

КЛАССИКА
РОССИЙСКОЙ
ЦИВИЛИСТИКИ

Университетский вопрос в России

И.А. Покровский
Л.И. Петражицкий
Д.И. Мейер
П.Е. Казанский
К.К. Дыновский
В.В. Есинов



КУЧЕР
КУЛЕШОВ
МАКСИМЕНКО
& ПАРТНЕРЫ

ПРЕДИСЛОВИЕ

Почти все авторы работ, изданных в серии «Классика российской цивилистики», были университетскими профессорами. Это обстоятельство не случайно, ибо поиск научных истин, который они осуществляли, был неизменно сопряжен с желанием передать его результаты своим последователям, которые так же исповедовали бы эти истины, как и они сами. Ведь профессор (от лат. *professor*) — это учитель, наставник. По точному, первоначальному смыслу слово «профессор» означает «проповедник» научных знаний (от лат. *profiteri* — объявлять, показывать, провозглашать, т.е. «проповедовать» свои мысли и убеждения). Более того, некоторые из корифеев отечественной цивилистики значительную часть своей жизни посвятили созданию прекрасных учебников гражданского права, в которых систематизировали свои представления и обосновывали выводы о частном праве и его отдельных институтах. В их числе из дореволюционных профессоров прежде всего следует назвать Г.Ф. Шершеневича, К.П. Победоносцева и В.И. Синайского, а из профессоров советского времени — О.С. Иоффе, В.П. Грибанова и О.А. Красавчикова. Своим творчеством они показали, что университетское преподавание представляет собой процесс передачи научных знаний от исследователей к последователям, успешность которого основана на глубокой увлеченности как преподаваемой наукой, так и способами передачи ее положений ученикам (студентам). Иначе говоря, получение научных знаний и их передача ученикам составляют две стороны одного, единого процесса, характеризующего профессиональную деятельность вузовского преподавателя.

Этим и было обусловлено постоянное внимание выдающихся представителей дореволюционной российской цивилистики, в частности таких, как И.А. Покровский и Л.И. Петражицкий, к методическим проблемам преподавания гражданского права, составляющего необходимое следствие его глубокого изучения¹. Эти проблемы в современ-

¹ См. особенно: *Покровский И.А.* Желательная постановка гражданского права в изучении и преподавании // *Избранные труды*. М.: Статут, 2002 (Классика российской цивилистики).

ной отечественной высшей школе оказались на далекой периферии ее задач и интересов. Между тем еще в самом начале прошлого века Л.И. Петражицкий опубликовал посвященную этой проблематике фундаментальную работу «Университет и наука»¹. Ее переиздание было подготовлено издательством «Статут» и осуществлено в 2017 г. в сборнике работ дореволюционных цивилистов, посвященных проблемам университетского преподавания гражданского права, вышедшем тогда же в качестве одного из приложений к журналу «Вестник гражданского права»².

Учитывая почти полное отсутствие современной серьезной литературы такого рода³ и вместе с тем очевидную потребность в ней, редколлегия серии «Классика российской цивилистики» и издательство «Статут» сочли целесообразным осуществить переиздание в названной серии трудов выдающихся отечественных цивилистов дореволюционного времени, посвященных методическим проблемам организации и содержания преподавания университетского курса гражданского права, поскольку по существу они составляют своего рода «классику преподавания российской цивилистики».

Думается, что эта книга будет в наибольшей мере полезна прежде всего молодым преподавателям и аспирантам юридических вузов и факультетов, начинающих свою педагогическую работу или готовящихся к ней. Представляется также, что она способна принести значительную пользу и сложившимся, действующим преподавателям как гражданского права, так и иных юридических дисциплин, да, пожалуй, и многим другим современным вузовским преподавателям, по крайней мере побудив их к размышлениям о значении, содержании и методике преподавания соответствующих наук (учебных дисциплин).

Профессор Е.А. Суханов

¹ См.: *Петражицкий Л.И.* Университет и наука (опыт теории и техники университетского дела и научного самообразования). Т. I: Теоретические основы. СПб.: Тип. Ю.Н. Эрлих, 1907.

² Университетский вопрос в России / Сост. и авт. вступ. ст. Е.А. Суханов. М.: Статут, 2017 (Библиотека журнала «Вестник гражданского права»).

³ Одно из немногих исключений составляет сборник учебно-методических материалов по преподаванию гражданского права, систематически издаваемый кафедрой гражданского права Юридического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, в котором отражен опыт преподавания гражданского права послереволюционного (советского) времени (см.: Сборник учебно-методических материалов по гражданскому праву / Отв. ред. Е.А. Суханов. 5-е изд., перераб. и доп. М.: Статут, 2023).

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ЕГО РЕФОРМЫ В РОССИИ: РОМАНТИЗМ И ПРАГМАТИЗМ

(«университетский вопрос» в России начала XX века)

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

Вместе с тем постоянное и необходимое совершенствование содержательной стороны образовательной и научной деятельности подменено бессмысленной погоней за высокими местами в различных, нередко искусственно созданных «рейтингах». Поэтому результаты научной работы оцениваются не монографиями и статьями в сборниках научных работ, а исключительно публикациями в «высокорейтинговых» (главным образом зарубежных!) журналах. Никого больше не волнует насыщение учебного процесса новыми научными знаниями и улучшение методики

преподавания. Достаточно сказать, что в соответствии с действующим законом качество образования теперь рассматривается как «степень соответствия образовательной деятельности и подготовки обучающегося образовательным стандартам»¹, т.е. как мера приближения образовательного процесса к строго формализованным требованиям министерской и иной отчетности.

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

Вместе с тем проблемы и беды отечественной высшей школы, разговор о которых постоянно выливается в очередной «плач Ярославны», не должны заслонять собой главного вопроса: каким образом в современных условиях возможно не просто поддерживать на должном уровне, а непременно *повышать* качество высшего образования и подготовки университетских выпускников? Ведь от ответа на него в конечном счете зависит общественное и экономическое развитие страны и общества

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

в целом, а если говорить прямо — место и роль России в том жестком соперничестве различных государств, которое развернулось между ними в начале XXI в., несмотря на, казалось бы, ушедшее в прошлое «соревнование двух общественно-политических систем», определявшее лицо планеты в конце XX в.

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

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

Между тем ответ на эти вопросы, вполне осознавая всю их важность для будущего и современного общественного развития, в России искали еще в самом начале XX в., когда возникла очередная реформа высшего образования, объявленная тогда «университетским вопросом» (поскольку поводом для нее стало очередное обновление Университетского устава). Одними из наиболее активных участников развернувшихся острых дискуссий стали профессора юридических факультетов, во многом представлявшие в то время цвет отечественной интеллигенции. Кроме того, «университетский вопрос» в первую очередь затрагивал именно юристов, поскольку преподавание права в российских университетах, по мнению тогдашних реформаторов, имело наиболее консервативный («классический») характер: оно отличалось чрезмерным обилием лекций

общетеоретического характера (причем лекторы нередко позволяли себе выходить за рамки излагаемого предмета, обращаясь к общественным устремлениям и нравственным убеждениям своих слушателей) и явным недостатком «семинариев» практической направленности, на которых будущих юристов следовало бы обучать составлению различных документов (или, как сейчас сказали бы, «организации договорной работы»), знакомить с канцелярской работой, а также разбирать составленные ими конспекты учебников и выслушивать зазубренные законоположения.

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

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

Лидером первой группы профессоров выступил крупнейший российский юрист, философ и социолог, приобретший к тому времени широкую европейскую известность, профессор Санкт-Петербургского университета по кафедре энциклопедии и философии права Лев Иосифович Петражицкий, послушать блестящие лекции которого, по вос-

поминаниям современников, неизменно приходили сотни слушателей, причем не только студентов университета¹. Л.И. Петражицкий в 1901 г. опубликовал в периодической печати ряд статей по «университетскому вопросу», содержащих резкие оценки предполагавшихся в этой сфере реформ, которые стали частями готовившейся им большой работы.

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

Аргументация Л.И. Петражицкого начинается с парадоксального на первый взгляд отрицания широко укоренившегося взгляда на университет как на учебное заведение и на его профессоров как на преподавателей. Он пишет: «Университет отнюдь не есть заведение, существующее исключительно для обучения тех юношей, которые в данное время числятся его студентами, а такое учреждение, которое должно создавать и распространять свет мысли и знания...»; «университет есть коллегия мыслителей и ученых, ученое учреждение, очаг научного творчества и света» (с. 24, 25)². Ведь университет по самому значению этого слова изначально должен быть «соединением наук» (*universitas litterarum*), а его *professores* (от лат. *profiteri* — провозглашать, проповедовать свои мысли) должны вырабатывать и распространять свои научные убеждения (с. 25)³.

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

² Здесь и далее цитируется публикуемая в данном сборнике работа проф. Л.И. Петражицкого «Университет и наука (опыт теории и техники университетского дела и научного самообразования)» (Т. I. Теоретические основы); в скобках указываются номера страниц настоящего издания.

³ Что касается Академии наук, то, по мнению Л.И. Петражицкого, она имеет «свою особую, весьма почтенную и почетную миссию, вовсе не умаляющую научного значе-

Однако заканчивается она утверждением «о великом педагогическом влиянии университета в лице достойных членов его, истинных *doctores* и *professores*», в чем автор не видит «ни тени противоречия»: «...ученый астроном или химик призван не к обучению мальчиков... добрым нравом... он призван к служению великой (особенно в его представлении) науке астрономии или не менее великой и прекрасной науке химии путем производства, переработки и распространения... ценных истин. Но его воодушевление в области астрономии или химии даже вовсе без его намерения и старания может, попав в сердца аудитории, потерпеть здесь превращение, неведомое ни астрономии, ни химии, а именно превратиться здесь в импульс для добрых нравов, в источник гуманных и иных высоких чувств, идей, идеалов и т.д.» (с. 184).

Именно университетские лекции являются «хорошим проводником эмоций, настроений; они превосходное средство приобщения аудитории к эмоциональной научной жизни, к научному интересу и воодушевлению ученого...», чувства и настроения которого «движутся во время научной лекции в высоких сферах настоящей науки» (с. 188). Поэтому «хотя представители университетских кафедр по нормальному духовному складу своему и по роду деятельности не педагоги в собственном смысле, но они могут оказывать великое педагогическое влияние на студенчество силою своей *professio scientiae*, своею проповедью науки, научным воодушевлением, если и поскольку они ученые в подлинном и высоком смысле этого слова», а не те, для которых, по ехидному замечанию проф. Петражицкого, «день защиты диссертации (докторской, а подчас и магистерской) является не днем свадьбы, а днем развода с наукою» (с. 189, 186).

Л.И. Петражицкий указывает, что «[н]а каждом профессоре лежит обязанность вовлечь по мере сил и способностей своих возможно большее количество своих слушателей в свою науку в собственном смысле, заставить их заинтересоваться ею и заниматься не на время до экзамена только и не в виде и размере зубрения учебника к репетиции или экзамену» (с. 92). Ведь «[ч]ем ниже в университете поставлено преподавание, чем меньше профессоров, способных возбудить своими лекциями уважение, интерес и любовь к науке и вызвать в студенчестве научный дух и научное воодушевление», тем больше в нем студентов, «которые в университете наукою не занимаются, а отделяются выучиванием учебников и сдачею по ним экзаменов» (с. 92).

ния университетов и состоящую... в дополнении, объединении, главным же образом в поощрении научной жизни и увенчания заслуг» (с. 27).