

ИСТОРИОГРАФИЯ

ВЫСШАЯ ШКОЛА США В ИССЛЕДОВАНИЯХ АМЕРИКАНСКИХ ИСТОРИКОВ

С. М. Аскольдова

У каждого народа существует свой, традиционный с точки зрения его политической культуры подход к задачам образования. Американское общество с колониальных времен оценивает образование главным образом с точки зрения его экономической эффективности. Такой подход к образованию как к способу занять определенные социальные позиции в обществе сложился исторически, он уходит корнями в свойственный американцам прагматизм. Прагматизм, в свою очередь, тесно связан с экономическими требованиями общества. Значение, которое придавали приобретению знаний еще первые поселенцы американского континента, отмечал известный русский педагог К. Д. Ушинский. Он писал, что как только первые английские поселенцы в Северной Америке «выбирали места для поселения, так основывали прежде всего церковь и школу, и часто прежде школу...»¹.

Еще более определенно и выпукло проблема образования молодежи, профессиональной и научной подготовки выступает на первый план в последующие периоды развития американского общества: в период войны за независимость, промышленной революции, гражданской войны и реконструкции, в эпоху империализма. Прежде всего это связано с развитием крупной промышленности, когда прогресс науки и техники стал играть определяющую роль в процессе материального производства². В этой связи выделяется одна отличительная черта развития науки в США, уже первые шаги которой осуществлялись главным образом в рамках высших учебных заведений.

При всем этом преимущественно прагматический, а следовательно, недостаточно прозорливый подход к образованию неизбежно препятствовал тенденции к опережающему развитию этой сферы общественной деятельности. В результате, несмотря на то что в принципе для американского общества было характерно позитивное отношение к развитию системы высшей школы, эта система в США в XIX в. хронически отставала от потребностей экономической и культурной жизни, потребностей общества, что постоянно вызывало

¹ Ушинский К. Д. Собр. соч.: В 11-ти т. М.; Л., 1948—1952, т. 3, с. 611.

² См.: Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд., т. 46, ч. II, с. 213.

беспокойство деятелей образования, промышленников, бизнесменов, государственных политиков³. В эпоху научно-технической революции разрыв между потребностями общества и застойными явлениями в области образования проступил еще более отчетливо, этот разрыв не может быть компенсирован ни полумерами, ни частичным импортом «мозгов». Отсюда — острая потребность в коренной перестройке всей системы образования.

Необходимость особо указать на данные обстоятельства продиктована тем, что они и были основным стимулом, обусловившим большое внимание к системе высшего образования в США, которое уделялось на разных стадиях ее развития учеными и политическими деятелями, с привлечением значительных затрат на исследования в данной области за счет частных фондов.

Другой аспект — идеологический. Научно-образовательные центры в колониальный период, а также и после достижения независимости существенным образом способствовали становлению американской культуры в широком смысле слова, выработке системы ценностей, государственной политики и политической ориентации отдельных влиятельных групп.

На этот процесс большое влияние оказало то обстоятельство, что развитие системы высшего образования в США происходило в условиях острых противоречий между сторонниками частной и государственной высшей школы, ее религиозной или светской ориентации, что образование в США не было отделено от церкви. В результате высшая школа США не только стала институтом идеологической социализации наиболее образованной части населения в духе «американского образа жизни», но и воплотила в себе все противоречия американской идеологической ситуации.

Авторами литературы по вопросам высшей школы с конца XVIII до середины XIX в. были в основном деятели университетского движения, науки, предлагавшие проекты создания учебных центров.

В конце XIX в. на фоне общей методологической перестройки буржуазной историографии создаются первые работы по истории высшей школы историками-профессионалами, в которых обнаруживается и определенный уровень источниковедческих знаний.

В 1887—1903 гг. под эгидой федерального Бюро по вопросам образования вышла серия книг (около 40 томов), авторами которых стали выпускники крупнейшего исследовательского центра США — Джонса Гопкинса в Балтиморе (Г. Б. Адамс, Дж. Р. Коммонс, Дж. Р. Горди и др.), а также питомцы организатора первого исторического факультета в Корнельском университете, его президента Э. Д. Уайта, создавшего в 1884 г. и Американскую историческую ассоциацию. Сам Уайт обладал огромным опытом выработки модели американского университета современного типа, программа которого должна была учитывать экономические и идеологические потребности времени.

³ См.: Аскольдова С. М. Реформа высшего образования США в середине XIX в. — В кн.: Американский ежегодник, 1983. М., 1983, с. 108—130.

Авторы указанной серии работ выполняли социальный заказ. Их книги не были равноценными ни с точки зрения научной, ни с точки зрения информативной. Г. Б. Адамс написал историю колледжа «Уильям энд Мэри» и фактически первую историческую работу о Т. Джефферсоне — создателе университета штата Виргиния. Он же впервые осветил проблему преподавания истории в высших учебных заведениях США⁴.

Под редакцией Ф. Торпа выходит первая работа об участии Б. Франклина в организации университетов⁵. При том, что эти и некоторые другие работы представляли исторические сведения о реформаторской деятельности американских просветителей, на них чувствовалось бремя объективистского периода американской исторической науки, что в целом было характерно для исследований Г. Б. Адамса. Но уже на некоторых работах данной группы сказалось влияние критического направления в американской исторической и экономической науках, находившихся под воздействием развивавшихся естественных наук, усилившихся противоречий, марксистской критики буржуазного объективизма. Это «прогрессистское», или «экономическое», направление становится преобладающим в будущем периоде, и такие авторы, как Дж. Коммонс, Дж. Найт и другие, освещают проблемы с позиций этого нового направления с явным стремлением к пересмотру сложившихся моделей и изменению их применительно к экономическим задачам времени.

Привлечение внимания к прогрессивным основателям американских университетов, которые выступали за усиление государственного влияния в сфере образования, имело в виду и защиту учебных центров от клерикального засилья, что было само по себе передовым явлением. Еще большее значение имели выводы о необходимости увеличения как государственных субсидий этому институту общества, так и частных фондов⁶.

К парижской выставке 1900 г. департамент по вопросам образования выпустил 20 монографий по различным вопросам образования («Организация и руководство образованием», «Американский университет», «Научные общества и ассоциации», «Образование женщин», «Профессиональное образование» и т. д.)⁷, написанных известными специалистами в данной области. Главное достоинство этих работ состоит в том, что в них впервые собраны статистические данные и многие документы, относящиеся к проблеме развития образования.

К началу XX в. в результате реформ (прежде всего закона

⁴ Adams H. B. Thomas Jefferson and the University of Virginia. Wash., 1888; Idem. The Study of History in American Colleges and Universities. Wash., 1887.

⁵ Benjamin Franklin and the University of Pennsylvania/Ed. by F. N. Thorpe. Wash., 1891.

⁶ Blackmar F. W. The History of Federal and State Aid to Higher Education. Wash., 1890; Gordy J. P. Rise and Growth of the Normal-School Idea in the United States. Wash., 1891.

⁷ Monographs on Education in the United States: Vol. 1—20/Ed. by N. M. Butler. Wash., 1900.

Моррилла 1862 г. и последующих поправок к нему), государственных и частных субсидий разрослась сеть высшей школы (а с 1890 г. началось законодательное введение обязательного школьного обучения). Это отвечало требованиям экономических задач, выдвинутых эпохой. Резко возросла необходимость в подготовке преподавателей, учителей школ. Отдельные школы стали превращаться в учительские колледжи с правом присуждения степени бакалавра. Более высокий уровень подготовки обеспечивался создававшимися учительскими колледжами (или профессиональными школами при университетах). Появились первые магистры в области образования и даже доктора философии в области образования (Ph. D. in Education). Впервые данная степень была присуждена в 1893 г. в Колумбийском университете.

Возникший здесь учительский колледж впоследствии стал одним из ведущих педагогических и научно-исследовательских центров изучения проблемы образования⁸.

Подавляющее большинство учебных центров, однако, осуществляло подготовку преподавателей на низком уровне. История образования стала главным предметом при обучении преподавателей и организаторов учебных центров, появился поток учебников и статей, содержавших главным образом фактическую, буквальную информацию о развитии среднего и высшего образования в США, представлявших это развитие довольно обнаженно, преимущественно утилитарно, без связи с многочисленными компонентами культуры общества.

Уровень преподавания в первое десятилетие XX в. с резким ростом количества учебных заведений несколько снизился. Очевидны были упущения и недостатки в самом процессе образования, связанные с быстрым распространением элективного метода, что повлекло неравномерность нагрузки у студентов, обширность отдельных программ за счет глубины изучения предметов и вызвало элементы самотека. Это относилось даже к таким элитарным заведениям, как Гарвард, о чем свидетельствуют данные специального обследования этого научного центра⁹.

Такое положение сложилось не случайно, ибо для развития высшего образования и науки о нем огромное значение имеет культурное наследие данной страны, глубина традиций в этой области знаний, чем США не были богаты и находились в менее выигрышном положении по сравнению со странами Европы.

Заинтересованность федерального правительства и штатов в подготовке кадров для промышленности, управленческого аппарата, важнейших сфер хозяйственной жизни выразилась в новых субсидиях на исследование практических проблем, что было осуществлено в ряде работ, в которых содержался значительный материал по истории развития высшего образования. Это вышедшие под эгидой

⁸ В настоящее время он возглавляется Л. Кремином, ведущим специалистом в исследовании истории образования США.

⁹ American Higher Education. A Documentary History: Vol. 1, 2/Ed. by R. Hofstadter, W. Smith. Chicago, 1968, vol. 2, p. 737—741.

Бюро по вопросам образования работы Б. Болдвина, Б. Бёррита, Ф. Кайори и др.¹⁰.

Для современного исследователя представляют интерес практическое направление этих работ, прагматические выводы, фактические данные и содержащаяся в них информация. До сих пор, например, книга Бёррита, содержащая информацию и цифровые данные о профессиональном распределении окончивших американские колледжи и университеты, не имеет аналога.

Книги по истории преподавания отдельных дисциплин, изданные в начале века, когда не было ни достаточного опыта, ни высокого академического уровня знаний методики и практики преподавания, имели преходящее значение, хотя они и использовались в специальных работах, относящихся и к более позднему периоду — 40—50-м годам¹¹.

Анализ системы высшего образования, ее экономической и исторической сторон представлялся историкам-«прогрессистам» исключительно благодатной темой, так как оценка функций высшей школы с точки зрения ее экономической эффективности импонировала исходным методологическим позициям этой школы.

Проблемы экономической эффективности образования, подготовки специалистов стали предметом не только внимания, но и реальной материальной поддержки промышленных корпораций и фондов еще с конца XIX в. В начале XX в. Карнеги, Форд и другие создают постоянные фонды для исследования проблем высшего образования.

Изучение состояния профессионального образования в первые же десятилетия века приводит к выводам о крайне низкой подготовке врачей, инженеров, юристов. На основании выводов комиссии Фонда Карнеги (1910 г.) в 10—20-х годах была проведена реформа медицинского образования (фонд Рокфеллера выделил 90 млн. долл.), число учебных заведений медицинского профиля было сокращено со 155 до 80.

Обследование фондом Карнеги в 1921 г. 146 юридических школ показало, что только 3 школы по примеру Гарварда строили свои программы на базе четырехгодичного колледжа гуманитарных и естественных наук, тогда как многие школы не требовали от абитуриентов даже наличия среднего образования¹². Вплоть до 40-х годов шла борьба за реформу юридического образования, когда на-

¹⁰ *Baldwin B. T.* Present Status of the Honor System in Colleges and Universities. Wash., 1915; *Burritt B. B.* Professional Distribution of College and University Graduates. Wash., 1912; *Cajori F.* The Teaching and History of Mathematics in the United States. Wash., 1890; *Handschin Ch. H.* The Teaching of Modern Languages in the United States. Wash., 1913; *Reder L. E.* University Extension in the United States. Wash., 1914.

¹¹ См., например: *Haddow A.* Political Science in American Colleges and Universities, 1636—1900. N. Y., 1936. Книга описывает рождение политических концепций на семинарских занятиях колледжей и университетов начиная с колониального периода до империализма.

¹² См.: *Филиппова Л. Д.* Высшая школа США. М., 1981, с. 78, 80.

конец юридические школы в большинстве штатов стали превращаться во вторую ступень университетского образования.

Все эти проблемы, исключительно острые для своего времени, попали в центр внимания монографий и различного рода публикаций, осуществленных фондом Карнеги в серии «Для развития преподавания». В них поднимаются проблемы истории и современного им положения в высших учебных центрах, имеющие актуальное практическое значение. В эту серию входили и такие бюллетени, как «Финансовое положение профессоров Америки и Германии» (1908 г.), в более поздний период — важнейшее документированное издание «Колледжи и суды»¹³, которое может быть в первую очередь использовано при изучении правовой основы американских высших учебных заведений, частного и государственного¹⁴ характера этих институтов. Одним из первых исследований этой же проблемы, отражающих специфику развития американской системы высшего образования — частной и государственной, является книга Ф. Келли и Дж. Макнили¹⁵.

Для историков в книге также интересна ее фактологическая, документальная сторона, важны практические рекомендации по поводу выделения дополнительных фондов на реформы и развитие образования. Подобным выводам подчинено и первое исследование подготовки специалистов высокой категории, исследователей второй ступени университетского обучения в ведущих центрах — Университетах Джонса Гопкинса, Кларка и в Университете Чикаго¹⁶. Все эти выводы находились в русле «прогрессистских» реформ высшей школы как одного из важнейших институтов всей социальной системы.

Фактические данные современный исследователь может получить и из более поздней серии книг, выпущенных фондом Карнеги: об экономическом положении преподавателей по сравнению со специалистами в промышленности, социологическом аспекте профессии ученого¹⁷ и т. д.

Историко-фактологическая работа Д. Тьюксбери¹⁸, выпущенная Учительским колледжем Колумбийского университета, о создании колледжей и университетов до гражданской войны также находится в русле «прогрессистской» исторической науки, выдвигающей выводы о необходимости преобразований системы с учетом ее развития в историческом прошлом, когда преобладала частная материаль-

¹³ Elliott E. C., Chambers M. M. The Colleges and the Courts: Judicial Decisions regarding Institutions of Higher Education in the United States. N. Y., 1936.

¹⁴ В США государственными учебными заведениями считаются университеты и колледжи штатов.

¹⁵ Kelly F. J., McNeely J. H. The State and Higher Education: Phases of their Relationship. N. Y., 1933.

¹⁶ Ryan W. C. Studies in Early Graduate Education: The Johns Hopkins, Clark University, The University of Chicago. N. Y., 1939.

¹⁷ Ruml B., Tickton S. G. Teaching Salaries Then and Now. A 50-Year Comparison with other Occupations and Industries. N. Y., 1955; Wilson L. The Academic Man: A Study in the Sociology of a Profession. N. Y., 1942.

¹⁸ Tewksbury D. G. The Founding of American Colleges and Universities before the Civil War. N. Y., 1932.

ная основа и религиозная принадлежность учебных заведений и разгоралась борьба мнений по поводу будущей модели американского университета.

Мимо проблем системы образования не прошли крупнейшие историки-«прогрессисты», включая Ч. Бирда¹⁹, призывавшего к тому, чтобы «вновь написанная история» носила более «функциональный» и полезный характер и могла быть учтена при принятии практических решений сегодняшнего и завтрашнего дня.

К описанию истории своих «alma mater» их выпускники приступили еще в колониальный период, к этому периоду относятся несколько очерков по истории первых университетов: Гарварда, «Уильям энд Мэри» и Йельского.

Более подробные описания с использованием архивов колледжей и университетов, биографий и свидетельских материалов выпускников стали появляться с середины XIX в.: работа Дж. Квинси о Гарварде, Дж. Маклина о Принстоне, Ф. Чейза о Дартмуте, У. Кингсли о Йеле, Эд. Овиатта о начальной истории Йеля, Ф. Бруса о Виргинском университете, У. Бронсона об университете Брауна и многие другие²⁰. Среди авторов были президенты этих университетов, профессора, руководители библиотек и архивов.

Практически каждый американский колледж или университет представлен несколькими монографиями, освещающими его историю. Большинство этих работ содержат фактологическую основу, описание этапов развития, впервые привлекают внимание к тем или иным персоналиям университетского движения. К. Шиптон издал биографические очерки о выпускниках Гарварда с 1642 г. Они выходят под эгидой Массачусетского исторического общества с 1933 г.²¹

Одному из первых «повезло» Гарварду и в другом: его историю изучил крупный специалист, блестяще владевший словом, в прошлом гарвардец — С. Э. Морисон.

Четыре книги этого автора по истории Гарварда относятся к 30-м годам XX в.²² Для своего времени работы Морисона были новацией. Первые две — фундаментальные исследования истории Гарварда XVII в., в которых полностью использованы архивные

¹⁹ Beard Ch., Carz W. G. *Schools in the Story of Culture*. S. 1., S. a.

²⁰ Quincy J. *The History of Harvard University*: Vol. 1, 2. Cambridge (Mass.), 1840; MacLean J. *History of the College of New Jersey*: Vol. 1, 2. Philadelphia, 1877; Chase F. *A History of Dartmouth College*: Vol. 1, 2. Cambridge (Mass.), 1891; Yale College: *A Sketch of Its History*: Vol. 1, 2/Ed. by W. L. Kingsley. New Haven, 1879; Oviatt Ed. *The Beginnings of Yale (1701—1726)*. New Haven, 1916; Bruce Ph. A. *A History of the University of Virginia, 1819—1919*: Vol. 1, 2. N. Y., 1921—1922; Bronson W. C. *The History of Brown University, 1764—1914*. N. Y., 1914.

²¹ Shipton Cl. *Biographical Sketches of Those who Attended Harvard College*. Cambridge, 1933.

²² Morison S. E. *The Founding of Harvard College*. Cambridge (Mass.), 1935; *Idem*. *Harvard College in the Seventeenth Century*. Cambridge (Mass.), 1936. Pt. 1, 2; *Idem*. *Three Centuries of Harvard, 1636—1936*. Cambridge (Mass.), 1936; *The Development of Harvard University since the Inauguration of President Eliot, 1869—1929*/Ed. by S. E. Morison. Cambridge (Mass.), 1930.

материалы университета²³, в то время центра религиозной, политической и научной жизни. По книгам Морисона можно судить об объеме знаний, кругозоре интеллигенции Массачусетса, культурных запросах элиты и ее научных интересах. Они стали моделью изучения истории университетского центра для американских историков.

С. Э. Морисон — известный историк, в будущем президент Американской исторической ассоциации, предложивший в 1950 г. писать историю США «со здоровой консервативной точки зрения»²⁴. Его работы начала 30-х годов несли критические тенденции при анализе деятельности Гарварда, социального состава студентов («...мало простых землепашцев посылали сыновей в Гарвард»²⁵), религиозного фанатизма отдельных представителей руководства колледжа.

Становление и развитие «консенсусного» направления в американской историографии, начиная с конца 40-х годов, совпало буквально с бумом в изучении истории высшего образования. Причем вслед за С. Э. Морисоном проблемы истории высшей школы стали предметом специального изучения крупных представителей этой школы: Р. Хофстедтера, Э. С. Моргана, О. Хэндлина, Б. Бейлина, Д. Белла и многих других столь же или менее известных. «Мы переживаем период усиленной критики системы образования и возросшего интереса к прошлому этой системы», — писали Р. Хофстедтер и У. Смит в 1961 г.²⁶ Со стороны историков «консенсусного» направления данный процесс объяснялся не только их традиционным желанием поместить аспект американской истории, с которым связана деятельность многих демократических преобразователей, в рамки консервативных концепций. Превалирующим тезисом «идеологической интерпретации» истории образования становится обособление преемственности, передачи из поколения в поколение американской культуры и образования как ее неотъемлемой части, а также анализ исторических факторов, трансформирующих эту культуру.

²³ Архивные материалы и исторические документы находятся в хранилищах университетов и колледжей. Архив Гарварда (рукописи, публикации университета: каталоги, распоряжения, доклады президентов, казначеев, попечителей и т. д., дипломные работы, докторские диссертации, списки поступивших и окончивших, расписания и программы, биографии выпускников и профессуры, периодические издания студентов и университета, описания музеев и исследовательских центров и т. д.) тщательно разобран, значительная часть важных рукописей и документов периодически издается в самом Гарварде.

К общим сборникам документов по истории высшего образования в США по сей день можно отнести: *Elliott Ed. C., Chambers M. M. Charters and Basic Laws of Selected American Universities and Colleges*. N. Y., 1934; *A Documentary History of Education in the South before 1860: Vol. 1—5/Ed. by E. W. Knight*. Chapel Hill, 1949; *American Higher Education. A Documentary History: Vol. 1, 2/Ed. by R. Hofstadter, W. Smith*. Chicago, 1961.

²⁴ См.: *Болховитинов Н. Н.* США: Проблемы истории и современная историография. М., 1980, с. 9.

²⁵ *Morison S. E.* Harvard College..., pt 1, p. 75.

²⁶ *American Higher Education...*, vol. 1, p. VII.

Главным же стимулом возросшего внимания ученых к вопросам образования, особенно профессионального и высшего, были причины экономического порядка: проблема усилившегося в условиях научно-технической революции разрыва между развитием науки, потребностями производства, с одной стороны, и образованием как отраслью, обеспечивающей эти потребности, т. е. передачу достижений науки производству, — с другой.

Стране не хватало научных и научно-технических кадров. Стало совершенно очевидным, что система высшего образования, испытывавшая на себе прагматический, а значит, и недостаточно прозорливый, без всестороннего учета перспективы развития, подход, обнаружила себя как один из самых консервативных институтов общества. От глубоких преобразований содержания учебного процесса, форм и методов обучения, его традиционной структуры напрямую зависело экономическое развитие страны.

Д. Белл писал, что вузовская подготовка не отвечает требованиям технического прогресса. Производство, основой которого становились научные знания, требовало принципиальных перемен в подготовке специалистов, прежде всего резкого повышения уровня теоретических знаний²⁷.

Фонды отреагировали на эту ситуацию оперативно. По их инициативе и под руководством их представителей в 1953 г. создается министерство здравоохранения, образования и социального обеспечения, выделяются немалые средства на осуществление исследований. Возглавляет это «содружество» фондов Карнеги (в 1967—1973 гг. им было выделено 6 млн. долл.). К изучению положения в высшем образовании с экскурсами в историю были привлечены известные американские и международные эксперты (например, англичанин Э. Эшби). Результаты исследований и рекомендаций были изложены в 80 монографиях и 21 заключительном докладе комиссии Карнеги. Эти выводы были приняты в 1972 г. конгрессом США²⁸.

Среди монографий, выпущенных комиссией Карнеги по проблемам высшего образования, преобладают работы, содержащие критическую оценку недальновидной политики официальных организаций, штатов, федеральных органов в постановке преподавания в целом.

Таким образом, эти работы констатировали несостоятельность института высшей школы с традиционной американской точки зрения — с точки зрения ее экономической эффективности. Именно в процессе исторического развития в силу специфики развития высшей школы США «университет как организация», отмечал один из авторов, возложил на себя функции, которые во многих странах

²⁷ Bell D. The Reforming of General Education. N. Y., 1966, p. 301.

²⁸ См.: Филиппова Л. Д. Указ. соч., с. 165. Хотелось бы привлечь внимание изучающих историю высшей школы к материалам, наиболее полно освещающим проблемы: Carnegie Commission on Higher Education. A Digest of Reports. N. Y., 1968 (2nd ed.: N. Y., 1974); Mayhew L. B. The Carnegie Commission on Higher Education. Jassay-Bass, 1974.

осуществлялись академическими институтами и другими учреждениями²⁹. Стало очевидным, что высшая школа не была готова решить задачи, поставленные перед ней НТР³⁰.

В октябре 1959 г. в Институте изучения ранней американской истории и культуры при Университете Северной Каролины (г. Уильямсбург) состоялась научная конференция по проблемам «изучения образования как фактора в формировании американской культуры для практических выводов относительно развития образования»³¹. Конференция была организована Комиссией по изучению роли образования в американской истории (финансировалась Фондом для развития образования). В состав комиссии входили известные ученые из Колумбийского, Гарвардского, Чикагского и других университетов. Среди них были Р. Хофстедтер, Р. Мертон, Р. Стор, О. Хэндлин, А. М. Шлезингер.

В центре внимания конференции был доклад Б. Бейлина о значении образования (имеются в виду все его стадии) в формировании американского общества. Консервативный историк выдвигает «идеологическую» интерпретацию отставания американской системы образования, которую захватили в свои руки чистые прагматики, определявшие образование как доминант в становлении американской культуры и таким образом исказившие и ослабившие его роль и влияние.

Бейлин обращается к истокам формирования американской культуры, подчеркивая, что традиционная европейская культура была адаптирована Новым Светом, решающими проводниками ее были семья и деноминационная принадлежность. Большую роль в формировании американской культуры, по мнению Бейлина, играли расовые отношения, институт ученичества и экономические факторы. Школы и колледжи колониальной Америки гармонично, вкупе с перечисленными факторами, среди которых выделялись семейные, наследственные, участвовали в формировании культуры каждого поколения. Образование было «мощным внутренним акселератором»³², агентом в приспособлении индивидуума к американскому обществу, в выработке национального характера — индивидуализма, оптимизма, предпринимательства, что отличало жителей Америки еще в дореволюционный период. Образование, по Бейлину, способствовало тому, чтобы «изолировать, удержать индивидуум от примитивного восприятия предопределенной социальной роли и питать его критическое отношение к авторитетам»³³. Бейлин констатирует, что эта плодотворная функция образования с колониаль-

²⁹ The University as Organization/Ed. by J. Perkins. N. Y., 1973.

³⁰ См. другие монографии, поддерживающие этот же тезис: Harris S. A Statistical Portrait of Higher Education. N. Y., 1972; Ladd D. R. Change in Educational Policy. N. Y., 1947 (переиздана комиссией Карнеги в 1970 г. с дополнениями); Bloland H. G., Bloland S. M. American Learning Societies in Transition. N. Y., 1974.

³¹ Bailyn B. Education in the Forming of American Society. Chapel Hill, 1960 p. 2.

³² Ibid., p. 48.

³³ Ibid., p. 49.

ных времен значительно трансформировалась, обеднела, в особенности в конце XIX—XX в., когда чрезвычайно возрос общественный сектор в образовании.

Обращаясь к начальному периоду изучения истории образования и культуры, «консенсусные» историки выделяют книгу Эд. Эгглстона³⁴ (1900 г.), в которой они видят успешную попытку проанализировать истоки «развития англосаксонской культуры в Америке» путем изучения «уровня знаний и образа мыслей, чувств и увлечений колоний XVII в.»³⁵. Именно эти позиции в подходе к изучению истории образования в начале XX в., как считают вышеупомянутые известные историки, были утеряны в потоке прагматической литературы. Именно это подчеркивает и А. М. Шлезингер, написавший предисловие к данной книге, переизданной в 1959 г.

В противовес работе Эгглстона, «заброшенной теми, кто твердо и неукоснительно придерживался изучения американского образования как такового»³⁶, поколение узких прагматиков и социал-дарвинистов выдвинуло на первый план работу Т. Давидсона³⁷, в которой образование рассматривалось как процесс со своей специфической логикой и законами.

Бейлин пишет, что этот автор определяет интеллигентность как факт овладения некоторой суммой знаний древних языков и древней истории. Взыскательный ученый Б. Бейлин характеризует подобных в целом малообразованных учителей как «образовательных миссионеров», захвативших в свои руки функцию образования и придавших ей антигуманную сущность.

Подобным образом Бейлин определяет и функцию учительских колледжей, ставя им в вину исключительно практические цели и осуществление педагогического процесса в «почти полной изоляции от самых влиятельных, властвующих над умами направлений историографии» XX в.³⁸ Только провинциальным невежеством, считает Бейлин, можно объяснить попытки связать истоки американской культуры с появлением «общественных» учебных заведений. Он высмеивает само противопоставление частных институтов общественным, которые примитивно отождествлялись с демократизмом поколением историков образования начала XX в.

При всей критике прагматического подхода к организации образования и к прагматической педагогической мысли, на наш взгляд, точка зрения Бейлина, его резкая, уничтожающая оценка определенных демократических завоеваний США в области образования едва ли может быть принята. Достаточно учесть в этой связи даже такое обстоятельство, что в начале XX в. значительно возрос охват детей в США школой (17 млн. учащихся в 1908 г.),

³⁴ Eggleston Ed. *The Transit of Civilization from England to America in the Seventeenth Century*. Boston, 1959.

³⁵ Bailyn B. *Op. cit.*, p. 5.

³⁶ Ibid., p. 7.

³⁷ Davidson Th. *A History of Education*. N. Y., 1900.

³⁸ Bailyn B. *Op. cit.*, p. 9.

которая «не знала сословий, а знала только граждан»³⁹. Данные факторы играли большую роль как в экономическом развитии страны, так и в деле просвещения в целом. Американская школа сделала значительный шаг вперед в трудовом воспитании учащихся⁴⁰.

Все это в целом дает основание вспомнить мнение Т. Джефферсона, известного преобразователя системы образования, о том, что для развития страны «надежнее иметь достаточно просвещенным весь народ, чем высокообразованную элиту и невежественное большинство»⁴¹. Школа, массовая американская школа, играла отнюдь не последнюю роль в становлении американской культуры. Утверждать подобное — это не значит не видеть застоя в развитии американского образования в начале XX в., о чем упоминалось выше.

Книга известного историка «прогрессистского» направления Э. П. Куберли⁴², написанная в 1919 г. и «изучавшаяся несколькими поколениями будущих преподавателей»⁴³, не лишена, безусловно, слабостей и недостатков, определена историками «консенсусного» направления как вредная и несостоятельная за то, что она утверждала «общественный», т. е. государственный принцип образовательной системы, противопоставляя его частному. Бейлин прямо пишет, что государственная, общественно контролируемая школа представляется Куберли гарантом равенства и демократии лишь потому, что он не ученый профессионал, а «инспектор общественной системы образования»⁴⁴.

Бейлин отмечает и «трагические противоречия», которые рождались в американском обществе и переносились на колледжи и университеты. Одним из таких конфликтов, рожденных революцией, Бейлин считает судебное разбирательство между частным Дартмутским колледжем и только что возникшим университетом штата, который был решен в пользу колледжа, что стало юридическим прецедентом, поддержавшим последующее развитие системы частных высших учебных заведений.

«Идеологическая» интерпретация при анализе процессов социально-политической жизни колониальной и послереволюционной Америки представлена в работах крупного американского историка Э. С. Моргана. Не нарушая рамок «консенсусного» направления, Морган показал, что потребности высшей школы этого периода питались той интеллектуальной активностью революционного поколения интеллигенции, в которой произросли семена просвещения.

«Клерикальное лидерство было заменено политическим, а рели-

³⁹ Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 2, с. 476; т. 23, с. 128.

⁴⁰ См.: Гончаров Л. Н. Школа и педагогика США до второй мировой войны. М., 1972, с. 130, 158.

⁴¹ Цит. по: Bruce Ph. A. A History of University of Virginia, 1819—1919: Vol. 1, 2. N. Y., 1920—1921, vol. 1, p. 79.

⁴² Cubberley E. P. Public Education in the United States. Boston, 1919.

⁴³ Button H. W., Provenso E. F., Jr. History of Education and Culture in America. Englewood Cliffs, 1983, p. XIV.

⁴⁴ Bailyn B. Op. cit., p. 10.

гия политикой как наиболее яркой сферой приложения мыслей и усилий человека»⁴⁵.

Поэтому не случайно профессор Йельского университета Морган обращается к изучению истории Йеля, его президента, политического деятеля и, как считается некоторыми специалистами⁴⁶, первого профессора истории — Э. Стайлза, который был одним из активных деятелей «интеллектуального политического движения», и «человеком, кандидатура которого устраивала все политические и религиозные группы»⁴⁷.

После революции в курсах и семинарских занятиях на политические темы под руководством Стайлза, пишет Морган, усилилась подготовка правоведов, будущих политических деятелей. Известно, что лекции ученого-просветителя Дж. Пристли по истории и политике⁴⁸ использовались в курсе Стайлза. Морган подчеркивает возросшее значение идеологических мотивов в государственной политике и общественной жизни страны.

Один из ведущих представителей «консенсусного» направления — Хофстедтер, помимо уже названного двухтомника документов по истории высшего образования в США, изданного с его комментариями и под его редакцией, является автором нескольких книг по кардинальным вопросам данной отрасли исторических знаний⁴⁹.

Оставляя пезыблемыми политические основы американского общества, перед лицом кризисной ситуации в сфере высшего образования Хофстедтер, как историк, широко повествует о глубоких разногласиях, конфликтах, препятствиях, которые приходилось преодолевать американской системе высшего образования в своем развитии. Сам материал — документы и изложение крайне конфликтной истории американских колледжей и университетов Хофстедтером в соавторстве с У. Метзгером — свидетельствует в целом о глубоком социальном характере противоречий в американском обществе и в данной сфере.

Хофстедтера не упрекнешь, как Давидсона или Куберли, в отсутствии навыков исторического подхода или недостатке знаний американской истории. Он ведет повествование широко, погружая в общий исторический контекст историю колледжей и университетов и вполне отдавая себе отчет в том, что они были одним из очагов формирования американской культуры. Тем не менее его работы (прежде всего монография об «академической свободе») это — документальные исследования социальных, религиозных, правственных конфликтов, противоречий, препятствий, которые возникали в американском обществе на пути «академической свободы», т. е. права ученых принимать решения научного характера, их пра-

⁴⁵ *Morgan E. S. The Challenge of the American Revolution. N. Y., 1976, p. 61.*

⁴⁶ *Adams H. B. The Study of History..., p. 51.*

⁴⁷ *Morgan E. S. The Gentle Puritan. A Life of Ezra Stiles, 1727—1795. Chapel Hill, 1962, p. 299.*

⁴⁸ *Priestley J. Lectures on History and General Policy. Dublin, 1788.*

⁴⁹ *Hofstadter R., Hardy C. D. The Development and Scope of Higher Education in the United States. N. Y., 1952; Hofstadter R., Metzger W. P. The Development of Academic Freedom in the United States. N. Y., 1955.*

во на независимость в отстаивании своих научных взглядов и открытий.

Религиозная нетерпимость в колледжах колониального периода, когда по деноминационным соображениям изгонялись ученые, была унаследована и учебными центрами нового государства. Гонения за материалистические взгляды, за деизм на известного ученого Т. Купера в колледже Южной Каролины, отказ в работе по религиозным мотивам известному химику О. У. Гиббсу Колумбийским университетом в 1854 г., преследования сторонников теории Дарвина (это уже в «университетскую эру», по определению Хофстедтера, т. е. после гражданской войны) — вот такой материал составляет основное содержание монографии и двухтомника документов. В период перед гражданской войной социально-психологический климат в колледжах южных штатов, отмечают Хофстедтер и Метзгер, характеризовался тем, что профессора-северяне увольнялись по подозрению в аболиционистских настроениях, так что умы даже просвещенных южан «были поработочены самим рабством»⁵⁰.

Впервые в монографии по данной проблеме представлен материал о гонениях, которым подверглись американские ученые за антивоенные взгляды в период первой мировой войны⁵¹.

В монографии и в упомянутом сборнике документов приводится письмо подавшего в отставку в знак протеста против гонений Ч. Бирда о контроле над Колумбийским университетом, который фактически установила группа попечителей, «не имеющих никакого авторитета среди деятелей образования, реакционных и близоруких в политике, узких, нетерпимых в духе средневековья в вопросах религии»⁵². Таким образом, основная работа Хофстедтера написана о том, что мешало успешному развитию высшей школы США до 20-х годов XX в. В сборнике документов последние материалы относятся к 1945—1948 гг., где содержатся проекты перестройки высшей школы в соответствии с требованиями научно-технического прогресса.

В целом Хофстедтер неуклонно делает выводы об общем поступательном развитии высшей школы США, «которая приняла на себя роль лидера в системе образования всего мира»⁵³.

Известного исследователя всех стадий американского образования Л. Кремина следует отнести к более левому направлению «консенсусной» историографии. Кремин не только официально, но и фактически возглавляет целое направление подготовки специалистов в области истории образования, а также практиков — высококвалифицированных преподавателей.

К 1953 г. относится монография, в которой Кремин в соавторстве с Р. Ф. Баттсом впервые исследует вопрос о роли образования в американской культуре. Авторы справедливо констатируют необычайный интерес к проблемам образования в послевоенный

⁵⁰ Hofstadter R., Metzger W. P. Op. cit., p. 256.

⁵¹ Ibid., p. 497.

⁵² Ibid., p. 498.

⁵³ American Higher Education..., vol. 2, p. 893.

период, неудовлетворительное состояние системы и закономерное обращение к истории образования, так как «предложения для будущих реформ должны опираться на исследования прошлого»⁵⁴. Все это необходимо осуществить с целью утверждения ценностей американского образа жизни.

Кремин и Баттс восполняют тот пробел в понимании проблемы, за который был раскритикован Куберли, они предлагают изучать историю образования на фоне и в связи с общим историческим развитием и культурой. «Если мы хотим знать самих себя, понять наши проблемы, наше общество, мы должны изучить нашу культуру. Если исследователи действительно искренне стоят перед проблемой изучения функции образования в культуре в целом, они должны исследовать роль образования как одного из социальных институтов общества, они также должны изучить основополагающие идеи, ценности, убеждения и отношения, которые являются мотивом поведения людей как внутри, так и за пределами учебного заведения»⁵⁵.

В обобщающем трехтомном исследовании Кремина⁵⁶ по истории американского образования демонстрируется именно такой подход к изучению истории образования с колониальных времен до сегодняшнего дня.

Кремин освещает проблему трансплантации интеллектуального наследия Европы в колонии, выработке собственных стандартов и представляет обстоятельный анализ взаимосвязей процесса, институтов образования и общества, его политической, религиозной, экономической жизни. Развитие системы образования представлено на фоне сложных социально-экономических процессов, в результате которых высшие учебные заведения стали очагами интеллектуальных сил в борьбе за независимость колоний. Кремин не противопоставляет систему образования колониального времени «общественным» школам послереволюционного периода, как это делает Бейлин, а видит преемственность и логическую связь между ними.

Ко второму тому Кремин берет в качестве эпиграфа изречение известного просветителя, политического деятеля, ученого Б. Раша: «Мы сменили формы правления, но нам осталось совершить революцию в наших принципах, мнениях, правах для того, чтобы приспособить их к формам правления, которые мы приняли»⁵⁷.

В монографии рассматриваются многие компоненты, создающие культурный климат, в котором складывались учебные центры — семья, церковь, библиотеки, музеи, пресса и периодика, национальные и расовые проблемы. Кремин критикует положение в коллед-

⁵⁴ Butts R. F., Cremin L. A. A History of Education in American Culture. N. Y., 1953, p. V.

⁵⁵ Ibid., p. VII.

⁵⁶ В настоящее время вышли два тома: Cremin L. A. American Education. The Colonial Experience, 1607—1783. N. Y., 1970, 685 p.; Idem. American Education. The National Experience, 1783—1876. N. Y., 1980, 607 p.

⁵⁷ Cremin L. A. American Education. The National..., p. 1.

жах и университетах первой половины XIX в. за отставание от потребностей времени. В целом же в работе нет четких характеристик социально-экономических стимулов, которые определяли прогресс развития высшей школы и ее социальную функцию. Движущими факторами были усилия отдельных ярких, талантливых ученых и общественных деятелей. В отличие от работы Хофстедтера, где явно недооценивается роль Т. Джефферсона, Кремин в первые ряды идеологов и реформаторов высшей школы включает именно его.

Кремин — автор и других монографий⁵⁸, а также главный редактор серии «Классические работы по проблемам образования», в которой вышло несколько десятков книг.

В целом список исследований по истории американской высшей школы и образования огромен. В данном, первом в советской американистике, обзоре представлены, на наш взгляд, главные, определяющие тенденции, которые по существу выражают кредо основных направлений американской историографии, достаточно глубоко изученных советскими американистами.

Выступления ведущих американских историков по проблемам образования в 50—70-х годах XX в., как уже упоминалось, были тесно связаны с насущными экономическими потребностями общества, а также с научно-техническим прогрессом. Изучение исторического опыта содействовало осуществлению реформ высшей школы. Но именно исторический опыт прежде всего заставляет сделать вывод и о том, что прагматическая перестройка высшей школы с помощью немалых средств, выделяемых монополиями прежде всего для поддержки лучших, элитарных университетов и колледжей, в перспективе не может предотвратить возникновения диспропорций и отставания отдельных звеньев, так как перестройка происходила без глубокого учета главного — социальной сущности процессов, происходящих в американской системе образования.

⁵⁸ *Cremin L. A. The Genius of American Education. N. Y., 1965; Idem. The Wonderful World of Ellwood Patterson Cubberly. N. Y., 1965; Idem. Public Education. N. Y., 1976; etc.*