

Американо-германская академическая миграция и возникновение американского исследовательского университета (1860–1910)

Т. М. Землякова

Статья поступила
в редакцию
в мае 2018 г.

Землякова Татьяна Михайловна — специалист факультета политических наук Европейского университета в Санкт-Петербурге, аспирант PhD-программы по истории Европейского университетского института во Флоренции. Адрес: 191187, Санкт-Петербург, Гагаринская ул., д. 6/1. E-mail: tetiana.zemliakova@eu1.eu

Аннотация. Автор анализирует предпосылки, ход и последствия американо-германского академического трансфера второй половины XIX в., а также его роль в становлении современного американского исследовательского университета. Кризис классического американского колледжа, достигший максимальной остроты после Гражданской войны, спровоцировал несколько волн миграции студентов в университеты Германии. По завершении обучения большинство выпускников предпочли вернуться в Соединенные Штаты, где, составив группу реформаторов, продвигали модель немецкого университета в ходе академической революции. Автор рассматривает студенчество в качестве ключевого медиатора, определившего отбор и практическое осуществление заимствований. Исследуя трансфер понятия «академическая свобода», автор анализирует,

как именно медиатор влиял на ход этого трансфера. Реформаторская повестка, продвигаемая выпускниками немецких университетов в Америке, была направлена на устранение авторитарной администрации пиетистов от власти и борьбу с представлением об университете как о сфере формирования благонадежных членов общества. Достижение этих целей предполагало введение аспирантских программ, посвященных исследовательской работе и управляемых по усмотрению ученого сообщества. Статья состоит из трех частей, в которых описываются предпосылки, мотивы и процесс студенческой миграции, положение американских студентов в немецких университетах, восприятие ими немецкой модели исследовательского университета. Последняя часть статьи посвящена анализу политической повестки «реформаторов-возвращенцев» и ее фактической реализации.

Ключевые слова: история образования, американские исследовательские университеты, немецкая модель исследовательского университета, американо-германский академический трансфер, академическая свобода.

DOI: 10.17323/1814-9545-2018-3-290-317

Во всяком великом сражении существуют рубежи, завоевание которых определяет исход противостояния. В сражении за современный американский университет таким рубежом были аспирантские (постдипломные) программы (*graduate programs*), порядок введения, структура и содержание которых стали предметом решающего столкновения между тремя основными группами реформаторов образования в ходе американской академической революции во второй половине XIX в. Безусловно, институциональный и идейный ландшафт американского высшего образования складывался из сотен и тысяч элементов разного происхождения и предназначения. Тем не менее автор ключевых исследований по истории американского университета Лоуренс Вейси выделил три идеал-типические модели и связанные с ними идеологии, сформировавшиеся в период академической революции: утилитаризм и идеал прикладных исследований на службе общества, культурный либерализм и идеал сохранения культурного наследия на факультетах свободных искусств, а также идеал незаинтересованного поиска истины и связанную с ним модель научно-исследовательского университета немецкого образца [Veysey, 1965. P. 57–59]. Авторы исследований, посвященных «германизации» американского образования, рассматривают, как правило, лишь одну из трех моделей, выделенных Вейси, и эта статья не является исключением: изложение ограничено процессами трансформации лишь в одной части реформаторского спектра, пусть и наиболее влиятельной. Поборники научно-исследовательской работы выиграли в битве за аспирантские программы, определив исход академической революции и получив возможность во многом сформировать современную университетскую модель не только в Америке, но и в мире.

Понимание хода и итогов академической революции и возникновения современного американского исследовательского университета невозможно без анализа параллельного процесса, а именно американо-германской академической миграции второй половины XIX в. О влиянии гумбольдтовской модели на развитие американского исследовательского университета сказано необычайно много². Содержательная сторона как институциональных реформ, так и интеллектуальной ревизии, осуществленных поборниками научно-исследовательского университета,

The true greatness of a people does not consist in borrowing nothing from others, but in borrowing from allwhatever is good, and in perfecting whatever is appropriate

Report on the State of Public Instruction in Prussia
Victor Cousin, 1835¹

¹ «Истинное величие народа заключается не в том, чтобы отказываться от заимствований, но в том, чтобы принимать все благое и совершенствовать все достойное». Виктор Кузен «Отчет о состоянии общественного образования в некоторых государствах Германии, и в частности в Пруссии», 1835.

² Среди прочего стоит упомянуть ключевые работы: [Herbst, 1965; Geitz, 1995; Werner, 2013].

формировалась в ходе опыта миграций американского студенчества в университеты Германии. Некоторые историки пошли так далеко, что заметили — хотя и с определенной долей иронии, — что «Гумбольдт обрел свой дом в Америке» [Ash, 2006. P. 249], а полнейшая реализация основополагающих для этой модели принципов была достигнута лишь за океаном.

Здесь нас ждет одна из ключевых проблем, разрешения которой ищут историки знания, — проблема распространения идей «бесконтактным путем». Многие исследователи, указавшие на «германизацию» американского образования, или американо-германский трансфер, обратили внимание в первую очередь на циркулирование идей, понятых наиболее абстрактным образом. В историографии академической революции упоминаются идеи незаинтересованного исследования, объективности и нейтральности, а также профессиональной учености. Однако одних идей для понимания трансфера недостаточно: если идеи являются предметом трансфера, они не могут рассматриваться в качестве медиатора [Wendland, 2012. P. 45–67]. Современные исследователи культурных трансферов ставят перед собой несколько основных аналитических задач: во-первых, выяснить, почему конкретные элементы оказываются востребованными для культуры-реципиента и как происходит их отбор; во-вторых, каким образом культура-реципиент инкорпорирует новые элементы; в-третьих, как культура-реципиент соотносится с инкорпорированными элементами, скрывая или признавая их происхождение [Espagne, 1999. P. 20–24]. Алгоритм анализа в таком случае предполагает работу с тремя ключевыми элементами трансфера: отправляющей культурой, принимающей культурой и медиатором. Исследование трансферов, очевидно, не ограничивается выделением сродных элементов в двух средах и отслеживанием их траекторий: ключевым вопросом является процесс появления третьего, возникшего в результате отбора и инкорпорации.

Не столько теоретический аппарат *transfer studies*, сколько здравый смысл готов подсказать, что идеи и практики не переносят сами себя, что им, словно душам, необходимо тело. В случае американо-германского академического трансфера медиатором выступило студенчество. Выпускники американских колледжей, вынужденные в поисках профессионального образования пересечь океан, по возвращении сформировали группу реформаторов, чья повестка не повторяла планы Гумбольдта, но основывалась на опыте пребывания студентов в Германии и зависела от исходных параметров американской системы высшего образования. Редуцированная схема американо-германского академического трансфера выглядела бы так: от американского колледжа через немецкий университет к американскому университету. Что же случилось с идеями и прак-

тиками университетской жизни по пути из Германии в Америку во второй половине XIX в. и каким образом по завершении пути эти идеи и практики были инкорпорированы в модель современного американского исследовательского университета?

В этой статье я ставлю перед собой два вопроса, рассмотрение которых способно прояснить предпосылки, ход и последствия американо-германского академического трансфера, а также его роль в становлении современного американского исследовательского университета. Во-первых, это анализ студенчества как ключевого медиатора трансфера. Студенты, отправившиеся в условиях кризиса американского высшего образования учиться за границу, по возвращении в Соединенные Штаты не только составили группу реформаторов, продвигавших модель исследовательского университета, но также, ввиду своего специфического положения в образовательной системе, определили характер заимствований и способ их имплементации. Во-вторых, на примере анализа понятия академической свободы я покажу, как именно этот медиатор определил условия трансфера, направив немецкие заимствования, включенные в программу американских реформ, на решение тех самых проблем, что и привели к кризису колледжа середины XIX в. и вытолкнули будущих реформаторов в их студенческие годы за пределы американской академической системы. Реформаторская повестка, продвигаемая выпускниками немецких университетов в Америке, была направлена на отстранение от власти авторитарной администрации пиетистов и борьбу с представлением об университете как о сфере формирования благонадежных членов общества. Решить обе эти задачи позволяло введение аспирантских программ, посвященных исследовательской работе и управляемых по усмотрению исследовательского сообщества.

Статья состоит из трех частей, в которых описываются предпосылки, мотивы и процесс студенческой миграции, положение американских студентов в немецких университетах, восприятие ими немецкой модели исследовательского университета, а также политическая повестка «реформаторов-возвращенцев» и ее фактическая реализация, рассмотренная на конкретном примере представлений и практик академической свободы.

Американское образование колониального периода было скроено по британским лекалам. Основатели колледжей в колониальной Америке не отличались стремлением к институциональному творчеству и предпочли планировать организацию всех девяти колониальных колледжей с оглядкой на Кембридж и Оксфорд (об образовании в колониальной Америке см.: [Cremin, 1970; Hoeveler, 2002]). Однако точное воспроизведение известных моделей было весьма затруднено экономико-социаль-

1. Кризис классического американского колледжа

ным положением, в котором оказались пионеры американского образования [Rudolph, 1962. P. 44–68]. В отличие от североамериканских и британских образовательных учреждений, американские колониальные колледжи привлекали в разы меньше студентов и преподавателей, существовали в весьма неблагоприятном окружении (например, в окружении коров и коз, гулявших по кампусам, [Morison, 1998. P. 229]) и не ставили перед собой амбициозных задач: здесь не было профессоров и последипломного образования, не было академий или издательских домов — типичный колледж состоял из пары десятков студентов, пары молодых тьюторов и президента. Успешно работающим считался колониальный колледж, который воспитывал смирение и прочие христианские добродетели и лишь побочно давал базовую подготовку по предметам, входившим в инвариантную классическую учебную программу (*prescribed curriculum*).

Основанием классического колледжа служила доктрина умственной дисциплины (*mental discipline*), включающая теологические, моральные и психологические представления [Veysey, 1965. P. 25–32]. Теоретики умственной дисциплины утверждали, что душа — или разум, как в более поздних текстах, — представляет собой «жизненную силу», приводящую в движение человеческое существо. Эта «жизненная сила», в свою очередь, предположительно состоит из сочетающихся друг с другом элементов — способностей (*faculties*), каждая из которых отвечает за особые умения и таланты. Эти способности в их изначальном качестве представляют собой всего лишь потенциалы, а потому нуждаются в особой культивации для их развития и выражения. Человек, все способности которого получили должное развитие, достигает состояния «божественного согласования» [Porter, 1870. P. 206–238], необходимого для счастливой жизни. Поэтому основной задачей колледжей было содействие развитию потенциальных способностей для приведения выпускников в удобное богу и обществу состояние личностной гармонии [Peabody, 1901. P. 39–67]. Понятие дисциплины относилось к двум различным феноменам, скрывавшимся за инвариантной образовательной программой: умственной и моральной дисциплине. Предметы, включенные в учебную программу, были востребованы не в качестве самостоятельных областей знания, а лишь ввиду их пригодности для достижения обеих поставленных педагогических задач (об истоках модели см.: [Newman, 1886. P. 124–151]).

Тьютор в колледже был чем-то средним между спортивным тренером и священником, он помогал студенту колледжа раскрыть заложенный в нем потенциал. Тьютор ставил задания и контролировал общую дисциплину в кампусе, а также следил за выполнением ежедневных упражнений по развитию умственных способностей — пересказов, цитирования наизусть и декламаций [Porter, 1870. P. 134–148]. Особые педагогические представ-

ления обусловили систему поиска и найма тьюторов, в которой выдающиеся научные знания и профессионализм представляли собой куда меньшее конкурентное преимущество, чем пунктуальность, добропорядочность и строгое следование предписаниям христианской морали. Задачей тьютора было тренировать умственные способности, а учебные предметы были лишь средством для ее выполнения, поэтому круг предметов, за которыми тьютор был закреплен, может показаться весьма экзотичным: один наставник мог отвечать, например, за химию, музыку и изящную словесность, древнюю историю и гражданскую науку [Leslie, 1979. P. 245–266]. Курсы в учебной программе выстраивались не на основании предмета изучения или квалификации преподавателя (которую зачастую было довольно трудно определить), а на основании иерархии умственных способностей, которые предполагалось сформировать. Курсы первого года обучения тренировали базовые способности, курсы последнего года — наиболее утонченные, и «не было никаких причин сомневаться в учебном плане, порядке обучения или согласовании курсов, которые были наилучшими из возможных, в которых все находилось по праву и ничего не было упущено» [Snow, 1907. P. 54]. Прочитанный президентом колледжа курс по моральной философии, включавший элементы христианской этики, конституционного права и «гражданской науки», венчал всю программу и, при положительном для студента исходе, завершал процесс его трансформации из неорганизованной материи в достойного члена общества, «служил руководством для жизни индивида, сообщества и нации» [Schmidt, 1930. P. 108–146].

Попечительские советы колониальных колледжей в сравнении с их континентальными прототипами обладали более широкими полномочиями в контроле и регуляции университетской жизни и пользовались ими в весьма авторитарной манере. Администраторы всячески противились вмешательству в управление молодых или неопытных преподавателей, при этом что речь шла даже не о самоуправлении, а только о передаче части полномочий, касающихся кампусного быта [Gerber, 2014. P. 12–27]. Занять такую позицию администраторов подтолкнула, среди прочего, высокая сменяемость преподавательских кадров, которые не задерживались в колледже и потому не успевали сформировать устойчивую корпорацию. Даже незначительный рост колледжей сделал эту схему управления затруднительной, но, вместо того чтобы делегировать часть полномочий преподавателям, администраторы предпочли решать управленческие проблемы через создание должности президента. Президент назначался внешним попечительским советом и не был подотчетен преподавательскому составу. Зачастую он оказывался значительно старше большинства преподавателей и «устанавливал режим, бывший отцовским деспотизмом,

исполненным великодушия» [Schmidt, 1930. P. 78]. Наследие колониальных колледжей, определившее характер высшего образования в Соединенных Штатах, — это внешний совет попечителей и сильный президент.

Обратной стороной дисциплины был патернализм, дух которого пронизывал отношения между участниками образовательного предприятия сверху донизу и проходил сквозь все ступени иерархии — от студентов и преподавателей до президента и попечителей [Cattell, 1913. P. 19–53]. Попечители, формально существовавшие на самой верхушке властной пирамиды, чаще всего были представлены внешним советом и, как правило, не присутствовали в кампусе. Таким образом, президент колледжа, назначенный советом, был их единственным представителем и кампусным управляющим, наделенным авторитетом «патриарха» [Schmidt, 1930. P. 77–108]. Согласно уставу Колумбийского колледжа 1811 г., «задачей президента является опека над колледжем в целом», по этой причине попечители давали своему исполнительному директору «практически неограниченные возможности на службе» [Ibid. P. 93]. Джордж Шмидт выделяет две основные цели патерналистского надзора: моральную и религиозную, а также три области, в которых президент осуществлял этот надзор, — администрирование, преподавание и опека, т. е. его контроль распространялся буквально во все сферы деятельности колледжа.

Поскольку кадровый состав колледжа в основном формировался из молодых и непрофессиональных тьюторов, не имевших ни формального, ни морального права определять политику внутри кампуса, полномочия президента практически не были ограничены: он назначал и увольнял преподавателей, формировал образовательную программу, определял обязательные учебники по курсам, регулировал прием абитуриентов и проведение экзаменов, подготавливал документы и следил за финансами, составлял каталоги и осуществлял закупку библиотечных книг. Несмотря на такую загруженность, президент колледжа находил время на преподавание и проведение мелких ремонтных работ³. Поскольку «возможности президента были так же широки, как и кругозор попечителей» [Schmidt, 1930. P. 52], зависящая от президента политика в целом соответствовала взглядам попечителей и их образовательной идеологии⁴.

Тьютор, как правило, был молод, недавно окончил тот же (или соседний) колледж и, чаще всего, находился в поиске ра-

³ См. воспоминания о президенте Колумбийского колледжа Фредерике Барнарде: [Burgess, 1934. P. 173–176].

⁴ Такую зависимость легко проследить при анализе содержания курса по моральной философии. Поскольку преподавание курса выполняло важнейшую педагогическую задачу и завершало «миссию» колледжа в жизни студента, его содержание прямо зависело от представлений

боты получше. Низкооплачиваемая, малопrestижная и непрофессиональная работа тьютора не сулила карьерного роста, отчего выпускники колледжа, более или менее соответствующие описанным выше требованиям, зачастую задерживались на этой должности лишь на пару лет. Ларри Гербер приводит следующие данные, иллюстрирующие уровень профессионализма в преподавательской среде: к началу XIX в. примерно 100 преподавателей колледжей имели хоть какую-то профессиональную подготовку; из них за пределами собственного штата были известны менее десятка преподавателей [Gerber, 2014. P. 23].

Трудно представить себе более отличное от идеи исследовательского университета заведение, чем традиционный американский колледж первой половины XIX в. с его приниженным положением студентов и преподавателей, авторитарным президентом, зависящим от попечителей, суеверным страхом критики и благоговейным отношением к раз и навсегда данной учебной программе, списком предметов из XVI в., образовательным пиетизмом, морализаторством и желанием регулировать всякое движение тел и мыслей в кампусе, будь они заняты переписыванием молитв или стиркой белья.

«Отставание» колледжей было очевидным для части американского общества еще в 1820-х годах: критики указывали на недостаточный уровень профессиональной подготовки выпускников (или ее отсутствие), необходимость тратить время на переобучение, преобладание мертвых языков в учебной программе и недостаток новых предметов, соответствующих требованиям начинавшейся индустриализации и урбанизации. Однако недаром колледж заслужил имя «дисциплинарной цитадели»: критики встретили решительный отпор, нашедший выражение в Йельском отчете 1828 г. Отчет состоял из двух частей, первая была посвящена необходимости сохранения учебной программы в неизменном виде; вторая — рассмотрению ключевой роли изучения древних языков в установленном объеме [Yale College, 1828]. Колледжи не только отказывались осуществлять профессиональную подготовку студентов, но и ставили под сомнение необходимость научных занятий и допустимость исследовательской работы в рамках обучения [Lane, 1987; Geiger, 2014. P. 187–193].

Йельские профессора получили поддержку от коллег в других старых колледжах, и профессорскому консерватизму удалось отсрочить масштабные реформы образования, тем самым спровоцировав еще большую изоляцию кампусной жизни.

руководства колледжа об этой миссии. В зависимости от взглядов попечителей и президента материал курса мог ограничиваться правовой подготовкой и изучением прав и обязанностей гражданина, а мог превратиться в серию проповедей.

Ко времени Гражданской войны необходимость пересмотра системы колледжей стала основой общепринятой повестки реформы системы высшего образования, а реформаторские взгляды понемногу распространялись среди самих профессоров и чиновников от образования [Storr, 1953. P. 29–46]. Реформы, однако, пришли слишком поздно: пока публика дискутировала о педагогических моделях, те студенты и выпускники, которые стремились к профессиональной карьере, столкнулись с недостаточным уровнем подготовки и затруднениями в приобретении квалификации, а те из них, кто стремился продолжать научную карьеру, буквально не имели никаких перспектив в американской образовательной системе. И первые и вторые вынуждены были искать возможность получить профессиональную подготовку за океаном — их выбор в силу причин, которые будут рассмотрены далее, пал на Германию.

2. Условия академической миграции

В 1810 г. студенты первой когорты под предводительством выдающихся умов Германии начали обучение в Берлинском университете, прототипе университетов гумбольдтовской модели. Роль Вильгельма фон Гумбольдта в проектировании структуры современного исследовательского университета в недавних исследованиях была подвергнута серьезному переосмыслению. Период «модернизации» системы высшего образования в германских землях, по всей видимости, пришелся на 1780–1790-е годы, поэтому в Берлинский университет перешли отличительные нововведения университетов Галле и Геттингена, такие как особое внимание к исследовательской работе, высокая ценность исследовательского опыта для карьерного продвижения преподавателя, использование как лекционных, так и семинарских занятий, а также сам институт семинара, необходимый для вовлечения студентов в самостоятельную исследовательскую работу [Josephson, 2014. P. 23–44].

В период, когда начинались занятия в Берлине, в замке Коппэ подходил к завершению двухлетний труд мадам де Сталь над книгой «*De l'Allemagne*». И, хотя по очевидным причинам о Берлинском университете в работе де Сталь нет ни слова, именно из этой книги американцы узнали о том особом типе университета, который позднее назовут гумбольдтовским. Три года спустя, ко времени обсуждения диссертаций первых студентов, стараниями лондонского издателя Джона Маррея книга де Сталь была переведена и опубликована на английском языке под заголовком «*On Germany*». В 1814 г., когда счет «одаренных голов», обучающихся в Берлинском университете, пошел на тысячи, американские ежедневные газеты сообщили о появлении работы де Сталь в свободной продаже [Jaesck, 1915. P. 251–343]. Спустя еще несколько десятилетий американцы составили абсо-

лютное большинство среди иностранцев, принятых на обучение в немецкие университеты [Werner, 2013. P. 52–61]. Работа, написанная де Сталь в пылу политических противостояний наполеоновской Европы, оказала неожиданно сильное влияние на далекую от континентальной политики американскую публику: она породила первую серьезную волну академического туризма. Историк американской культуры Джон Вальц признает, что «с этого перевода, можно сказать, и началось влияние немецкой мысли на американскую жизнь» [Walz, 1936. P. 8]. Ему вторит и Берк Аарон Хинсдейл, реформатор образования в штате Мичиган: «Трудно переоценить непосредственное влияние, которое оказала эта книга на американские умы» [Hinsdale, 1898. P. 63].

Помимо исчерпывающего описания немецких вкусов, манер и нравов, социального этикета, литературных движений, важнейших книг и авторов, сведений о построении армии, положении женщин и языковых особенностях отдельных земель, книга содержала также и главы, посвященные Готхольду Эфраиму Лессингу, Иоганну Винкельману, Фридриху Шиллеру, Иоганну Гете и Иоганну Гердеру, и включала главу «*Of the German Universities*», которая открывалась весьма серьезным заявлением: «Весь север Германии заполнен наиболее выдающимися университетами Европы <...> В Германии человеку, не озабоченному проблемами мироздания, совершенно нечего делать» [Staël-Holstein, 1864. P. 117]. Мигранты первой волны, пересекшие Атлантику в первые десятилетия XIX в., вспоминают, какое глубокое впечатление произвело на них прочтение «Германии» мадам де Сталь. Эдвард Эверетт (1794–1865), в будущем выдающийся политик, реформатор образования и дипломат, держал ее в ящике рабочего стола, планируя свою поездку в Геттинген; Джордж Тикнор (1791–1871), американский историк и филолог, основатель Бостонской общественной библиотеки, упоминал в своем дневнике, что именно прочтение «Германии» впервые натолкнуло его на мысль отправиться на учебу в немецкий университет; Джордж Банкрофт (1800–1891), впоследствии один из ключевых американских историков XIX в., даже прихватил экземпляр книги с собой в качестве путеводителя [Herbst, 1965. P. 1–23] (см. также биографические материалы в [Long, 1935]).

Восторг по поводу бесконечных возможностей немецких университетов позднее разделяют все без исключения поколения академических мигрантов. Молодые американцы, не находившие себе места в университетах собственной страны, читали на страницах «Германии», что «немецкое образование начинается именно там, где его завершают в большинстве европейских государств» [Staël-Holstein, 1864. P. 117, 121]. Легенда гласит, что Наполеон приказал сжечь экземпляр книги, собственноручно посланный ему де Сталь. Сотни американских студентов отнесли к «Германии» с большей благодарностью, полагая, что

мадам де Сталь обращается непосредственно к ним со словами: «Бедные и богатые ученые отличаются друг от друга лишь собственными достижениями, и странники, пришедшие со всего света, посвящают себя с благодарностью этому равенству» [Staël-Holstein, 1864. P. 118]. Несомненно, такая «реклама» эпохи романтизма обладала мощным стимулирующим действием, однако даже она не была способна переключить одну систему высшего образования в другую. Можно предположить, что восприимчивость американского студенчества к образам академической Германии была во многом обусловлена бедами собственной академической среды.

Конечно, американские студенты бывали за рубежом и ранее. Наиболее продвинутые учащиеся и дети элиты колониальной Америки получали образование в университетах метрополии — в Оксфорде, Кембридже и Эдинбурге. В это время американцы практически не выказывали интереса к иным образовательным системам, в том числе и к немецкой. Хотя некоторые дети из семей потомков немецких переселенцев проводили время в Галле, их переезд на учебу был обусловлен, скорее, родственными связями, нежели академическим интересом [Werner, 2013. P. 23–25]. Не был значимым и вклад в академический или культурный трансфер крупного немецкоязычного сообщества в Пенсильвании, поскольку «пенсильванским немцам не было дела до происходящего в их отечестве и они практически не прилагали никаких усилий к тому, чтобы стать настоящими посредниками между интеллектуальной жизнью Германии и Соединенных Штатов» [Walz, 1936. P. 8]. Единственный распространенный в то время тип академической миграции был весьма ограниченным, элитарным и нацеленным скорее на воспроизводство социального статуса, чем на академические или научные цели. Причиной отправиться на континент, помимо упомянутых семейных связей, чаще всего был интерес к опыту гранд-тура, которым едва ли можно было наслаждаться в Америке. Признанные первопроходцы вроде Джорджа Тикнора навещали Иоганна Гете в Веймаре, считая аристократичную беседу, но отнюдь не защиту докторской диссертации, апофеозом своего немецкого путешествия [Herbst, 1965].

Первая серьезная волна миграций возникла после распространения отчетов о путешествиях, написанных Тикнором, Банкрофтом, Эвереттом и другими пионерами, хранившими под подушкой книгу мадам де Сталь. В этот период американские студенты отправлялись преимущественно в Геттинген. Деятели образования в Америке, видя все нарастающий поток мигрантов, предприняли серию попыток реформировать старую образовательную систему. Один из отцов-основателей и третий президент Соединенных Штатов Томас Джефферсон после отставки, к примеру, попытался организовать Вирджинский

университет таким образом, чтобы расширить права преподавателей и обновить образовательную программу [Smith, 1753]. Джордж Тикнор пробовал реформировать Гарвардский колледж, но преуспел только в реорганизации собственной кафедры [Veyssey, 1965. P. 168–172; Long, 1935. P. 41–63]. Теодор Дуайт Вулси, стремясь сохранить аутентичную образовательную систему Америки, старался изменить ключевые стандарты, в соответствии с которыми она функционировала. Мичиганский университет во время президентства Генри Таппана первым попытался воспроизвести немецкие образовательные практики. Университетский каталог 1852–1853 гг. гласит: «Штат Мичиган перенял из Пруссии все то, что считается наиболее совершенной образовательной системой в мире» (цит. по: [Walz, 1936. P. 50]). Мичиганские реформы Таппана были направлены на сокращение оттока студентов в Германию — в них открыто признавалось превосходство немецких практик. Однако все попытки действовать «на опережение» сталкивались с консолидированным консерватизмом Йельского отчета. Численность американских студентов, принятых в немецкие университеты на докторские программы, постоянно росла: выбирая между оригиналом и копией, многие абитуриенты по ряду причин предпочитали оригинал.

С ослаблением связей с Британией после смены поколений в независимой американской республике снизилась и значимость британской образовательной системы. Первые серьезные реформы колониального наследия затронули образование среднего уровня, реорганизованное с оглядкой на немецкие практики. Немецкие идеи образования «не повлияли сразу на американские колледжи, но сперва затронули общие школы и образование масс» [Walz, 1936. P. 12]. Пока реформы школьного образования медленно распространялись на детские сады, имитация активной деятельности в колледжах, вызванная Йельским отчетом, утихла, не оставив после себя заметных изменений.

За десятилетие до Гражданской войны два процесса одновременно набирали силу: во-первых, в Америке все громче раздавались голоса тех, кто требовал реформы системы высшего образования, основанной на колледжах, и развития аспирантских программ, и впервые эти требования зазвучали из кампусов; во-вторых, к тому времени немецкое высшее образование уже считалось бесспорным эталоном. Американские выпускники, желавшие «получить образование, необходимое для той жизни, которую каждый из нас избрал себе» [Burgess, 1934. P. 86], или продолжить обучение дальше бакалаврского уровня, были хорошо осведомлены о проблемах с американским образованием и понимали необходимость отъезда. При этом они все чаще предпочитали Германию. В следующие полвека после Гражданской войны от нескольких тысяч до нескольких десятков тысяч (по разным подсчетам) американских студентов были за-

числены на аспирантские программы в немецких университетах (детальный анализ разных моделей подсчета численности студентов и их сравнение доступны в [Werner, 2013. P. 46–76]).

3. Формирование реформаторской повестки

Американским абитуриентам, ищущим академического пристанища, и их родителям, обеспокоенным детскими судьбами, Германия виделась как страна прогрессивной политики и строгих нравов, в отличие от «упадочной Британии» и «либертинской Франции» [Wigmore, 1917. P. 354]. Помимо национальных предрассудков существовали более существенные причины, удерживавшие американских студентов от обучения в университетах этих стран. Франция была «слишком централизованной»: весь академический потенциал концентрировался в Париже — городе дорогом и «небезопасном для молодого человека» [Leslie, 1979. P. 247]. Образование здесь не казалось столь уж большим удовольствием: Парижский университет требовал длительного присутствия в кампусе и ежегодных экзаменов, после чего студент получал диплом, дававший право на трудоустройство исключительно на территории Франции; вплоть до 1896 г. эта система не претерпевала значительных изменений [Clark, 1973; Rüegg, 2011. P. 207–283].

Британские преподаватели были известны американским студентам, среди прочего, тем, что предпочитали держаться подальше от кампуса и вели весьма уединенный образ жизни. Аристократическая традиция предполагала, что ученые «ничего не берут у государства, а потому ничего ему не должны» [Veusey, 1965. P. 89]. Почти не сталкиваясь с образовательными и политическими вызовами, британские ученые готовили студентов к прохождению формальных экзаменов, фактически игнорируя вопросы педагогики и исследования. Лишь в виде исключения ученый мог удостоить студента единичной высокоумной беседой, но этого было недостаточно для соответствия всем тем запросам, что предъявлялись американцами к научному профессионализму [Hart, 1874. P. 321–338]. Помимо прочего, одним из формальных требований к поступлению в элитные университеты — Оксфорд, Кембридж и Дарем — было подписание «Тридцати девяти статей англиканского вероисповедания». Данное требование оставалось в силе вплоть до июня 1871 г. и побудило к тому времени многих абитуриентов оставить мысли о возможности получения образования в Британии.

Институциональные причины и культурные стереотипы, разумеется, не вполне объясняют (и совсем не описывают) внутреннюю мотивацию, толкавшую студентов отправиться за океан в поисках лучшей академической жизни. В целом можно выделить три таких мотива, из которых лишь один может быть назван академическим. Первым мотивом были материальные

условия. В сравнении с США студенческая жизнь в Германии обходилась ощутимо дешевле: на один год обучения в Берлине (с учетом транспортных расходов) требовалось приблизительно в три раза меньше средств, чем в Университете Джонса Хопкинса. Кроме того, учиться в Германии иностранным студентам было сравнительно легко. Поступление представляло собой простую формальность: чтобы быть зачисленным, студент должен был предоставить диплом колледжа; затем он принимал на себя обязательства посещать семинары на протяжении двух лет, написать и защитить диплом и пройти устный экзамен [Hart, 1874. P. 35–65]. После этого новоиспеченный доктор готов был внести свой вклад в развитие науки. Легкость, с которой американцы проходили немецкие экзамены, позднее стала поводом для едких шуток: так, в 1901 г. Ассоциация американских университетов особо отмечала, что практически все экзамены, проводимые в американских университетах, несравнимо труднее, чем экзамены в Берлине [Veyssey, 1965. P. 319].

Второй мотив можно связать с относительной легкостью карьерного продвижения на внутреннем академическом рынке. В Германии защита докторской степени была лишь первым шагом на пути к должности приват-доцента, габилитации и последующим двадцати годам ожидания возможной профессуры. Ничего подобного не существовало в Америке, где выпускник Лейпцигского университета мог рассчитывать на должность ассистент-профессора, а то и полного профессора, практически незамедлительно по возвращении. Новые администраторы, которые уже понемногу начинали внедрять свои реформы в исследовательских университетах, нуждались в подготовленных профессионалах, все еще редких в популяции американских выпускников. Выпускники немецких университетов высоко ценились и практически не встречали конкуренции со стороны выпускников американских колледжей. Так, они могли выторговывать себе более высокие зарплаты, требовать других условий на курсах или даже менять учебные программы (см., например, переписку Герберта Адамса с президентом Университета Джонса Хопкинса в [Holt, 1938. P. 28–32]). Столь приятные последствия немецкой докторантуры были широко известны, и, по-видимому, именно они служили одним из ключевых мотивов миграции вплоть до 1880-х годов.

Третий мотив — это, попросту говоря, возможность побыть свободным и взрослым. Недооцененный историками, он тем не менее является важнейшим штрихом в рефлексивных образах самих студентов и наиболее часто упоминается в их мемуарах и отчетах. В американских колледжах студентов рассматривали скорее как школьников, которых еще следовало дисциплинировать. Жизнь в кампусе была расписана по часам и полностью контролировалась, более того, отличительной чер-

той типичного колледжного пиетиста была любовь к тотальной кодификации правил и требований. Сначала существование правил оправдывалось указанием на фундаментальную аморальность молодежи, но затем подоспел и другой аргумент: поскольку жизнь человека и так управлялась подобными правилами — явными или неявными, — колледж просто занимал в этом вопросе реалистичную позицию. В колледжах воспитатели разработали систему для производства религиозного послушания и морального совершенствования, которая охватывала все стороны жизни — от содержания учебной программы до продолжительности городских прогулок. Ричард Эли, в будущем основатель Американской экономической ассоциации и один из основателей Университета Джонса Хопкинса, лаконично суммировал свой опыт пребывания в Германии:

Развитие науки также в значительной степени зависит от атмосферы мысли и выражения, протекающей под именем того, что немцы называют *Lehrfreiheit* и *Lehrnfreiheit* — свободы мысли и свободы делиться мыслями с коллегами. Когда я впервые прибыл в Германию, мне казалось, что я дышу новым и волнующим воздухом свободы. Профессора были полны свободного духа, к которому я не привык. Я почувствовал, что в немецких университетах было место для роста и развития личности. Я спросил себя: «Была ли обстановка в Колумбийском колледже столь же располагающей к свободе мысли и выражения? Поощряла ли она и вдохновляла ли исследование, которое могло привести к значимой мысли?» И хотя я был счастлив провести три бакалаврских года в Колумбии, единственный честный ответ, который я мог дать себе, был «нет» [Ely, 1935. P. 124].

В Германии право университетской корпорации на вмешательство в личную жизнь студента ограничивалось стенами библиотеки и комнаты для проведения семинарских занятий. Здесь не существовало общежитий, тьюторов, никакого «авторитетного присмотра» за моралью студента, так что ответственность за его жизнь, протекавшую *par excellence* за пределами двух упомянутых помещений, ложилась всецело на его совесть. Для немцев свобода обучения, среди прочего, означала освобождение от школьной рутины (*Schulzwang*) — от насильственного обучения, зубрежки и повторений. Внутри немецкой академической системы педагогические практики принудительного обучения ограничивались гимназией, в университете им места не было. Джеймс Харт, анализируя свой опыт обучения, делает вывод о критическом влиянии немецкой педагогики на развитие немецкой науки:

Я не знаком с состоянием дел в Шеффилдской научной школе лично, но <...> заключаю, что там существует определенный уровень свободы в отношениях между преподавателем и студентами. В этом, по всей видимости, и заключается секрет успеха и резкого роста научных школ, столь сильно превосходящих колледжи. Преподаватели там были обучены в немецкой системе и переняли ее тон. Они больше работают со студентами и пытаются руководить ими, стимулировать их, а не поучать [Hart, 1874. P. 189].

Для американцев же заучивание наизусть либо оставалось каждодневной реальностью вплоть до окончания колледжа, либо заканчивалось сразу по пересечении Атлантического океана. Таким образом, двадцатилетний американец, поступивший в немецкий университет, по выражению Стенли Холла, президента Университета Кларка, чувствовал, что находился в самом свободном месте на земле [Hall, 1923. P. 202].

И хотя далеко не все мотивы миграции можно назвать академическими, особый личный опыт, который получали студенты за время обучения в Германии, по возвращении приводил к формированию сугубо академических запросов. Многие воспоминания свидетельствуют о том, что американцы имели весьма смутные представления о научных достижениях немцев. Ричард Эли, прежде чем отплыть за океан, должен был добраться из Колумбийского колледжа в Йель, чтобы найти хоть одного человека, который мог бы рассказать ему о теориях и исследованиях, популярных на континенте. Информация, которую ему удалось раздобыть, оказалась устаревшей — он выяснил это незамедлительно по приезду в Галле [Ely, 1935. P. 218; Rader, 1966]. Ни каталоги немецких университетов, ни актуальные переводы немецкой литературы на тот момент не были широко доступны в Америке. Более того, преподаватели колледжей часто были не в состоянии ответить на вопросы своих выпускников, так что любая информация о состоянии дел в Лейпциге или Берлине передавалась изустно — от людей, уже побывавших на континенте. Единственной отличительной чертой немецкого университета, о которой знал каждый, была возможность получить аспирантскую подготовку, но тот, кто пересекал Атлантику, как правило, не имел представления, в какой области и под чьим руководством это следует делать.

Институциональная позиция американского студента в немецком университете позволяла ему обозревать лишь часть теорий и практик, определявших порядок работы на аспирантских программах, в исследовательских лабораториях и на семинарах. Как подытоживает историк американской академии Вальтер Метцгер, «Германия, увиденная глазами американца, была производной американских предрассудков» [Metzger, 1955b].

Р. 214]. Находясь в «облегченных» институциональных условиях и наслаждаясь дарами взрослой жизни, студенты составили весьма своеобразное представление о немецкой модели университета, которое затем они употребили в спорах о науке и образовании уже у себя дома. «Возвращенцы» стали одной из многочисленных групп реформаторов времен академической революции и продвигали повестку исследовательской работы и специализированного аспирантского образования.

Опорными понятиями в программе поборников «немецкого пути» были научный поиск⁵ и академическая свобода — обязательное условие научного поиска. Первое понятие использовалось для обоснования исследовательской работы как профессиональной деятельности в противовес аргументам лагеря утилитаристов о необходимости подчинения исследований прикладным задачам. Второе понятие должно было служить гарантом независимости профессиональных исследователей от всевозможных групп давления и их требований: неполный перечень включал свободу от административного аппарата и насущных потребностей общества, а также свободу студентов в выборе траектории обучения и собственного научного поиска. «Возвращенцы» видели в университете научный институт, основной задачей которого было приумножение знания, осуществляемое двумя способами: через подготовку аспирантов и собственные исследования. Со временем такое определение университета утратило национальную окраску. Во второй половине 1880-х годов реформаторы говорили о том, что «в немецком университете нет ничего специфически немецкого» — университетам в Германии всего лишь удалось развить «наивысший смысл Университета как такового» [Burgess, 1884. P. 2].

Изначально реформаторы отказывались от попыток улучшить работу колледжей, поскольку предполагали разделение уровней образования между разными типами институтов. Университет Джонса Хопкинса, ставший первым исследовательским университетом в США, был открыт группой выпускников немецких аспирантур и не предполагал бакалаврской подготовки [Gilman, 1906. P. 47–59]. Студенты подвергались серьезным вступительным испытаниям, получали академические стипендии, обучение проходило по семинарской модели. Некоторое время в Университете Хопкинса даже действовала система, напминавшая позиции приват-доцентов. Схожую структуру имели Университет Кларка и Чикагский университет, также созданные для аспирантской подготовки обладателями немецких степеней.

⁵ Позднее в «американском сознании» принцип незаинтересованного поиска истины был понят как императив тщательного эмпирицистского исследования, совершенно свободного от немецкой идеи единства и общности знания.

Ни одному из трех исследовательских университетов не удалось остаться изолированными от низших ступеней подготовки: исследовательские университеты стали открывать собственные программы бакалаврской подготовки, а университеты штатов и старые колледжи со временем развили собственные аспирантские школы [Geiger, 2014. P. 338–348]. Прежде нетерпимые к колледжам представители исследовательских университетов занялись улучшением доаспирантской подготовки, поставляя для этого квалифицированных преподавателей, совершенствуя учебные программы и постепенно формируя современную модель американского исследовательского университета. Инкорпорация каждого из описанных элементов немецкого университета в университет новый — американский — предполагала процесс отбора, согласования и внедрения нескольких уровней теории и практики как на институциональном, так и на интеллектуальном уровне. Эта статья будет ограничена рассмотрением только одного случая — инкорпорации *Lehrfreiheit*, академической свободы немецкого образца.

В наиболее примитивном изложении немецкая академическая свобода состояла из двух компонентов: *Lehrfreiheit* — свободы преподавания и права профессоров решать, чему учить и в какой форме, и *Lernfreiheit* — права студентов самостоятельно выбирать предметы и научных руководителей в соответствии с их предпочтениями [Paulsen, 1906. P. 227–265]. Если мы попытаемся объяснить этот принцип и его компоненты исторически, а не мифологически, то придем к следующему описанию. *Lehrfreiheit* затрагивала не только положение отдельного профессора, но и права всей профессорской корпорации в целом. В отличие от католических университетов юга Германии, политика северных земель подразумевала защиту университетского сообщества от внешних групп давления (церковных и региональных властей, политических и экономических элит). Такая свобода гарантировалась государством, т. е. личным попечительством министра образования и подчинением профессорского сообщества министерству [Metzger, 1955a. P. 93–139].

Протекторат Министерства образования позволял профессорам изменять порядок и содержание курсов, а также искать истину лишь теми путями и способами, какими они сами сочтут нужным это делать, — до тех пор, пока государственный патронат позволяет им не считаться с притязаниями и критикой каких-либо третьих сил. Академические свободы дополнялись профессорским самоуправлением и практически полным отсутствием административного сектора внутри университетской корпорации. Однако профессора не только искали защиты от экономических или педагогических претензий, у них были и другие при-

4. Инкорпорация: случай академической свободы

чины сторониться внешнего мира: немецкий профессор был сродни миссионеру в племени опасных дикарей, когда нес свет разума в мир утилитаризма и нравственного разложения. Патронатная система, делавшая профессора просвещенным бюрократом и служителем национального просвещения, характеризовалась поэтому неприязненным отношением к внешнему миру с его утилитарными запросами и требованиями, с его региональными раздорами. Но союз с государством означал не только эмансипацию ученого: свобода научных изысканий шла бок о бок с запретом политических высказываний в пределах кампуса. Профессора, однако, и не считали политические проблемы хоть сколько-нибудь заслуживающими их внимания.

Американские коллеги свободных профессоров, выступившие за *Lehrfreiheit*, находились в совершенно других условиях. Во-первых, в децентрализованном американском государстве не существовало не только министерства образования, но и единой общенациональной политики в отношении высшего образования. Во-вторых, университеты зависели от локальных групп давления — финансово (как в частных университетах) или идеологически (как в государственных университетах) — и не могли позволить себе их игнорировать. Чаще всего имела место прямая зависимость от церквей и региональных властей, реализуемая через непосредственное финансирование и авторитарные попечительские советы в условиях невозможности федерального вмешательства во внутриуниверситетский бизнес. В-третьих, внекампусный попечительский совет породил административный сектор, представленный поначалу лишь президентом, а затем и целым бюро. Поскольку национальный рынок высшего образования к 1880 г. практически сложился и в США наконец появилась реальная конкуренция между университетами (не только за профессоров, но и за студентов), администрация разделяла в отношении свободы слова примерно те же страхи, что и немецкое государство.

Ввиду описанных причин поднятая на флаг *Lehrfreiheit* стала в Америке идеей освобождения профессоров — не от требований заинтересованных групп «по ту сторону кампуса», а от собственного административного аппарата. Поскольку профессорское сообщество не имело возможности обратиться за помощью к государству или к попечителям, напрямую связанным с администрацией, и даже просить защиты у студентов, не обладающих никакой властью, оно вынуждено было искать протекции у гражданской публики, у того самого «народа» американской конституции, во благо которого университет и трудился и от которого так стремились обезопасить себя немецкие профессора [Charman, 1913. P. 453–461]. 13 ноября 1900 г. профессор Стэнфордского университета Эдвард Росс, за день до этого получивший приказ об увольнении в связи с неприемлемыми в универ-

ситете политическими взглядами, созвал пресс-конференцию, на которой обратился к американскому народу как главному защитнику в вопросах академической свободы (подробное изложение *Ross Affair* см. в [Elliott, 1937. P. 326–379]).

Что же касается *Lernfreiheit*, — свободы обучения, — то в Германии этим понятием фактически обозначалось право немецких студентов на свободное перемещение внутри образовательной системы и накопление прослушанных курсов. Студенты регистрировались для обучения в разных университетах, прослушивали курсы и получали всевозможные справки, пока не решали завершить жизнь кочевника защитой диссертации. Отсутствие обязательной учебной программы и необходимости заключать свою жизнь на несколько лет в четыре стены кампуса имела следствием полную свободу студента за дверями лекционной аудитории, лаборатории или библиотеки. Студенту даровалась не просто свобода от образовательного контроля, но полная свобода от педагогического надзора — его нравы, мораль и поведение отныне регулировались лишь собственной совестью и общим законодательством.

В предисловии к американскому изданию работы Фридриха Паульсена «*German Universities*» существует интересная оговорка о переводе терминов, прекрасно иллюстрирующая судьбу понятия *Lernfreiheit* за океаном: его предлагают переводить как «систему курсов по выбору» (*elective system*) [Paulsen, 1906. vi]. Требование отказаться от инвариантной учебной программы звучало в Америке по меньшей мере со времен пресловутого Йельского отчета. Тогда, в 1828 г., неореспубликанцы и ранние утилитаристы, возмущенные той частью программы, что касалась обязательного изучения древних языков, потребовали ее пересмотра. Спор об инвариантной учебной программе был одним из самых продолжительных и ожесточенных в истории американского университета. С того самого времени вопрос о свободе обучения оказался крепко связан с борьбой за введение блоков выборочных курсов. Чарльз Элиот, президент Гарварда и один из ярких защитников выборочной программы, в очередной раз полемизируя по поводу инвариантной программы, сказал, что, если бы ему нужно было выбрать курс, обязательный для посещения всеми студентами, это было бы обучение танцам [Veysey, 1965. P. 90–91]. Стоит ли удивляться, что когда в 1906 г. Гарвард на волне чрезвычайной популярности прикладного образования ввел в расписание модный курс сельского хозяйства, на большей части семестровых занятий этого курса студенты учились стричь кусты роз и гортензий. В 1907 г., когда борьба, казалось бы, была выиграна, Элиот ставил в один ряд право студентов отказываться от посещения ежедневной молитвы и право выбирать между общей биологией и ботаникой. Однако даже ему при всей широте его взглядов не могла прийти в голо-

ву мысль о том, что студент колледжа штата Айдахо мог бы свободно прослушать пару курсов в Гарварде [Eliot, 1907. P. 15–20].

Внутри американской системы образования не было единого регулятора, который мог бы обеспечить возможность равного перехода студентов между колледжами. Его отсутствие в сочетании с необычайным разнообразием вариантов в организации обучения и преподавания делали «кочевое» студенчество немецкого образца практически невозможным — студенты продолжали вести «оседлый» образ жизни, довольствуясь правом скромного выбора между курсами.

Молодые люди, эмигрировавшие в Германию, упивались «свободой нравов», однако о возможности переноса чего-либо подобного на территорию Америки оставалось только мечтать. По мнению самих «возвращенцев», выпускники американских колледжей не были готовы к свободе обучения. Один из основателей американской политической науки, выпускник Гейдельбергского университета Джон Берджесс пишет, что никогда не видел «более неподготовленных студентов», чем те, которые сидели перед ним на занятиях в сентябре 1877 г.: «они не интересовались академическим совершенством и смиренно ждали окончания жизни в кампусе». Берджесс сравнивает американских студентов с немецкими и приходит к неутешительному выводу о вреде колледжей, «устаревшего и второсортного института», не имеющего ничего общего с исследованиями [Burgess, 1934. P. 130–136]. Несмотря на брезгливое отношение реформаторов, масштабного и окончательного разделения университетов и колледжей так и не случилось — даже университеты, предлагавшие поначалу лишь аспирантские программы, со временем обязались открыть более низкие уровни подготовки. Если в Германии бастионом строгой выучки и патернализма оставалась гимназия, институционально и дискурсивно отделенная от университета, то в Америке патернализм и «отеческая забота» колледжного типа проникали на уровень выше [Butler, 1921].

Тот факт, что колледж никогда не был эквивалентом гимназии, определил границы совместимости немецкой идеологии и практики университетского образования с американским контекстом. Успешное окончание гимназии означало сдачу государственных экзаменов и получение аттестата зрелости (*Abitur*). Далее выпускники гимназии поступали в университет, при этом они демонстрировали предположительно равный уровень подготовки, во всяком случае унифицированный. Связь между ступенями образования обеспечивалась единым регулятором, т. е. государством, а также множеством институциональных механизмов, контролировавших государственно полезное производство — университет. Одним из таких механизмов была система государственных экзаменов.

Совсем иным был характер подготовки абитуриентов, окончивших колледж. Джеймс Харт пессимистично замечал, что «колледжи стоят ни на чем и ведут в никуда» [Hart, 1874. P. 312], подразумевая, что поступлению студента в колледж не предшествует обязательная унифицированная система подготовки, а по его окончании выпускника ждет некая неизведанная тропа жизни, к которой колледж его едва ли мог подготовить. «Отечественная забота» затрагивала нормы поведения, но не касалась содержания преподаваемых предметов. Компетенция профессора определялась также его способностью сохранять «нейтральность», т. е. рассматривать все возможные точки зрения в анализируемых дискуссиях, не предлагая студентам окончательного решения спорных вопросов [Seligman, 1912. P. 153–162]. Кроме того, профессор лишался права рассуждать о вопросах, которые не относятся к компетенции его департамента. Прежде профессора боялись, что студенты в силу их юности и незрелости чрезвычайно подвержены влиянию еретических учений, моральным извращениям и разнузданности, теперь они опасались, что студенты станут легкой добычей политической пропаганды [Lowell, 1917; Metzger, 1955b].

В США, таким образом, фокус академической свободы сместился с научной и исследовательской независимости на институциональные и организационные аспекты деятельности университета. Такое понимание академической свободы стало серьезным инструментом в борьбе с пиетизмом, оно утверждало свободу студентов от контроля, а профессоров — от необходимости выполнять любую работу, кроме научной. Кроме того, этот же инструмент содействовал университету в противостоянии авторитарному управлению посредством обращения к профессиональным сообществам и гражданской публике. Иными словами, в Америке конца XIX в. выражение «академическая свобода» означало прежде всего свободу нового университета от старого колледжа.

* * *

Принято считать, что американская студенческая миграция прекратилась по очевидным причинам в годы Первой мировой войны. Однако доступные данные о динамике студенческой популяции свидетельствуют о том, что заметный спад начался примерно за два десятилетия до того, а именно во второй половине 1890-х годов [Werner, 2013. P. 46–76]. Такая динамика не покажется удивительной, если в качестве основных мотивов (или стимулов) для миграции рассматривать внутриамериканские образовательные проблемы. К этому времени был завершен полувековой спор о реформах, а обновленная система образования начинала консолидироваться, инкорпорируя в себя и генерируя научные школы, совместное управление, выбороч-

ные курсы, стипендии и индифферентную университетскую администрацию. Именно успешное введение постдипломного образования в значительной мере остановило миграционный поток, вызываемый прежде его отсутствием, и создало институциональную базу для дальнейшего развития американского образования и науки.

Аспирантские программы получили особый статус в спорах реформаторов, поскольку затрагивали одновременно две основные области дискуссий времен академической революции: институциональную реформу и интеллектуальную ревизию. С одной стороны, введение аспирантуры позволяло институционализировать исследовательскую работу в университете и тем самым кардинально расширить область его полномочий и ответственности. С другой стороны, аспирантуры, выстроенные вокруг идеи исследовательской работы, должны были служить пересмотру классического дисциплинарного канона и установлению организационного деления, соответствующего новым научным представлениям и основанного на принципах академической свободы. Будучи глубоко укорененным в развитии американской системы образования XIX в., вопрос об аспирантской подготовке и организации исследовательской работы тем не менее нашел свое разрешение во внеамериканском контексте, а именно в образе немецкой академии и гумбольдтовской модели, воспринятой на американский манер. Безусловно, для удержания победы и полной реорганизации системы выпускникам немецких программ 1860–1890-х годов понадобилось еще полтора десятилетия, однако рубеж был взят: американские университеты смогли конкурировать за собственных абитуриентов, которые теперь предпочитали трансатлантической тряске в кормовой кабине мелкого судна, на котором «не было даже салфеток», железнодорожный путь от родных городков к лучшим университетам Америки [Burgess, 1934. P. 86–91].

Литература

1. Adams Ch.K. (1883) *The University and the State // The Addresses at the Inauguration of Charles Kendall Adams, LL.D., to the Presidency of the University of Wisconsin*. Madison: University of Wisconsin.
2. Ash M. G. (2006) *Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformations of Higher Education in German Speaking Europe and the US // European Journal of Education*. Vol. 41. No 2. P. 245–267.
3. Burgess J. W. (1884) *The American University. An Essay*. New York: Ginn, Heath, and Co.
4. Burgess J. W. (1934) *Reminiscences of an American Scholar: The Beginnings of Columbia University*. New York: Columbia University.
5. Butler N. M. (1921) *Scholarship and Service: The Policies and Ideals of a National University in a Modern Democracy*. New York: Charles Scribner's Sons.
6. Cattell J. M. (ed.). (1913) *University Control*. New York: Science.

7. Chapman J. (1913) *Professorial Ethics* // J. M. Cattell (ed.) *University Control*. New York: Science.
8. Clark T. N. (1973) *Prophets and Patrons: The French University and the Emergence of the Social Sciences*. Cambridge: Harvard University.
9. Cremin L. (1970) *American Education: The Colonial Experience, 1607–1783*. New York: Harper & Row.
10. Crane Th. R. (1963) *The Colleges and the Public, 1787–1862*. New York: Teachers College.
11. Eliot Ch. W., West A. W., Harper W. R., Butler N. M. (1903) *Present College Questions: Six Papers Read Before the National Educational Association, at the Sessions Held in Boston, July 6 and 7, 1903*. New York: Appleton.
12. Eliot Ch. W. (1907) *Academic Freedom: An Address Delivered before the New York Theta Chapter of the Phi Beta Kappa Society at Cornell University, May 29, 1907*. Ithaca, New York: Press of Andrus and Church.
13. Elliott L. O. (1937) *Stanford University: The First Twenty-Five Years*. California: Stanford University.
14. Ely R. Th. (1935) *Ground Under Our Feet: An Autobiography*. New York: Macmillan.
15. Espagne M. (1999) *Les Transferts Culturels Franco-Allemands*. Paris: Presses Universitaires de France.
16. Geitz H. (ed.) (1995) *German Influences on Education in the United States to 1917*. Cambridge: Cambridge University.
17. Gerber L. G. (2014) *The Rise and Decline of Faculty Governance: Professionalization and the Modern American University*. Baltimore: Johns Hopkins University.
18. Geiger R. L. (2014) *The History of American Higher Education: Learning and Culture from the Founding to World War II*. New Jersey: Princeton University.
19. Gilman D. C. (1906) *The Launching of a University, and Other Papers*. New York: Dodd, Mead and Company.
20. Hall S. G. (1881) *Aspects of German Culture*. Boston: James R. Osgood & Company.
21. Hall S. G. (1885) *New Departures in Education* // *The North American Review*. No 140. P. 144–152.
22. Hall S. G. (1923) *Life and Confessions of a Psychologist*. New York: D. Appleton and Company.
23. Hart J. M. (1874) *German Universities: A Narrative of Personal Experience*. New York: G. P. Putnam's Sons.
24. Herbst Ju. (1965) *The German Historical School in American Scholarship: A Study in the Transfer of Culture*. Ithaca: Cornell University.
25. Hinsdale B. A. (1898) *Horace Mann and the Common School Revival in the United States*. New York: Charles Scribner's Sons.
26. Hoeveler D. (2002) *Creating the American Mind: Intellect and Politics in the Colonial Colleges*. New York: Rowman & Little.
27. Holt S. W. (ed) (1938) *Historical Scholarship in the United States, 1876–1901: As Revealed in the Correspondence of Herbert B. Adams*. Baltimore: JHU.
28. Jaeck E. G. (1915) *Madame de Staël and the Spread of German Literature*. New York: Oxford University.
29. Josephson P. (2014) *The Publication Mill: The Beginnings of Publication History as an Academic Merit in German Universities, 1750–1810* // P. Josephson, Th. Karlsohn, J. Östling (eds) *The Humboldtian Tradition: Origins and Legacies*. Leiden: Brill. P. 23–43.
30. Lane J. C. (1987) *The Yale Report of 1828 and Liberal Education: A Neorepublican Manifesto* // *History of Education Quarterly*. Vol. 3. No 27. P. 325–338.

31. Leslie B. W. (1979) *Between Piety and Expertise: Professionalization of College Faculty in the «Age of the University»* // *Pennsylvania History: A Journal of Mid-Atlantic Studies*. Vol. 46. No 3. P. 245–265.
32. Long O. W. (1935) *Literary Pioneers: Early American Explorers of European Culture*. Cambridge: Harvard University.
33. Lowell L. (1917) *President Lowell's Report for 1916–17*. Boston: Harvard Bulletin.
34. Metzger W. P. (1955a) *Academic Freedom in the Age of the University*. New York: Columbia University.
35. Metzger W. P. (1955b) *The German Contribution to the American Theory of Academic Freedom* // *Bulletin of the American Association of University Professors (1915–1955)*. Vol. 41. No 2, P. 214–230.
36. Morison S. E. (1998) *The Founding of Harvard College*. Cambridge: Harvard University.
37. Newman H. J. (1886) *The Idea of a University: Defined and Illustrated*. London: Longmans, Green and Co.
38. Paulsen F. (1906) *The German Universities and University Study*. New York: Charles Scribner's Sons.
39. Peabody F. G. (1901) *The Message of the College to the Church: A Course of Sunday Evening Addresses in Lent, 1901*. Boston, Chicago: The Pilgrim.
40. Porter N. (1870) *American College and American Public*. New Heaven: Charles C. Chatfield and Co..
41. Rader B. G. (1966) *The Academic Mind and Reform: The Influence of Richard T. Ely in American Life*. Lexington: The University Press of Kentucky.
42. Rudolph F. (1962) *American College and University: A History*. London: University of Georgia.
43. Rüegg W. (ed.) (2011) *A History of the University in Europe*. Vol. IV. Cambridge: Cambridge University.
44. Schmidt G. P. (1930) *The Old Time College President*. New York: Columbia University.
45. Seligman E. R. A. (1912) *The Seminar: Its Advantages and Limitations* // *Journal of Political Economy*. Vol. 20. No 2. P. 153–162.
46. Smith W. (1753) *A General Idea of the College of Mirania*. New York: J. Parker and W. Weyman.
47. Snow S. T. (1907) *The College Curriculum in the United States*. New York: Teachers College, Columbia University.
48. Staël-Holstein Madame de (1864) *Germany*. In *Two Volumes*. Vol. I. New York: Hurd and Houghton.
49. Storr R. J. (1953) *The Beginnings of Graduate Education in America*. Chicago: University of Chicago.
50. Veysey L. R. (1965) *The Emergence of the American University*. Chicago: University of Chicago.
51. Walz J. A. (1936) *German Influence in American Education and Culture*. Philadelphia: Carl Schurz Meal Foundation.
52. Wigmore J. H. (1917) *Science and Learning in France, with a Survey of Opportunities for American Students in French Universities: An Appreciation by American Students*. Chicago: Society for American Fellowships in French Universities.
53. Wendland A. (2012) *Cultural Transfer* // B. Neumann, A. Nünning (eds) *Traveling Concepts for the Study of Culture*. Berlin, Boston: De Gruyter. P. 45–66.
54. Werner A. (2013) *The Transatlantic World of Higher Education: Americans at German Universities, 1776–1914*. New York: Berghahn.
55. Yale College (1828) *Reports in the Course of Instruction in Yale College*. New Haven: Hezekiah Howe.

German-American Academic Migration and the Emergence of the American Research University, 1865–1910

Tetiana Zemliakova

Author

Department Member, Department of Political Sciences, European University at St. Petersburg; PhD Candidate in History, European University Institute, Florence. Address: 6/1 Gagarinskaya St, 191187 St. Petersburg, Russian Federation. Email: tetiana.zemliakova@eui.eu

The study investigates into the background, process and effects of the German-American academic transfer of the second half of the 19th century and its role in the development of the modern American research university. The crisis of the traditional American college that reached its climax after the Civil War prompted a few waves of academic migrations to Germany. Most graduates chose to return to the US, where they formed a group of reformers to promote the German university model during the Academic Revolution. The student body is analyzed as the main mediator which determined the way this model was adapted and implemented. In analyzing the transfer of the concept of “academic freedom”, the study looks at how exactly the process was affected by the mediator. The reformist agenda pursued by the German graduates in the US was directed against the hegemony of pietist administrators and the ideology of the “all-rounded-man” education. Achievement of those goals suggested the establishment of graduate research programs to be regulated by the academic community at its own discretion. The article consists of three parts, which describe the background, motives and process of student migration, the position of American students in German universities, and their perception of the German research university model. The final part of the article examines the political agenda of the “reformist-returnees” and its implementation.

Abstract

history of education, American research university, German research university model, American-German academic transfer, academic freedom.

Keywords

Adams Ch.K. (1883) *The University and the State. The Addresses at the Inauguration of Charles Kendall Adams, LL.D., to the Presidency of the University of Wisconsin*. Madison: University of Wisconsin.

References

Ash M. G. (2006) Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformations of Higher Education in German Speaking Europe and the US. *European Journal of Education*, vol. 41, no 2, pp. 245–267.

Burgess J. W. (1884) *The American University. An Essay*. New York: Ginn, Heath, and Co.

Burgess J. W. (1934) *Reminiscences of an American Scholar: The Beginnings of Columbia University*. New York: Columbia University.

Butler N. M. (1921) *Scholarship and Service: The Policies and Ideals of a National University in a Modern Democracy*. New York: Charles Scribner's Sons.

Cattell J. M. (ed.). (1913) *University Control*. New York: Science.

Chapman J. (1913) Professorial Ethics. *University Control* (ed. J. M. Cattell), New York: Science.

Clark T. N. (1973) *Prophets and Patrons: The French University and the Emergence of the Social Sciences*. Cambridge: Harvard University.

Cremin L. (1970) *American Education: The Colonial Experience, 1607–1783*. New York: Harper & Row.

- Crane Th.R. (1963) *The Colleges and the Public, 1787–1862*. New York: Teachers College.
- Eliot Ch.W., West A. W., Harper W. R., Butler N. M. (1903) *Present College Questions: Six Papers Read Before the National Educational Association, at the Sessions Held in Boston, July 6 and 7, 1903*. New York: Appleton.
- Eliot Ch.W. (1907) *Academic Freedom: An Address Delivered before the New York Theta Chapter of the Phi Beta Kappa Society at Cornell University, May 29, 1907*. Ithaca, New York: Press of Andrus and Church.
- Elliott L. O. (1937) *Stanford University: The First Twenty-Five Years*. California: Stanford University.
- Ely R. Th. (1935) *Ground Under Our Feet: An Autobiography*. New York: Macmillan.
- Espagne M. (1999) *Les Transferts Culturels Franco-Allemands*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Geitz H. (ed.) (1995) *German Influences on Education in the United States to 1917*. Cambridge: Cambridge University.
- Gerber L. G. (2014) *The Rise and Decline of Faculty Governance: Professionalization and the Modern American University*. Baltimore: Johns Hopkins University.
- Geiger R. L. (2014) *The History of American Higher Education: Learning and Culture from the Founding to World War*. New Jersey: Princeton University.
- Gilman D. C. (1906) *The Launching of a University, and Other Papers*. New York: Dodd, Mead and Company.
- Hall S. G. (1881) *Aspects of German Culture*. Boston: James R. Osgood & Company.
- Hall S. G. (1885) New Departures in Education. *The North American Review*, no 140, pp. 144–152.
- Hall S. G. (1923) *Life and Confessions of a Psychologist*. New York: D. Appleton and Company.
- Hart J. M. (1874) *German Universities: A Narrative of Personal Experience*. New York: G. P. Putnam's Sons.
- Herbst Ju. (1965) *The German Historical School in American Scholarship: A Study in the Transfer of Culture*. Ithaca: Cornell University.
- Hinsdale B. A. (1898) *Horace Mann and the Common School Revival in the United States*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Hoeveler D. (2002) *Creating the American Mind: Intellect and Politics in the Colonial Colleges*. New York: Rowman & Little.
- Holt S. W. (ed) (1938) *Historical Scholarship in the United States, 1876–1901: As Revealed in the Correspondence of Herbert B. Adams*. Baltimore: JHU.
- Jaeck E. G. (1915) *Madame de Staël and the Spread of German Literature*. New York: Oxford University.
- Josephson P. (2014) The Publication Mill: The Beginnings of Publication History as an Academic Merit in German Universities, 1750–1810. *The Humboldtian Tradition: Origins and Legacies* (eds P. Josephson, Th. Karlsruhn, J. Östling), Leiden: Brill, pp. 23–43.
- Lane J. C. (1987) The Yale Report of 1828 and Liberal Education: A Neorepublican Manifesto. *History of Education Quarterly*, vol. 3, no 27, pp. 325–338.
- Leslie B. W. (1979) Between Piety and Expertise: Professionalization of College Faculty in the 'Age of the University'. *Pennsylvania History: A Journal of Mid-Atlantic Studies*, vol. 46, no 3, pp. 245–265.
- Long O. W. (1935) *Literary Pioneers: Early American Explorers of European Culture*. Cambridge: Harvard University.
- Lowell L. (1917) *President Lowell's Report for 1916–17*. Boston: Harvard Bulletin.

- Metzger W. P. (1955a) *Academic Freedom in the Age of the University*. New York: Columbia University.
- Metzger W. P. (1955b) The German Contribution to the American Theory of Academic Freedom. *Bulletin of the American Association of University Professors (1915–1955)*, vol. 41, no 2, pp. 214–230.
- Morison S. E. (1998) *The Founding of Harvard College*. Cambridge: Harvard University.
- Newman H. J. (1886) *The Idea of a University: Defined and Illustrated*. London: Longmans, Green and Co.
- Paulsen F. (1906) *The German Universities and University Study*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Peabody F. G. (1901) *The Message of the College to the Church: A Course of Sunday Evening Addresses in Lent, 1901*. Boston, Chicago: The Pilgrim.
- Porter N. (1870) *American College and American Public*. New Heaven: Charles C. Chatfield and Co..
- Rader B. G. (1966) *The Academic Mind and Reform: The Influence of Richard T. Ely in American Life*. Lexington: The University Press of Kentucky.
- Rudolph F. (1962) *American College and University: A History*. London: University of Georgia.
- Rüegg W. (ed.) (2011) *A History of the University in Europe. Vol. .* Cambridge: Cambridge University.
- Schmidt G. P. (1930) *The Old Time College President*. New York: Columbia University.
- Seligman E. R. A. (1912) The Seminar: Its Advantages and Limitations. *Journal of Political Economy*. vol. 20, no 2, pp. 153–162.
- Smith W. (1753) *A General Idea of the College of Mirania*. New York: J. Parker and W. Weyman.
- Snow S. T. (1907) *The College Curriculum in the United States*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Staël-Holstein Madame de (1864) *Germany*. In Two Volumes. Vol. I. New York: Hurd and Houghton.
- Storr R. J. (1953) *The Beginnings of Graduate Education in America*. Chicago: University of Chicago.
- Veysey L. R. (1965) *The Emergence of the American University*. Chicago: University of Chicago.
- Walz J. A. (1936) *German Influence in American Education and Culture*. Philadelphia: Carl Schurz Meal Foundation.
- Wigmore J. H. (1917) *Science and Learning in France, with a Survey of Opportunities for American Students in French Universities: An Appreciation by American Students*. Chicago: Society for American Fellowships in French Universities.
- Wendland A. (2012) Cultural Transfer. *Travelling Concepts for the Study of Culture* (eds B. Neumann, A. Nünning), Berlin, Boston: De Gruyter, pp. 45–66.
- Werner A. (2013) *The Transatlantic World of Higher Education: Americans at German Universities, 1776–1914*. New York: Berghahn.
- Yale College (1828) Reports in the Course of Instruction in Yale College. New Haven: Hezekiah Howe.