу, де засвоюють певну суму знань, ми принизили б значення університетів як представників самобутнього руху науки та думки»<sup>52</sup>. Ці тези Любимова додатково підтверджують його позицію палкого прихильника моделі класичного університету в Росії.

На новій хвилі громадських дискусій з «університетського питання», що припали на 1870-ті роки, прозвучали й спростування цих поглядів. Так, В. Гер'є гостро розкритикував Любимова у всіх його принципових позиціях і, хоча й не заперечував наукового значення німецьких університетів, фак-

тично довів, що вони відігравали важливу роль не завдяки, а всупереч своєму устрою. Тому, на думку цього опонента Любимова, Статут 1863 року навіть випереджав тогочасний розвиток університетів у Європі. Гер'є вважав, що принципи свободи викладання, навчання, призначення професури, приватдоцентура та її оплата через гонорар не можуть утвердитися в Росії й недостатньою мірою сприяють розвиткові науки у Німеччині (у цьому можна, мабуть, вбачати його певні симпатії до французької моделі). Гер'є заперечував користь конкуренції між університетськими викладачами, однак визнавав успіх конкуренції між університетами в Німеччині, з її надлишком наукових сил, та саме це було, на його думку, абсолютно неможливе в російських умовах. Опонент Любимова також наголошував на доконечній потребі в передачі студентові певних фахових знань та в контролі за їх засвоєнням. Водночас, стверджував Гер'є, міністерські запрошення професорів не можуть бути ефективними, оскільки яких би зусиль уряд не докладав, «не буде написано жодної зайвої дисертації на Русі, не з'явиться жодного зайвого професора»<sup>53</sup>.

Ці дискусії істотно вплинули на перегляд загального Статуту російських університетів 1863 року й ухвалення його нового варіанту 1884 року. Однак і в новому документі можна помітити істотну суперечність. З одного боку, в Статуті знову було зроблено крок уперед у напрямку до класичного університету. Йшлося не тільки про питання щодо призначення професури через конкурсний відбір у Міністерстві, утвердження інституту приватдоцентури з встановленням погодинної оплати й одночасним скасуванням посад штатних доцентів, а й про запровадження в навчальний процес практичних наукових занять (семінарів), розширення науково-дослідних лабораторій та інститутів, тобто тих закладів, які в Європі вже від першої половини XIX ст. втілювали класичну ідею «єдності науки й викладання». Лише в Московському університеті згідно зі Статутом 1884 року на межі XIX і XX ст. було відкрито 17 наукових інститутів, 12 з яких належали до медичного, 4 – до фізико-математичного та один – до історико-філологічного факультету. Засновниками перших наукових семінарів на історико-філологічному факультеті були В. Гер'є, П. Виноградов, М. Стороженко, Г. Челпатов та інші.

З іншого боку, управління університетом за Статутом 1884 року загрузило в бюрократичному контролі; до ще більшого зміцнення бюрократичного елементу призводило створення в університетах экзамена-

ційних комісій, які приймали випускні іспити за затвердженими державними програмами й видавали дипломи на чини X або XII класу. Обов'язковою умовою допуску до випускних іспитів було зарахування певного числа півріч, а в такому разі зберігалася суворя курсова система (щоправда, з розподілом на обов'язкові й необов'язкові курси) з перехідними іспитами. Така система зводила нанівець закладену в інституті приват-доцентури свободу викладання, оскільки орієнтувала студентів на відвідування лише тих курсів, котрі було затверджено в Міністерстві й дозволено викладати лише за його програмами.

Отже, в Статуті 1884 року відображено розбіжності між принципами класичного університету, обговорюваними під час підготовки цього документу, і їх реалізацією в Росії. Тому не дивно, що на межі XIX і XX ст., коли класичний університет у Німецькій імперії зазнав найбільшого розквіту, коли урядову політику в межах т. зв. системи Альтгофа спрямовували на підтримку максимальної ефективності наукових досліджень, і німецькі університети здобули світове визнання як «кузня лауреатів Нобелівської премії», у російських університетах, навіть за системи з близькими принципами, уряд не заохочував науки, а передусім приборкував політичні виступи, що їх підтримували більшість студентів і велика частина професури.

Підводячи підсумок, варто ще раз виділити головні особливості «російської університетської моделі»: занесений туди ще з «докласичної епохи» дух корпоративності, що перетворив життя професури на межі XIX і XX ст. на боротьбу не тільки внутрішніх угруповань, а й політичних партій; зв'язок університетських посад і наукових ступенів з чинами, який надавав навчанню утилітарного характеру; курсова система й вимоги узгоджувати викладання із затвердженими державними програмами. Ці риси віддаляли російські університети від «класичної моделі», яку, однак, у деякі періоди (наприклад, у 1840-х і в 1860–1870-х роках) сприймали як дійовий засіб посилення суспільного та національного значення університетської освіти в Росії. Обговорення нових реформ у дусі «університету науки» не припинялося й на початку XX ст., однак дискусіям поклали край падіння Російської імперії та дальші революційні події, супроводжувані різкими змінами в ставленні до пріоритетів і цілей вищої школи.

<sup>1</sup> З огляду на причини, сформульовані далі, у викладі цієї ідеї ми спираємося на німецьку традицію (див.: Spranger E. Über das Wesen der Universität. – Leipzig,

1910; Die Universitätsideale der Kulturvölker / Hg. von R. Schairer und C. Hofman. – Leipzig, 1925; Jaspers K. Die Idee der Universität. – Berlin, 1946; Kopetz H. Forschung und Lehre: die Idee der Universität bei Humboldt, Jaspers, Schelsky und Mittelstrass. – Wien, 2002).

<sup>2</sup> Цій темі присвячено збірник: Humboldt International. Der Export des Deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert / Hg. von R. C. Schwinges. – Basel, 2001.

<sup>3</sup> Szögi L. Das System des ungarischen Hochschulunterrichts in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts // Humboldt International... – S. 164.

<sup>4</sup> Moraw P. Aspekte und Dimensionen älterer deutscher Universitätsgeschichte // Academia Gissensis / Hg. von P. Moraw und V. Press. – Marburg, 1982. – S. 1–43; Gellert C. The Emergence of three University Models. Institutional and functional Modifications in European higher Education. – Florenz, 1991; Wittrock B. The modern University: the three Transformations // The European and American University since 1800 / Ed. by Rothblatt Sh., Wittrock B. – Cambridge, 1993. – P. 303–361.

<sup>5</sup> Müller R. A. Geschichte der Universität: Von mittelfterlichen Universitas zur deutschen Hochschule. – München, 1990. – S. 35.

<sup>6</sup> Stichweh R. Der frühmoderne Staat und die europäische Universität. – Frankfurt a. M., 1991; Schindling A. Bildung und Wissenschaft in der frühen Neuzeit. 1650–1800. – München, 1994; Moraw P. Universitäten, Gelehrte und Gelehrsamkeit in Deutschland vor und um 1800 // Humboldt International... – S. 17–31.

<sup>7</sup> Детальніше про обговорення принципів класичного університету в російській історіографії див. публ.: Андреев А. Гумбольдтовская модель классического немецкого университета // Новая и новейшая история. – 2003. – № 3. – С. 48–60.

<sup>8</sup> Перехід до «посткласичного» університету припав на 1950–1960-ті роки, протягом яких кількість студентів університетів почала зростати в геометричній прогресії; масовий університет за характером управління нагадує радше велику капіталістичну фірму і є далеким від колишнього ідеалу «усамітнення і свободи», хоча гуманістичних принципів класичного університету дотримує й донині (див.: Schelsky H. Einsamkeit und Freiheit: Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. – 2. Aufl. – Düsseldorf, 1971; Eifenbeinturm oder Denkfabrik: Ideen für eine Universität mit Zukunft / Hg. von M. Hermann, H. Leuthold und Ph. Sablonier. – Zürich, 1998.

<sup>9</sup> Town and Gown: the University in Search of its Origins / Ed. by W. Rüegg. – Genf, 1983; Die Idee der Universität: Versuch einer Standortbestimmung. – Berlin; Heidelberg, 1988; Einsamkeit und Freiheit' neu besichtigt: Universitätsreformen und Disziplinenbildung in Preussen als Model für Wissenschaftspolitik im Europa des 19. Jahrhunderts / Hg. von G. Schubring. – Stuttgart, 1991; Mythos Humboldt: Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten / Hg. von M. G. Ash. – Wien; Köln; Weimar, 1999.

<sup>10</sup> Див.: Schmidt G. Geschichte des Alten Reichs. Staat und Nation in der Frühen Neuzeit. 1495–1806. – München, 1999; Morav P. Universitäten, Gelehrte und Gelehrsamkeit... – S. 18–21.

<sup>11</sup> Geschichte der Universität in Europa / Hg. von W. Rüegg. – Bd. 2. Von der Reformation zur Französischen Revolution (1500–1800). – München, 1996. – S. 150–167.

<sup>12</sup> Schindling A. Die protestantischen Universitäten im Heiligen Römischen Reich deutscher Nation im Zeitalter der Aufklärung / Hg. von N. Hammerstein. – Göttingen, 1995. – S. 9–19.

<sup>13</sup> Schneppen H. Niederländische Universitäten und deutsches Geistesleben: Von der Gründung der Universität Leiden bis ins späte 18. Jahrhundert. – Münster, 1960.

<sup>14</sup> Сборник писем и мемориалов Лейбница, относящихся к России и Петру Великому / Сост. В. Герье. – Санкт-Петербург, 1873. – С. 352–354; Winter E. Deutsch-russische Wissenschaftsbeziehungen... – S. 30–31.

<sup>15</sup> Толстой Д. Академический университет в XVIII столетии. – Санкт-Петербург, 1885. – С. 21.

<sup>16</sup> Hammerstein N. Universitäten in der Aufklärung // Geschichte der Universität in Europa. – Bd. 2. – München, 2004. – S. 495–506.

<sup>17</sup> Така оцінка французьких університетів була поширеною і в Росії вже на початку XIX ст. (див.: О начале Парижского университета // Периодические сочинения об успехах народного просвещения. – 1804. – № 6. – С. 85–90).

<sup>18</sup> Geschichte der Universität in Europa / Hg. von W. Rüegg. – Bd. 3. Von der 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg (1800–1945). – München, 2004. – S. 44.

<sup>19</sup> Hammerstein N. Cöttingen: eine deutsche Universität im Zeitalter der Aufklärung // Die Universitäten in Alteuropa / Hg. von A. Patschovsky und H. Rade. – Konstanz, 1994. – S. 169–182. – (Kostanzer Bibliothek 22); Marino L. Praeceptores Germaniae. Cöttingen 1770–1820. – Cöttingen, 1995. – (Cöttingen Universitätsschriften. – Serie A. Schriften 10).

<sup>20</sup> Schleiermacher F. Gelegentliche Gedanken über die Universitäten in deutschem Sinne // Die Idee der deutschen Universität: Die fünf Grundgriffen aus der Zeit der ihrer Neugründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus / Hg. von E. Anrich. – Darmstadt, 1956. – S. 262–263, 275–277.

<sup>21</sup> Von Humboldt W. Werke in 5 Bänden. – Bd. 4. Schriften zur Politik und zum Bildungswesen / Hg. von A. Flitner und K. Giel. – Darmstadt, 1982. – S. 258. Цитована записка Гумбольдта «Про внутрішню і зовнішню організацію вищих навчальних закладів у Берліні» містить формулювання всіх основних принципів класичного університету; її детальний розгляд див. у публ.: Андреев А. Гумбольдтовская модель... – С. 55–57.

<sup>22</sup> Boockmann H. Wissen und Widerstand: Geschichte der deutschen Universität. – Berlin, 1999. – S. 188.



<sup>23</sup> Ibidem. – S. 199.

<sup>24</sup> У цьому контексті варто звернути увагу на роль, зокрема, Геттінгенського університету в російській історії завдяки А. Шлецеру та іншим німецьким діячам російської культури XVIII ст., пов'язаним з Геттінгеном (див.: Pohrt H. A. L. von Schlözers Beitrag zur deutschen Slavistik und Russlandskunde // Gesellschaft und Kultur Russland in der 2. Hälfte der 18. Jahrhunderts hrsg. von E. Donnet. – Halle, 1983. – S. 150–176. – (Beiträge zur Geschichte der UdSSR, 6); Buchholz A. Die Göttinger Russlandsammlungen Georgs von Asch. – Gießen, 1961.

<sup>25</sup> 1832 року на цей факт прямо вказував професор Берлінського університету, славетний юрист Фрідріх Карл фон Савіньї (див.: Von Savigny F. K. Wesen und Werth der deutschen Universitäten // Historisch-politische Zeitschrift. – 1832. – Bd. 1. – S. 578).

<sup>26</sup> Журнал Министерства народного просвещения (далі – ЖМНП). – 1834. – № 8. – С. 330.

<sup>27</sup> Höflechner W. Humboldt in Europa // Humboldt International... – S. 266–269.

<sup>28</sup> Schallenberg M. Humboldt auf Reisen? Die Rezeption des 'deutschen Universitätsmodells' in den französischen und britischen Reformdiskursen (1810–1870). – Basel, 2002.

<sup>29</sup> Hongjie Ch. Die chinesische Rezeption der Humboldt'schen Universitätsidee: Am Beispiel der Universität Peking zu Anfang des 20. Jahrhunderts // Humboldt International... – S. 328.

<sup>30</sup> ЖМНП. – 1863. – № 8. – С. 334.

<sup>31</sup> Згідно з указами 1756 і 1759 років, дворяни, що навчалися в Московському університеті, могли одночасно бути зарахованими на державну службу й, подаючи атестат про успіхи в навчанні, вимагати надання наступного чину. При цьому «недоростки» мали право відразу виходити з університету з обер-офіцерським чином (докладніше див.: Андреев А. Лекции по истории Московского университета. 1755–1855. – Москва, 2001. – С. 83–84).

<sup>32</sup> Прагнення уряду обмежити такий легкий спосіб отримання дворянства для вихідців зі станів, що підлягали оподаткуванню, пізніше призвело до появи категорії «вільних слухачів» в університеті (див.: Сборник распоряжений по министерству народного просвещения. – Т. I. – Санкт-Петербург, 1866. – С. 238).

<sup>33</sup> Наприклад, саме так одержав кандидатський ступінь на початку 1813 року майбутній декабрист М. Муравйов. Так само легко, як випливає з мемуарів, здобув це звання Олександр Грибоедов 1808 року, тобто приблизно в 13-річному віці.

<sup>34</sup> Андреев А. «Гумбольдт в России»: Министерство народного просвещения и российские университеты в первой половине XIX в. // Отечественная история. – 2004. – № 2. – С. 40–43.

<sup>35</sup> Карамзин Н. Записка о древней и новой России. – Москва, 1991. – С. 67.

<sup>36</sup> Meiners Ch. Geschichte der Entstehung und Entwicklung der hohen Schulen unsers Erdtheils. – Bd. 4. – Güttingen, 1805. – S. 214–215.

- <sup>37</sup> Перекл. за публ.: Андреев А. Московский университет в общественной и культурной жизни России начала XIX в. – Москва, 2000. – С. 275.
- <sup>38</sup> Сборник распоряжений по министерству народного просвещения. – Т. 1. – Санкт-Петербург, 1865. – С. 256.
- <sup>39</sup> Петров Ф. Российские университеты в первой половине XIX века: Формирование системы университетского образования в России. – Кн. 2. – Ч. 2. – Москва, 1998. – С. 189.
- <sup>40</sup> Bienemann F. Der Dorpater Professor G. F. Parrot und Kaser Alexander I. – Reval, 1902. – S. 327.
- <sup>41</sup> Чичерин Б. Воспоминания. – Москва, 1991. – С. 27.
- <sup>42</sup> Перекл. за публ.: Шевченко М. Конец одного величия. Власть, образование и печатное слово в императорской России на пороге Освободительных реформ. – Москва, 2003. – С. 231, 235.
- <sup>43</sup> Уваров С. Отчет об образовании Московского университета // Сборник постановлений по министерству народного просвещения. – Т. 2. – Отд. 1: (1825–1839). – Санкт-Петербург, 1875.
- <sup>44</sup> Петров Ф. Российские университеты... – Кн. 4. – Ч. 1. – Москва, 2001. – С. 55–56.
- <sup>45</sup> Виттекер Ц, Граф С. С. Уваров и его время. – Санкт-Петербург, 1999. – С. 202.
- <sup>46</sup> Эймонтова Р. Русские университеты на путях реформы: Шестидесятые годы XIX века. – Москва, 1993. – С. 81.
- <sup>47</sup> Пирогов Н. Избранные педагогические сочинения. – Т. 3. – Санкт-Петербург, 1899. – С. 70.
- <sup>48</sup> Бабст И. От Москвы до Лейпцига. – Москва, 1859. – С. 63.
- <sup>49</sup> Кавелин К. Собрание сочинений. – Т. 3. – Санкт-Петербург, 1899. – С. 70.
- <sup>50</sup> Аврус А. История российских университетов: Очерки. – Москва, 2001. – С. 66.
- <sup>51</sup> ЖМНП. – 1863. – № 8. – С. 383, 400.
- <sup>52</sup> Любимов Н. По поводу предстоящего пересмотра университетского Устава // Русский вестник. – 1873. – № 2. – С. 886–903.
- <sup>53</sup> Герье В. Наука и государство // Вестник Европы. – 1876. – № 11. – С. 345–384.