

## АМБИТЕНДЕНТНЫЕ РЕКОНСТРУКЦИИ РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

*Князев Е.А.*

Всероссийский научно-исследовательский институт  
рыбного хозяйства и океанографии  
evknyazev@gmail.com

В истории отечественного высшего образования неоднократно реализованы альтернативные варианты амбитендентных реконструкций – реформы: в 1800-е, 1860-е, 1900-е, 1950-е, и 1990-е гг. и контрреформы: в 1830-е, 1880-е, 1910-е, 1930-е [1, 16-40]. «Университет - лучший барометр общества», - утверждал Н.И. Пирогов. Автономная модель регулярно сменялась авторитарной, что указывало на колебательный ритм реорганизаций системы, а также внушало сомнение в потенциале прогрессивного развития системы высшей школы.

Историко-педагогический анализ аксиологии образования показал, как государственность значительно схематизировала многообразие форм взаимоотношений, сводя их решение к прямолинейному организационно-управленческому подходу. До тех пор, пока общество неспособно явственно сформулировать собственные социокультурные потребности в виде аксиологии образования, монопольным квази-выразителем социокультурного заказа традиционно становится бюрократия. Развитие монофункциональной модели образования в высшей школе, ориентированной на подготовку служащих, составляло исходную предпосылку социокультурного конфликта демократической и бюрократической систем ценностей.

Официальным историческим источником исследования аксиологических аспектов становления и развития высшей школы следует признать типовые общеуниверситетские уставы: 1804, 1835, 1863 и 1884 годов [1, с. 310-312]. Сугубо прагматическое понимание проблемы взаимоотношения общества, государства и высшей школы существенно схематизировало разнообразие форм взаимоотношений и сводило их решение к управленческому подходу. Если реформы создавали независимую саморазвивающуюся, децентрализованную и автономную систему высшего образования, то контрреформы утверждали авторитарную, шаблонную, централизованную, подчиненную жесткому бюрократическому диктату систему. [2, с. 56].

Смена аксиологических парадигм в образовательной деятельности, противоборство амбивалентных тенденций, – авторитарной и автономной, – составляет специфику генезиса системы высшей школы России в XIX - начале XX вв. Как в правительственной сфере, так и в медленно эволюционирующем обществе с невероятным трудом достигалось признание собственной аксиологии образования. Проблема самоуправления профессорско-преподавательского корпуса, автономии высшей школы приобрела сакраментальный характер, ибо ее решение определяло не только самостоятельность существования всей системы высшего образования, но и степень социального и политического доверия, ей оказываемого.

Отчетливо выявляется тривиальная корреляция: в период господства бюрократии высшей школе навязывался авторитарный режим с последующей стагнацией, а в эпоху либеральных преобразований манифестировали автономистские тенденции эгалитарности, что стимулировало энергичный рост системы образования. Монотонное чередование авторитарной и автономной моделей высшей школы обусловлено несамостоятельным характером ее эволюции, нисходящим типом преобразований, всецелой зависимостью развития системы от постоянно сменяющихся политических курсов. Контрреформы часто носили откровенный антиобразовательный характер «непросвещающего просвещения», деклариовавшего цель элитарного, замкнутого, сословного обучения лишь представителей привилегированных сословий.

Автономия высшей школы адекватна демократической концепции прогресса, тогда как авторитарный курс проводит бюрократизацию целей и ценностей обучения. [3, с. 67]. Личностно-отчужденная, бюрократически-ориентированная высшая школа неадекватна потребностям социально-экономического развития, т. е. подготовка выпускников практически не совпадают с развитием социума. Авторитарные попытки подчинить систему высшего образования диктату бюрократии приводили к девальвации ее ценностей и утилитаризации функций. Регулярно проводившаяся смена моделей высшей школы согласно новым политическим целям, приводило к трансформации всего дидактического комплекса: целей, ценностей, содержания, форм и методов обучения.

Методологическая несостоятельность бюрократических действий объясняется некомпетентностью их инициаторов, дистанцированных от научно-образовательных проблем, что выражается в игнорировании специфики социокультурного феномена образования. Этатистская аксиология преследовала цель формирования служащих через нивелирование личности в процессе обучения, с последующим включением выпускников в функционирование государственного аппарата. При этом реформы отличались от контрреформ лишь степенью дозированной инициативы, тогда как все права оставались у державного организатора их проведения [3, с. 70]. Четырежды в XIX в. провозглашались изменения политических курсы в высшей школе, и, соответственно, реконструировалась система образования.

Самый либеральный в истории российского образования, разработанный В.Н. Каразиным и академиком Н. Фуссом, первый общеуниверситетский устав 1804 г. провозгласил самоуправление профессорского сообщества - автономию. Избиравший деканов и ректора Совет университета - орган коллегиального управления. Совет и правление имели право контролировать деятельность всей сети учебных заведений данного округа и назначать их директоров и их педагогический состав. В «Уставе учебных заведений, подведомых Университетам» (1804 г.) говорится, что директор гимназии избирался университетом того округа, к которому она принадлежит, и, по представлению попечителя, утверждался министром народного просвещения» [4]. Автономным университетам, а не бюрократии поручен контроль за системой народного просвещения данного учебного округа, что означало децентрализацию системы образования.

Первоначально либерализация затрагивала лишь профессорскую корпорацию, не распространяясь на студентов: учебный процесс оставался монологически лекционным. Прием в студенты проводился без сословных ограничений, согласно идее М.В. Ломоносова: «Науки называются свободными оттого, что всякому оставлена свобода их приобретать», что адекватно *Lehrfreiheit, Lernfreiheit, and Freiheit der Wissenschaft*. Бесплатность обучения в университете привлекала лица из непривилегированных сословий, но «казенный кошт» (стипендию), надо было впоследствии отработать на государственном поприще. Краткая либеральная пора начала XIX в. не смогла в полной мере обеспечить процесс становления и развития университетской системы. Автономный устав - один из самых прогрессивных в русской истории, не мог быть реализован в обществе, где отсутствовала социальная потребность в высшем образовании.

Прежде чем вновь созданные в России университеты окрепли, а проведенные в области народного образования реформы начали приносить свои плоды, в 1820-е гг. началась контрреформа, провозгласившая бюрократизацию и централизацию управления. По Уставу гимназий (1828 г.) инспектор гимназии становился помощником директора по воспитательной и учебной части, и «назначается Университетом и утверждается Попечителем», из числа старших учителей гимназии, «отличившихся усердием, исправностью и успехами в преподавании». Директора гимназии преимущественно избирали из имеющих ученую степень инспекторов в гимназиях, директор утверждался министром народного просвещения [5]. Министр народного просвещения адмирал А.С. Шишков создал концепцию сословного образования: «Обучать грамоте весь народ или несоразмерное числу оно го количество людей приносило бы более вреда, нежели пользы».

Началась, по словам В.О. Ключевского, «... самая бюрократическая эпоха нашей истории»: этатизм и казенная шаблонность служили основой контрреформы образования С.С. Уварова. По уставу 1835 г. университеты изъяты из-под власти Советов университета, выборные начала сведены к ритуальным, элементы демократизма прежнего устройства вытеснены и заменены бюрократическими, адекватными правительственной политике казенного управления. Первое лицо в университете уже не ректор, подчиненный попечителю учебного округа - полновластному главе правления университета. Всем преподавателям вменили в обязанность представлять деканам точные программы своих курсов с указанием использованных сочинений. Торжество охранительной политики в просвещении – яркое свидетельство хронического конфликта бюрократизированной высшей школы и зарождавшейся демократической аксиологии научного сообщества.

Эпоха Великих реформ открыла широкие горизонты для развития всех сфер жизни в России, вслед за отменой крепостного права была введена автономия университетов, разночинная молодежь заполнила аудитории. Принцип свободы преподавания и учения получил наиболее четкое воплощение в концепции высшего образования великого русского ученого Н.И. Пирогова, признававшего важнейшей целью университета - развитие науки. Свободные занятия наукой - единственное средство для достижения этой цели. Автономный университет немыслим без общественного мнения учащихся, без предоставления не только преподавателям, но и студентам свободы в образовании. Устав 1863 г. давал университетам самоуправление профессорского сообщества и «республиканское» устройство, построенное на выборности, отчетности и сменяемости руководящих органов университета [5]. Однако самоуправление оказалось неполным, роль научно-образовательных центров, которую они играли в начале столетия, университетам не вернули. Попечители учебных округов сохранили полный контроль за процессом отбора и назначения руководящих кадров учреждений среднего образования, а министр народного просвещения – за утверждением назначенных кандидатур.

Однако неинкорпорированность интеллекта в бюрократизированном социуме приводит к невостребованности выпускников университетов и продуктов их труда. Согласно Уставу гимназий и прогимназий (1864) директора гимназий вновь, как в начале XIX в., формировались из ординарных профессоров университетов. Устав гимназий (1871) призывал внести большее «единство в учительскую коллегию, с одной стороны, путем некоторого расширения власти директора, а с другой — путем привлечения директора и инспектора к преподавательской деятельности» [6]. Энергичное движение реформ в России в 1870-х годах замедляется, вновь воцаряется застой.

Отменив автономию, Устав 1884 г. поставил университеты в полную зависимость от Министерства и попечителей учебных округов. Впервые в российской истории ректор не избирался советом, а назначался министром. Компетенция Совета и факультетских собраний в значительной степени ограничена, университетский суд был уничтожен, и его функции переданы в ведение инспектора, ректора и правления. Контрреформа 1880-х вызвала резкое понижение теоретического уровня преподавания и привела к стагнации университетов. Кризис высшего образования в XIX века в очередной раз свидетельствовал о полной несостоятельности попыток руководить наукой и образованием бюрократическими методами, дабы подчинить высшую школу политическим целям. В России одно высшее учебное заведение приходилось на 3,4 млн. человек, а 1 университет на 17 млн. человек населения. В Германии, 1 вуз приходился на 1 млн. человек, а 1 университет – на 2,8 млн. человек населения. Таким образом, в развитии высшего образования Россия отставала от Германии в 3,4 раза, а университетского - в 6 раз.

Автономию возвратили в августе 1905 г., университеты стали экстерриториальными, полиция получила запрет входить на их территорию, здесь стали проводиться революционные митинги. Вековой опыт проведения реконструкций продемонстрировал, что демократизация высшего образования начинается с отмены политики сословности, и реализуется в кардинальном изменении внутренней жизни университета путем персонализа-

ции учебного процесса при предметной системе [3, с.67]. Однако министр Л. А. Кассо в 1911 г. грубо нарушил автономию, и в знак протеста 130 профессоров Московского университета подали в отставку. Возвращенный режим авторитарности существенно затронул жизнь и других университетов, автономия высшей школы фактически перестала существовать.

Проведенная реформа высшей школы (1917) заменила идею «народного просвещения» идеей «социального воспитания», однако, из тезисов реформы, разработанных М.Н. Покровским, В.И. Ленин решительно отверг автономию высшей школы. В XX в. высшая школа развивалась исключительно в рамках государственности в борьбе с тенденциями автономии. К 1930-м гг. авторитарный режим возобладал в вузах, где устанавливалось единоначалие. Государственный заказ на производство специалистов приводил к усреднению и нивелированию личности в образовании, что становилось важнейшим принципом новой высшей школы. Высшее образование было девальвировано, низведено до уровня элементарной профессиональной подготовки. Личностно-ценностный подход в высшей школе был утрачен в связи с утилизацией социо-политических целей, поставленных перед вузами государством. Контрреформа осуществлялась как монополия государственного заказа и нивелирование потребностей личности профессоров и студентов.

Таким целям точно соответствовала организационная структура, авторитарной модели высшей школы: партийно-бюрократическое единоначалие более чем на полвека исключило всякие автономистские и демократические тенденции. Общество было полностью устранено от контроля за высшим образованием, что и отразилось на структуре специальностей: гипертрофированная высшая техническая школа занималась штамповкой дипломов инженеров, тогда как университетское и гуманитарное высшее образование было представлено в урезанном виде. Самая длительная в истории отечественной высшей школы контрреформа продолжалась около столетия, вопрос об автономии, самоуправления и независимости вузов вообще не рассматривался.

В конце XX в. вновь поставлены вопросы демократизации, децентрализации и гуманизации высшего образования, что было вызвано кардинальным изменением политического курса нового руководства. Переход к рыночным отношениям конкуренции и свободы выбора не мог не затронуть сферы высшего образования. В современных условиях построение новой модели высшего образования на основе лучших традиций отечественной педагогической мысли экономически детерминировано и социально востребовано. Модернизация системы высшего образования в начале XXI в. невозможна без научно-организованного процесса последовательной реализации концепции автономии высшей школы, что связано с возросшей потребностью в формировании творческой, самостоятельной личности профессионала - выпускника вуза.

Реализация подлинной автономии высшей школы, основанной на персоналистско-аксиологическом подходе, становится одним из решающих условий преодоления экономического и социокультурного кризиса. Хронический кризис при авторитарной бюрократически-ориентированной модели образования означает прекращение поступательного развития системы, ее отставание, запаздывающее реагирование на потребности социума, которое нуждается не столько во внешнем контроле за сферой высшего образования, сколько в развитии личностно-ценностного процесса обучения. Кризис проявляется в неадекватности системы образования современным требованиям, что есть следствие бюрократизации процесса обучения. Социокультурный феномен личностно-отчужденного образования базируется на авторитарной модели высшей школы.

Парадоксальное свойство кризисных этапов развития состоит в том, что к их исходу интеллектуальная активность возрастает и приобретает конструктивный характер, направленный на поиски решения проблемы. Для преодоления кризиса разрабатываются теории, планы, проекты реконструкции — все они в известной мере построены на критике причин стагнации системы образования. Исход из кризиса настоятельно требует кардинального изменения аксиологии образования и общества, отказа от этатизма и бюрократи-

ческой ориентации, чему более всего способствует педагогизация практически любых социокультурных процессов, испытавших технократические трансформации.

Личностно-ценностный подход в образовании в своей критической части направлен против авторитарного фактора, ибо в новых условиях возникает парадигма — свобода выбора в процессе обучения. Стратегией развития высшей школы в Российской Федерации становится интеграция и сопряженное развитие различных ее звеньев, реконструкция на основе богатейшего отечественного опыта концепции непрерывного образования в виде ранее эффективно функционировавших педагогических комплексов: университет - педагогический институт - средняя школа, которые способны качественно и позитивно изменить образовательную ситуацию в XXI в. Переход от авторитарной к автономной модели высшей школы экономически и социально детерминирован и может считаться действенным средством преодоления кризиса образования.

### **Литература**

1. Князев Е.А. История педагогики и образования. М., 2016.
2. Князев Е.А. Автономия университетов: персоналистско-аксиологический подход// *Universum: психология и образование*. М. 2014. № 5-6 (6).
3. Князев Е.А. Развитие высшей педагогической школы России в XVIII - начале XX вв.// *Педагогика*. 2010. №6. С. 66-75.
4. Полное Собрание Законов. Собр. I. Т. 28. № 21501
5. Полное Собрание Законов. Собр. II. Т. 3. № 2502
6. Полное Собрание Законов. Собр. II. Т.46. Отд. 2. № 49860.