

НЕЗАВИСИМЫЙ  
АЛЪЯНС



A. Kh. Daudov,  
A. A. Palamarchuk,  
S. E. Fyodorov

# THE HISTORY OF THE WORLD'S LEADING UNIVERSITIES

Student's manual

Saint-Petersburg  
ALETHEIA  
2021

А.Х. Даудов,  
А.А. Паламарчук,  
С.Е. Федоров

# ИСТОРИЯ ВЕДУЩИХ УНИВЕРСИТЕТОВ МИРА

Учебное пособие

Санкт-Петербург  
АЛЕТЕЙЯ  
2021

УДК 378(091)(075.8)

ББК 74.58я73

Д 210

*Рекомендовано к использованию  
в учебном процессе в СПбГУ  
учебно-методической комиссией по УГСН 46.00.00  
История и археология (протокол от 20.0.9.2021  
№05/2.1/46-03-11).*

**Рецензенты:**

д.и.н., проф. А. Ю. Прокопьев (Институт истории СПбГУ)  
к.и.н. Ф. Е. Левин (НИУ ВШЭ – Санкт-Петербург)

**Даудов А. Х. , Паламарчук А. А. , Федоров С. Е.**  
Д 210 История ведущих университетов мира. Учебное  
пособие / А. Х. Даудов, А. А. Паламарчук, С. Е. Федоров. –  
СПб.: Алетейя, 2021. – 106 с.: ил.

**ISBN 978-5-00165-386-8**

Учебное пособие предназначено для студентов бакалавриата, осваивающих курс «История ведущих университетов мира», а также обучающихся по специальностям «Всеобщая история», «Педагогика», «Культурология». В пособии освещены основные этапы институционального развития университетов в Европе, Америке и Азии с XII до XXI в., социальная, культурная и образовательная миссия университетских корпораций.

УДК 378(091)(075.8)

ББК 74.58я73

@biblioclub: Издание зарегистрировано  
ИД «Директ-Медиа» в российских  
и международных сервисах  
книгоиздательской продукции: РИНЦ,  
DataCite (DOI), Книжной палате РФ

ISBN 978-5-00165-386-8



© А. Х. Даудов, А. А. Паламарчук,  
С. Е. Федоров, 2021

© Издательство «Алетейя» (СПб.), 2021

## ВВЕДЕНИЕ

**У**ниверситет — феномен, рожденный европейской христианской цивилизацией, сохраняющий свою сущность, функции и социальную роль с начала XII столетия по сей день. Сам термин «университет» отсылает к латинскому «*universalis*» (всеобщий, универсальный) и указывает на специфическую черту данного института, а именно универсальный характер знания, приобретаемого и приумножаемого в университетах. Университетам с самого момента их возникновения принадлежит функция авторизации знания, воплощенная в институте присуждения ученых степеней.

### **Направления в изучении**

На протяжении долгого времени в историографии изучение университетов не выделялось в качестве самостоятельного направления, а было органичной частью исследований в области социальной и интеллектуальной истории, а также определялось конкретным страноведческим контекстом. Так, достижения университетских профессоров рассматривались в общем контексте развития наук и дис-

циплин, а развитие университетских корпораций — в контексте социальной и политической истории отдельных стран. Лишь на рубеже XIX и XX столетий история университетов автономизируется в качестве отдельного направления. Среди обобщающих трудов по истории университетов, опубликованных до середины XX в. следует назвать труд Х. Рашделла «Университеты Европы в Средние века» (1895), Г. Кауфмана «История немецких университетов» (1888-96), С.д'Ирсэ «История французских и иностранных университетов от истоков до наших дней» (1933-35). Параллельно феномен университета и его социальной роли осмысливается европейскими интеллектуалами, начиная с Дж. Г. Ньюмена («Идея университета», 1852) и заканчивая Х. Ортегой-и-Гассетом («Миссия университета», 1930).

В 1955 г. представители университетов 15 европейских стран провели совместное совещание в Кембридже, а в 1964 г. в Геттингене ими была сформирована Европейская конференция ректоров (просуществовала до 2001 г.; в настоящее время — Европейская университетская ассоциация, EUA). В задачи конференции входила разработка стратегий развития университетов в условиях социальных и политических изменений послевоенного мира; для создания этой стратегии было необходимо сформировать такое видение исторического пути университетов, которое соответствовало бы как поставленным задачам, так и актуальному уровню научного знания. Генеральная ассамблея ректоров инициировала план научного изучения университетов, призванный обнаружить, с одной

стороны, традиционные основания университетских институций, а с другой — их модернизационный потенциал. Изучение университетов отдельных стран, осуществлявшееся на первом этапе силами региональных научных сообществ, завершились публикацией в 1992 г. фундаментального обобщающего исследования под общей редакцией В. Рюэгга «История университета в Европе». Данный труд содержит комплексное осмысление ключевых тенденций в истории университетских сообществ от средневековых истоков до современности. Издательство Оксфордского университета ежегодно публикует научный альманах «История университетов» (в настоящее время под общей редакцией М. Файнголда). К 2020 г. в свет вышло 33 тома. Помимо научных статей и рецензий альманах содержит библиографию трудов по истории университетов за минувший год.

### **Ведущие университеты: рейтинги и их интерпретации**

Ф. Альтбах и Дж. Салми дали следующее определение университета мирового уровня (**WCU, World Class University**). Такой университет, по их мнению, должен отвечать следующим критериям: наличие большого количества талантливых студентов и преподавателей; наличие соответствующих ресурсов для их успешной деятельности; эффективная система управления, которая позволяет не только регулировать деятельность университета в данный момент, но и прогнозировать его развитие. Китайский исследователь Ки Ван делает акцент на

критерии академической репутации и востребованности результатов научной и образовательной деятельности в формировании облика «университета мирового класса». Согласно его определению, «университеты мирового уровня — это академические учреждения, которые создают и распространяют знания в различных дисциплинах и областях, обеспечивают элитное образование на всех уровнях, а также служат национальным интересам и общественному благу». Помимо субъективных оценок и академической репутации, которая до конца XX в. оставалась преимущественным критерием оценки университетов, на рубеже XX и XXI столетий остро встал вопрос о разработке объективных наукометрических инструментов для оценки результативности деятельности университетов и их глобального влияния.

В 2003 г. Институт высшего образования Шанхайского университета впервые опубликовал Академический рейтинг мировых университетов (**ARWU**, Academic Ranking of World Universities, или **Шанхайский рейтинг**). С 2009 г. составлением рейтинга руководит Шанхайское рейтинговое агентство — полностью автономная организация, формально не входящая в состав какого-либо университета и не подчиняющаяся правительственным структурам. Первоначально составление рейтинга было призвано помочь проанализировать позиции китайских университетов в мировом высшем образовании. В качестве показателей, использовавшихся при составлении формулы рейтинга используются следующие критерии: количество выпускников — лауреатов Нобелевской и Филд-



совской премий; сотрудников — лауреатов этих же премий; количество сотрудников, входящих в список высокорейтинговых ученых (HCR, составляется агентством Claritative Analytics); количество статей, опубликованных в журналах Science и Nature, индексы цитирования, которые составляются Институтом научной информации (ISI) — Индекс научного цитирования (Science Citation Index, SCI), Индекс цитирования по искусствам и гуманитарным наукам (Arts and Humanities Citation Index, AHCI) и Индекс цитирования социальных наук (Social Science Citation Index, SSCI). Все эти показатели оценивались по отношению к численности сотрудников университета.

Несмотря на то, что Шанхайский рейтинг с первого же года своего существования оказался широко востребован мировым академическим сообществом, а сегодня демонстрирует относительные позиции около 1000 высших учебных заведений, его критерии не были восприняты в качестве окончательных и универсальных. Как следствие, возник еще целый ряд рейтингов (на данный момент существует около 20 глобальных, а также множество национальных и региональных рейтинговых систем). В «большую тройку» глобальных рейтингов входят Шанхайский рейтинг, Рейтинг университетов мира по версии Таймс (THE), и Международный рейтинг лучших университетов по версии консалтингового агентства Quacquarelli Symonds.

В 2004 г. британское издание Times Higher Education (Таймс — Высшее образование) в коллаборации с консалтинговым агентством Quacquarelli Symonds начали публикацию международного рейтинга,

однако в 2010 г. их сотрудничество прекратилось; в THE изменилась формула расчета позиций вузов, в то время как Quacquarelli сохранило изначальную методику.

Рейтинг **THE (Times Higher Education)** публикуется в Великобритании с 2010 г. Методология расчета места университетов в рейтинге включает данные по 13 показателям, объединенным в четыре категории: обучение, исследования, цитируемость (импакт) и интернационализация. Рейтинг анализирует данные более 1500 вузов из 93 стран и считается на сегодняшний день наиболее репрезентативным среди глобальных рейтингов. Однако у рейтинга THE есть и уязвимые места, вызывающие критику научного сообщества: при том, что показатели цитируемости составляют наиболее значимый критерий для определения позиции вузов, при оценке цитируемости рейтинг учитывает преимущественно англоязычные публикации. В дополнение к основному рейтингу THE публикует рейтинги WRR (World Reputation Ranking, Всемирный репутационный рейтинг), ранжирующий университеты исключительно по их репутации; а также рейтинг 150 under 50 Universities, цель которого — оценить динамику развития «молодых» университетов, основанных менее 50 лет назад.

Консалтинговое агентство **Quacquarelli Symonds** в коллаборации с издательским домом Elsevier публикует самый востребованный в мире рейтинг **QS**. Данный рейтинг позволяет отслеживать не только место университетов в общем ранжированном списке, но и позиции университетов по отдельным областям знания (искусства и гума-

нитарные дисциплины, инженерное дело и технологии, науки о жизни и медицина, естественные науки, социальные науки), рейтинг университетов в отдельных регионах и т.д. Специфика рейтинга QS состоит в том, что в качестве индикаторов, используемых для определения относительной позиции используются не только объективные наукометрические показатели (цитируемость по факультетам, интернационализация студентов, интернационализация сотрудников, количество обучающихся на факультетах), но и субъективные оценки, полученные путем опроса сотрудников университетов по всему миру, а также работодателей, принявших на работу выпускников того или иного вуза. Значимость этих критериев вызывает критику из-за потенциальной ангажированности участников опроса.

В России с 2017 г. публикуется рейтинг **«Московский международный рейтинг вузов “Три миссии университета”»**, в котором проиндексированы показатели около 1700 высших учебных заведений. Его отличительной чертой является распределение критериев оценки по трем кластерам в соответствии с тремя миссиями университета: «образование», «научные исследования» и «взаимодействие с обществом». Создатели рейтинга подчеркивают, что в большинстве мировых рейтингов показатели, демонстрирующие качество образования и степень воздействия университета на современное общество представлены недостаточно; Московский рейтинг призван этот недостаток компенсировать.

**ЛИТЕРАТУРА**  
**для изучения темы**

*Д. Бок.* Университеты в условиях рынка. М., 2012.

*Коллини С.* Зачем нужны университеты? М., 2017.

*Ортега-и-Гассет Х.* Миссия университета. Минск, 2005.

A History of the University in Europe / Ed. by W. Rüegg. Cambridge, 1992–2011.

Building World-class Universities: Different Approaches to a shared Goal / Ed. by Wang Q., Chaeng Y. Springer, 2012.

The Road to Academic Excellence. The Making of World-Class Research Universities / Ed. by Ph.G. Altbach, J. Salmi. Washington, 2011.

Часть I.

**УНИВЕРСИТЕТЫ ЕВРОПЫ:  
ОТ ЗАРОЖДЕНИЯ  
К СТАНОВЛЕНИЮ**

---



## Тема 1.

### **СРЕДНЕВЕКОВЫЕ УНИВЕРСИТЕТЫ: ВОЗНИКНОВЕНИЕ И РАЗВИТИЕ**

**Т**ермин *universitas*, получающий распространение не ранее XIII в., служил для обозначения корпорации или любого коллективного субъекта; для обозначения его образовательной функции использовался термин *studium generale* — школа, обладающая достаточными ресурсами и устойчивой репутацией для привлечения студентов из всех регионов.

В процессе формирования университетов обозначился ряд тенденций, демонстрирующих, с одной стороны, континуитет с более ранними культурными и образовательными традициями, а с другой — черты, характерные для культуры и общества классического средневековья. Так, система изучаемых дисциплин (разделение на семь «свободных искусств» и науки — теологию, право и медицину), латинский язык как доминирующий обучения и науки, само восприятие интеллектуального труда как способа рационального познания христианином окружающей реальности сформировались уже в период поздней античности и раннего Средневековья.



Рис. 1. Лекция в средневековом университете

Возникновение университетов происходит в контексте становления и развития средневекового корпоративизма (статус корпоративных субъектов приобретают, помимо университетов, городские общины, ремесленные цехи, купеческие гильдии, религиозные ордены и братства и т.д.). Статус корпорации предполагал признанные верховной властью права автономии, регулируемый порядок членства, корпоративную клятву (*conjuratio*) и корпоративные ритуалы религиозного и светского характера и, наконец, корпоративное право, регулировавшее взаимоотношение между ее членами. Корпорации выступают в качестве самостоятельных субъектов на политической сцене.



## **Болонская модель университета («университет студентов»)**

Для возникновения первых университетов в Италии существовал ряд предпосылок, лежавших как в социально-политической, так и в интеллектуальной плоскости. Первая из этих предпосылок была связана с противостоянием папского престола и императоров Священной римской империи, кульминационный эпизод которой вошел в историю под названием борьбы за инвеституру (до первой четверти XII в.) Поскольку сущность конфликта и пути его разрешения лежали в политико-правовой сфере, государи Империи (представители Салической династии, а затем Штауфены) были заинтересованы в формировании круга интеллектуалов, которые выступали бы в качестве апологетов и теоретиков имперской власти, а также администраторов и правоведов для имперской администрации. Вторая предпосылка была связана с повторным открытием римской правовой литературы, прежде всего Кодекса Юстиниана, и содержащихся в нем норм, регулирующих право частной собственности. В условиях динамично развивающихся итальянских городов существовавшие нормы традиционного германского и феодального права не охватывали всего разнообразия отношений, возникавших в процессе становления ремесленного производства и торговли. Необходимость адаптации римских правовых текстов к реалиям средневекового общества (как в аспекте формирования частной собственности, так и в аспекте становления территориальных монархий) привела к резкому увеличению количества желаю-

щих обучаться праву. К XII в. в итальянских городах существовало значительное количество секулярных школ, ориентированных на изучение свободных искусств и права, а в некоторых случаях (Салерно) — медицины. Такие школы складывались вокруг отдельных авторитетных магистров — наставников (так называемая харизматическая педагогика).

Истоки зарождения болонского университета восходят к правовым школам, существовавшим в городе уже в конце XI в. В 1155 император Фридрих Барбаросса провозгласил, что болонские правовые школы находятся под его прямой юрисдикцией, исключив их, таким образом, из юрисдикции епископа Болоньи. Однако до начала 1180-х гг. университет Болоньи представлял собой конгломерат отдельных правовых школ, где магистры, в основном уроженцы Болоньи, частным образом взимали плату за обучение. К этому периоду относится деятельность первых выдающихся юристов, заложивших основы интеллектуальной традиции Болоньи: в 1070–1100 гг. там преподавал Пеко, в 1112–1125 гг. — Ирнерий, впервые применивший схоластический метод к изучению римского права, около 1130–1150 гг. — Грациан Болонский, систематизатор канонического права. В период расцвета болонского университета в Болонье складывается школа глоссаторов (глосса — краткий комментарий на полях рукописи), к которой принадлежали Булгарий, Мартин Госия, Ацо (Азолинус) и Аккурсий.

В 1180–1190 гг. наблюдается резкий скачок численности студентов за счет приезжих из других регионов Европы — Франции, Британии, Германии, который привел к появлению конкурирующих с

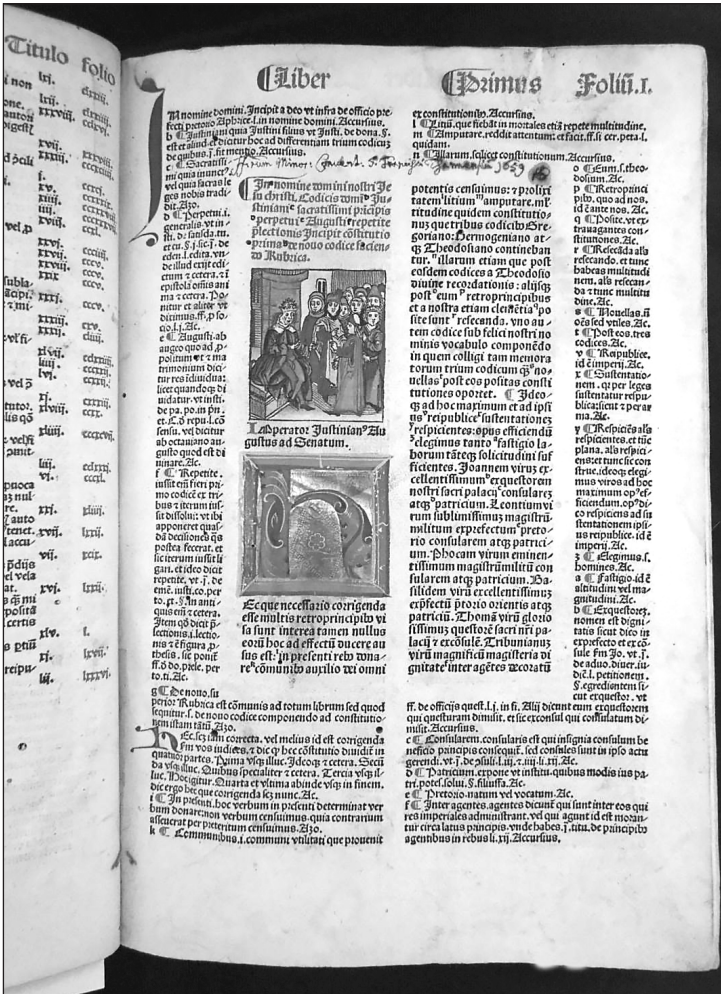


Рис 2. Кодекс Юстиниана с Ординарной глоссой Аккурсия

Болоньей школ в соседних городах, например, в Модене. При этом именно Болонья — крупный торговый центр — обладала достаточным ресурсом для размещения большого количества прибывающих из других регионов. В 1189 г. болонские магистры принесли клятву не переносить свои школы в другие города. Студенты, в свою очередь, формировали землячества — так называемые «нации», на первом этапе представлявшие собой братства взаимопомощи. Первым таким объединением стала нация ломбардцев (1191 г.), позднее образовались «испанская», «французская» и «немецкая» нации. Именно к землячествам — «нациям», возникавших во всех средневековых университетах, восходит применение термина «*universitas scholarium*». Студенческие нации стоят у истоков формирования автономии университетской корпорации: они нанимали магистров, обеспечивали помещения для занятий (схолы), отстаивали интересы своих членов перед городской корпорацией. Болонские студенты в момент обучения были взрослыми и обеспеченными людьми, положение и финансовые возможности которых давали возможность определять круг изучаемых предметов и проблем, а в ряде случаев диктовать магистрам собственные условия и даже подвергать наказаниям за невыполнение условий найма; в силу данного обстоятельства модель организации Болонского университета получила название «университет студентов». Из числа студентов выбирался ректор — «защитник прав студентов», принимавший корпоративную клятву, взимавший штрафы, а также разбирал внутрикорпоративные тяжбы и споры. Получившие степень магистра или доктора могли рассчитывать на успешную карьеру в

церковной иерархии, имперской или городской администрации, лоббировать интересы собственных семейств и общин.

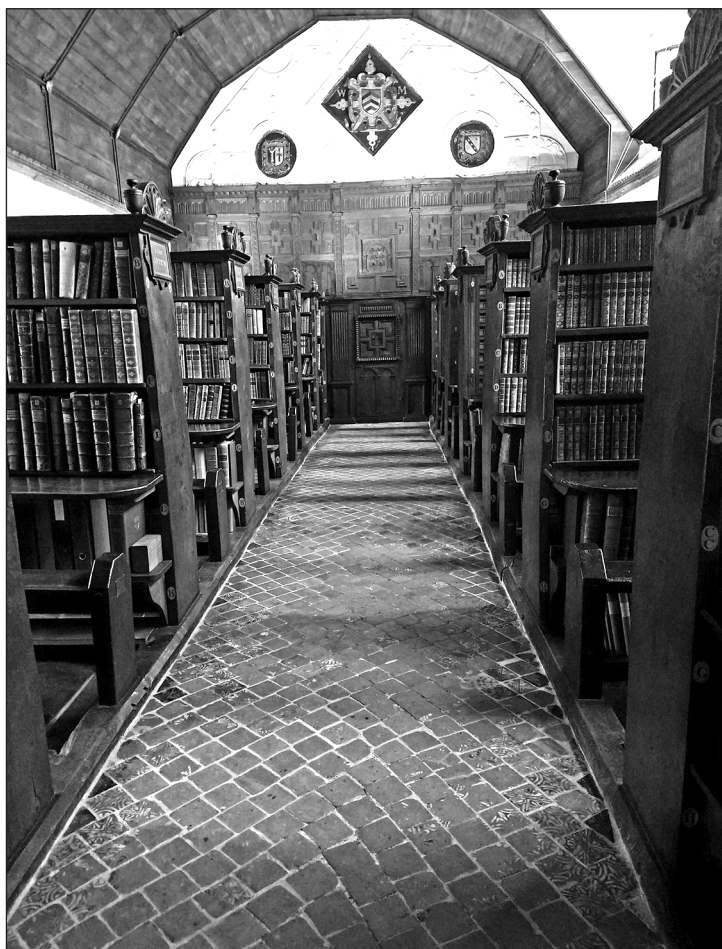
### **Парижская модель («университет магистров»)**

Интеллектуальные и институциональные истоки Парижского университета связаны с кафедральными и монастырскими школами северной и центральной Франции. В Париже в XII столетии кафедральная школа собора Парижской Богоматери, школы Сен-Викторского аббатства и аббатства св. Женевьевы стали наиболее влиятельными. В отличие от Болоньи, Париж не был купеческим городом, студенты и магистры были, главным образом, выходцами из семейств феодальной знати. Интеллектуальная элита формировалась преимущественно диоцезным клиром и монашествующими; кроме того, Париж был значимым центром правящей королевской династии Франции. Парижский университет со времени его зарождения представлял особый интерес для Папского престола и поставлял лучших богословов своего времени.

Институционализация Парижского университета началась с оформления корпорации магистров, и именно они впоследствии играли доминирующую роль, определяя содержание учебных курсов и управление университетом. Вступление в корпорацию сопровождалось церемонией *inceptio*, включавшей облачение в мантию и биретту, а также инаугурационную лекцию или диспут. В 1200 г. король Франции Филипп Август утвердил автономию корпорации (студенты и магистры изымались из ко-

ролевской юрисдикции), а в 1215 г. папский легат Робер де Курсон создал первые статуты для Парижского университета.

В рамках артистического факультета, сформировавшегося на базе школ на холме св. Женевьевы, изучались «свободные искусства»: латинская грамматика и риторика — дисциплины тривиума, философия Аристотеля, математические дисциплины квадривиума — геометрия, астрономия, музыка. Артистический факультет состоял из четырех «наций» — французской, английской, нормандской и пикардийской. Завершение обучения на артистическом факультете считалось необходимым для поступления на факультеты богословия, права и медицины (исключение делалось для нищенствующих братьев, изучавших свободные искусства в орденских школах). В Парижском университете и других учебных заведениях, воспроизводивших парижскую модель, артистический факультет объединял молодых студентов в возрасте 15–21 года, лишь 30–50 % которых завершало обучение и получало низшую из степеней — степень бакалавра искусств. Высшие факультеты — факультеты богословия, права и медицины, располагавшиеся на острове Ситэ, объединяли более зрелых, амбициозных и материально обеспеченных персон. Пребывание на богословском факультете занимало около 12 лет и предполагало как собственно обучение, так и самостоятельное проведение лекций. Именно богословские факультеты средневековой Европы формировали ту интеллектуальную среду, где развивалось философское и богословское знание; ключевые произведения средневековой схоластики, созданные в жанре «суммы»



*Рис. 3.* Библиотека Мертон-колледжа,  
Оксфордский университет

(например, «Сумма теологии» Фомы Аквинского), создавались их авторами в непосредственной связи с образовательным процессом на богословских

факультетах. Важную роль в развитии как самого университета, так и теологического знания своего времени сыграли монахи нищенствующих орденов (доминиканцев, францисканцев, августинцев), обучавшиеся и преподававшие в его стенах.

Целый ряд явлений — развитие административно-территориальных структур Церкви, борьба с ересями, рост феодальных монархий и королевской администрации, наконец, различные интеллектуальные импульсы — обусловили стремительный рост количества университетов. До 1300 г. в Западной Европе были созданы университеты в Болонье, Салерно, Париже, Орлеане, Оксфорде, Кембридже, Анжере, Паленсии, Саламанке и др.; в течение XIV столетия — университеты во Флоренции, Пизе, Риме, Коимбре, Уэске, Вене, Кракове и Праге.

### **Аристотелизм и схоластика в средневековых университетах**

Схоластика формируется на протяжении XII в. в европейских богословских школах одновременно как способ рационального познания реальности и как метод обучения (схоластика — буквально «школьная»). Считается, что впервые схоластический метод был использован Ансельмом Кентерберийским, однако своего расцвета схоластика достигает именно благодаря университетам, где рациональному осмыслению подвергалось содержание христианского богословия, философии и знаний о природе. Диалектический метод разрешения противоречий реализовывался в форме университетских диспутов — публичных обсуждений тех или иных бого-



словских, философских или правовых тезисов. Использование схоластического метода отразилось на структуре обучения в средневековых университетах, а именно — на структуре лекций (*lectiones*). Обычные лекции повторялись ежегодно и предполагали чтение текстов, определенных для изучения университетскими статутами (самый известный пример средневекового университетского «учебника» — «Сентенции» Петра Ломбардского, охватывающие курс догматического богословия). Экстраординарные лекции, инициировавшиеся магистрами, позволяли включить в круг изучения тексты, которые не являлись обязательными, но вызвали интерес интеллектуального сообщества.



Рис. 4. Св. Фома Аквинский

Мощное воздействие на развитие университетской образованности в XIII оказало знакомство христианских богословов с арабской и иудейской интеллектуальной традицией, а также распространение текстов древнегреческого философа Аристотеля в переводах, сделанных с арабского языка. До XII в. на латинский язык была переведена часть сочинений Аристотеля по логике («Категории» и «Вторая аналитика»), активное использование которых началось лишь с зарождением схоластики. С середины

XII и до конца XIII в. благодаря развитию контактов прежде всего с интеллектуалами мусульманской Испании были сделаны переводы логических («Первая аналитика») и натурфилософских («Физика» и «Метафизика») трудов Аристотеля, а также написанные под влиянием философии Аристотеля сочинения арабского философа Аверроэса (Ибн Рушда) и иудейского философа Маймонида (Моше бен Маймона). Главной особенностью философии Аристотеля была ее системность, универсальная применимость и рациональность. Основные дискуссии по поводу возможности использования корпуса аристотелевских трудов христианами богословами разворачивались в Парижском университете; благодаря Фоме Аквинскому был произведен ключевой для европейского знания синтез философии Аристотеля и христианского вероучения.

## **ЛИТЕРАТУРА**

### **для изучения темы**

Богословие в культуре Средневековья М., 1992.

Жильсон Э. Философия в Средние века. М., 2010.

Липатникова Г. И. Документы по истории университетов Европы XII–XV вв. Воронеж, 1973.

Душин О. Э. Средневековые университеты: у истоков европейского высшего образования // Вестник СПбГУ. Сер.17. 2013. Вып.2. С. 26–32.

Душин О. Э. Средневековые университеты: формирование интеллектуальной элиты // Философское образование: Вестник Ассоциации философских факультетов и отделений. 2015. Т. 1. № 6. С. 81–93.

Rashdall H. The Universities of Europe in the Middle Ages. Cambridge, 2010.

## Тема 2.

### УНИВЕРСИТЕТЫ РАННЕГО НОВОГО ВРЕМЕНИ И ИХ КОНКУРЕНТЫ

**Х**VI и XVII столетия в Европе отмечены многообразием институциональных форм организации знания. Наиболее традиционным институтом продолжали быть европейские университеты. Однако если корпоративный статус и внутренняя структура, сформировавшиеся еще в период Средневековья, сохранились, то методы обучения, социальный облик и место университетов в обществе раннего Нового времени претерпели значительные изменения. С одной стороны, университеты оставались центрами развития богословского знания как в протестантских, так и в католических регионах. И старые университеты, корпорации которых приняли реформу Церкви (как это произошло с Оксфордом и Кембриджем в Англии), и новые университеты, основанные протестантскими государями на континенте, приняли самое активное участие в процессе созидания новых конфессиональных ортодоксий. С другой стороны, практически повсеместно в университетах ощущалось влияние гуманистической образованности и постепенный отказ от схоластических методов преподавания. Наконец, нельзя не отметить возросшую социальную ориенти-

рованность университетского образования, о чем свидетельствует бурный интерес к таким областям, как право (в том числе и нарождающееся международное право), медицина, математика и естественнонаучные дисциплины. В католической части Европы коллегии Общества Иисуса и конгрегаций доктринариев и ораторианцев представляли собой востребованную форму образования молодежи, и одновременно были центрами интеллектуальной жизни. В Англии судебные инны («подворья») являлись уникальной корпорацией, обеспечивавшей практическое обучение юристов общего права. Наконец, превалирующей формой обучения сыновей и дочерей аристократов оставалось домашнее обучение.

Альтернативу университетской образованности начиная со второй половины XV столетия составляют академии.

Возникновение первой «академии» ренессансной Европы связано с именем Марсилио Фичино. С 1462 г. на вилле Кареджи во Флоренции под покровительством сначала Козимо, а позднее Лоренцо Медичи проходили собрания «Платоновской академии». Обсуждая в неформальной обстановке философские, филологические и этические вопросы, Фичино и его сподвижники видели себя подлинными наследниками школы Платона. При этом «академия» понималась ими двояко: этот термин мог указывать как на конкретную школу, складывавшуюся вокруг учителя и не обязательно привязанную к конкретному месту, так и в принципе любое регулярное собрание интеллектуалов. XVII столетие становится подлинным «веком академий». Так, в 1603 г. в Риме под покровительством графа Чези возникла Академия деи Линчеи («Академия рысьеглазых»), в 1634 г.



Рис. 5. А. Тестелен. Учреждение французской Академии наук и Обсерватории

в Париже была основана Французская академия, патроном которой стал кардинал Ришелье. «Академии» представляли собой уже не корпорации магистров и студентов, а собрания интеллектуалов-одиночек; покровительство и участие в академических встречах аристократии определяло облик и атмосферу заседаний. Такого рода интеллектуальная активность постепенно принимала форму светского досуга для избранных; покровительство и материальная поддержка знатных патронов давала возможность реализовывать и подлинно новаторские проекты. Впрочем, светский, придворный характер академий определял их преимущественно гуманитарную направленность: изящная словесность, философия и история охотнее воспринимались аристократами, чем естественнонаучные сюжеты, которые выйдут на первый план ближе к концу XVII столетия. Так, 1666 г. ознаменовался двумя событиями:

во Франции Кольбер основал академию, которая в 1699 г. согласно данному Людовиком XIV уставу стала Королевской академией наук, а в Англии в том же году хартию из рук Карла II Стюарта получило Лондонское королевское общество для умножения естественнонаучных знаний.

### **ЛИТЕРАТУРА** **для изучения темы**

*Баткин Л. М.* Итальянские гуманисты. Стиль жизни, стиль мышления. М., 2014.

*Кариков С. А.* Преобразования в саксонских университетах конфессиональной эпохи: истоки, ход, итоги // *Studia humanitatis*. 2019. №3.

*Grendler P. F.* The Universities of the Renaissance. Baltimore, 2002.

The Institutionalization of Science in Early Modern Europe / Ed. by C.Giannini, M. Feingold. Leiden, 2019.

### Тема 3.

## УНИВЕРСИТЕТЫ ЕВРОПЫ В XVIII–XIX вв.

### Вызовы секуляризации

**П**ериод XVIII–XIX столетий для европейского общества характеризовался уменьшением влияния церковных институтов на образовательные институты и образовательный процесс в целом. Поскольку университетские корпорации традиционно были тесно связаны с Церковью, секуляризационные процессы в обществе не могли не сказаться как на содержании учебных курсов, так и на социальном облике университетов и управления ими. Несмотря на сохранение богословских факультетов в значительном числе высших учебных заведений, подготовка духовенства переходит к конфессиональным семинариям. К концу XIX столетия секуляризация университетского образования полностью завершилась: при сохранении богословских факультетов в ряде институций присуждение ученых степеней, управление имуществом учебных заведений и назначение на преподавательские и административные должности переходит к светским, в том числе государственным структурам. Постепенная бюрократизация обусловила формирование общегосударственной образовательной политики, частью которой неизбежно оказывались университеты.

Эпоха революционных потрясений и наполеоновских войн в континентальной Европе сказалась на университетах критическим образом: По данным В. Рюэгга, их количество сократилось с 143 в 1789 г. до 83 в 1815 г., и лишь к концу XIX число университетов вновь приблизилось к ста. Уменьшение количества университетов как традиционной институциональной формы высшего образования компенсировалось распространением институтов нового типа (что было особенно характерно для Великобритании и США), ориентированных на подготовку специалистов в отдельных сферах деятельности, что обеспечивало владением профессиональными знаниями уже на этапе выпуска из университета. Процесс обособления и становления научных дисциплин, размежевания естественнонаучной и гуманитарной сфер знания, ставший следствием научной революции, сказался и на структуре самого высшего образования. Профессионализация коснулась и университетских профессоров, для которых преподавание стало основным занятием и источником дохода.

В XIX столетии происходит постепенное оформление национальных систем университетского образования: так, во Франции развитие высших учебных заведений происходит под мощным контролем государства; как форма, так и содержание образовательного процесса подвергаются жесткому регулированию. В Германии взаимодействие университетского сообщества и государства привело к возникновению модели так называемого исследовательского университета, в рамках которого сохранялась большая степень академической свободы. В Великобритании на протяжении XIX столетия создатели «краснокир-



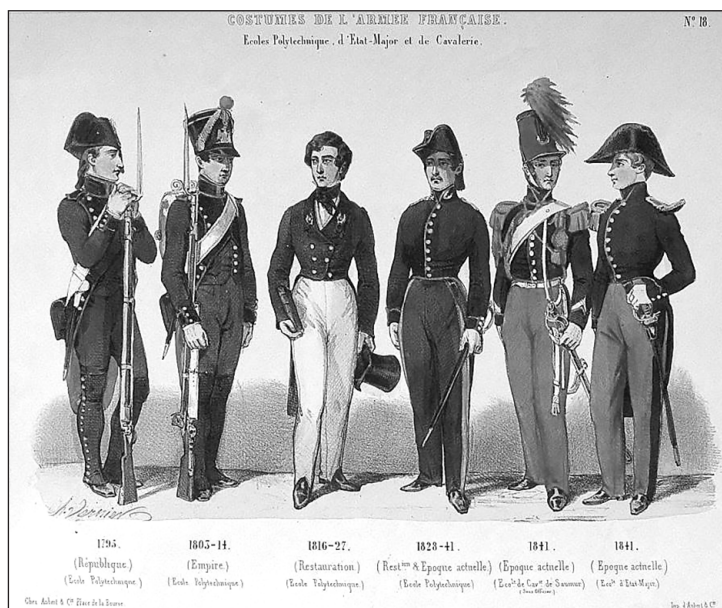
пичных университетов» следовали утилитаристской модели, в рамках которой целью высших учебных заведений было обеспечение нужд индустриальных городов. При этом сохранившие свой престиж старые университеты Британии обеспечивали преемственность образовательных традиций Средневековья и раннего Нового времени.

### **Университеты Франции в эпоху Революции и наполеоновских войн**

Наиболее яркой иллюстрацией обозначенных выше процессов стала эволюция образовательных институтов во Франции. Революционные события во Франции последнего десятилетия XVIII в. стали трагической вехой в истории французских университетов. Помимо того, что республиканские власти как в Париже, так и в провинции с подозрением относились к корпорациям, олицетворявшим «старый режим», университеты потеряли источники дохода (недвижимость колледжей и университетские фонды были конфискованы в марте 1789 г. одновременно с церковной собственностью), студенты были мобилизованы в армию, преподаватели, оставшись без жалования, оставили кафедры, эмигрировали, а некоторые впоследствии пали жертвами террора. В сентябре 1793 г. Конвент объявил о роспуске университетов (на следующий день указ был отменен), однако фактически к этому моменту университеты уже прекратили свою деятельность. Подобный разрыв между средневековыми университетскими институциями и высшими учебными заведениями Нового времени — исключительное явление в истории

образования. Во Франции университеты были возрождены лишь в 1895 г.

Одной из первоочередных задач, которую ставило перед собой революционное правительство, было создание новых элит и круга преданных делу Республики специалистов, прежде всего инженеров, ученых и медиков, усилия которых должны были использоваться в том числе для нужд революционной армии. Институтами, которые должны были заниматься их подготовкой, стали высшие школы. Первые высшие школы (*grandes écoles*) были основаны в монархической Франции во второй половине XVIII в. (Королевская военная школа (1751), Военно-морская школа (1773), Школа мостов и дорог (1775), Школа шахт (1778)). В 1794 г. революционный Конвент учреждает две школы: Центральную школу государственных работ, которая в следующем году была переименована в Политехническую школу (*École Polytechnique*); и Нормальную школу (*École normale*), которая после 1845 г. получила название Высшая нормальная школа. Политехническая школа, к преподаванию в которой были привлечены выдающиеся французские ученые, должна была в течение двух лет давать юношам подготовку в области математики, физики и химии, необходимую для продолжения обучения в уже упомянутых высших школах. Высшая нормальная школа была ориентирована на подготовку нового поколения учителей, преподавателей и государственных служащих, воспитанных в духе философии Просвещения и политической программы революции. При Наполеоне Политехническая школа приобретает статус военной (находится в формальном подчинении Мини-



**Рис. 6.** Историческая форма учащихся Политехнической школы, Кавалерийской школы и Академии главного штаба, XIX в.

стерству обороны Франции по сей день), однако ее студенты на всем протяжении XIX в. занимали ярко выраженную про-республиканскую позицию, активно участвовали в революционных событиях 1830-х и 1848 гг. Обе школы были спроектированы в качестве ключевых элементов централизованной системы образования (кадры, подготовленные в Париже, должны были продолжать службу в провинции).

В 1808 г. декретом Наполеона был учрежден Имперский университет — централизованная административная структура, призванная контролировать

и обеспечивать образовательный процесс на всех уровнях в учебных заведениях шести типов — факультетах (богословия, права, медицины, гуманитарных дисциплин и наук), школах, коллежах, институтах, пансионах и начальных школах. Прежние университеты, в том числе Парижский, были преобразованы в академии и подчинены Имперскому университету.

Происходившие на протяжении XIX столетия во Франции смены политического режима приводили к закрытию одних факультетов и открытию других, что привело к фрагментации научно-образовательной среды, узкой специализации институтов и отсутствию новых университетских центров. Специализированный характер высших учебных заведений и сложная система статусов в большой степени про-



Рис. 7. Студенты Политехнической школы на параде 14 июля в парадной форме

должают определять специфику французского высшего образования по сей день. Проведение научных исследований было ограничено стенами столичных институтов и научных обществ, в то время как функции большинства факультетов, институтов и колледжей были преимущественно образовательными при строгом контроле за содержанием учебных курсов. Высшие учебные заведения финансировались почти исключительно за счет взносов за обучение, не получали дополнительной поддержки от государства, что ограничивало ресурсы для их развития.

### **Краснокирпичные университеты в Великобритании**

Термин «краснокирпичные университеты» применяется к высшим учебным заведениям, учрежденным в Великобритании с 1826 г. (дата основания Лондонского университета; в настоящее время — Университетский колледж Лондона) вплоть до начала Первой мировой войны; к краснокирпичным университетам второй волны причисляют также учебные заведения, основанные в промежутке между двумя мировыми войнами. Название «краснокирпичные» указывает на архитектурную специфику зданий, возводившихся для новых учебных заведений. В отличие от средневековых университетов, размещавшихся в зданиях из камня, британские университеты XIX строились из красного кирпича, что роднило их в целом с промышленной архитектурой данной эпохи.

Старые институции — университеты Оксфорда, Кембриджа, Эдинбурга, Глазго, Тринити-колледж в

Дублине — с одной стороны, оставались тесно связанными с образовательными запросами британской аристократии и доминирующей конфессией (Оксфорд и Кембридж присуждали ученые степени только членам Церкви Англии); с другой — сохраняли ориентированность на развитие фундаментальных наук — физико-математических, естественных и гуманитарных. Индустриальная революция в Англии, начавшаяся во второй половине XVIII в., расширение колониальных владений обусловили бурный экономический рост и появление в Британии новых промышленных центров. Развитие машиностроения, горнодобывающей промышленности, текстильного производства и других областей требовало подготовки значительного числа специалистов инженерных и технических сфер. Университеты нового типа были ориентированы на студентов из различных социальных групп, от верхов буржуазии до выходцев из рабочей среды и оказались эффективным социальным лифтом. Представители промышленной буржуазии становились меценатами для учебных заведений нового типа, а университетская наука, в свою очередь, способствовала развитию технического потенциала страны.

Принципиальным отличием краснокирпичных университетов от традиционных было отсутствие системы колледжей и наличие централизованной структуры управления учебным заведением, а также отсутствие религиозных ограничений для преподавателей и студентов, что открывало карьерные перспективы для британских католиков и нонконформистов. Оксфорд и Кембридж сохраняли сложившуюся еще в Средневековье систему колледжей,

которые с 1264 г. (основание старейшего в Англии оксфордского Мертон-колледжа) служили постоянным местом размещения преподавателей и студентов (*residential colleges*), сохраняли внутриуниверситетскую автономию в образовательной и научной деятельности.

Средневековым конфликтом между «городом и мантией» (*town and gown*) определялось относительно компактное расположение университетских зданий, создававших обособленное пространство для академической жизни. Расположение и архитектура краснокирпичных университетов были принципиально иными: они располагались внутри городского ландшафта, учебные здания и лаборатории могли быть рассредоточены по городу, студенты размещались не в колледжах, а обеспечивали себя жильем сами, имели возможность совмещать обучение и работу. Все это обеспечивало гораздо большую интеграцию университета и индустриального общества.



Рис. 8. Мертон-колледж, Оксфорд. Современный вид



Рис. 9. Университетский колледж Лондона  
(Лондонский университет, изображение XIX в.)

На развитие краснокирпичных университетов в определенной степени оказывали влияние как немецкие университеты гумбольдтовской модели, так и американские колледжи (см. соответствующие разделы). Первым учебным заведением нового типа в Англии стал Лондонский университет.

Он был открыт в 1826 г., однако борьба университета за право присуждать ученые степени растянулась на десятилетия. Поэтому в первые годы своего существования он работал преимущественно как экспертный центр. В 1836 г. Лондонский университет получил право проводить государственные экзамены на профессиональную пригодность; к сдаче этого экзамена допускались как студенты, обучавшиеся в самом университете, так и те, кто готовился самостоятельно. Позднее такое право получили все британские университеты. В 1837 г. хартия королевы Виктории окончательно утвердила право Лондонского университета присуждать ученые степени. В 1858 г. этот же университет получил право принимать сту-



дентов из любых стран мира. Благодаря краснокирпичным университетам открылись новые образовательные возможности и для женщин. В 1869 г. Лондонский университет первым в Англии открыл проведение Общего экзамена для женщин, по результатам которого соискательницы («Лондонская девятка») получили свидетельство о профессиональной квалификации, служившее аналогом степени бакалавра. В том же году в бакалавриат Эдинбургского университета были зачислены первые в Британии семь студенток («Эдинбургская семерка»). Десять лет спустя, в 1878 г. Лондонский университет первым в Великобритании начал официально присуждать женщинам ученые степени. В ряду других известных краснокирпичных университетов следует назвать Манчестерский механический институт (1824), Даремский университет (1832), Университетский колледж Бристола (1876), Бирмингемская медицинская школа (с 1825, позднее — Бирмингемский университет), Шеффилдская медицинская школа (с 1828, позднее — Шеффилдский университет) и др.



Рис. 10. Университет Бирмингема. Современный вид

## **ЛИТЕРАТУРА**

### **для изучения темы**

*Козлов С. Л.* Эволюция французской образовательной модели в XIX в. // Отечественные записки. 2013. №4 (55).

*Козлов С. Л.* Имплантация. Очерки генеалогии историко-филологического знания во Франции. М., 2019.

*Whyte W. Redbrick.* A Social and Architectural History of Britain's Civic Universities. Oxford, 2015.

*Morgan V.* A History of the University of Cambridge. In 4 vols. Cambridge, 2004.

## Тема 4.

### РЕФОРМЫ ГУМБОЛЬДА

#### Предпосылки реформы

**В** период после окончания наполеоновских войн университеты на территории Германии находились в глубоком кризисе. Общий экономический спад отразился на возможностях государства поддерживать образовательные и культурные инициативы, а сами университетские корпорации понесли серьезные финансовые потери: так, университеты, получавшие доход с церковных земель, лишились их в ходе наполеоновских войн, изымалась недвижимость или предприятия, приносявшие прибыль (знаменитый казус с конфискацией пивоварен Эрфуртского университета), уменьшилось количество студентов, вносивших плату за обучение. Все это негативно сказывалось на престиже университетского образования, статусе и престиже университетских профессоров. Из 35 университетов, существовавших в Германии в 1789 г., к 1810 г. осталось лишь 16, при этом один из ключевых, университет Халле, в 1807 г. был потерян Пруссией, поскольку город вошел в состав королевства Вестфалия. Пруссия после окончания войн с Наполеоном находилась в поиске путей выхода из кризиса; проведенные в 1807–1814 гг. реформы Штейна и Гарденберга были направлены на

общую централизацию управления, ликвидацию сохранявшихся в прусском обществе элементов сословного деления и интеграцию населения в деятельность государственных институтов. Разворачивавшийся в Пруссии процесс формирования национального государства определил потребность не только в квалифицированных военных, но и в хорошо подготовленных и образованных государственных служащих разного уровня. Для реализации авторитарного стиля управления была необходима такая образовательная модель, которая, с одной стороны, гарантировала достаточный контроль над учащимися и преподавателями, а с другой — обеспечивала бы быстрое развитие науки и образованности.

В этом отношении Пруссия могла пойти по пути воспроизведения французской модели, ориентированной исключительно на утилитарное, профессионально-техническое образование. Реформы образовательных институтов, проведенные в Пруссии

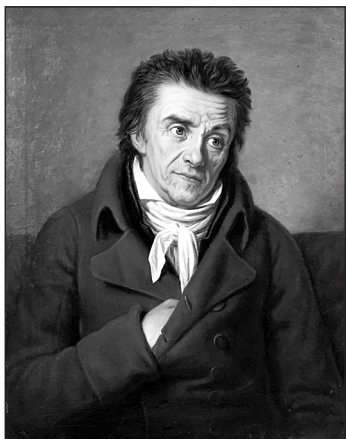


Рис. 11. Иоганн-Генрих Песталоцци

в первой четверти XIX в. опирались не только на запросы государства, но и на специфическую немецкую интеллектуально-философскую традицию позднего Просвещения и романтизма (И. Кант, Х. фон Вольф, Ф. В. Шеллинг, И.Г. Фихте и др.), а также на идеи немецких просветителей-филантропов и швейцарского педагога И.-Г. Песталоц-

ци, выдвинувшего принцип «единства разума, сердца и руки» и подчеркивавшего необходимость гармоничного развития личности через сочетания теоретических и практических элементов обучения.

В 1808–1809 г. началось обсуждение проекта создания в Берлине качественного нового высшего учебного заведения, не обремененного средневековыми традициями. Содержание дискуссии отразилось в двух программных текстах: Г. Штеффенса (лекция «Об идее университета») и философа и богослова Ф. Шлейермахера (сочинение «Размышление об университетах в немецком смысле»). Оба сочинения были направлены на поиск таких путей взаимодействия между университетами и государством, которые позволяли бы университетам сохранять достаточную для развития академической деятельности автономию и при этом опираться на финансовую поддержку государства.



Рис. 12. Фридрих Шлейермахер

### **Вильгельм фон Гумбольдт и создание Берлинского университета**

Реализация реформы университетского образования в Пруссии связана с именем Вильгельма фон Гумбольдта (1767–1835) — прусского дипломата,



Рис. 13. Вильгельм фон Гумбольдт

философа, лингвиста и государственного деятеля, которого называли «философом на посту чиновника». После построения успешной дипломатической карьеры Гумбольдт намеревался занять пост министра образования, но в результате занимал лишь пост директора секции

культуры и общественного образования в Министерстве внутренних дел Пруссии в 1809–1810 гг. Созданный им университет принято считать первым высшим учебным заведением нового типа — **исследовательским университетом**, в работе которого традиционный образовательный элемент сочетается с активной исследовательской деятельностью. Гумбольдтовская модель во многом остается определяющей для развития университетов по сей день. Целью существования исследовательского университета является не столько трансляция уже существующего объема информации, сколько приумножение знания и интеллектуальный поиск.

Учреждение университета в Берлине — одной из немногих европейских столиц, еще не имевших такого института — давало Гумбольдту возможность реализовать на практике проект «идеального университета» и те идеи, которые доминировали в среде немецких интеллектуалов на рубеже XVIII–XIX столетий. Отдельные новаторские элементы, воплощенные в берлинском проекте, уже были опробова-

ны в университетах Халле и Геттингена (совмещение в работе профессоров образовательного и научного элемента, дополнение традиционных лекций семинарскими занятиями). Гумбольдт лично обратился к королю Фридриху Вильгельму III с письмом, содержащим обоснование создания университета, и в 1810 г. учебное заведение открылось для студентов. Университет, названный в 1828 г. в честь короля Фридриха-Вильгельма, в 1948 г. был переименован в честь братьев Гумбольдтов, Вильгельма и Александра.

Концепция того, каким должен был стать университет нового типа, была изложена Гумбольдтом в меморандуме «О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине».

Несмотря на то, что в первые годы численность студентов и профессоров была невелика, Гумбольдту удалось привлечь в университет ведущих немецких интеллектуалов: Фихте, а затем Гегеля на философский факультет, Шлейермахера на богословский, таким образом реализовав выраженную еще И. Кантом мысль о необходимости придания философским факультетам высокого статуса. Первым ректором стал правовед Ф.К. фон Савиньи. Четыре факультета Берлинского университета — теологический, философский, медицинский и юридический — обладали равным статусом. Александр фон Гумбольдт, географ и естествоиспытатель, занимался организацией естественнонаучных исследований, используя для нужд университета уже существовавшую в Берлине сеть библиотек и институтов (анатомический и зоологический кабинет, обсерватория и т.д. были преобразованы: в 1810 г. созданы медико-хирургическая университетская клиника и природ-

но-историческое собрание, в структуру университета включена существовавшая с 1870 г. ветеринарная школа). Нововведением Берлинского университета стал институт приват-доцентов, из которых впоследствии рекрутировались будущие профессора; подобная преемственность стала стимулом для возникновения университетской профессуры как социопрофессиональной группы.

Х.-Э. Тенорт подчеркивает, что роль Гумбольдта в преобразованиях заключалась не только в артикулировании философских оснований миссии исследовательского университета, сколько в том, для нового «исследовательского императива», выраженного в исследовательских академических практиках (поощрение публикационной деятельности профессоров, организация семинаров и университетских лабораторий, назначение на академические должности в соответствии с научными заслугами), была создана постоянная институциональная основа.



Рис. 14. Эмблема Берлинского университета с изображениями А. и В. фон Гумбольдтов



## Трехступенчатая модель образования

Реформаторская деятельность Гумбольдта распространилась не только на университеты. Благодаря его усилиям в Пруссии начинает реализовываться модель всеобщего трехступенчатого образования (начальная школа — гимназия — университет), в которой учебные заведения каждой ступени должны были давать объем знаний, необходимых для перехода на следующую ступень; прикладные и специальные навыки, требующиеся для освоения конкретных профессий, должны были приобретаться, по мысли Гумбольдта, отдельно. Стандартизированная трехступенчатая образовательная система должна была формировать «полноценных граждан». Предполагалось установление государственного контроля за назначениями на должности директоров школ и учителей, вводился учительский экзамен, стандартизированный выпускной экзамен в гимназиях, государственный контроль за содержанием учебных курсов и учебников. Учебный процесс в школах и гимназиях должен был быть переориентирован от схемы «заучивание — повторение — оценка» на обсуждение, взаимный контроль учащихся, осмысление материала и умение применять знания на практике. На уровне гимназий это означало отказ от их профессионально-специфической направленности в пользу направленности общеобразовательной (древние языки, математику и историю, акцент на которых следовало делать в гимназическом обучении, Гумбольдт считал необходимыми для освоения всего многообразия наук на уровне университетов).

## Система Альтхофа

В современной литературе дискутируется вопрос о том, когда именно и в какой форме влияние Берлинского университета изменило облик остальных германских университетов (за исключением Халле, Йены и Геттингена, вступивших на путь внутреннего реформирования ранее). Несмотря на личный авторитет Гумбольдта и успехи Берлинского университета, высшее образование в Пруссии оказалось исключительно консервативным. Хотя реформа университетов, предложенная Гумбольдтом, имела ограниченный предел реализации, она предлагала четкую модель взаимодействия между высшим образованием и государством: была отвергнута традиционная концепция университета как корпорации, имеющей собственную юрисдикцию; как профессора, так и студенты, образовывали корпорацию социопрофессиональную, автономия которой была призвана обеспечить свободу научного поиска; и те, и другие при этом оставались гражданами своего государства, а сам университет — государственным институтом.

Гораздо более масштабные преобразования университетов Пруссии связаны с деятельностью Ф. Альтхофа (1839–1908), который в 1882–1907 г. фактически руководил немецким высшим образованием. Первым объектом его реформаторской деятельности, развивавшей установки Гумбольдта, стал университет Страсбурга (в 1872 г. преобразован в имперский университет Кайзера Вильгельма). Нововведением Альтхофа было активное привлечение частных и муниципальных средств для

развития существующих университетов и учреждения новых. Финансирование деятельности университетов из средств частных меценатов и фондов муниципалитетов дало возможность развивать новые научные направления, прежде всего в области предпринимательства и экономики (были основаны школы предпринимательства в Кельне, Франкфурте, Берлине и Кенигсберге) и инженерно-технических наук. Технические коллегии по статусу были фактически приравнены к университетам и получили право присуждать степень доктора инженерных наук. Внутри университетов развивается система специализированных семинаров, что привело к складыванию научных школ вокруг выдающихся профессоров (одним из самых знаменитых семинаров функционировал с 1834 г. в Берлинском университете под руководством историка Л. фон Ранке) и к специализации самих университетов в различных областях знания (математические науки в Геттингене, вспомогательные исторические дисциплины в Марбурге, скандинавская мифология в Киле и т.д.). Важным элементом стало обязательное требование письменной диссертации для получения докторской степени. Успешное привлечение частного капитала в образовательную систему Пруссии принесло свои плоды, и к 1910-м гг. количество университетов, учащихся и преподавателей удвоилось. Университеты Пруссии должны были, по мысли Альтхофа, быть не только образцом для других германских земель, но и служить средством их политической и культурной интеграции.

## ЛИТЕРАТУРА для изучения темы

*Фурман М.* Вильгельм фон Гумбольдт и Берлинский университет // Вопросы образования. 2010. №3. С. 32–48.

*Шнедельбах Г.* Университет Гумбольдта // Логос, 2002, № 5–6 (35).

*Андреев А. Ю.* Гумбольдтовская модель классического немецкого университета. // Новая и новейшая история, 2003, № 3.

*Гумбольдт В. фон.* О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине // Неприкосновенный запас, 2002, № 2 (22).

*Ф. Рингер.* Закат немецких мандаринов. Академическое сообщество в Германии, 1890–1933. М., 2008.

Часть II.

**УНИВЕРСИТЕТЫ  
НОВОГО СВЕТА**

---



## Тема 5.

# УНИВЕРСИТЕТЫ СЕВЕРНОЙ АМЕРИКИ

### Высшее образование в Новой Англии

**Н**а первом этапе своего существования высшее образование в североамериканских колониях характеризовалось двумя чертами: религиозной ориентацией образования и воспроизведением английских образцов. Институциональную историю американских университетов принято отсчитывать от 1636 г., когда массачусетская колония инициировала создание первого колледжа, который получил свое название по имени мецената Джона Гарварда, выделившего необходимые средства (место, в котором был основан колледж, показательным образом назвали Кембриджем). Первые колониальные колледжи были призваны не только обеспечивать подготовку пастырей и богословов, но и служить центрами апробации и богословского контроля для пуританских общин в условиях конфессионального многообразия. Несмотря на достаточно настороженное отношение пуритан к интеллектуальной деятельности, изучение свободных искусств, в том числе этики, риторики и классических языков с присвоением степени бакалавра искусств представлялось необходимым условием формирования колониальных элит. Те, кто планировал даль-



Рис. 15. Гарвардский колледж в 1710 г.

нейшую пастырскую карьеру, мог продолжить богословское образование и получить степень магистра богословия. В 1650 г. Гарвардский колледж получил корпоративную хартию и на сегодняшний день считается старейшим высшим учебным заведением США.

В 1701 г. в Коннектикуте (Нью-Хейвен) была основана коллегиальная школа, в 1718 г. получившая название Йельского колледжа. Несмотря на то, что в первые годы он развивался при поддержке Гарварда, Йель в гораздо большей степени контролировался пасторами конгрегационалистских общин, был ориентирован на изучение богословия и поддержание чистоты конгрегационалистского вероучения. Обучение велось исключительно на латинском языке. В 1693 г. в Вирджинии, где господствовало англиканское исповедание, был основан колледж Вильгельма



и Марии. Этот колледж, получавший финансирование из доходов английской короны, был призван готовить англиканское духовенство; при нем также была учреждена отдельная школа для индейского населения. В отличие от Гарварда и Йеля, колледж Вильгельма и Марии был в большей мере ориентирован на запросы владельцев плантаций, а не на пуританские общины, а организация учебного процесса отличалась большим либерализмом. Представитель колледжа заседал в Палате бюргеров Вирджинии; социальный престиж учебного заведения подтверждался тем фактом, что несколько будущих американских президентов, включая Т. Джефферсона, получили образование в его стенах.

Несмотря на ряд различий, организация первых колониальных колледжей в общих чертах копировала британские образцы; несмотря на то, что к середине XVIII столетия ранее доминировавший религиозный ригоризм смягчился благодаря проникновению идей раннего Просвещения, контроль как церковных структур, так и губернаторов колоний оставался ощутимым при относительной слабости президентов колледжей. За вторую половину XVIII в. число колледжей в Новом свете удвоилось, охватив территории Нью-Джерси, Нью-Йорка, Филадельфии и Пенсильвании. Население этих территорий было более разнородным этнически и конфессионально (так, Кингс-колледж в Нью-Йорке был провозглашен открытым для христиан любых деноминаций). В спектре изучаемых дисциплин все более значимое место отводилась медицине и праву.

После Войны за независимость развитие молодого государства Соединенных Штатов требовало адапти-

ровать колониальную модель образования к республиканской форме правления и нуждам независимого государства. В духе философии Просвещения университетское образование представлялось эффективным инструментом достижения как национальной интеграции, так и широко понимаемого «общего блага». Управление и структура ранее существовавших колониальных колледжей подверглись реформированию (речь шла о расширении круга преподаваемых дисциплин, в том числе за счет прикладных дисциплин и медицины). Первым «республиканским» университетом стал Гарвард, ориентированный на кембриджскую модель. Был основан целый ряд новых университетов и колледжей (например, университеты в Джорджии, Вермонте, Северной Каролине и др.).

### **Акты Моррилла и возникновение исследовательских университетов в США**

К середине XIX в США стала очевидной необходимость расширения спектра образовательных учреждений. Существовавшие к 1850 г. 120 колледжей, а также ряд юридических школ и семинарий не были ориентированы на изучение прикладных дисциплин и технических наук. Дж. С. Моррилл, конгрессмен от штата Вермонт, разработал и в 1857 г. внес на рассмотрение билль, согласно которому каждый штат должен был выделить государственную землю, доходы с которой обеспечивали бы финансирование новых сельскохозяйственных школ. После длительных дискуссий Первый акт Моррилла о предоставлении земли был подписан президентом Линкольном в 1862 г. Первоначальный текст был до-

полнен: в учреждаемых учебных заведениях, помимо сельскохозяйственных наук, должны были преподавать военное дело и инженерные науки, а количество выделенной земли определялось количеством представителей от конкретного штата.

Благодаря Акту Моррилла получили развитие такие ведущие университеты, как Корнельский университет в Нью-Йорке, Массачусетский технологический институт и Висконсинский университет в Мэдисоне. Второй акт Моррилла, принятый в 1890 г., оказал решающее влияние на доступность высшего образования для афро-американского населения: в ряде северных штатов открывшиеся колледжи принимали афро-американцев. На юге, где смешанное обучение считалось невозможным, согласно акту Моррилла правительства штатов были обязаны выделить земли для финансирования колледжей, предназначенных исключительно для афро-американцев (HBCU, «Historically black colleges and universities»). Кроме того, были открыты 30 колледжей для коренного индейского населения. Во второй половине XIX в. число колледжей (государственных, частных, конфессиональных) стремительно увеличилось, сформировав основу системы американского высшего образования.

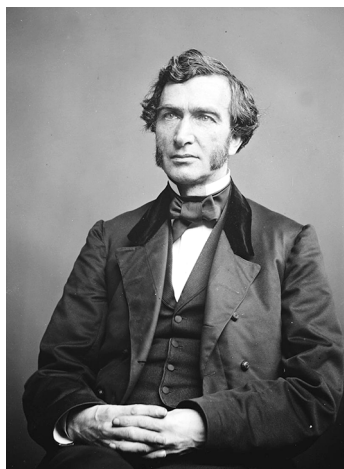


Рис. 16. Дж. С. Моррилл

В 1900 г. была создана **Ассоциация американских университетов** (AAU), объединившая 15 (в настоящий момент она насчитывает 65 вузов) наиболее престижных учебных заведений, разнящихся по своему генезису, но при этом обретших коллективную идентичность благодаря устойчивым связям сотрудничества и конкуренции. Гарвард, Йель, Пенсильванский, Принстонский и Колумбийский университеты были основаны как колониальные колледжи; университеты штатов Мичиган, Висконсин, Миннесота, Иллинойс и Калифорния являлись государственными, Университет Джонса Хопкинса, Массачусетский технологический институт, Стэнфордский, Чикагский и Корнельский университеты изначально основывались как исследовательские. Исследовательские университеты в США стали результатом адаптации опыта специализированного обучения, характерного для немецких университетов, а также элементов проекта В. фон Гумбольдта к программам бакалавриата, уже ставших традиционными для Северной Америки и основывавшимся на образовательных моделях Оксфорда и Кембриджа. Образцовым североамериканским исследовательским университетом принято считать университет Джонса Хопкинса.

Новый университет был создан на средства Джонса Хопкинса, квакера и филантропа, в 1876 г. в Балтиморе, штат Мэриленд. Усилиями Д. Койта Гилмана, первого президента университета Джонса Хопкинса, была реализована программа, направленная на развитие научных исследований в университетских стенах, особенно на уровне факультетов. Этой цели служило учреждение специализированных факультетских журналов по отдельным отраслям науки.

Результатом акцентировки научного компонента в университетской жизни стало превалирование числа магистров и докторов над бакалаврами в университете Джонса Хопкинса. Однако для руководства университета речь шла не только о способности отдельного учебного заведения обеспечить качество образования, сравнимое с результатами ведущих немецких университетов (моделью для Джонса Хопкинса послужил университет Гейдельберга), но и о создании общенационального образовательного стандарта, об унификации требований, предъявляемых к магистерским и докторским степеням. К концу 1880-х гг. ведущие американские университеты, в том числе Гарвард, приняли и поддерживали стандарты, сформированные в университете Джонса Хопкинса, а новые университеты, возникшие в ходе «образовательного бума» 1880-х-1890-х гг. с момента своего основания следовали модели исследовательского университета. Ярким примером частного исследовательского университета стал Стэнфордский университет в Калифорнии, основанный в 1885 г. как внеконфессиональное и общедоступное (в том числе для женщин) учебное заведение. Развитию научных исследований в Стэнфорде



Рис. 17. Джонс Хопкинс

способствовало создание специализированных научных школ (школы права, школа медицины, педагогики и др.). Сформировавшаяся достаточно плотная сеть университетов обеспечивала возможность рекрутирования и мобильности преподавательских и научных кадров на национальном уровне и создавала конкуренцию, способствующую росту институтов. Последовательность культурно-организационных перемен, связанных с распространением в США исследовательских университетов, принято называть **«первой академической революцией»**.

К началу XX столетия исследовательские университеты заняли лидирующие позиции в американской системе высшего образования, как с точки зрения качества образования и количества студентов, так и с точки зрения материальных и финансовых ресурсов. По меткой характеристике Р. Гейгера, в этот период «университеты стали такой же индустрией, как нефтедобыча или строительство



Рис. 18. Университет Джонса Хопкинса



*Рис. 19.* Стэнфордский университет

железных дорог». Исключительную важность для развития университетов и научных институтов была деятельность меценатов, таких, как А. Карнеги и Дж. Д. Рокфеллер. Формируемые таким образом эндаумент-фонды постепенно стали основным источником финансирования образовательной и научной деятельности университетов США, подчинявшихся национальному законодательству, но в остальных сферах деятельности сохранявших автономию.

### **Векторы развития высшего образования в США в XX в.**

В период между двумя мировыми войнами в американском образовании наметилась тенденция к существенному расширению доступа к высшему образованию, а после окончания Второй мировой войны университетское образование окончательно трансформировалось из элитарного в массовое. Происходит многократное увеличение всех показателей системы высшего образования — количества студентов (в том числе благодаря привилегиям, предоставленным ветеранам войны при поступлении в вузы согласно Закону о правах военнослужащих, 1944), объе-

мов финансирования, инфраструктуры и количества институций. Главными факторами, определившими векторы развития высшего образования в США в послевоенный период были: распад колониальной системы и внешнеполитическая экспансия американского государства; соперничество с СССР в области разработок ядерного оружия, а позднее — в освоении космического пространства; во внутренней сфере — движение за гражданские права цветного населения. Нужды национальной обороны, экономики и здравоохранения обусловили беспрецедентную федеральную поддержку исследований в области фундаментальных наук, проводимых исследовательскими университетами. При университетах были созданы федеральные ведомства (Национальный научный фонд (NSF, 1950) Национальное управление по аэронавтике и исследованиям космического пространства (NASA, 1958)) и система национальных лабораторий, исследования в которых проводились в том числе и под эгидой ведущих университетов. В период 1945 — 1975 гг. в американском высшем образовании очевидным стал перевес в сторону инженерно-технических и фундаментальных точных наук. С принятием Акта о высшем образовании (1965) федеральная поддержка была отчасти переориентирована с исследовательских проектов на нужды обучающихся; с 1958 г. действовала система займов на получение образования, получившая еще большее развитие после принятия вышеупомянутого акта. В результате к концу 1970-х гг. непосредственно в университетах или под их эгидой проводилось около 70 % всех фундаментальных исследований в США, а доступ к высшему образованию стал практически всеобщим.



## **Предпринимательский университет и «вторая академическая революция»**

В первые десятилетия XXI в. в развитых странах Европы и Америки возникает и реализуется модель **предпринимательского университета** (*entrepreneurial university*), в которой к двум традиционным миссиям — обучению и проведению исследований — добавляется третья — участие в глобальном и региональном экономическом развитии путем трансфера результатов исследований в экономику и бизнес. Предпринимательский университет, как его характеризует Б. Кларк, является «предприятием» со сложной внутренней организацией и инфраструктурой, обеспечивающей его устойчивое развитие и статус самостоятельного актора в экономическом и социальном пространстве. Трансформация университетов в предпринимательские происходит параллельно с локальным или общеинституциональным внедрением инновационных программ и направлений деятельности, что в конечном итоге ведет к обретению значительной финансовой независимости университетов. При этом не происходит отказа от традиционных академических ценностей, а институт репутации и уровень качества образования и исследований становятся важными составляющими для развития университетского «предприятия». Предпринимательская модель университета предполагает минимизацию зависимости от государственных систем высшего образования и образовательной политики государства; считается, что университет самостоятельно определяет направления и конкретные цели своего развития,

обеспечивая их достижение за счет успешной предпринимательской деятельности. В отличие от традиционной организационной формы университета со строго определенными институционными границами, предпринимательский университет самостоятельно налаживает взаимодействие с различными секторами промышленности и бизнеса, образуя направляющее «ядро» и периферию развития. Предпринимательские университеты формируют междисциплинарные и проектно-ориентированные структуры, деятельность которых направлена на решение практических задач современного общества.

## **ЛИТЕРАТУРА**

### **для изучения темы**

*Бессмертный И. В., Эртель А. Б.* Становление и развитие системы профессионального образования в Соединенных Штатах Америки: история и современность // мир науки. Педагогика и психология. 2021. № 1. Т. 9.

*Кроу М., Дэбарс У.* Модель нового американского университета. М., 2017.

*Кларк Б. Р.* Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации. М., 2011.

*Шершнева С. В.* К вопросу о создании системы высшего образования в Британской Северной Америке в XVII–XVIII в. // Империи и империализм Нового и Новейшего времени. 2009. С. 107–118.

*Шершнева С. В.* Массачусетская теократия и Гарвардский колледж (К истории первого американского университета) // Мавродинские чтения / Под ред. Ю. В. Кривошеева, М. В. Худякова. СПб., 2002. С. 496–503.

## Тема 6.

# УНИВЕРСИТЕТЫ ЮЖНОЙ АМЕРИКИ

## Колониальные университеты Латинской Америки

**Р**азвитие университетского образования в испанских владениях на территории Южной Америки в колониальный период определялось моделью, без изменений экспортированной из испанской метрополии; при этом трансформации, произошедшие в университетской среде в период Реформации, практически не отразились на обществе Нового света. В отличие от Северной Америки, где первые университеты создавались различными христианскими деноминациями, университеты латинской Америки оставались в сфере доминирования Католической Церкви, а их статус подтверждался двумя хартиями — королевской (императорской) и папской (значительное количество южноамериканских университетов сохраняют статус понтификальных). Несмотря на определенную в статутах автономию южноамериканских университетов, возможности контроля королевской администрации и епископата за их деятельностью были исключительно широкими.

В 1551 г. хартией императора Священной римской империи Карла V *studium generale* ордена Домини-



Рис. 20. Университет св. Марка в Лиме.  
Здание часовни в культурном центре университета

канцев в Лиме (Перу) получила статус университета. Университет св. Марка — первый университет на Южноамериканском континенте (университет св. Фомы Аквинского, также возникший на основе существовавшего с 1518 г. *studium generale* Ордена Проповедников на о. Эспаньола (ныне Доминиканская республика) стал первым высшим учебным заведением в Новом свете, однако получил императорскую хартию и статус университета лишь в 1558 г.) В 1580 г. университет св. Фомы Аквинского был учрежден в Боготе (Колумбия), в 1586 г. — университет св. Фульгенция в Кито (Эквадор), в 1613 г. университет в Кордове (Аргентина). В течение XVI–XVII в. в Латинской Америке (включая территорию современной Мексики) было основано 20 университетов. Столь быстрое распространение университетских



Рис. 21. Почтовая марка в честь четырехсотлетия университета в Лиме

институций было обусловлено колонизационной и миссионерской деятельностью испанцев в Новом свете. Необходимо упомянуть, что в португальских южноамериканских владениях деятельность орденских миссионеров к возникновению университетов не привела (первый

университет Бразилии, университет Параны, получил данный статус в 1912 г., университет в Рио-де-Жанейро — лишь в 1922 г.)

Структурным и интеллектуальным образцом для южноамериканских университетов стал университет Саламанки, один из самых престижных в Европе XVI в. Уставы большинства университетских фондов Латинской Америки копировали устав Саламанки («университет студентов» с традиционной структурой факультетов теологии, права, медицины и «подготовительного» факультета искусств). Выпускники Саламанки приезжали в Новый Свет в качестве магистров и университетских должностных лиц, а родившиеся за океаном дети испанских колонистов отправлялись в Саламанку, чтобы по возвращении в Южную Америку сделать успешную административную карьеру.

Значительная часть южноамериканских университетов возникала на основе учебных заведений, созданных конкурировавшими друг с другом религиозными орденами. Определяющим стало влияние

доминиканцев (*studia*), иезуитов (коллегии), а также францисканцев и августинцев. Орденские образовательные традиции и подходы к осуществлению миссий отразились на облике университетов.

Важнейшей целью колониальных университетов была подготовка клириков для миссионерской работы — проповеди христианства среди автохтонного населения. Формально до XVIII столетия не существовало запрета принимать в университеты индейцев или детей от смешанных браков, однако де-факто студентами становились только испанцы, в то время как обучение индейцев ограничивалось школами и коллегиями.

### **Высшее образование в Южной Америке в постколониальный период**

Обретенная странами Латинской Америки в 1810–1820-х гг. независимость от Испании и Португалии предсказуемым образом переориентировала университетское образование на нужды новых независимых государств. В большинстве случаев страны южноамериканского континента воспроизвели французскую «наполеоновскую» модель трансформации образования. Декларировавшийся разрыв с колониальным прошлым обусловил переход высших учебных заведений и школ под контроль государства, которое финансировало деятельность существующих институтов и учреждало новые. Несмотря на сохранявшиеся сильные позиции Католической церкви в регионе, высшее образование в значительной степени подверглось секуляризации. Большинство основанных в этот период универси-

тетов впоследствии приобрели статус или роль национальных.

Перенос португальского двора в **Бразилию** и последующая независимость страны привели к созданию короной новых учебных заведений со статусом *aula-régia* («королевская публичная школа») по образцу французских академий и *grandes écoles*. Так, в 1792 г. была основана Королевская академия артиллерии, фортификации и инженерного дела в Рио-де-Жанейро — первая высшая инженерная школа в Бразилии; в 1808 г. — Королевская морская академия, в 1809 г. — Королевская академия военного дела, а также две медицинские школы. После провозглашения независимости в 1822 г. в Сан-Паулу и Олинде открылись школы права. Открытые в 1820-х гг. в Сан-Паулу, Ресифе, Оуру-Прето и Рио-де-Жанейро школы стали основой для федеральных

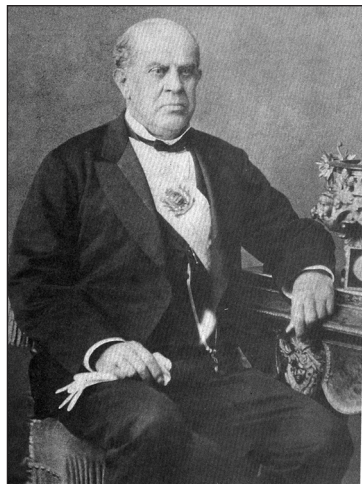


Рис. 22. Д. Ф. Сармьенто

университетов, которые уже в XX столетии объединили целый ряд локальных специализированных школ.

Изменения в образовательной системе **Аргентины** происходят при седьмом президенте Д. Ф. Сармьенто, последовательно переориентировавшего образование страны по модели Соединенных Штатов.

Целью Сармьенто было повышение общего образовательного уровня населения («ликвидация варварства») за счет расширения доступа к образовательным учреждениям на разных уровнях, от начального до высшего. Правительство поощряло иммиграцию учителей и преподавателей из США и Европы, кардинальным образом увеличило дотации на образование и науку, открылось более 800 новых образовательных и военных институтов, а также сеть библиотек. В результате к концу президентского срока Сармьенто количество студентов в высших учебных заведениях увеличилось вдвое. Помимо научных и прикладных специальностей высшие учебные заведения должны были готовить учителей для работы в провинции. Сармьенто пошел на обострение отношений с Католической церковью, зарезервировав право присуждать ученых степеней за государственными университетами. Тем не менее, университетское образование оставалось элитарным.

### **Аргентинская университетская реформа 1918 г. и ее последствия**

К началу XX в. в Аргентине существовало три университета: в Кордове (основан иезуитами в 1617 г.), университет Буэнос-Айреса (основан в 1821) и университет Ла-Платы (осн. 1890). Открывшийся благодаря реформам Сармиенто широкий доступ к среднему образованию, усиление позиций городского среднего класса, распространение марксизма, революции в Мексике и в России побуждали студентов требовать изменений в университетском образова-



нии. В 1918 г. в университете Кордовы развернулись протесты студентов против университетских властей и традиционных методов преподавания. Главными требованиями студентов были: автономия управления университетами, выборность руководства, право университетов определять содержание учебных курсов, которые должны были подвергнуться содержательной модернизации и секуляризации; возможность для студентов участвовать в выборах университетских властей; равный доступ граждан к университетскому образованию. Важным элементом требований студентов было расширение исследовательского элемента в университетской программе. В результате все три университета получили новый устав. Движение за университетскую реформу (*Movimenta de la reforma universitaria*) было направлено не только на внутреннее преобразование высших учебных заведений, но приобрело более широкое социальное измерение, став самым типичным из антиолигархических движений в Латинской Америке. Университетам предстояло стать активными акторами в процессе перехода от олигархических режимов к народным демократиям в латиноамериканских государствах. В последующие пятьдесят лет преобразования в духе аргентинской реформы коснулись практически всех стран Южноамериканского континента, что привело к диверсификации высшего образования не только в Аргентине, но и в других государствах региона. Так, в самой Аргентине, Мексике, Венесуэле и Гондурасе было увеличено количество университетов и числа мест в них; Чили, Бразилия и Колумбия пошли по пути расширения частного сектора в высшем образова-

нии; в Сальвадоре и Доминиканской республике обе модели сосуществовали. Католические университеты, финансируемые Церковью, сохранили свою популярность: после начала реформ и до 1960-х гг. в Латинской Америке открылось около 30 конфессиональных университетов. Как отмечает А. Бернаскони, латиноамериканские частные университеты так называемой «второй волны», в большом количестве открывавшиеся на протяжении XX столетия, с одной стороны, обеспечили гораздо более широкий, чем прежде, доступ к высшему образованию, с другой — испытали на себе негативное влияние политических пертурбаций столетия, что негативным образом отразилось на качестве преподавания, а также чрезмерно политизировало университетскую среду.

### **Современные проблемы и перспективы высшего образования в Латинской Америке**

Вследствие известных политических и экономических трудностей в развитии стран Южной Америки во второй половине — начале XXI в. латиноамериканские университеты лишь в малой степени испытали на себе воздействие т.н. «второй академической революции» и модели предпринимательского университета, фактически не будучи вовлеченными в экономику и бизнес. Социальная миссия университетов ограничивается образовательной и исследовательской деятельностью, что особенно заметно в менее развитых странах континента, где социальный престиж знания и его востребованность



Рис. 23. Здание университета им. Диего Порталеса, Сантьяго, Чили

остаются низкими. Глобализационные процессы более ощутимы в развитых странах — Бразилии и Аргентине. В начале XXI в. во многих странах региона были проведены реформы высшей школы, направленные на расширение частного сектора в образовании и уменьшении его бюджетного финансирования. Ответом на сокращение государственного финансирования стали студенческие протесты (в Чили с 2006 по 2013, в Боливии в 2018 и др.).

Начиная с 2010-х гг. после представители университетов Южноамериканского континента ставят вопросы о необходимости унификации и интеграции деятельности институтов высшего образования по образцу Болонского процесса в Европе. Из-за уменьшения доли государственного вмешательства в деятельность вузов было инициировано создание

национальных комиссий по оценке качества преподавания (Мексика, Бразилия, Аргентина). Проблему продолжает составлять доступность высшего образования для беднейших слоев общества, жителей отдаленных регионов и коренных народов.

### ЛИТЕРАТУРА для изучения темы

*Канрой М., Лоялка П.* Массовое высшее образование. Триумф БРИК? М., 2014.

*Шкунов В. Н.* Основные тенденции развития высшего образования в странах Латинской Америки и Карибского бассейна в условиях глобализации // Научное обозрение. Педагогические науки. 2018. №1. С. 64–68.

*Ярославцева О. Я., Исаева О. Н.* Высшая школа Латинской Америки в мировых интеграционных процессах в сфере образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. № 16.

*Arocena R., Sutz J.* Latin American Universities: from an Original Revolution to an Uncertain Tradition // Higher Education. Vol. 50. №4. 2005. P. 573–592.

*Bernasconi A.* Is there a Latin American Model of the University? // Comparative Education Review. Vol. 52. № 1. 2008. P. 27–52.

## Тема 7.

### УНИВЕРСИТЕТЫ АЗИИ

**В** XIX в. на территории европейских колоний в Азии активно открывались учебные заведения, воспроизводившие образовательные модели метрополий. Наиболее распространенной и успешной оказалась британская модель, в то время как французское влияние распространилось на Индокитай (Вьетнам, Камбоджа, Лаос), голландское — в Вест-Индии (Индонезия), испанское и американское — на Филиппинах. Высшие учебные заведения западного типа оказались привлекательными для местного населения, поскольку обеспечивали доступ к должностям в колониальной администрации и становились востребованным социальным лифтом; однако с течением времени именно из выпускников этих университетов вышли будущие лидеры антиколониального движения. В становлении колониальных университетов большую роль сыграли европейские миссионеры — организаторы и преподаватели (так, на Филиппинах значительная часть университетов и сегодня управляется структурами Римско-католической церкви). Обучение местных студентов в университетах способствовало отходу от традиционных религиозных практик и переходу в христианство более, чем любые другие формы

миссии. Образование велось на языке колониальной власти (за исключением Индонезии, где от использования в высшем образовании голландского языка в пользу индонезийского отказались достаточно быстро). В отличие от европейских и американских университетов университеты колоний не обладали автономией, находились под жестким административным контролем и были в большей степени ориентированы на изучение прикладных дисциплин, а не на фундаментальное классическое образование. По мнению Ф. Альтбаха, подобные традиции правительственного контроля и отсутствия академических свобод осложнили процесс становления университетской системы уже в пост-колониальной Азии.

Китай, Япония и Тайланд, в отличие от других стран Юго-Восточной Азии, не были колонизированы, и выбор ими стратегий развития высшего образования осуществлялся самостоятельно. Так, Япония, которая до 1945 г. сама являлась колониальной державой, в еще в эпоху Реставрации Мэйдзи отдала предпочтение немецкой образовательной модели, в 1950-х гг. дополненной элементами американской модели.

В начале XXI в. учебные заведения Юго-Восточной Азии успешно составляют конкуренцию вузам Западной Европы и США. Региональными лидерами на рынке образовательных услуг становятся университеты Китая, Кореи, Малайзии и Сингапура. Активный перевод части образовательных программ на английский язык (в Сингапуре высшее образование переведено на английский язык полностью), внедрение дистанционных методов обучения и, как

следствие, относительно низкая стоимость образования обеспечивает постоянный приток студентов, в том числе и из других регионов.

### Университеты в Китае

С 605 г. центральным элементом китайской образовательной культуры, основанной на конфуцианском меритократическом принципе (к управлению государством должны быть допущены наиболее достойные, а не родовитые или богатые), была система государственных экзаменов (кэцзюй), сдача которых обеспечивала доступ к чиновным должностям.

Подготовка к экзаменам была дорогостоящей, требовала длительного обучения и, следовательно, образование было сугубо элитарным. В результате сформировалась социопрофессиональная группа



Рис. 24. Сцена государственного экзамена в императорском Китае

так называемых мандаринов — привилегированного ученого чиновничества. В 1905 г. имперские экзамены были отменены, и согласно императорскому указу, все, кто претендовал на чиновные должности, должны были закончить и сдать экзамены в учебных заведениях нового типа. Первым китайским университетом, основанный еще в 1898 в. по императорской хартии стал университет Пекина. В период с 1905 г. до начала Синьхайской революции в 1911 г. в Китае насчитывалось 3 университета и 38 институтов высшего образования (среди них основанные в 1905 г. университет Фадан, Китайский университет, основанные в 1919 г. университеты Сямынь и Нанкэй); к 1927 г. университетов насчитывалось уже 74, а в момент японского вторжения в 1937 г. — 108.

Развитие университетского образования в Китае после образования КНР определялось установками коммунистической партии Китая (КПК). После 1949 г. активно расширялась государственная монополия в сфере высшего образования, продлившаяся до 1960-х гг. Коммунисты осуществляли контроль над половиной существовавших на тот момент университетов; остальные частные учебные заведения были закрыты или объединены с государственными. Университетское образование подверглось радикальной политизации, пик которой пришелся на 1966–1976 гг. (период Культурной революции). Введение плановой экономики привел к неоправданному увеличению количества вузов (почти на тысячу с 1957 по 1960 г.), радикальный разрыв в соотношении количества студентов и преподавателей, сохраняющийся и по сей день (100:9 к 2000 г.). Лишь в конце





Рис. 25. Главный вход в кампус Пекинского университета.  
Современный вид

1970-х гг. в китайских университетах происходят изменения, связанные с диверсификацией изучаемых дисциплин и направлений подготовки, определенной интернационализацией образования, а также с разработкой более гибких инструментов аккредитации и оценки качества образования.

В 1982 г. в Китае было восстановлено частное высшее образование (первый частный вуз — Китайский социальный университет), к началу XXI в. частных вызовов было уже более 1000. В современном Китае университеты делятся на несколько категорий (национальные, ключевые национальные, провинциальные, муниципальные, частные, и китайско-иностранные). Правительство Китая регулярно принимает программы, направленные на улучшение качества образования и повышение статуса университетов («Проект 211» (1995), «План 111» (2014), «Удвоение университетов первого класса» (2017)).

## Университеты в Японии

Система высшего образования в Японии по сей день остается одновременно самобытной и исключительно консервативной; университетская среда продолжает воспроизводить жесткие иерархические схемы, характерные для японского общества в целом, сохраняет различие между исконно японскими и «чужеродными», «иностранными» элементами. Характерной чертой университетского образования в Японии является ее исключительный этатизм, то есть тесная связь институтов высшего образования с государственной администрацией и ее запросами. С момента возникновения первых императорских университетов японские высшие учебные заведения вплоть до реформ начала 2000-х годов были лишены академической автономии. Их сотрудники являлись госслужащими и были обязаны соблюдать все требования и ограничения, предъявляемые к данной категории (в том числе это ограничивало возможности коллабораций с частными фирмами). Структура факультетов повторяла бюрократическую госструктуру, а межфакультетская мобильность студентов была сильно ограничена. В японской образовательной культуре от самых ее истоков присутствовало стремление воспитать в жителях страны лояльность к власти. Подобное понимание образованности было характерно для конфуцианских академий (одна из самых знаменитых находилась в храме Юсима-сейдо на территории современного Токио), существовавших в Японии до окончания периода Эдо.

Для правительства Мейдзи реформы, направленные на вестернизацию общества, в том числе

и реформы в сфере образования, представлялись средством избежать колонизации. Результатом проводимой политики стало основание университета в Токио, который стал прототипом современных японских национальных университетов. На первом этапе образовательных реформ Мэйдзи в 1870-х — 1880-х гг. правительством рассматривались преимущества нескольких западных моделей высшего образования, однако окончательный выбор был сделан в пользу наиболее бюрократизированной немецкой, а точнее прусской модели, определившей структуру шести императорских университетов. Преподавательский состав был сформирован из японцев, познакомившихся с европейской университетской культурой. В число университетских

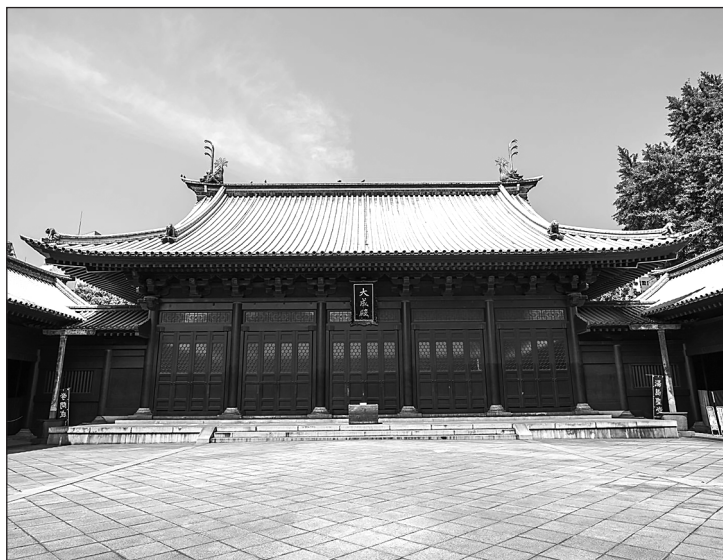


Рис. 26. Храм Юсима-сейдо

дисциплин были включены не только традиционный для Европы право, гуманитарные и естественнонаучные дисциплины, но и прикладные — инженерные и сельскохозяйственные науки, овладение которыми правительство Мэйдзи считало основой модернизационного процесса.

Вторая волна вестернизации в Японии развернулась после завершения Второй мировой войны. Для всех ступеней японского образования она была связана с заменой утвердившейся германской модели на американскую (гарвардскую). Реформа, инициированная еще в период оккупации Японии, должна была искоренить националистические идеи в образовании, а доступ в университеты сделать доступным не только для элиты. Однако после вывода оккупационных войск многие начинания, связанные с децентрализацией и демократизацией образовательной системы были сведены на нет благодаря усилившемуся контролю Министерства образования. Лишь в 2001 г. японское правительство разработало план развития университетского образования, в который были включены кардинально новые приоритеты. Стимулом для начала реформ послужили запросы промышленных корпораций, по мнению которых университеты, лишённые самостоятельности в распоряжении средствами и, соответственно, надлежащих материальных ресурсов, не могли обеспечить адекватную подготовку кадров для быстро развивающейся промышленности: японская наука развивалась фактически вне университетских стен. Опорными идеями выработанного плана были: изменения в системе управления университетами в сторону уменьшения контроля со сторо-



*Рис. 27.* Здание Токийского университета

ны Министерства образования; реструктуризация самих университетов и их укрупнение, придание им корпоративного статуса; внедрение конкурентного принципа отношений между университетами. В 2003–2004 гг. данный план был реализован благодаря принятию Закона о национальных университетских корпорациях и созданию престижной группы национальных университетов.

Национальные университеты (в данный момент их насчитывается 86, в том числе 6 вузов, восходящих к императорским университетам — университеты Токио, Тохоку, Нагоя, Кюсю, Киото и Хоккайдо) получили статус юридического лица и права корпо-

рации по образцу существующих промышленных корпораций; их сотрудники перестали быть госслужащими. Национальные университеты на 90% финансируются государством и сохраняют с ним тесную взаимосвязь, выпуская не только специалистов в технических и естественнонаучных областях, но и будущих бюрократов.

### **ЛИТЕРАТУРА для изучения темы**

*Вахитайн В. С.* Система высшего образования в Японии // Вестник Российской академии наук. 2007. Т. 77. С. 261–264.

*Орусова О. В.* Современные тенденции развития высшего образования в Японии // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2010. № 8. С. 64–69.

*Чжао Юн.* Кто боится большого злого дракона? Почему в Китае лучшая (и худшая) система образования в мире. М., 2017.

*Шао Хайнунь.* Становление и развитие системы высшего образования в КНР в 1949–2000 гг. // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. 2017. № 4. С. 88–96.

Asian Universities. Historical Perspectives and Contemporary Challenges / Ed. by Ph. Altbach, T. Umakoshi. Baltimore, London, 2004.

Часть III.

**УНИВЕРСИТЕТЫ  
И ГЛОБАЛИЗАЦИЯ**

---





## Тема 8.

# БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС

### Начало глобализационных процессов в высшем образовании

**Г**лобализационные процессы в университетах активно разворачиваются после окончания Второй мировой войны. Первая фаза этого процесса была связана с предоставившейся возможностью для студентов бывших европейских колоний получать или продолжить образование в университетах за пределами своих регионов, в том числе в престижных университетах Старого света. Расширились возможности для академического обмена и на уровне профессорско-преподавательского состава. В послевоенный период возникают фонды, призванные обеспечить материальную базу для академической мобильности студентов и преподавателей. В 1946 г. в США была создана грантовая программа Фулбрайта, которая на сегодняшний день позволяет исследователям из 155 стран пройти стажировки в американских университетах. В 1953 г. в Бонне был учрежден фонд Александра фон Гумбольдта, обеспечивающий ученым стажировки в университетах Германии. Возникают институты наднациональ-



Рис. 28. Логотип Ассоциации университетов Европы

ного характера. Так, ЮНЕСКО прилагает усилия для расширения возможностей получить университетское образование для жителей развивающихся стран. В 1963 г. усилиями ЮНЕСКО был создан Институт планирования образования в Париже; в 1973 — Европейский центр Высшего образования (CEPES), а в 1950 г. — Международная ассоциация университетов (IAU). Наконец, в 2001 г. в результате объединения Ассоциации европейских университетов и Конфедерации ректоров Европейского союза возникла Ассоциация университетов Европы (EUA, European University Association).

В конце 1980-х — начале 1990-х гг. в мире определилась тенденция на рыночную ориентацию высшего образования, которая способствовала постепенному отказу от основных структурных элементов академического самоуправления, традиционно защищавшего университетское сообщество от любого внешнего вмешательства. Принцип академического доминирования в университетах был поставлен под сомнение.

### **Болонский процесс: от замысла к воплощению**

Болонским процессом принято называть серию соглашений между европейскими странами, заключенную на уровне министерств образования и направленных на унификацию и интернациона-

лизацию высшего образования в Европе, а также на достижение соответствия между результатами высшего образования и запросами европейского рынка трудоустройства. Болонский процесс был инициирован в период оптимистичных ожиданий общеевропейской интеграции после Маастрихтского договора и в момент экономического роста, однако его успех был обусловлен глубоко укорененными в университетской культуре представлениями о ее общеевропейских основаниях. Еще в период Средневековья сформировались и распространились общие для европейских университетов ценности, связанные с академическими свободами и институциональной автономией, которые сохранялись несмотря на господство различных политических режимов и нарастающее давление со стороны глобального рынка. Еще одним объединяющим моментом было повсеместное признание социальной миссии университета как носителя нормативного знания и центра его распространения. В 2000 г. была принята Лиссабонская декларация (подтверждена в 2005 г.), направленная на построение мировой экономики, основанной на научном знании, к 2010 г.; интеграция университетского образования, таким образом, перешла из категории периферийных проектов развивающегося ЕС в один из ключевых.

В 1998 г. министры образования четырех европейских государств (Франции, Германии, Италии и Великобритании) подписали в Париже т.н. **Сорбоннскую декларацию**, направленную на преодоление локальных ограничений и создания Европейского пространства высшего образования (ЕНЕА).

Развитием принципов Сорбоннской декларации стало подписание **Болонской декларации**. В июне 1999 г. в Болонье представители министерств образования 29 европейских стран подписали совместную декларацию, направленную на достижение шести целей: внедрение в странах-участницах системы сопоставимых степеней, результатом которого должна была стать универсализация требований на общеевропейском рынке труда; внедрение двухступенчатой системы образования (бакалавриат/магистратура); для завершения второго цикла обучения необходимо успешное завершение первого, длящегося не менее трех лет; разработка единой для стран-участниц системы зачета академических «кредитов», или зачетных единиц (ECTS, European Credit Transfer System), которая стимулировала бы внутриевропейскую студенческую мобильность; расширение академической мобильности как для студентов, так и для преподавателей университетов; сотрудничество стран-участниц в оценке стандартов качества образования; и, наконец, формирование европейского образовательного измерения (разработка учебных планов, межинституциональное сотрудничество, интеграция программ обучения, стажировок и исследований).

Реализация Болонского процесса в отдельных государствах (в том числе и тех, которые присоединились к нему после 1999 г.) проходила две фазы: первая была формально-правовой и предполагала приведение локального законодательства в соответствие с требованиями Болонской декларации; вторая была практической и вела к конкретным изменениям, как структурным, так и содержатель-

ным, в организации образовательного процесса. Об очевидном успехе проекта свидетельствует тот факт, что к Болонской декларации присоединились государства, не входящие в ЕС и даже не находящиеся в Европе (Турция и Казахстан). Россия присоединилась к Болонскому процессу в 2003 г.

Влияние Болонского процесса на систему высшего образования в отдельных европейских странах не исчерпывается унификацией его отдельных структурных звеньев и учебных программ в рамках Единого европейского образовательного пространства. Большинство стран-участниц не только сохраняют в условиях европеизации исторически обусловленную специфику образовательных учреждений, во многом совершенствуя ее отдельные проявления, но и воспринимают сам процесс глобализации как одно из важнейших средств для реализации национально ориентированных интересов. Даже такое общее для болонской образовательной сферы явление как ее коммерциализация реализует внутренние потребности отдельных государств, а не системы в целом.

## **ЛИТЕРАТУРА**

### **для изучения темы**

*Афанасьев А. Н.* Болонский процесс в Германии // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 54–57.

*Бадарч Д.* Актуальные вопросы интернациональной гармонизации образовательных систем. М., 2007.

*Кочеткова Т. О., Носков М. В., Шершинева В. А.* Университеты Германии: от реформы Гумбольдта до Болонского процесса // Высшее образование в России. 2011. № 3. С. 137–142.

*Шанин Т.* О пользе иного: британская академическая традиция и российское университетское образование // Вестник Европы. 2001. № 3.

*Шанин Т.* Болонский процесс в российском образовании: движение от немецкой гимназии к английскому университету // Образование в XXI веке. Стратегии и приоритеты. М. : СФИ, 2011. С. 179–200.

## Тема 9.

# НАЦИОНАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

### Британская образовательная модель

**З**адолго до процесса европеизации и глобализации в системе высшего образования Соединенного Королевства были осуществлены последовательные реформы, которые определили ее близость с ориентированной на рынок моделью. Несмотря на значительные изменения британская система высшего образования сохранила почти в неизменном виде феномен так называемого академического самоуправления и остается в целом автономно функционирующим сектором современного британского интеллектуального рынка.

На 1960-е гг. приходится вторая волна реформ британского образования (первая волна связывается с возникновением краснокирпичных университетов) и связывается с процессом массового внедрения профессионального образования. Третья была связана с уравниванием статуса прежних политехнических колледжей с университетами (1992 г.), что положило конец существованию традиционной для Великобритании бинарной системы высшего

образования. «Старые» университеты позиционируются как соответствующие гумбольдтовской модели: они обладают институциональной автономией, ориентируются на научно-исследовательскую деятельность, а также характеризуются преобладанием механизмов коллегиальных структур в системе внутриуниверситетского управления и так называемой профессорской автократией. Подчинявшиеся прежде местным властям образованные после 1992 г. университеты отличались централизованным и иерархичным контролем и в отличие от «старых» университетов — полным отсутствием корпоративного самоуправления. Несмотря на существование в британских университетах замкнутого и автономно функционирующего сообщества университетских ученых или же так называемой профессорской бюрократии, система высшего образования в Соединенном Королевстве все-таки отличается от гумбольдтовской модели. В отличие от Германии (и близкой ей по организационным принципам Франции) только академические департаменты или факультеты, а не многочисленные кафедры считаются основными структурными подразделениями университета. Более того, британская система высшего образования исторически дистанцировалась от государства, предпочитая ему ближайшее к каждому университету местное сообщество: университеты никогда не подчинялись Министерству образования.

В структурном отношении британская система также обладала известным своеобразием, отличавших ее от континентальных аналогов. К примеру, каждый университет был наделен правом самостоятельно определять репертуар научных степеней



и квалификаций. Как правило, степень бакалавра присуждалась после успешного освоения трехгодичной (Англия) или же четырехгодичной (Шотландия) программы. В Великобритании нет существенных отличий между научной степенью и квалификацией. В отличие от европейской двухгодичной программы обязательной для присуждения степени магистра в Великобритании действует иная схема. Несмотря на наличие аналогичных программ, вторая университетская степень, как правило, присуждается по результатам годичного обучения. Университеты Оксфорда и Кембриджа присваивают степень магистра только после прохождения соискателем определенной профессиональной стажировки. Независимо от описанных выше особенностей британская система высшего образования остается государственной. Это выражается не только в отсутствии частных университетов, но в зависимости всех учреждений высшего образования от государственного финансирования. Ситуация стала меняться, когда в британское общество изменило свое отношение к образованию, посчитав необходимым превратить его из элитного в массовое. Сама система образования все чаще стала определяться как неразрывно связанная с экономическим и социальным производством. Несмотря на все попытки университетского сообщества убедить правительство, что оно действует в интересах общества, предоставляя неограниченные возможности для развития научного потенциала профессорско-преподавательского состава, упреки в невыполнении социальных обязательств становились все более последовательными. Конец 1980-х — начало 1990 гг. ознаменовался беспрецедентным сдвигом в

политике британского правительства в отношении университетов, приведшим к отказу от наиболее принципиальных элементов, связанных с моделью университетского самоуправления. Речь идет о новом понимании самого феномена высшего образования как явления, основанного на человеческом капитале и подчиненного определенным экономическим интересам.

Сформировавшаяся на исходе столетий новая модель управления британским высшим образованием обычно характеризуется в специальной литературе как планово-менеджеристская. При этом подчеркивается ее особая роль в иной, чем прежде, концептуализации самой идеи высшего образования, которая на деле означает сдвиг от принципа определенной обществом особой социальной привилегии к идее широкодоступной гарантированной государством и предоставляемой университетом услуги. Видоизменяется его позиционирование в системе предоставляемых государством социальных благ. Университеты трансформируются, приобретая функции, значение которых определяется рыночной конъюнктурой и видоизменяющимся спросом на образовательные услуги. Роль государства в процессе предоставления подобного рода услуг сводится, помимо финансирования, к определению особого рода задач, обеспечивающих максимальное соответствие между интересами поставщика и потребителя. Именно поэтому британское правительство имеет большее, чем, например, американское, влияние на сам процесс реализации образовательных услуг, поскольку именно оно, одновременно практикуя механизмы целевого и нецелевого фи-

нансирования, существенным образом стимулирует использование университетами рыночных механизмов. Если единовременные выплаты по-прежнему способствуют сохранению университетской самостоятельности, то целевые, как правило, гарантируют самому государству реализацию его собственных интересов.

### **Французская образовательная модель**

Французская система высшего образования, в отличие от британской, обнаруживает не только теснейшую связь, но и зависимость от государства. Большинство экспертов полагает, что государственное регулирование самой системы неизменно оставалось решающим на протяжении двух последних столетий и только некоторые, ссылаясь на традиционные связи университетской профессуры с Министерством образования, считают возможным говорить о своеобразной системе централизованного самоуправления.

Функция важнейшего гаранта такого самоуправления отводится Национальному совету по высшему образованию и науке (*Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche*), традиционно состоящему из представителей университетской администрации и профессорского состава, членство которых регулируется не только государственными квотами, но и мандатами студенческих и профессиональных организаций. Более того, вплоть до недавнего времени университетам было присуще отсутствие развитого административно-исполнительного аппарата, что определяло осо-

бую роль коллегиального принципа в принятии всех внутренних решений и тем самым усиливало элементы самоуправления не только на уровне отдельного учреждения, но и на уровне его специализированных подразделений. Именно поэтому французские университеты, в отличие от британских, не представляли собой влиятельных корпоративных объединений.

Отсутствие исторически консолидированных учебных заведений, с одной стороны, и

решающая роль государства в их реорганизации и функционировании — с другой, однако не исчерпывали специфики французской системы высшего образования. Речь идет о присущем самой системе парадоксальном сосуществовании законодательно декларируемого принципа равенства возможностей (*égalité*) и ее элитистски ориентированными приоритетами. Государство традиционно рассматривалось во Франции как гарант равного доступа к высшему образованию. При этом современные исследования показывают устойчивую заинтересованность самой системы в сохранении *grandes écoles* и *grands établissements* как ее наиболее престижных и ограниченных в плане поступления звеньев. Государство, в свою очередь позиционируя финансирование этих учреждений как приоритетное, удваивает тем самым исходные параметры их социального превосходства. Даже после реформ Алена Савари (1981), когда университеты обрели новые права, приоритеты самой системы остались неизменными: в отличие от *grandes écoles* и *grands établissements* они по-прежнему были лишены возможности принимать самостоятельные решения относительно

выделяемых средств и осуществлять с их использованием соответствующие внутренние преобразования без одобрения правительства.

Активно поддерживая создание общего для всей Европы образовательного пространства, Франция, как и Германия, стремилась решить внутренние проблемы, связанные с недостатками национальной системы высшего образования, усматривая в его интернационализации рычаг к дальнейшему углублению реформ. Ряд исследователей полагает, что Болонский процесс не только положил конец «интroversивному» развитию французской системы высшего образования, но и видоизменил политику государства в отношении его структурных звеньев на национальном уровне. Речь идет о переходе от политики принятия «жестких» решений к «мягкому» управлению, исключающему прямое давление властной вертикали. Так, государство отказывалось от прямого давления на образовательные учреждения и переходило, используя интерактивные консультации с заинтересованными сторонами, к конструктивному использованию передового международного опыта. Помимо гармонизации присуждаемых степеней, Болонский процесс спровоцировал еще два важных изменения институционального порядка. Во-первых, уже в середине 1990-х гг. Министерство образования Франции активно выступало за внедрение тематических ориентированных программ для соискателей докторских степеней (*écoles doctorales*), но, оставаясь при Ф. Байру опционными, они стали обязательными для университетов только при Люке Ферри (2000–2002). Во-вторых, диверсифицированные прежде по отраслевому принципу нацио-

нальные комитеты по оценке качества образования и научных исследований были объединены в единое агентство. Любопытно, что в его состав входят не только представители французского академического и университетского сообщества, но и зарубежные преподаватели и специалисты, а также студенты и члены Национального центра по научным исследованиям. Ориентируясь на Европейские стандарты и руководство по оценке качества образовательного процесса, Агентство прилагает сознательные усилия, чтобы покончить с исторически сложившейся во Франции системой министерского контроля.

### **ЛИТЕРАТУРА** **для изучения темы**

*Даудов А. Х., Федоров С. Е.* Национальные системы высшего образования до и после Болонского процесса (Соединенное Королевство и Франция) // Вестник Санкт-Петербургского университета. История. 2019. Т. 64. Вып. 3. С. 1074–1096.

*Соколов М., Губа К., Зименкова Т., Сафонова М., Чуйкина С.* Как становятся профессорами: академические карьеры, рынки и власть в пяти странах. М., 2015.

European Higher Education at the Crossroads. Between the Bologna Process and National reforms / Ed. by A. Curaj, P. Scott et al. Springer, 2012.

Handbook on Globalization and Higher Education / Ed. by R. King, S. Marginson, R. Nadoo. Cheltenham, 2011.

*Moore J. C.* A Brief History of the Universities. Palgrave Macmillan, 2019.

Universities and Globalization. Critical perspectives / Ed. by J. Currie, J. Newson. London, New Dehli, 1998.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение .....	5
----------------	---

### Часть I.

#### **Университеты Европы: от зарождения к становлению**

<i>Тема 1.</i> Средневековые университеты: возникновение и развитие .....	15
<i>Тема 2.</i> Университеты раннего Нового времени и их конкуренты.....	27
<i>Тема 3.</i> Университеты Европы в XVIII–XIX вв.....	31
<i>Тема 4.</i> Реформы Гумбольдта.....	43

### Часть II.

#### **Университеты Нового Света**

<i>Тема 5.</i> Университеты Северной Америки.....	55
<i>Тема 6.</i> Университеты Южной Америки .....	67
<i>Тема 7.</i> Университеты Азии.....	77

### Часть III.

#### **Университеты и глобализация**

<i>Тема 8.</i> Болонский процесс .....	89
<i>Тема 9.</i> Национальные образовательные системы в эпоху глобализации .....	95

## КНИГИ ИЗДАТЕЛЬСТВА «АЛЕТЕЙЯ» МОЖНО ПРИОБРЕСТИ

### в Санкт-Петербурге:

.....  
**КНИЖНЫЙ МАГАЗИН «ПОДПИСНЫЕ ИЗДАНИЯ»**  
Санкт-Петербург, Литейный пр., 57 (с 10:00 до 22:00)  
8 (812) 273 50 53 [www.podpisnie.ru](http://www.podpisnie.ru)  
.....

**КНИЖНЫЙ МАГАЗИН «ВСЕ СВОБОДНЫ»**  
Санкт-Петербург, ул. Некрасова, 23 (с 12:00 до 22:00)  
8 (911) 977 40 47 [www.vse-svobodny.com](http://www.vse-svobodny.com)  
.....

**КНИЖНЫЙ МАГАЗИН «КНИЖНАЯ ЛАВКА ПИСАТЕЛЕЙ»**  
Санкт-Петербург, Невский пр., 66 (с 10:00 до 22:00)  
8 (812) 640 44 06 [www.lavkapisateley.spb.ru](http://www.lavkapisateley.spb.ru)  
.....

**КНИЖНЫЙ МАГАЗИН «СЛОВО»**  
Санкт-Петербург, ул. Малая Конюшенная, 9 (с 11:00 до 20:00)  
8 (812) 571 20 75, 8 (812) 312 52 00 [www.slovo.net.ru](http://www.slovo.net.ru)  
.....

**ДУХОВНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР  
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОЙ ЕПАРХИИ «НЕВСКИЙ, 177»**  
Санкт-Петербург, Невский пр., 177 (с 10:00 до 20:00)  
8 (812) 643 77 43 [www.vk.com/dpcspb](http://www.vk.com/dpcspb)  
.....

### в Москве:

.....  
**КНИЖНЫЙ МАГАЗИН «МОСКВА»**  
Москва, ул. Тверская, д. 8, стр. 1 (с 09:00 до 24:00)  
8 (495) 629 64 83, 8 (495) 797 87 17 [www.moscowbooks.ru](http://www.moscowbooks.ru)  
.....

**КНИЖНЫЙ МАГАЗИН «ФАЛАНСТЕР»**  
Москва, Малый Гнездиковский пер., 12/27 (с 11:00 до 20:00)  
8 (495) 749 57 21, 8 (495) 629 88 21 [www.falanster.ru](http://www.falanster.ru)  
.....

**КНИЖНЫЙ МАГАЗИН «ЦИОЛКОВСКИЙ»**  
Москва, Пятницкий пер., 8 (с 11:00 до 22:00)  
8 (495) 951 19 02 [www.primuzee.ru](http://www.primuzee.ru)  
.....

**КНИЖНЫЙ МАГАЗИН «БУКВЫШКА»**  
Москва, ул. Мясницкая, 20 (пн.–пт. с 10:00 до 20:00, сб. с 10:00 до 19:00)  
8 (495) 621 49 66, 8 (495) 628 29 60 [www.bookshop.hse.ru](http://www.bookshop.hse.ru)



**КНИЖНЫЙ МАГАЗИН «БИБЛИО-ГЛОБУС»**  
Москва, Мясницкая ул., д. 6/3, стр. 1 (пн.–пт. с 9:00 до 22:00, сб.–вс. с 10:00 до 21:00)  
[www.biblio-globus.ru](http://www.biblio-globus.ru)

---

**КНИЖНЫЙ МАГАЗИН «У КЕНТАВРА»**  
Москва, ул. Чайнова, 15 (пн.–пт. с 10:00 до 19:30, сб. с 10:00 до 17:00)  
8 (495) 250-65-46 [www.rsuh.ru/kentavr](http://www.rsuh.ru/kentavr)

---

**в Минске, Киеве, Варшаве, Риге:**

---

**КНИЖНЫЙ МАГАЗИН «ЭПОСЕРВИС»**  
Минск, ул. Казинца, 123, оф. 4  
+375 17 338 95 23 [www.tregross.com](http://www.tregross.com)

---

**КНИЖНЫЙ МАГАЗИН «КНИЖНЫЙ БУМ»**  
Киев, Вербовая ул., 8 (вт.–вс. с 11:00 до 17:30)  
+38 067 273-50-10 [www.academbook.com.ua](http://www.academbook.com.ua)

---

**КНИЖНЫЙ МАГАЗИН при «Centrum Nauczania Języka Rosyjskiego w Warszawie»**  
Ptasia 4, 00-138 Warszawa  
+48 22 826 17 36 [www.jezykrosyjski.com.pl](http://www.jezykrosyjski.com.pl)

---

**КНИЖНЫЙ МАГАЗИН «Intelektuāla grāmata»**  
Kr. Barona iela 45/47, Rīga (пн.–пт. с 10:30 до 19:00, сб. с 11:00 до 18:00)  
+371 67315727 [www.merion.lv](http://www.merion.lv)

---

**Электронные книги:**

**ДИРЕКТ-МЕДИА** [www.directmedia.ru](http://www.directmedia.ru)  
**ЛИТРЕС** [www.litres.ru](http://www.litres.ru)

---

**Интернет-магазины:**

**КНИЖНЫЙ МАГАЗИН «МОСКВА»** [www.moscowbooks.ru](http://www.moscowbooks.ru)  
**OZON** [www.ozon.ru](http://www.ozon.ru)  
**NATASHA KOZMENKO BOOKSELLERS** [www.nkbooksellers.com](http://www.nkbooksellers.com)  
**ESTERUM** [www.esterum.com](http://www.esterum.com)  
**БУКВОЕД** [www.bookvoed.ru](http://www.bookvoed.ru)  
**ЧИТАЙ ГОРОД** [www.chitai-gorod.ru](http://www.chitai-gorod.ru)  
**МУ-SHOP.RU** [www.my-shop.ru](http://www.my-shop.ru)  
**КНИЖНЫЙ БУМ** [www.academbook.com.ua](http://www.academbook.com.ua)

---

**Даудов Абдулла Хамидович**  
**Паламарчук Анастасия Андреевна**  
**Федоров Сергей Егорович**

**ИСТОРИЯ ВЕДУЩИХ УНИВЕРСИТЕТОВ МИРА**  
*Учебное пособие*

Главный редактор издательства  
*Игорь Александрович Савкин*



Дизайн обложки *И. Н. Граве*  
Оригинал-макет *Е. Г. Орловский*  
Корректор *Д. А. Потапова*

ИД № 04372 от 26.03.2001 г. Издательство «Алетейя»  
Заказ книг: тел. +7 (921) 951-98-99,  
e-mail: fempro@yandex.ru, Савкина Татьяна Михайловна  
192029, г. Санкт-Петербург, пр. Обуховской Обороны, д. 86 А, оф. 536, 532

Редакция: e-mail: aletheia92@mail.ru  
[www.aletheia.spb.ru](http://www.aletheia.spb.ru)

*Книги издательства «Алетейя» можно приобрести  
в Москве:*

Дом книги «Москва», ул. Тверская, 8. Тел. (495) 629-64-83  
«Фаланстер», М. Гнездниковский пер., 12/27. Тел. (495) 749-57-21, 629-88-21  
«Циолковский», ул. Б. Молчановка, 18. Тел. (495) 691-51-16  
Книжная лавка «У Кентавра». Миусская площадь, д. 6, корп. 6  
Тел. (495) 250-65-46, +7-901-729-43-40, kentavr@kpole.ru  
«Русское зарубежье», ул. Нижняя Радищевская, 2. Тел. (495) 915-27-97

*в Киеве:*  
«Книжный бум». Тел. +38 067 273-50-10, gron1111@mail.ru  
*в Минске:*

«Трэгросс-Бук», ул. Казинца, д. 123, оф. 4.  
Тел. +37 517 338 95 23, [www.tregross.com](http://www.tregross.com)  
*в Варшаве:*

«Centrum Nauczania Języka Rosyjskiego»,  
ul. Ptasia 4. Тел. +48 (22) 826-17-36, [szkola@jezykrosyjski.com.pl](mailto:szkola@jezykrosyjski.com.pl)  
*в Риге:*

«Intelektuāla grāmata»  
Rīga, Kr. Varona iela 45/47. Тел. +371 67315727, [info@merion.lv](mailto:info@merion.lv)

**Интернет-магазин: [www.ozon.ru](http://www.ozon.ru)**

Формат 84x108 1/2. Усл. печ. л. 5,56. Печать офсетная.

Тираж 500 экз.      Заказ №