

В «Заметках о народном образовании в России» И. Толстой подводил итоги своей полугодовой министерской деятельности [5]. Он стал свидетелем и участником разработки правительственной политики, направленной на подавление революции. Повседневная служебная деятельность, участие в заседаниях Государственного совета, Комитета и Совета министров, доклады монарху о положении дел вверенного ведомства позволили ему многое увидеть и понять в особенностях деятельности бюрократической машины, в политике власти.

Проекты реформ народного образования, основанные на принципе всеобщего равного права подданных империи на образование независимо от национальной принадлежности и пола, на принципе университетской автономии для высшей школы, вызвали противодействие в правящих кругах, поскольку носили последовательный буржуазно-либеральный характер.

Многие мысли И.И. Толстого о народном образовании не потеряли своего значения и в наши дни. Так, он считал необходимым признать школу «неподходящим орудием для полицейско-политических целей» и предлагал «вернуть ее к прямым ее задачам просвещения: учению и воспитанию». Целью образовательной политики, по Толстому, должно стать воспитание «не гражданина... а человека...». В «Заметках о народном образовании в России» он писал: «...прежде чем присту-

пать к реформе школы... следует правительству отказаться от несчастной мысли сделать школу проводником своей правительственной политики и решиться отнестись к делу народного образования как к своей обязанности по отношению к народонаселению государства, т.е. дать ему возможность развить свои способности, благодаря знанию и рациональному воспитанию. Без этой предпосылки никакие самые лучшие реформы хороших результатов не дадут и только дискредитируют те улучшения, которые могут и должны быть внесены в это важное и необходимое государственное дело» [6].

Литература

1. Казакова С.В. Вопросы народного образования в особых журналах Совета министров 1905–1906 гг. // Народное образование и педагогическая мысль России кануна и начала империализма (малоисследованные проблемы и источники): Сб. науч. тр. – М., 1980.
2. Иванов А.Е. Высшая школа России в конце XIX – начале XX века. – М., 1991.
3. РГИА. Ф. 733. Оп. 228. Д. 62. Л. 4.
4. Воспоминания министра народного просвещения графа И.И. Толстого (31 октября 1905 г. – 24 апреля 1906 г.). – М., 1997. – С. 36.
5. Толстой И.И. Заметки о народном образовании в России. – СПб., 1907.
6. Цит. по: Мемуары графа И.И. Толстого. – М., 2002. – С. 329.

**С. ЕРЕМЕЕВА, аспирант
Российский государственный
гуманитарный университет**

Далеко не все студенты становятся преподавателями. Но все преподаватели когда-то были студентами. Есть ли какая-нибудь закономерность в этом превращении? Как возможен этот далеко не автоматический переход от обучаемого к обучающему? Предопределяют ли его внешние обстоятельства? Существует ли какая-то внутренняя предрасположенность к этому?

Приютинское братство

Есть уникальный опыт, который, несмотря на свою вековую давность, заслуживает внимания. Кружок студентов, который назвал себя «Приютинским братством», спустя некоторое время мог бы быть принят целиком в профсоюз работников просвещения: этот дружеский союз объединил люд

ей, имевших непосредственное отноше-

ние к народному или высшему образованию. Союз студентов со временем стал союзом преподавателей. Как же так получилось, что нива просвещения стала для членов братства жизненным выбором?

Человек обучаемый

Нормальной практикой в среде учащихся в XIX в. была организация различных кружков и обществ по интересам. Интересы эти могли быть различными – научными, общественными, политическими, но общей целью таких кружков было, скорее, создание некоего микросоциума единомышленников, который обеспечивал поддержку и создавал ощущение целесообразной деятельности. По причине юного возраста участников и соответствующего уровня иллюзий цель деятельности зачастую формулировалась в масштабах устройства лучшей жизни для всего человечества.

К середине 80-х гг. XIX в. в Петербургском университете складывается, как можно подумать поначалу, один из таких достаточно многочисленных кружков. Пройдя через несколько «фильтров» – Студенческое научное литературное общество, Кружок по изучению народной литературы, – он принимает название Приютинского братства (Приютино – совместно приобретенная усадьба для ежегодных встреч). «Общий интерес» в данном случае обозначался нечетко: участники братства с восторгом пишут о первом времени существования нового объединения, но затрудняются назвать то, что их объединяло. Самое внятное объяснение – этические идеалы «вообще» и потребность иметь цель в жизни. Союз этот сложился тогда, когда учеба для всех уже заканчивалась, и, казалось, был обречен на скорый конец. Однако срок его жизни оказался неправдоподобно долгим – 60 лет, до смерти последних его участников, а роль его в жизни каждого из «братьев» – весьма значительной на протяжении всего этого времени. Члены братства прожили жизнь не просто с оглядкой друг на друга, а ориентируясь на тот идеальный образ жизни, который задавался их мечтами молодости.

Студенты учились на разных факультетах и отделениях. Ядро братства составили естественник В. Вернадский, филолог

Д. Шаховской, историк И. Гревс, юрист А. Корнилов, филолог-классик Ф. Ольденбург и востоковед С. Ольденбург. Все они были перспективными студентами и имели возможность остаться при университете «для приготовления к профессорскому званию». Не все этой возможностью воспользовались. Но сама эта перспектива возникла из того почти трепетного отношения к науке, которое разделялось всеми. Оно было настолько естественным, что внутри братства не артикулировалось как проблема. Ориентированные в молодости на просвещенческую концепцию исправления общества и разделяя общее для них представление о чрезвычайно высоком социальном статусе науки, все они рано или поздно оказались связаны с делом просвещения. Каждый из них лишь выбирал свой уровень, масштаб и время работы.

Первая в рамках братства совместная деятельность оказалась символической. Время создания нового союза – 1886 год – совпало с объявлением о прекращении приема на Высшие женские курсы, и борьбе за их сохранение друзья посвящали столько времени и сил, что Сергей Ольденбург вынужден был на год отложить свои магистерские экзамены. Чувство социальной справедливости, которое братья лелеяли в себе, превратило тему женского образования в сквозную для этой компании. Но важен уже сам факт понимания образования как базовой ценности для каждого человека. «Заккрытие женских учебных заведений и реформа университета вызвала в нас никогда не пропадающие думы о высшем образовании», – вспоминал Вернадский шесть лет спустя [1, с. 193].

Пришло время определять жизненный путь, т.е. из состояния обучаемого переходить в «настоящую» (так они сами говорили) жизнь. Первое решение (незадолго до формального образования братства) – отъезд Шаховского заведующим народными училищами в Весьегонский уезд – обсуждался и одобрялся всей компанией: это рассматривалось как практическая работа, соответствующая тем жизненным принципам и задачам, которые разделялись друзьями. Вообще, место приращения сил искалось мучительно и ошупью. В марте 1887 г., спустя почти год после окончания университета, Федор Ольденбург пишет Шахов-

ским: «Древним языкам мне учить положительно не хочется... <...> Итак, вопрос о том, что предпринимать, опять выплывает... Будь место вроде Митиного (имеется в виду Дмитрий Шаховской. – С.Е.), возможно, я бы, не задумываясь, поехал. <...> Перебираешь в голове всевозможные профессии, доходя до разных фантазий вроде торговли или книгами, или произведениями кустарной промышленности (в фантазии особенно заманчиво последнее)...» [2].

Можно подумать, что так мучаются только те, кто уходит в вовсе незнакомую деятельность, но процесс выбора происходит нелегко даже у тех, кто отдает предпочтение науке, то есть на данный момент продолжает обучение. Интересно, что речь при этом идет о науке вообще, а не о конкретной специальности, и ищутся если не оправдания, то, во всяком случае, дополнительная аргументация для занятий ею. Особенно упорен в этом поиске В. Вернадский. Наука рассматривается как приоритетная область приложения усилий, поскольку это средство строительства себя, которому отдается предпочтение перед религией и философией: «Цельную, ясную цель жизни, цель деятельности на пользу людей, на достижение известного идеала, я думаю, дает наука. Она должна дать такую цель, которая бы вполне удовлетворяла скептический ум, чтобы сомнение свободно здесь гуляло, а цель оставалась. В религии исключается сомнение, и потому она так мертва по своим продолжительным *положительным* результатам, в философии одно сомнение царствует, но, кроме него, целый ряд ложно установленных, вследствие недостатка знания, перегородок, а только в одной науке есть полная свобода сомнению наряду с положительными результатами. Это сомнение – сила созидательная» [3, с. 60] (1886).

Для Вернадского наука – поле сознательного выбора. «Я вполне сознаю, что только немногим из многих мечтателей удалось чего-нибудь добиться, и потому я говорю, что, может быть, я никуда не похужу, и потому у меня являются дни отчаяния, дни, когда я вполне и мучительно больно сознаю свою неспособность, свое неумение и свое ничтожество. И тогда я не хочу быть

ученым, я стремлюсь к другой деятельности, но и ее я рисую бурной, блестящей, иногда печальной, но бурной и огромной, потому что и в этих сомнениях я все же остаюсь тем же бедным мечтателем-сумасбродом» [3, с. 107] (1887).

И даже тогда, когда, казалось бы, все решения приняты, близится к концу заграничная стажировка, пишется диссертация, то и тут у Вернадского всплывают неожиданные признания: «Странная судьба. Больше всего прельщали меня, с одной стороны, вопросы исторической жизни человечества и, с другой, – философская сторона математических наук. И я не пошел ни по той, ни по другой отрасли. Не пошел по исторической, потому что хотел раньше получить подготовку естественно-историческую и потом перейти на историю, не пошел по математической, потому что не верил и не верю в свои математические способности» [3, с. 233] (1889).

Такая неуверенная идентификация себя как специалиста – не личная проблема Вернадского. В 1887 г. из заграничной учебной командировки востоковед Сергей Ольденбург пишет своему учителю, индологу, профессору И.П. Минаеву: «Моя отдаленная цель заниматься историей, т.е. постараться внести то, что я могу, в понимание человеческой прошлой жизни, необходимое для выяснения основных задач, нужных человечеству, – наука вообще (история часть ее) имеет конечной целью выяснение мира и его задач вообще и в частности человеческих, с тем чтобы найти условия наилучшей, честнейшей жизни» [4].

Говорить о рано сформировавшемся узкопрофессиональном понимании себя будущими академиками В. Вернадским и С. Ольденбургом, как видим, не приходится. Наука понимается ими как способ помыслить человечество вообще, помыслить широко и свободно, и этот способ признается приоритетным. Эта точка зрения с большей или меньшей степенью артикулированности разделяется всеми друзьями.

Период обучения, продленный за счет подготовки к получению магистерской степени, заканчивался. В. Вернадский и С. Ольденбург были последними из братства, кто вступил во «взрослую» жизнь. Больше

других они были ориентированы на научную деятельность, но путь в науку в это время лежит через преподавание в высшей школе. Впрочем, работа в области народного просвещения Д. Шаховского и Ф. Ольденбурга также вполне соответствует жизненному идеалу братьев.

В начале 90-х и В. Вернадский, и С. Ольденбург снова возвращаются в стены университета (точнее, университетов: Ольденбург – в Петербург, Вернадский – в Москву), но уже в качестве преподавателей. В это же время в Петербургском университете начинает читать и И. Гревс, шедший несколько иным путем. Для Сергея Ольденбурга преподавание не стало делом жизни – таковым стала для него работа в Академии наук, где в течение четверти века он был непререкаемым секретарем. А вот опыт работы в высшей школе Вернадского и Гревса представляет отдельный интерес.

Время профессионализации: проблемы преподавания

В 1891 г. Вернадский первым из компании защищает магистерскую диссертацию, но уже в 1890 г. он принят на службу в Московский университет. Едва начав работать, он пишет жене: «Я стараюсь и буду стараться несколько лет, присматриваясь к жизни и изучая университетскую жизнь в теории, разбираться в этой путанице и выработать себе полнее определенную мысль о реформе» [1, с. 141]. Именно это и станет одной из основных его внепрофессиональных тем для размышлений в ближайшие два десятка лет, только представления о масштабах необходимой реформы будут меняться. Начинает он с уровня учебного курса, который ему предстоит прочесть. В 90-е гг. его интересуют прежде всего проблемы организации учебного процесса, связанные с изменением программ, наполнением курса и переходом от чисто теоретических занятий к практическим.

Однако по мере того, как он справляется со своим учебным курсом, масштаб его озабоченности университетскими делами становится другим. «В последнее время все чаще и чаще задумываешься над организацией университета и чувствуешь, как он совершенно губится, гибнет среди этих невоз-

можных условий. Стоит ли держаться за университеты русские?» – сомневается он в 1893 г. [5, с.14]. При этом реформа университета связывается им не только с реформой преподавания, но и с организацией университетской жизни как союза студентов и профессоров. «С Павловым имел очень интересный и продолжительный разговор об университете – я подбиваю его устроить студенческое научное общество, и как только я буду профессором, я добьюсь этого. Я убежден, что без такого общества много нельзя достигнуть лекциями etc. У меня теперь много мыслей и много желания для университета. Я убежден, что если бы профессора разных факультетов или даже сперва на одном факультете привыкли фактически все решать сообща, то университет мог бы снова явиться силой» [5, с. 23–24] (1893). Опасность ухода в специализированность от общеобразовательности в университетском образовании ощущается им в это время как весьма серьезная проблема: «...Мне боязно, что в конце концов утилитарно-практическое направление возьмет верх в этой среде и университет превратится в какой-нибудь институт П.С. (вероятно, путей сообщения. – С.Е.), хотя бы, да еще без его внешнего лоска. Единственный выход – это более широкое развитие студенческой жизни, их взаимный нравственный контроль, тесная, думчивая товарищеская жизнь» [5, с. 163] (1895).

В 90-е гг. В. Вернадского как преподавателя волнует вопрос выработки наиболее эффективного механизма передачи знаний, с одной стороны, и создания широкого интеллектуального пространства, в котором эти знания могли бы функционировать, – с другой. Этот постепенный перенос акцентов с содержания курса на его усвоение студентом занимает ученого довольно длительное время.

Другим был путь, которым шел Иван Гревс. Сразу по окончании университета он начал работу в средней школе: в гимназиях, кадетских корпусах, женских учебных заведениях. Внешне это было связано с необходимостью заработка, но присутствовал и момент выбора, и в конце 80-х гг. у Сергея Ольденбурга и Владимира Вернадского возникают серьезные претензии к

Гревсу, у которого преподавание отнимает столько сил и времени, что на науку их почти уже не остается. На самом деле это был спор о цели и пути к ней.

У С. Ольденбурга и В. Вернадского путь в науку (обеспечивающую целесообразность жизни) проходил *через* высшую школу (Вернадский, правда, задержался здесь гораздо дольше). Гревс искал истину о мире *в процессе* учения этой истине. Он долго идеализировал педагогическую деятельность, и наука для него была в определенной степени средством поддерживать эту деятельность на нужном уровне. Когда в 1890 г. Гревс читает свою пробную лекцию в Санкт-Петербургском университете, он как преподаватель исходит из совсем иной точки отсчета, нежели Вернадский. Если мысли Вернадского при подготовке к лекции целиком сосредоточены на предмете, то Гревс начинает с другого. «Университет – учреждение и ученое, и воспитательно-образовательное. Университетскому преподавателю надо быть и исследователем, и общественно-педагогическим деятелем. Он должен своим трудом содействовать отысканию истины. Но он должен в то же время возвещать и выяснять ее перед слушателями, а также способствовать развитию их мировоззрения, с одной стороны, укреплению в них гражданского и нравственного чувства, с другой. Это задача нелегкая, посильная лишь человеку, который сам крепок в научных знаниях и непоколебимо тверд в убеждениях» [6, с. 225]. Так он формулирует идеал, к которому собирается стремиться.

Гревс всегда очень серьезно относился к вводным установочным лекциям – в них он видел не формальную традицию, а вполне серьезную артикуляцию намерений, определяющих характер всего курса. Тема вводной лекции на Высших женских курсах в 1897 г. – «Об отношении юношества к науке». Обращаясь к тем, кто «имеет желание работать и мыслить вместе со мной», Гревс выступает с критикой современного состояния студенчества. (Пока Вернадский придумывал идеальный порядок, который мог бы породить идеального студента, – реальные студенты ему в большинстве не нравились, принятие экзаменов для него каждый раз пытка, – Гревс пытался званиями исправить тех, кто есть.) «У нас

большинство учащихся в университетах и вообще высших учебных заведениях стремятся не к повышению до максимума, а к понижению до минимума умственного напряжения» [6, с. 263]. Даже среди лучших представителей студенчества Гревс отмечает несвойственное его юности пренебрежительное отношение к науке. «С одной стороны, на науку смотрят, как на «аристократическую привилегию», от которой надо скорее освободиться, чем предаваться ей. Это недостаток уважения к умственному труду, непонимание того, что он не только необходим, но и тяжел, что он налагает нелегкие доли и что исполнители его – лучшие труженики в обществе. С другой стороны, утверждают, что не в науке дело, что не она двигает человечество, что заниматься ею, значит закрывать себе пути общественной деятельности» [Там же]. Констатация различия ценностей двух поколений здесь более чем очевидна, но Гревс всегда будет рассматривать высшую школу, а в особенности университет, как место связи, а не разрыва традиции, и в соответствии с этим определять смысл своей работы.

Говоря об интеллигенции как об «исторически наиболее просвещенном классе», Гревс полагает его «образованным и нравственным» и формулирует цели обучения: «Задача учащегося юношества – пополнять силы интеллигенции и развивать ее культурное и общественное дело. Не избегайте же науки и Вы, а идите прямо к ней навстречу. Учитесь ей, чтобы развить свое мировоззрение» [6, с. 264]. Интересно, за что в своих письмах слушательницы Бестужевских курсов благодарят Гревса, читавшего курс всеобщей истории: «Ваше определение культуры, всей ее необыкновенной силы и обличия, раскрывает глаза на многое, что оставалось непонятным, туманным. Становится более ясным вопрос о смысле жизни» [Там же].

Время профессионализма: проблемы высшей школы

По мере осознания проблем высшей школы В. Вернадский выходит на новый уровень размышлений. Какое место должна занимать и занимает на деле высшая школа в обществе? Каковы отношения не

только внутри нее, но и к ней, извне? Что значит она для будущего? Как она должна быть устроена, чтобы осуществилось лучшее будущее? В дореволюционный период им написано и опубликовано более 30 очерков и статей, посвященных этим вопросам. Среди них – «Об основаниях университетской реформы» (1901), «О ближайших задачах академической жизни» (1905), «Перед грозой» (1908), «Разгром» (1911), «1911 год в истории русской умственной культуры» (1911), «Высшая школа в России» (1914).

Особенно подстегивает его публицистическую активность проблема сохранения автономии высшей школы, завоеванная в 1905 г. Это не частный вопрос.

«Спасение России заключается в поднятии и расширении образования и знания... Каждый удар, нанесенный высшей школе, каждое стеснение ее автономии есть удар национальной силе, есть удар русской культуре. Ибо высшая школа совершает национальную работу первостепенной важности: в ней сосредотчивается и куется все будущее великого народа. В ней слагается молодое поколение – будущее России; она распространяет знания в стране. Но в ней сверх того сосредотчивается работа нации в области научной мысли и научного искания. <...> Страна, которая не работает в области научной мысли, которая только усваивает образование – чужую работу, – есть страна мертвая. <...> При этих условиях работа ученого является национальным служением в такой степени, в какой она никогда не была в другие периоды исторической жизни человечества» [7].

Из статьи в статью он упорно повторяет одно и то же, обращаясь к самой широкой аудитории, вынося проблемы высшей школы далеко за ее стены. «Наш век – XX век – есть век науки и знания. <...> В беспощадной борьбе государств и обществ побеждают и выигрывают те, на стороне которых стоит наука и знание. <...> Сейчас мы стоим перед новым национальным бедствием... мы стоим перед разгромом Московского университета, Киевского политехникума – перед глубоким потрясением всего высшего образования нашей родины.

<...> Удар по высшей школе есть удар по центрам научной мысли и научного творчества нации. <...> Гибель или упадок высшей школы есть национальное несчастье, так как ими подрывается одна из основных ячеек существования нации» [8].

«...Научное знание есть единственная форма духовной культуры, общая для всего человечества, не зависящая в своей основе от исторического или географического места и времени. Только наука и тесно связанная с ней техника вызывают единство культур для всего человечества, достигают того, к чему напрасно стремились различные формы религии и школы философии. Это является неизбежным следствием самой сущности науки – единой, в основе своих выводов для всех обязательной и непререкаемой. Одной из форм организации научной работы и главным путем проникновения ее в общечеловеческую культуру является высшая школа» [9].

От проблем преподавания в высшей школе Вернадский постепенно переходит к проблемам ее строительства, рассматривая высшую школу как инструмент научной работы, и выход на уровень общегосударственной системы высшего образования для него не случаен. Когда в 1917 г. он получает предложение от С. Ольденбурга занять должность товарища министра народного просвещения во Временном правительстве, он «не имел мужества отказать, так как признавал свой долг не оставлять людей в общем деле». При этом за три неполных месяца работы В. Вернадского был открыт Пермский университет и поднят вопрос о новых Академиях наук в Грузии и на Украине. В 1918 г. он активно работает над созданием Украинской академии наук. Оказавшись волею судеб в Крыму, в 1920 г. становится ректором Таврического университета. Деятельность его в Советской России оказывается тесно связана с созданием исследовательских научных институтов.

И. Гревс принимает участие во «внешней», строительной работе. В 1904–1905 гг., во время подготовки автономии высших учебных заведений, он неизменный участник съездов Всероссийского союза профессоров и выдвинут в комиссию для выработки нового университетского уста-

ва делегатом от историко-филологического факультета Петербургского университета. Но главное для него – все-таки само преподавание.

Он ищет новые его формы и концентрируется прежде всего на работе своего «семинария», как тогда говорили, и связанной с ним экскурсионной деятельности. Свою первую поездку со студентами в Италию в 1907 г. он описал в статье «К теории и практике «экскурсий» как орудия научного изучения истории в университетах». Введение телесного аспекта изучения памятников было (да и остается) неиспользованным ресурсом преподавания. Рассчитанная на ограниченную группу участников, экскурсия включала в себя серьезный подготовительный этап: лекционный курс, спецкурсы, работа в семинаре (для первой экскурсии 1907 г. это был годовой семинар, для экскурсии 1912 г. – уже двухгодовой). Знание языка предполагалось по умолчанию. С экскурсантами ехали несколько преподавателей, курировавших различные аспекты изучения предмета (ренессансные города Италии). Еще в Петербурге тщательно, с соответствующими документами (планами, картами, путеводителями), прорабатывался весь план и содержание экскурсии. Да и месяц ежедневной работы (день начинался у Гревса с 6 утра) в попытках понять, «какие культурные процессы кристаллизовались в том или ином памятнике» [10, с. 50], мог вынести только подготовленный человек. Постэкскурсионная программа, посвященная закреплению и обработке полученной информации, предполагала не менее напряженный труд. С одной стороны, это было введением в учебный курс нового типа источников – монументальных. С другой – воспитанием ученого нового типа. «Экскурсии должны сделаться постоянным интегральным элементом изучения и преподавания истории в общеобразовательной и научной школе. В университете – это необходимый вид исторического семинария», – настаивал Гревс [10, с. 64].

В архиве Гревса сохранилась неоконченная рукопись «Экскурсия в Италию 1912 года»; начав ее в 1914 г., он попытался закончить ее в 1924-м. Это уже определенный момент подведения итогов, не «свежие

следы», а обобщение опыта. Он формулирует первоначальную цель путешествия: «Экскурсия – просветительное путешествие, образ, занимающий мою душу с давней поры моей ранней преподавательской деятельности, со времен моего первого самостоятельного путешествия за границу в 1889 г.» [6, с. 282]. Корректируя опыт первой поездки, Гревс четко формулирует смысл второй – «сделать из нее нечто вроде опыта монументального семинария на месте – в первоклассных центрах культуры» [Там же].

Для И. Гревса наука выступает инструментом, который используется в высшем образовании. В относящемся примерно к 1905 г. конспекте «Наука и университетское образование» он записывает: «Главная цель науки – идеи. Юность есть специальное место образования, пора роста и брожения идей. <...> ...Юношество нуждается в поддержке, в организации, в подходящей научной среде. Эти услуги оказывает юношеству университет. Цель университета – дать научное средство для завершения общечеловеческого образования, подготовляющего к сознательной жизни. Университет – научная община. <...> Университет – это великая научная лаборатория. <...> Это идеальная среда, где встречаются живущие и даже отходящие от жизни поколения с поколениями входящими в жизнь. Поэтому университет может быть учреждением только общеобразовательным, а ни в коем случае не специальным. Он дает глубокое понимание жизни, а не техническую подготовку к специальной профессии» [6, с. 279–280].

Человек обучающий

Преподавание не миновало и других участников Приютинского братства. Почти 10 лет отдал ему в 90-х гг. Сергей Ольденбург. Федор Ольденбург был педагогом и фактически директором школы Максимова в Твери, где ни много ни мало 27 лет готовил учительниц для народных школ, в 1910–1912 гг. он читал также лекции в Петербургском политехническом институте. Профессором того же института с 1909 г. был Александр Корнилов (до того побывавший и государственным чиновником, и

оппозиционным деятелем). Можно было бы говорить и об их практике. Но фигуры Вернадского и Гревса, в силу их концентрированности на предмете, для нашей темы показательны.

В Вернадском и Гревсе воплотились два варианта отношения к высшей школе (или два варианта отношений с высшей школой). Разница во взглядах связана с пониманием соотношения науки и образования. Если для Гревса наука – это то, что необходимо для преподавания, то для Вернадского, скорее, преподавание – это то, что нужно для науки. Гревс больше учитель (не случайно свои воспоминания о профессоре Васильевском он озаглавил «Васильевский, как учитель жизни»), он ориентирован на студента; Вернадский больше преподаватель, он ориентирован на предмет. Но между ними не было спора. Они оставались верны юношескому пониманию науки как средства строительства свободного человека. Опыт преподавания подтверждал их преданность юношеским идеалам.

В теме высшего образования у Вернадского есть любимая мысль. Через год после начала работы в университете, разбирая бумаги отца, он нашел его лекции (отца он помнил уже перенесшим инсульт человеком) и поразился: «Сколько в них положено работы кропотливой и усидчивой! И какая трудная вещь передать «личность» в курсе. А между тем эта передача – самое главное, самое дорогое, что есть в университетском преподавании» [1, с. 169].

О роли личности в преподавании он не перестает думать и позже. Проходит 20 лет, и когда речь заходит о сопротивлении ученых разгрому высшей школы, Вернадский возвращается к этой теме: «Научная работа развивает чувство личности и *личного достоинства*. Она вырабатывает свободного человека, стоящего в среднем гораздо выше того уровня, который может от души подчиняться министерству... И можно смело сказать, что пока русские профессора будут стремиться к научной работе и будут научно работать, все стремления министерства сделать из них приниженных и униженных слуг будут напрасны» [11].

Речь идет не о желательной личности вообще, а о конкретных людях, с конкрет-

ными судьбами и конкретными поступками. Студенческие волнения в 1911 г. послужили поводом для введения «внешнего полицейского управления» в стенах Московского университета. Это задевало честь университета: в отставку подала выборная администрация – ректор А.А. Мануйлов, помощник ректора М.А. Мензбир и проректор П.А. Минаков. Министерство народного образования без прошения уволило этих профессоров из университета. Таким образом, встал «вопрос об автономии университета и человеческом достоинстве управлявшей университетом коллегии». В знак протеста в отставку подали 21 профессор и ряд преподавателей и приват-доцентов – ушли более 100 преподавателей, почти треть состава. Профессор С.Ф. Платонов, которому было поручено проводить ревизию, вышел из членов совета министра народного просвещения. Собственно говоря, гражданскому подвигу этих людей, отказавшихся от статуса и единственного, как правило, источника дохода ради сохранения репутации и уважения к себе, и посвящена статья Вернадского.

Честное имя наряду с научной квалификацией составляло для профессора профессиональный багаж. Когда в 1899 г. Гревса уволили из университета, он обратился в министерство с докладной запиской, в которой изложил принципы своей преподавательской работы и обосновал саму необходимость обращения к министру, поскольку прекращение преподавания «не только разбивает жизнь, лишая ее цели, к которой я готовился упорным трудом долгие годы и которая ощущалась мной как высокая обязанность и как лучшее и любимое призвание; оно затрагивает мою служебную, общественную, профессорскую и личную честь» [6, с. 266].

В 1923 г. Гревс будет уволен из университета вновь. В эти годы вступать в переписку с властью уже не имело смысла. Гревс озвучивает свое отношение к происходящему в частном письме: «Для симметрии моей биографии это очень подходит: одинаковое действие от различных режимов, свидетельствующее о моей верности себе (думаю, могу так сказать) и о гораздо большей близости друг к другу обоих по-

рядков, кажущихся столь различными. Мое преподавание признали «бесполезным» и потому я «не нужен». <...> Остаюсь честен, и это утешает меня и дает крепость в перенесении несправедливого и грубого удара. <...> Если нельзя преподавать науку, не искажая ее, не коверкая себя, приходится отступить, работая лично и общаясь частным образом с тем, кто одинаково смотрит на науку» [6, с. 305].

Ситуация была особенно тяжела еще и потому, что именно преподавание придавало смысл существованию. В тяжелые послереволюционные годы, наблюдая, как рушится система университетского образования, он пишет своей бывшей ученице: «Школа нынче в ужасном положении, работать в ней трудно – требуется самоотверженность; но все же трудиться в области просвещения можно и должно при всяких порядках; тут создаются и передаются вечные ценности; силу духовной правды не одолеет ни один гнет. Те, кто сосредоточил свою профессию в деле просвещения и в наши ужасные, многотрагические годы в России, счастливее многих других. <...> Среди трагического хаоса русской действительности спасает только религия, любовь, дружба и работа для просвещения. Радуюсь и благодарю Бога, когда чувствую присутствие этих благ. Исполняя свою профессию, стараюсь всей силой своей трудиться для того, чтобы сохранить и пронести культурные ценности, передать их своими старческими руками тому поколению, которое нарождается одичалым, исковерканным и развращенным... Фактически, что я делаю? По-прежнему, главным образом, преподаю в университете и нахожу в деле большую прелесть, несмотря ни на что» [6, с. 302].

Тогда эти мысли не остались частными: в том же 1921 г., когда написано это письмо, Гревс сделал доклад и затем напечатал статью «Два педагогических идеала», где изложил свою точку зрения на ту профессионально-утилитарную модель образования, которая была предложена властью. Он пытается убедить: «...не следует ли вернуться от понятия профессионального образования к понятию *образования человеческого*: прежде – человек, потом мастер или специалист?» [12, с. 5]. Обще-

образовательность в противовес грамотности и профессионализму, по Гревсу, может спасти общество от краха: «...универсальное воспитание... делает человека *образованным и нравственным*: светлый разум и интуиция добра, облагораживающие чувства, направляющие на честную деятельность к высшему благу; двигательная сила идей. Это такое воспитание, которое дает, как теперь говорят, *миросозерцание*, знание мира, природы, человека и культуры, дает *истину* об окружающем и о себе» [12, с. 9]. Органом передачи традиции мировой цивилизации для Гревса является университет, который воспитывает прежде всего человека. «Горе, если понятие «специалиста» покрывает образ человеческий и «наука» приравнена будет к «специальности». Часто теперь говорят: наука для ученых. Это – опасное заблуждение, в которое легко впадает русская мысль. Этот взгляд душит науку, отрывает ученых от остальных и от жизни; это – мертвит науку, и принижает тех, кто от нее отрицается. Наука (а также философия, искусство), – зачем приходится это повторять! – для всех. *Ученые* отдают ей всю жизнь, но и *образованность* достигается только *прохождением через науку*; а процветание общества определяется количеством и качеством, и действительностью образованных его членов; – и от них свет истины должен направляться во все стороны и в массу» [12, с. 14].

Гревс, сделавший преподавание в университете своим главным делом, в конце жизни признавался: «Нельзя в вышедших моих (немногих) трудах видеть главную сущность моей научной деятельности. Все самые главные мои силы уходили на профессорство, но в работе над курсом и над семинарием я всегда действовал, как при исследовании, и, если бы был у меня хоть малейший досуг, я бы мог выстроить из материалов, на них собранных, ряд общих сочинений, научных монографий и эрудитных изданий памятников. <...> В своем преподавании и в своих учениках я был счастлив» [13].

Имела ли какое-то отношение эта жизнь к тому, о чем мечтали в далекие годы студенты, создававшие Приютинское братство? Две особенности «братьев» в ретро-

спективе представляются для данного вопроса особенно важными.

Первое – умение сохранить живость ума и богатый эвристический потенциал до глубокой старости. Вернадский работал до последнего дня, формулируя принципиально новую теорию ноосферы. Дмитрий Шаховской, человек богатого общественного темперамента, на много лет посвятил себя земской работе, партийному строительству, кооперативному движению, но когда, в силу внешних обстоятельств, был лишен возможности заниматься этим, в начале 1920-х гг., почти в 60-летнем возрасте, вернулся к научной деятельности и, занимаясь исследованием архива Чаадаева, нашел и подготовил к публикации все восемь философических писем. Александр Корнилов вернулся в историческую науку и занялся преподаванием после многих лет службы, когда ему было около 50.

Концепция личности, исповедуемая членами братства и составляющая основу того самого «братского чувства», о котором любили говорить друзья, предполагала постоянную и интенсивную интеллектуальную работу. «Только постоянным оживлением ума он получает нужную интенсивность и ширь в работе», – писал Вернадский еще в 1890 г. [11, с.111], рассказывая о том, что за неимением другого приличного чтения изучал статью о классификации пауков. Умение сохранить в себе качество «человека обучаемого» – показатель профпригодности преподавателя, а в Приютинском братстве, функционировавшем в режиме постоянного диалога и диалога между его членами, это качество стало родовой чертой.

Та же концепция личности предполагала и постоянную духовно-этическую работу, направленную на формирование самого себя. В юности был задан импульс этому постоянному самостроительству. Процесс личностного роста реализуется в Приютинском братстве через практики общения – именно параметры общения были в свое время проговорены предельно четко: ежегодные встречи, круговые письма по важным вопросам, интенсивная переписка. Это накопление коммуникативного опыта и умение использовать его в качестве инст-

румента давало членам братства возможность стать хорошими преподавателями. Особый статус науки, с которым оказывался непосредственно связан идеал свободного человека, предполагал также более чем серьезное отношение к предмету занятий. Преподавание – специфический вид деятельности, в котором личность выступает и субъектом, и объектом. Помимо своего предмета, преподаватель всегда преподает и себя...

Литература

1. *Вернадский В.И.* Письма Н.Е. Вернадской (1889–1892). – М., 1991.
2. Цит. по: *Корнилов А.* Воспоминания о юности Федора Федоровича Ольденбурга // *Русская мысль.* – 1916. – Кн. VIII. – С. 77.
3. *Вернадский В.И.* Письма Н.Е. Вернадской (1886–1889). – М., 1988.
4. Цит по: *Серебряков И.Д.* По страницам архива академика С.Ф. Ольденбурга // *Сергей Федорович Ольденбург.* – М., 1986. – С. 106.
5. *Вернадский В.И.* Письма Н.Е. Вернадской (1893–1900). – М., 1994.
6. *Человек с открытым сердцем: Автобиографическое и эпистолярное наследие Ивана Михайловича Гревса (1860–1941)* / Авт.-сост. О.Б. Вахромеева. – СПб., 2004.
7. *Вернадский В.* Перед грозой // *Вернадский В.И.* Начало и вечность жизни. – М., 1989. – С. 193–194.
8. *Вернадский В.* Разгром // *Вернадский В.И.* Начало и вечность жизни. – С. 220–222.
9. *Вернадский В.* Письма о высшем образовании в России // *Вестник воспитания.* – 1913. – № 5. – С. 7.
10. *Гревс И.* К теории и практике «экскурсий», как орудия научного изучения истории в университетах // *Журнал Министерства народного просвещения.* – 1910. – Т. XXV.
11. *Вернадский В.* 1911 год в истории русской умственной культуры. Из ежегодника газеты «Речь» на 1912 год. – М., 1913. – С. 8.
12. *Гревс И.* Два педагогических идеала // *Педагогическая мысль.* – 1921. – № 1–4.
13. Цит. по: *Скржинская Е.Ч.* Иван Михайлович Гревс (биографический очерк) // *Гревс И.М.* Тацит. – М.; Л., 1946. – С. 243–244.