

РОССИЙСКАЯ МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ

*С.П. ЧЕРНОЗУБ***Академическая самоорганизация
студентов в контексте идеи
“российской модели образования”***

Так уж исторически сложилось, что осознание ценности опыта и традиций российской системы высшего образования происходит, как правило, в тот момент, когда она оказывается на грани последнего вздоха. Перед самым началом Великой Отечественной войны И. Сталин взялся восстанавливать почти убитую к тому времени систему университетского образования, а в 2002 г. с идеей возрождения российской модели высшей школы выступил В. Путин [Путин]. Слава богу, глава государства не дал точного перечня характерных свойств указанной модели, поэтому процесс возрождения пока ведется в формате дискуссии, не предполагающей жесткого обличения еретиков. В большинстве своем ее участники сходятся во мнении относительно того, что самые ценные черты нашей системы образования сформировались в ходе борьбы за утверждение принципа автономии высшей школы. Причем одни видят в этом заслугу защитников автономии, другие, напротив, их оппонентов.

В данной статье на основе анализа исторических форм студенческой самоорганизации будет рассмотрен один из важнейших аспектов идеи возрождения российской модели образования – воздействие реалий современного общества и технических возможностей информационных технологий на эффективность форм вовлечения молодых людей в профессиональные научные занятия, сложившихся в золотой век российской науки.

**Формы академической самоорганизации
российского студенчества**

Самое первое в России студенческое научно-просветительское общество – Собрание университетских питомцев. Оно было организовано 13 марта 1781 г. под покровительством куратора Московского университета М. Хераскова, который был известен не столько научными трудами, сколько как поэт, просветитель и член масонской ложи, куда он входил вместе со своими друзьями: издателем Н. Новиковым и профессором И. Шварцем. То, что истоки академической самоорганизации российских студентов восходят к идеям московских мартинистов XVIII в., неудивительно. Эти идеалисты,

* Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (грант № 09-05-00565а).

одушевленные стремлением к нравственному совершенствованию общества на основе самопознания и самовоспитания личности, предприняли ряд удивительных по тем временам начинаний. В частности, “на средства братьев были учреждены различные благотворительные общества, такие как Собрание университетских питомцев и переводческая семинария, где также работали студенты Московского Университета” [Щербакова].

Интересно отметить, что первый общероссийский съезд студенческих организаций учебных заведений состоялся лишь в июне 1900 г. Промежуток в 120 лет между этими датами уже сам по себе говорит о том, что у студенческого движения в дореволюционной России была непростая судьба. И в какой-то мере ее трудности вызваны тем, что с самого начала научная (даже чисто исследовательская) деятельность в России рассматривалась как разновидность общественной активности. Впрочем, могло ли быть иначе?

И мasons XVIII в., и два-три поколения энтузиастов развития науки после них жили в обществе, которому ученые по большому счету не были нужны. И они, и плоды их труда не были востребованы хозяйственной жизнью, основанной на неквалифицированном труде экономически несамостоятельного работника. Наука волей-неволей в подобных условиях становится делом энтузиастов, и скорее – просветителей (социальных активистов), чем исследователей. Естественно, что подобное отношение к ней отразилось и на характере студенческих организаций.

Московский университет в свои первые 50 лет существовал главным образом “для показа” Европе. Студенты, нередко согнанные в аудитории по принуждению, нужны были как живые доказательства просвещенности нашей монархии. Поэтому они были немногочисленны, а единственной подлинно независимой их инициативой была, по словам В. Ключевского, жалоба на профессоров, которые им лекций не читают и аттестатов не выдают. В следующие 50 лет главной функцией университетов, которых в России несколько прибавилось, стала подготовка квалифицированных государственных служащих, так как после 1809 г. доступ к высшим чинам был закрыт для людей, не имеющих университетского образования (см. [Чернозуб, 1998]).

Была ли в таких условиях возможна сколько-нибудь энергичная академическая самоорганизация среди студентов? Нет, поскольку для нее, как воздух, необходима яркая, заряженная энтузиазмом и окруженная почетом профессура. Иначе говоря, необходим пример людей, увлеченных научным творчеством. Воспоминания же о преподавателях, оставленные студентами первой половины XIX в. (А. Герцен, К. Аксаков), по большей части – анекдоты скептического характера. Кружки мечтателей и литераторов могли организовываться с большей легкостью. Для этого вполне достаточно “искусственности российского классического патриотизма”, “неискренности печатного лиризма” (Аксаков) и возможности свободного обмена мнениями для молодых людей, присланных в университет честолюбивыми родителями.

Вот красноречивое рассуждение Аксакова о том, чем была богата и чего не доставало студенческой жизни его времени: “Значение университетского воспитания может быть огромно в жизни целой страны: с одной стороны – играющая молодая жизнь, как целое общество, в союзе юных нравственных сил, жизнь, не стесняемая форменностью, не гнетомая внешними условиями; с другой стороны – истина, греющая этот союз, предлагаемая, но не навязываемая никому. Хорошо бы это могло быть!

В мое время цель эта достигалась с одной стороны: именно со стороны студенчества. Молодая жизнь точно играла с оттенком легкого, безобидного буйства и проказливости. Форменности почти не было; она начинала вводиться, правда, но еще очень легко. С другой стороны, со стороны профессорства, цель эта достигалась большею частью весьма слабо, – и очень тускло и холодно освещало наши умы солнце истины; но живые, неподдавленные силы наши находили к ней дорогу” [Аксаков].

Самый знаменитый кружок молодых литераторов, искателей “правды, серьезного дела, искренности и истины” сложился вокруг Н. Станкевича. Большинство в нем составляли студенты Московского университета. Университетская “форменность” в

общем-то не мешала деятельности кружка. Он состоял не из одних студентов, а потому интерес к его деятельности не входил в компетенцию университетского начальства. Даже более склонные к исследованию политических материй члены кружка Герцена попали под репрессии лишь после окончания университета. Может быть, начальство не сразу разобралось в том, что кружки – это вовсе не аналог традиционных немецких студенческих корпораций, узкосословных объединений по типу землячеств. В Дерптском университете, где были актуальны традиции немецкого студенчества, они существовали легально. В Московском и Санкт-Петербургском университетах их формально не разрешали, но и не запрещали, коль скоро те образовывались.

Конечно, кроме корпораций в первой половине XIX в. возникали и иные формы студенческой самоорганизации: кассы взаимопомощи, столовые, библиотеки, читальни. Студенты также объединялись для издания сборников своих работ, для организации благотворительных концертов, с политическими целями. Но подавляющее большинство этих объединений действовали недолго и не поощрялись ни Министерством народного просвещения, ни университетским начальством, хотя до первой половины 1860-х гг. на них не существовало официального запрета. Может быть, поэтому основной формой студенческих объединений стал именно кружок. Людей в нем связывали товарищеские отношения, а специфика решаемых сообща проблем жестко не фиксировалась и могла меняться. Иногда на первый план выходили научные проблемы, иногда – политические, иногда – бытовые.

Надо понимать, что в то время участие в товарищеском кружке связывало людей гораздо прочнее, чем это можем представить, мы, основываясь на собственном опыте студенческой жизни. В особенности после того, как в 1863 г. были категорически запрещены все формы студенческих объединений, вплоть до постановок любительских спектаклей. Закрыли даже курительные комнаты как место потенциального обмена опасными мыслями и прокламациями [Завьялов, 2006]. Словом, достаточно было попить чаю в компании товарищей, чтобы почувствовать себя членом запрещенного сообщества, связанным участием в некоей тайной деятельности.

Подобный прессинг, как и следовало ожидать, привел к обратным результатам. 1870-е гг. ознаменовались массовой организацией студенческих объединений, несмотря ни на какие запреты, и в течение 10 лет превратились в признанный элемент общественной жизни. Тем более что возможность “попить чаю” нередко обеспечивали студентам самые уважаемые профессора. Вошли в обычай регулярные обеды и журфиксы, на которые университетские знаменитости приглашали лучших студентов. Время от времени шло на уступки и начальство, особенно когда сторону студентов принимали влиятельные люди: министр внутренних дел М. Лорис-Меликов или военный министр Д. Милютин.

Важно отметить, что состав университетской профессуры во второй половине XIX в. был по качеству не сравним с тем, на котором оттачивал свое остроумие Герцен. За полвека в России выросла плеяда великодушных ученых. Так, в 1881 г. на естественно-математическом факультете Петербургского университета преподавали Д. Менделеев, А. Бутлеров, Н. Бекетов, В. Докучаев, И. Сеченов. У многих из них к тому же была полная драматических перипетий профессиональная судьба. Университет предоставлял убежище великим ученым от нападков академического начальства. Студентам было кем восхищаться, у кого учиться и кому сопереживать.

Отдельно следует сказать о “самоотверженном друге университетской молодежи” профессоре О. Миллере, который неустанно хлопотал и добился-таки сначала разрешения на создание общества вспомоществования студентам, а потом – и Студенческого научно-литературного общества при Петербургском университете. Это было первое легальное научное студенческое общество в России, просуществовавшее около 6 лет – с 1882 по 1887 г. Его отличала удивительная эффективность в воспитании научных кадров: из него вышло семь будущих академиков и 12 профессоров! На мой взгляд, это достоинство общества было в значительной мере обусловлено особен-

ностями его организации. Фундамент его составил уже существовавший к 1882 г. товарищеский кружок, в который входили студенты В. Вернадский, Д. Шаховской, братья С. и Ф. Ольденбурги и др. Кружок этот затем перерос в знаменитое Братство, членов которого на долгие годы объединили идеалы нравственной и социально активной жизни.

Российская наука в это время была на подъеме и по качеству профессиональных достижений, и как социальная сила. Студенческое общество при Петербургском университете сумело воспользоваться энергией обеих приливных волн. Именно кружок, ставший к тому времени традиционной и главной формой студенческой самоорганизации, в наибольшей степени подходил для аккумуляции энергии исследовательских и социально-нравственных порывов. Видимо, в этом двуединстве и заключался секрет особого стиля формирования российских научных школ. Во всяком случае, и в следующем поколении социальное и профессиональное взросление студенчества осуществлялись в неразрывной связи. Вот фрагмент из воспоминаний одного из членов научного кружка, который был организован В. Вернадским в Московском университете: “Студенческие волнения, широкой волной прокатившиеся в ту пору по всем русским университетам, сравнительно мало отражались на научных занятиях Минералогического кабинета, несмотря на то, что многие студенты, работавшие в Минералогической лаборатории, принимали активное участие в студенческом движении. Наоборот, казалось даже, что элемент общности среди занимавшихся в лаборатории оживлял и одухотворял специальную научную работу, внося в нее глубокую веру и одушевление, которыми была проникнута учащаяся молодежь того времени” [Карандеев].

Формой, в которой это явление нашло воплощение и обрело общественное признание, стала борьба за автономию высшей школы. Однако синергичный эффект “элемента общности” и “специальной научной работы” могли поддерживать и направлять на созидательную деятельность, как это делалось в лучших академических кружках, далеко не все. В массе своей студенчество, разумеется, не было однородным: добиваясь официального признания права на самоорганизацию, оно не раз раскалывалось на “академистов” и “политиков” (см. [Орлов, 1934]).

Правительство пыталось время от времени оказывать поддержку научным кружкам с тем, чтобы ослабить привлекательность кружков политических, но делалось это непоследовательно и неумело¹. В конечном счете, оно не смогло противопоставить борьбе за автономию высшей школы ничего, кроме своих традиционных усилий давить, по возможности, всякую инициативу. Достаточно в этой связи вспомнить чудовищный разгром Московского университета министром просвещения Л. Кассо. Из-за политических выступлений в 1911 г. были исключены более тысячи студентов, после чего свыше 130 профессоров во главе с ректором подали в отставку. При таком административном произволе, конечно, оказались закрыты и научные кружки. Но авторитет науки в обществе и наличие негосударственных вузов, таких, как университет Шанявского, помогли организовать “научное сопротивление” – выделить кафедры и лаборатории ученым, которые рискнули поставить на место зарвавшегося министра.

Примерно в это же время возникает и прототип большевистского подхода к высшей школе, изложенного в работе А. Богданова “Культурные задачи нашего времени” [Богданов, 1911]. Большевики делали ставку как раз на активную политизацию студенчества, намереваясь держать этот процесс под своим контролем. Когда же, придя к власти, они убедились, что формирование “красного студента” не удалось осуществить парой-тройкой указов, в ход пошли “методы революционного принуждения” (см. [Чернозуб, 2008]). Уже в 1920-х гг. кампания по пролетаризации высшей школы переросла в массовое подавление всех форм студенческой самоорганизации, в том

¹ Вполне объективный, притом сделанный по “горячим следам” анализ этой политики и возникавших ситуаций, можно найти у начальника Московского охранного отделения С. Зубатова [Зубатов, 2007].

числе и научных. При этом студентов всячески пытались разъединить с профессурой, чтобы сломить приверженность принципу университетской автономии (см. [Чернов, 2000]).

Неудивительно, что “новое” в высшей школе (как и везде) создавалось по образу и подобию того, что в предыдущие 20 лет подвергалось разгрому и дискредитации. Например, была воссоздана структура прежде расчлененного Московского университета. С 1940-х гг. начинают возрождаться и студенческие научные организации. Стоит ли говорить, что официальный эталон этих студенческих объединений, конечно же, восходил к образцам начала XX столетия?

Итак, в повестку дня вновь был поставлен вопрос о создании кружков, объединяющих социально активных студентов, стремящихся попробовать себя в исследовательской работе. Разумеется, в условиях перманентных погромов, которым в СССР подвергались передовые научные идеи, не могло быть необходимого уровня свободы и доверия между людьми, занимающимися наукой. Соответственно, не могло и речи быть о восхождении к тому накалу энтузиазма, которым отличалось научное сообщество начала XX в. Да и “элемент общности”, о котором говорил студент, занимавшийся в кружке под руководством Вернадского, был совсем не похож на “общественную работу” советского студента. Неудивительно, что научные кружки и создавались, и существовали в подавляющем большинстве лишь формально. Даже во время недолгой “оттепели”.

Для иллюстрации приведу воспоминания студента того времени о впечатлении, которое на него произвело выступление Н. Тимофеева-Ресовского: “Его слушали, как слушают бледные, истощенные узники человека с воли. Какой забытый русский язык! Риторические фигуры, логика, интонации, метафоры. А главное – свобода. Свобода и глубина мысли, свобода оценок и суждений... У меня возникло и надолго осталось впечатление ожившего ископаемого” [Шноль, 2000, с. 211–212]. Даже с учетом того, что не все науки подверглись такому разгрому, как генетика, реакция советского студента на человека из “России до 1914 г.” показательна. И все же этому поколению довелось пережить хоть и хилый, бледненький, но несомненно, ренессанс науки.

“Послеоттепельные” поколения советских студентов о каком бы то ни было ренессансе в своих воспоминаниях уже не напишут. Фактически научный энтузиазм в позднесоветских вузах всегда по массовости и способности к самоорганизации уступал художественной самодеятельности. Кризис 1990-х гг. вообще привел к трагическому, по оценкам многих специалистов, снижению социального престижа науки и к массовому оттоку из нее молодежи. От одной до двух третей современных студентов-старшекурсников убеждены в том, что полученные в высшей школе знания не понадобятся им нигде [Аврамова, Александрова, Логинов, 2004, с. 50]. Может ли в такой ситуации вообще идти речь о каком бы то ни было студенческом энтузиазме?

Тем не менее вопрос о развитии науки в России все-таки не был снят с повестки дня, и, разумеется, обескровленное и демотивированное научное сообщество в очередной раз решили возродить через обращение к “национальным образовательным моделям”. Не отрицая рационального зерна, несомненно присутствующего в этой идее, я бы хотела обратиться к вопросу о трудностях и перспективах ее реализации в условиях расширяющейся информатизации образовательных процессов.

Технические трудности возвращения к национальным образовательным моделям

Говоря о трудностях, я имею в виду новшества, которые необратимо изменяют организацию профессиональной деятельности и подготовки ученых. Способ организации знаний – очень важный фактор развития науки и образования. Не случайно переход на арабские цифры в Европе совпадает со временем становления классической науки Нового времени и Промышленной революцией XVII в. Например, перемножить

два четырехзначных числа, пользуясь римскими цифрами, мог лишь обладатель университетского образования. Совершив хотя бы раз это действие с помощью арабских цифр, любой математик, пожалуй, должен был почувствовать себя в чем-то сродни счастливому кладовщику. Отсюда, я полагаю, в значительной мере и энтузиазм математиков XVI–XVII вв., и распространение в их среде нравов, более приличествующих конкистадорам (см. [Коллинз, Рестиво, 2007]). Понятно и то, что методы научной и педагогической работы в таких условиях должны были измениться радикальным образом.

А какие изменения в организации научной и педагогической работы, в нравах преподавателей и студентов влечет информатизация? Разумеется, всем сначала виделись очевидные плюсы: ускорение и упрощение коммуникации, рост числа и разнообразия связей между учеными, консолидация научного сообщества и повышение эффективности в его работе. Собственно говоря, идея Болонского процесса выстроена в расчете на достижение этих манящих целей. Однако в преддверии 2010 г. – времени намеченного завершения труда над светлым будущим европейского образования – все громче звучат голоса тех, кто считает Болонскую реформу провалившейся. К несчастью, в ходе ее реализации обнаружилось такие последствия, которых никто не ожидал, и информационным технологиям за них выставляют счет в первую очередь. Перечислю наиболее серьезные претензии:

- гомогенизация учебных планов, методик, учебников, наблюдаемая во всех вузах и во всех дисциплинах. Все больше вузов, которые по одним и тем же программам предлагают студентам один и тот же набор знаний и практических навыков. Иначе говоря, вузы теряют свои “изюминки”, то есть особенности, которые привлекали именно в них ищущих нового студентов и молодых исследователей;

- существенное возрастание численности и роли библиотечарей, администраторов, технического персонала лабораторий, компьютерных центров и кафедр, при соответствующем понижении традиционного статуса профессора, преподавателя-исследователя;

- широкое распространение электронных изданий дестабилизирует традиционную систему институционального контроля. Облегчаются санкции за плагиат, квазинаучные спекуляции, а иногда эти вещи и вовсе сходят с рук;

- появление под воздействием информатизации новой, “антипротестантской” этики, когда труд интерпретируется не как обязанность, возложенная на человека, а как предмет его творческой страсти. Есть все основания видеть в этой тенденции потенциальную угрозу этосу современной науки (см. [Химанен, Кастелс, 2002]).

Очевидно, что все перечисленные последствия информатизации образования в той или иной степени разрушают те качества вузов, из-за которых их принято называть *Alma Mater*. Я имею в виду специфику отношений наставничества, корпоративное единство преподавателей и отношения товарищества, связывающие студентов-однокашников.

Теперь студент на протяжении учебы обязан два-три раза поменять вуз, хотя необходимость в этом по мере стандартизации обучения, как говорилось выше, становится все меньше. Отношения между преподавателем и студентом в таких условиях волеиневолей становятся более формальными: первый выступает ретранслятором некоторого стандартного курса, а второй – потребителем “образовательной услуги”, нередко предоставляющим в качестве своих работ к зачетам неизвестно чьи тексты “из Интернета”. Университет, где, по выражению В. Гумбольдта, студенты и преподаватели сообща служат истине, уходит в прошлое.

На первые роли в вузах выходят организаторы и менеджеры, которые, разумеется, формируют под свои вкусы традиционную среду интеллектуальной конкуренции вузов. Фактически, везде, где только возможно, основными показателями эффективности работы учебного заведения становятся экономические успехи и его соответствие критериям бюрократического совершенства. Так, вопреки декларируемым принципам Болонского процесса, происходит бюрократизация научного обмена: студент, как пра-

вило, не выбирает сам наиболее интересный для него курс в иностранном университете. Обычно в любознательных одиночках администрация вузов заинтересована не так, как в *institutional exchange students*, которые приезжают с оформленными документами, стипендиями и (счастье бюрократ!) уже внесены в статистику. При столь формальной организации академического обмена, да с учетом того, что и денег на обучающие поездки студентам выделяют немного, не приходится удивляться тому, что обнаружил Ф. Келлер: список маршрутов образовательных обменов идеально совпадает со списком популярных туристических направлений (см. обзоры европейских публикаций, посвященных итогам Болонской реформы [Бикбов, 2009; Маяцкий, 2009]). Естественно, что из преподавателей большим вниманием администрации пользуются не свои, а приглашенные “звезды”. Студенты же чутко воспринимают предложенную иерархию статусов.

Неудивительно, что существенным образом трансформируется принцип автономии высшей школы. Забастовки студентов и преподавателей весной 2009 г. во Франции, например, обусловлены именно тем, что правительство и вузы понимают его по-разному. С точки зрения Н. Саркози, автономия должна проявляться, прежде всего, в независимости высшей школы от государственного финансирования. Тогда как преподаватели, отстаивая право на интеллектуальную автономию, считают себя достойными той социальной защиты, которую дает статус государственных служащих.

Какая концепция высшей школы, в конце концов, укоренится в России, пока не ясно. Разговор о возрождении национальной модели образования для меня имеет смысл только при такой интерпретации этого принципа, которую выстрадало российское общество в начале прошлого столетия. Я имею в виду комплекс мер, защищающих интеллектуальную свободу университетского сообщества от посягательств некомпетентной бюрократии. Но этот подход явно противоречит духу Болонской реформы, идеи которой лоббирует наше чиновничество от образования. Профессорско-преподавательский же состав и студенчество наших вузов, не имея опыта какой бы то ни было автономии, не способны сообщать отстаивать как свои профессиональные интересы, так и (в пределах своей социальной роли) интересы общества.

Многие российские специалисты в области образования полагают поэтому, что негативные последствия Болонской реформы окажутся в России болезненнее, нежели в Евросоюзе. Как бы нам не стать большими роялистами, чем сам король, ибо мы можем выйти в лидеры по развитию негативных социальных последствий информатизации. Во всяком случае, именно по мере развития Болонского процесса в России наблюдается увеличение числа протестных акций, организованных студентами и преподавателями высшей школы. Важнейшие причины этих выступлений со стороны студентов – падение уровня профессиональной подготовки, а со стороны преподавателей – непомерное увеличение нагрузки, которое с неизбежностью ведет к профанации педагогической работы². Интересно, что такие результаты Болонского процесса еще в самом его начале, в жесткой и красноречивой форме обрисовал В. Арнольд: “Компьютерная революция позволяет заменить образованных рабов невежественными” [Арнольд, 1999, с. 554].

Многолетний опыт преподавательской работы в вузах не позволяет мне считать такую перспективу маловероятной. А если вспомнить, что в тоталитарной республике Платона граждане должны были беспрестанно петь и танцевать, нетрудно придумать и технику вовлечения студентов в добровольные организации, целью которых (тайной, разумеется) была бы подготовка невежественных, но довольных своей участью рабов. Мне даже попадалась реклама аккредитованного вуза, в которой студентам обещали преподавание ряда научных дисциплин “в игровой форме”.

² См., например, материалы, освещающие выступление студентов социологического факультета МГУ в 2007 г. (доступны на сайте Polit.ru). Вполне типичен и конфликт, разгорающийся с начала 2009/2010 учебного года между ректором и преподавателями Университета печати.

Сказанное не означает, что при этом идея национальной модели образования оказывается нежизнеспособной как таковая. Фактически создаваемая сегодня в России модель образования не может не нести на себе отпечаток нашей истории, политических и культурных традиций, то есть она в любом случае будет национальной моделью. Точно так же, как в современном мире уже сложились национальные модели информационного общества [Кастельс, 2004]. Вопрос в том, какие из национальных и мировых тенденций окажутся у нас реализованными³.

Информатизация и перспективы студенческой научной самоорганизации

Впрочем, имеется и благоприятный сценарий. Некоторые шансы на оживление интереса российского студенчества к науке все еще есть, причем ряд их предоставляет все та же современная информационная среда. Прежде всего, речь идет о возможностях, которые она открывает перед научным знанием, поскольку оно представляет собой форму социальной активности. Ведь именно эта сторона науки наиболее доступна для восприятия широких слоев общества, и именно здесь формируется массовое отношение к ней, которое сейчас нуждается в серьезной корректировке, я бы даже сказала, в реанимации.

Воздействовать следует одновременно и на потенциальных студентов, и на тех, кто уже ими стали. В первом случае чрезвычайно важны просветительские проекты, замечательным примером которых можно назвать “Элементы: популярный сайт о фундаментальной науке”. Для активизации же собственно научного сообщества может оказаться полезным упомянутое дестабилизирующее влияние информационной среды на методы институционального контроля деятельности ученых. Ведь разрушение перегородок, сложившихся в мировой науке между школами и направлениями, иногда необходимо для оживления интеллектуальной конкуренции между исследователями, для укоренения различного рода новшеств и т.д. Да, наконец, и для того, чтобы привлечь внимание к проблемам, важным для народов, экономик, культур, которые не находятся в фокусе внимания тех, кто определяют повестку дня мировой науки.

За рубежом к числу подобных позитивных начинаний можно отнести проект essayistas.org, цель которого – объединение исследователей испаноязычной культуры и популяризация их трудов. С 1997 г. в проекте приняли участие свыше 200 ученых, предоставивших свои статьи для бесплатного пользования. Разумеется, это – акт конкурентного противостояния бумажным научным журналам, открывающим свой контент спустя годы, но наука в целом от аналогичных действий ни в коей мере не пострадает.

В России сходную особенность информационной среды используют во благо науке несколько другим способом, причем при активном участии студентов и молодых исследователей. Речь идет об их самостоятельных объединениях, которые считают своим гражданским долгом привлекать внимание к табуированным по тем или иным причинам проблемам науки и жизнедеятельности научного (студенческого) сообщества. Можно упомянуть и организованные с помощью интернет-контактов акции в поддержку независимых студенческих профсоюзов, создание Уличного университета и организованные им в Москве и Петербурге публичные обсуждения перспективы Болонского процесса, вопроса применимости методов карательной психиатрии.

Конечно, эти акции не назовешь массовыми, но их участников отличает подлинный энтузиазм. А перспективы возрождения науки есть только там, где появляется искренне заинтересованная в ней молодежь.

³ Например, авторы статьи «Был ли “русский путь” в развитии университетов?» весьма высоко оценивают такую изюминку нашей истории, как изобретенная Петром I образовательная повинность [Олесеюк... 2009]. С таких позиций проблема вовлечения молодежи в занятия наукой решается просто и безо всякой самоорганизации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Аврамова Е.М., Александрова О.А., Логинов Д.М.* Современное высшее образование и перспективы вертикальной мобильности // *Общественные науки и современность.* 2004. № 6.
- Аксаков К.С.* Воспоминания студентства 1832–1835 годов (http://www.hrono.info/libris/lib_aksak_stud.html).
- Андреев Д.А.* Красный студент и политика пролетаризации высшей школы // *Новое литературное обозрение.* 2008. № 90.
- Арнольд В.И.* Антинаучная революция и математика // *Вестник Российской академии наук.* 1999. № 6.
- Бикбов А.* Рассекреченный план Болонской реформы // *Пушкин.* 2009. № 2.
- Богданов А.А.* Культурные задачи нашего времени. М., 1911.
- Завьялов Д.А.* Российское законодательство о студенческих организациях, 1855–1914 // *Правоведение.* 2006. № 4.
- Зубатов С.В.* Записка начальника Московского охранного отделения С.В. Зубатова “Студенческий вопрос” заведующему особым отделом Департамента полиции Л.А. Ратаеву // *Отечественные архивы.* 2007. № 5.
- Карандеев В.В.* Минералогический кружок при Минералогическом кабинете Московского университета. 1901–1910 (http://russianway.rchgi.spb.ru/Vernadsky/16_karan.pdf).
- Коллинз Р., Рестиво С.* Пираты и политики в математике // *Отечественные записки.* 2007. № 2.
- Маяцкий М.* От Болоньи до Болоньи, или Тупиковый процесс // *Пушкин.* 2009. № 2.
- Кастельс М.* Национальные модели информационного общества. М., 2004.
- Олесеюк Е.В., Сизов В.В., Круглов Ю.Г., Шудус А.А.* Был ли “русский путь” в развитии университетов? // *Социально гуманитарные знания.* 2009. № 3.
- Орлов В.И.* Студенческое движение Московского университета в XIX столетии. М., 1934.
- Путин В.В.* Приветственное слово Президента Российской Федерации В.В. Путина VII съезду Российского союза ректоров (<http://msu.gov.ru/f10.1.htm>).
- Соскин В.* Высшая школа – конец автономии (1921–1922) // *Альма матер. Вестник высшей школы.* М. 1998. № 1–2.
- Химанен П., Кастелс М.* Информационное общество и государство благосостояния. Финская модель. М., 2002.
- Чернов М.П.* Петроградское студенчество в борьбе за свободную высшую школу в 1918–1922 годах // *Вопросы истории.* 2000. № 11.
- Чернозуб С.П.* Институционализация философии в российской модели университета (парадигма МИФЛИ) // *Общественные науки и современность.* 2008. № 6.
- Чернозуб С.П.* Реформа высшей школы: наследие и диктат традиций // *Общественные науки и современность.* 1998. № 2.
- Шноль С.Э.* Герои, злодеи, конформисты российской науки. М., 2000.
- Щербакова Е.В.* Общественная деятельность московских масонов последней четверти XVIII века (<http://www.hist.msu.ru/Calendar/1997/Apr/Lomonosov97/sherbakova.htm>).

© С. Чернозуб, 2010