

УДК 378.4

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2025-5-34-45>

Англосаксонские традиции в системе образования: университетская автономность и академическая свобода

Марина Павловна Логинова

Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия
loginova.marina@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4772-1748>

Аннотация

Реформы российской системы образования конца XX – начала XXI в. характеризовались интеграцией англосаксонских педагогических традиций в отечественную образовательную практику. Одной из ключевых традиций американской системы образования считается ее ориентация на независимость от государственного контроля и академическая свобода. Сегодня перед отечественным образованием ставятся новые задачи, что требует критического осмысления завершившегося периода с целью создания системы, соответствующей требованиям современного российского общества. Поэтому необходимо провести анализ исторических и социокультурных факторов, повлиявших на формирование этой традиции в американском образовании, а также оценить ее функционирование в образовательном пространстве России. Методы исследования включают контент-анализ работ известных историков и экспертов в области образования. Это позволяет определить принципы автономии вузов, выявить сильные и слабые стороны традиции, а также оценить ее работу в современном академическом контексте. Исторический анализ помогает раскрыть социальные и культурные условия, способствовавшие формированию традиции в американском социуме. Анализ юридических аспектов развития автономности учебных заведений указывает на относительность этого явления в современном образовании США. Таким образом, создание общин в колониях Америки до формирования правительств способствовало становлению традиции независимости и самоуправления. Это стало основой для университетской автономии. Толерантное отношение к религиозному разномыслию в штатах привело к формированию академической свободы. Однако государство остается активным участником в образовательной системе страны, диктуя учебным заведениям свои «правила игры». Это приводит к размыванию понятия независимости системы образования от государственного контроля. Исследователи фиксируют случаи использования академической свободы администрациями вузов в качестве инструмента давления на неудобных преподавателей, что говорит о необходимости разработки механизмов контроля со стороны общества. Предпринятое исследование может быть использовано при дальнейшем изучении вопросов, связанных с университетской автономией, академической свободой, а также заимствованием англосаксонских педагогических традиций в российском образовательном контексте.

Ключевые слова: *англосаксонская традиция в образовании, автономия (независимость) образовательных учреждений, академическая свобода, российская система образования, американская система образования, заимствование образовательных традиций*

Для цитирования: Логинова М.П. Англосаксонские традиции в системе образования: университетская автономность и академическая свобода // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2025. Вып. 5 (241). С. 34–45. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2025-5-34-45>

Anglo-Saxon traditions in the system of education: university autonomy and academic freedom

Marina P. Loginova

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russian Federation
loginova.marina@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-4772-1748>

Abstract

The characteristic of the Russian education system reforms in the late 20th and early 21st centuries was Anglo-Saxon pedagogical traditions borrowing into the Russian education. One of the key traditions of the American education system is considered to be its autonomy from state control and academic freedom. Today, national education is facing new challenges, which requires a critical reflection of the previous period in order to create a system that meets the requirements of modern Russian society. Therefore, it is necessary to examine the historical and socio-cultural factors that influenced the development of the tradition in American education, as well as to

evaluate its functioning in the Russian educational context. The research methods include content analysis of works by well-known historians and experts in the field of education. This allows us to define the principles of university autonomy, identify the strengths and weaknesses of the tradition, and assess its functioning in the modern academic framework. The historical analysis is employed to identify the social and cultural conditions that contributed to the making of the tradition within American society. An analysis of the development of educational autonomy from legal perspective serves to highlight the relative nature of this concept in contemporary US education. Thus, the establishment of communities in the American colonies prior to the establishment of centralized government gave rise to the tradition of autonomy and self-governance. The aforementioned factor was pivotal in the evolution of university autonomy, whereas the tolerance towards religious diversity resulted in the emergence of academic freedom. However, the government continues to play an influential regulatory role in the nation's educational sector, implementing policies that govern educational institutions. This dynamic consequently blurs the notion of university autonomy. Some scholars refer to recurring cases when university administrations employ the concept of academic freedom as a means of exerting pressure on teachers who are deemed to be at odds, which suggests the need to develop mechanisms of control by society. This research can be used for further study of issues related to university autonomy, academic freedom, and the borrowing of Anglo-Saxon pedagogical traditions in the Russian educational context.

Keywords: *Anglo-Saxon tradition in education, autonomy of educational institutions, academic freedom, Russian education system, American education system, borrowing of educational traditions*

For citation: Loginova M.P. Anglosaksonskiy traditsii v sisteme obrazovaniya: universitetskaya avtonomnost' i akademicheskaya svoboda [Anglo-Saxon traditions in the system of education: university autonomy and academic freedom]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2025, vol. 5 (241), pp. 34–45 (in Russian). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2025-5-34-45>

Введение

В течение сорока лет российское образование заимствовало традиции, присущие американской образовательной культуре [1]. К числу таких традиций относится стремление системы образования к автономии и академической свободе. Темы, связанные с функционированием академической свободы и отношением между образованием и государством, являются популярными в работах российских и американских исследователей. Политические события недавнего времени привели к завершению очередного этапа в истории развития российского образования и отказа от ориентации на систему образования США. В настоящее время происходит пересмотр тех принципов, на которые опиралась система образования в России после 90-х гг. XX в. Несомненно, такой пересмотр необходим для того, чтобы построить систему образования, которая будет отвечать запросам общества и не будет противоречить базовым основам русской культуры. Тщательный анализ завершившегося периода поможет увидеть сильные и слабые стороны заимствований в области российского образования. Для полноты и объективности анализа следует обратиться к историческим и социокультурным факторам, которые привели к формированию данной традиции в педагогической культуре США. Кроме того, необходимо познакомиться с исследованиями, где оценивается функционирование традиции автономии и академической свободы в образовательной культуре современных США. Все это даст возможность провести даль-

нейший анализ целесообразности заимствования этой традиции в российскую образовательную культуру и сделать выводы о том, что стоит оставить из заимствований, а от чего отказаться.

Таким образом, цель предпринимаемого исследования состоит в анализе исторического контекста и социокультурных факторов, способствовавших формированию такой образовательной традиции в США, как независимость от государства и академическая свобода. Вместе с тем проведенный разбор поможет увидеть сильные и слабые стороны данной традиции и критически оценить потенциал ее заимствования и развития в российской образовательной культуре, а также увидеть риски, вероятные при слепом копировании традиции без учета национальных особенностей отечественной культуры.

Материал и методы

Проанализированы работы американских и иностранных историков и общественных деятелей, таких как D. Boorstin (Д. Бурстин), А. де Токвиль, а также экспертов в области образования (J. Thelin, Ch. Lucas, A. Flexner, R. Hofstadter, M. Finkin, R. Post и др.), посвященные традициям, сложившимся в американской образовательной культуре, что позволило выявить исторические, социальные и культурные условия, которые повлияли на морфогенез традиции независимости от государственного контроля и академической свободы. Анализ работ таких исследователей, как R. O'Neil, E. Pettit, Н.В. Головкин, Е.С. Кананькина, позволил сделать вывод о

функционировании традиции в современном американском обществе и проблемах, связанных с академической свободой, которые обсуждаются в научном сообществе сегодня. Метод контент-анализа позволил исследовать тексты и документы, в которых рассматривается история и развитие американской образовательной системы, выявляя ключевые темы данного процесса и тенденции. Исторический анализ помог установить контекст, в котором вырабатывалась описываемая традиция. Социальный контекстный анализ способствовал выявлению социальной динамики, влияющей на образовательную практику и политику при формировании традиции автономии и академической свободы в американской педагогической культуре.

Результаты исследования

Обширные территории зарождающегося нового государства, надежды и чаяния, привезенные из Старого Света, а также образ жизни первых поселенцев сыграли важную роль в формировании традиции, которую можно определить как стремление к независимости от государства. Американские общины и города (а позже штаты) изначально стремились к независимой жизни и выступали против главенства государства в их жизни.

Колонии северо-восточного побережья Америки часто основывались совершенно самостоятельно, без согласования с Британской короной – именно таким образом появились Плимут, Провиденс, Нью-Хейвен, штаты Коннектикут и Род Айленд, и только позже эти поселения получали документы, узаконивавшие их в Англии. Эмигранты самостоятельно управляли своими поселениями: «назначали должностных лиц, заключали мир или объявляли войну, регулировали действия полиции, принимали законы, будто были подвластны одному лишь Богу» [2, с. 36–37]. Очевидно, такая самостоятельность не могла не сказаться на характере, формировавшем новую нацию. В колониях Новой Англии царила подлинная демократия, о которой даже «античный мир мог только мечтать»: городская община в Америке была организована раньше, чем графство, а графство появилось раньше, чем штат. Так, демократия проявлялась в «участии людей в общественных делах, свободном голосовании по вопросам налогообложения, ответственности властей, личной свободе, суде присяжных». В Коннектикуте, например, избирателями были все граждане штата: они были все равны как с материальной точки зрения, так и в интеллектуальном смысле. Кроме того, в штате все должности, включая должность губернатора штата, являлись

выборными. Все молодые люди старше 16 лет обязаны были носить оружие, организовывать милицейские отряды и всегда быть готовы встать на защиту своей родины. Подобные методы управления были и в других колониях северо-восточного побережья. В городских общинах Новой Англии все дела обсуждались на рыночной площади общим собранием всех граждан [2].

Д. Бурстин (D. Boorstin) отмечал, что в колониях Америки общины появились до создания правительств, которые были призваны «заботиться об общественных потребностях и обеспечивать выполнение общественных обязанностей» [3, с. 65]. Это не могло не привести к закреплению такого образа жизни, где правительства были подотчетны общинам.

Если же говорить о традиции стремления к независимости от государства в области образования, то следует отметить, что во многих исследованиях [4–7] данная тенденция указывается как одна из ключевых характеристик системы американского образования, что коренным образом отличает ее от европейской системы: с возникновения истории Нового Света учреждение школ, колледжей и университетов становится в большей степени делом общины города, территории или штата, чем общегосударственным делом, так как любой человек или группа людей могут учредить новое учебное заведение (колледж или университет) [5, с. 14–18]. Д. Бок (D. Bok) также называет академическую свободу и автономию учебных заведений базовыми академическими ценностями [8].

R. Hofstadter и W.P. Metzger убеждены в том, что истоки идеи академической свободы в США следует искать в начале истории страны. Весь уклад жизни новых граждан в государстве внес свой вклад в то, что впоследствии оформилось в академическую свободу: наука дала представление о постоянном поиске новых истин при содействии свободы исследования; от коммерции была заимствована концепция свободной конкуренции, преобразившаяся в «свободный рынок мыслей»; либеральная государственная политика «поделилась» идеей свободы речи и свободы прессы, а также «признанием множества взглядов в плюралистическом обществе»; религиозный либерализм и историческое развитие привели к «укрощению сектантской враждебности», к толерантности и религиозной свободе. Кроме того, свобода академическая и религиозная имеют одну природу – свободу совести; она не могла бы достичь высокого уровня процветания при отсутствии в обществе уважения к человеческой индивидуальности. Причем подобная толерант-

ность и религиозная свобода получили развитие не вследствие того, что люди обладали какой-то особой мудростью, а вследствие исторического развития американского общества: со времени манифеста Лютера прошло более двух веков, и люди, оказавшиеся во власти, уже согласились с тем, что идея свободы и толерантности необходима для поддержания порядка в обществе и процветания торговли [9, с. 61–62].

R. Hofstadter и W.P. Metzger утверждают, что, с одной стороны, на колледж периода до Гражданской войны 1861 г. не имела еще влияния наука в такой степени, как это будет во времена после Дарвина. С другой стороны, учебное заведение не имело отношения к любой профессиональной деятельности как и к бизнесу, технологическому развитию и сельскому хозяйству. При этом нельзя сказать, что идеал академической свободы в тот период отсутствовал. Напротив, этот идеал тесно связан с толерантным отношением к религиозному разнообразию в Новом Свете и к принятию конституций штатов и получению хартий при учреждении колледжей. Хотя гражданские свободы не идентичны свободе академической, тем не менее убеждены R. Hofstadter и W. Metzger, что именно они «предоставили матрицу академических свобод». Именно в форме свободы выбора религии для преподавателя колледжа появился тот феномен, который позже оформился в идею академической свободы [9, с. 262–263].

В работе «Funds and Foundations. Their Policies Past and Present» A. Flexner, рассуждая об особенностях американской системы образования, заявляет об отсутствии общенациональной идеи с момента ее формирования [4, с. 48]. Именно эта мысль позволила позже Дж.Б. Конанту (J.B. Conant) утверждать, что систему американского образования «системой» в полном смысле слова назвать нельзя [10, с. 10]. Таким образом, мы можем говорить о независимости учебных заведений от одного центрального государственного органа. В связи с тем что образование являлось делом штата, а не всей страны, большая часть колледжей и университетов (за малым исключением: Harvard, Princeton, Columbia, Yale, Johns Hopkins, Chicago, Wisconsin, California, the California Institute of Technology) были вузами местного значения, но не общенационального. Это таило в себе опасность в неумении, а часто и нежелании учебных заведений сотрудничать друг с другом в рамках общенациональной системы [4, с. 48]. При подобной самостоятельности естественно развитие того, что впоследствии сложилось в традицию автономности и стремления к академической независимости.

Следует также отметить, что Десятая поправка Конституции США ограничивает роль государства в вопросах образования и не дает ему права учреждать систему национальных школ именно потому, что образование рассматривалось исключительно как функция, принадлежащая штату [11, с. 3]. Впервые государство было «допущено» к образованию в XIX в., когда ему выделили роль аккумулятора статистических данных, собираемых частными фондами по всей стране [12, с. 31; 11, с. 17; 13, с. 188]. В 1867 г. появился отдел образования (the Department of Education), который взял на себя роль такого аккумулятора.

Генерал Джон Итон, назначенный в марте 1870 г. специальным уполномоченным по вопросам образования, изложил свое видение роли государства в деле образования следующим образом: «...национальное правительство не должно принимать никаких действий, рассчитанных на уменьшение усилий, направленных на развитие образования, со стороны местных властей и отдельных индивидуумов. Оно [образование] принадлежит отдельным людям и развивается отдельными людьми, но предназначено для всех людей» [11, с. 11].

Являясь государством, в основе которого лежит идея господства закона, наравне с такими ценностями, как иудеохристианская этика, гуманистический дух, наука и научный метод, вера в демократию, США придерживается тех же принципов и в области образования. G. Counts, преподаватель педагогики, профессор Колумбийского университета, считает, что «господство закона — одно из наивысших достижений западной культуры» [14, с. 259]. В верховенстве Конституции страны господство закона получает свое наивысшее выражение [14, с. 261]. Именно Конституция обязывает правительство и чиновников действовать в рамках закона, при этом защищая индивидуальные права и свободы; даже процесс социальной революции вводит в рамки закона [14, с. 264–270]. Именно в этом G. Counts видит цель Конституции страны.

В своей конституционной системе американцы отвергают концепции абсолютного государства, будь то идеалистическая или материалистическая концепция. С одной стороны, они отрицают ту точку зрения, которая говорит о превосходстве государства над людьми, об ответственности правителей только перед Богом или королевской/царской совестью. С другой стороны, они также отказываются от идеи, согласно которой «государство со всей его властью и институтами является истинным инструментом некоего предположительно правящего класса,

„высшей принудительной силой“ в обществе, которая служит исключительно интересам этого класса, „легальность“ – фикция, изобретенная для того, чтобы затуманить умы и упростить эксплуатацию масс». Они также отвергают главный результат этой доктрины: привилегированный класс никогда не откажется от своих привилегий без обращения к неприкрытой жестокости и гражданским раздорам, все социальные системы поэтому должны погрузиться в пламя, кровь и диктатуру [14, с. 268].

Конституция дает право гражданам страны на свободу политических и гражданских собраний и ассоциаций. Именно эта свобода, уверен G. Counts, дает возможность гражданину участвовать в выборах общественных деятелей и в формировании законов [14, с. 270]. Таким образом, мы можем утверждать, что социально-культурные и исторические факторы, игравшие важную роль в формировании национального менталитета американца, привели к созданию свода законов, которые отобразились в Конституции страны. Эти законы в свою очередь направлены на стремление к автономности и независимости от централизованной политики в любой сфере жизни, включая образование.

Поворотным пунктом в вопросе независимости учебных заведений от государства в области университетского суверенитета считается Дартмутское дело (the Dartmouth Case, 1819 г.). Именно этот юридический случай поставил точку в вопросе невмешательства государства в дела не только частных, но также и государственных университетов [15, 16]. То, что вошло в историю под названием the Dartmouth Case, было противостоянием и судебными разбирательствами, которые велись между президентом Дартмутского колледжа (Dartmouth College) Джоном Уилоком (John Wheelock) (он был пресвитерианцем и последователем Т. Джефферсона, выступавшим за независимость от федеральной власти и за сильные местные власти) и попечительским советом, большинство членов которого были конгрегационалистами и федералистами, ратовавшими за сильную центральную власть. Президента колледжа, уволенного действующим на тот момент попечительским советом, поддержал губернатор William Plumer, также последователь Т. Джефферсона. В результате этого Дж. Уилок остался на своем посту. Законодательное собрание штата Нью-Гемпшир вместе с губернатором обратились к хартии, на основе которой был образован колледж, и постановили, что «Хартия, выданная Британской короной совету попечителей Дартмутского колледжа, является договором по смыслу этого пункта Конституции Соединенных

Штатов (статья 1, s. 10), который провозглашает, что ни один штат не может принимать закон, нарушающий обязательства по договорам. Революция Хартию не отменяла. Закон штата Нью-Гемпшир, изменяющий Хартию без согласия корпорации в существенных отношениях, является действием, нарушающим обязательство Хартии, что является антиконституционным и отклоняется» [16, с. 118–119].

Таким образом, данное судебное решение ознаменовало победу тех, кто считал, что «высшее образование должно сохраняться в руках частных предприятий» [16, с. 118–119].

С юридической точки зрения в США, в отличие от Европы, «любое имущество должно иметь владельца». Если в Европе учреждение может существовать независимо от тех людей, которые им управляют, и даже от государства, финансовой поддержкой которого учреждение может пользоваться, то в Новом Свете подобной ситуации сложиться не могло вследствие отсутствия такой концепции в американском законодательстве [6, с. 267]. Такое положение дел в юриспруденции также можно рассматривать как фактор, способствовавший формированию традиции независимости организации от государственного контроля.

Помимо этого, вкладом в вопрос суверенитета учебных заведений также считается Закон о колледжах, которым предоставлялись земельные гранты (the Land Grant College Act / the Morrill Act, 1862 г.), который стал отправной точкой в создании колледжей для «промышленных классов» [16, с. 120]. Этот закон дал возможность основывать и развивать колледжи на проданных в частную собственность государственных землях.

Если говорить о концепции академической свободы, следует признать, что она не являлась изобретением американской научной мысли, а была перенесена на американскую образовательную почву из Германии, которая получила ее в наследство от предыдущих поколений [17, с. 11]. В США университетом управлял «светский совет, выбранный частным собственником, религиозной конфессией-спонсором или в ходе политического процесса». Главным должностным лицом в американском университете был президент, который выбирался этим «светским советом» и был подотчетным ему. Преподаватели университетов и колледжей рассматривались всего лишь нанятыми работниками. Они зависели от мнения членов совета, которые не имели профессиональной подготовки. Таким образом, в американских вузах сложилась ситуация, при которой «лица, не являющиеся учеными, сохраняли за собой право решать, чему нужно и чему

не нужно учить, что публиковать, а что нет» [17, с. 24–25].

R. Hofstadter и W.P. Metzger считают первым прецедентом на пути к академической свободе в США дело Томаса Купера (Thomas Cooper) в Колледже Южной Каролины (1820 г.) и дело У. Гиббса (Wolcott Gibbs) из университета Колумбии (1853 г.) [9, с. 262–274]. В первом случае Thomas Cooper, «один из наиболее выдающихся людей в американской научной жизни», ставший президентом Колледжа Южной Каролины, остался в истории как президент, который «обогастил учебную программу, поднял уровень требований для поступающих в колледж, а также уровень образовательного стандарта, собрал штат компетентных преподавателей, адекватно решал дисциплинарные проблемы и добился продолжительной финансовой поддержки от законодательного собрания» [17, с. 264–265]. Однако с самого начала вступления в должность Т. Купер подвергался жесткой критике со стороны духовенства Пресвитерианской церкви, так как придерживаясь материалистических взглядов на религию, он печатал брошюры с критикой доктрины кальвинизма и утверждением победы материализма. Более того, он был убежден в том, что материализм провозглашался Христом и апостолами. Эта «война брошюр» привела к обвинению Т. Купера в нанесении ущерба колледжу своим вмешательством в религиозные взгляды студентов, насмешками над соблюдением субботы, публичными церковными службами и религиозными сектами. Предъявленные обвинения Т. Купер отрицал, аргументируя это тем, что все они основаны на его религиозных взглядах.

Самой «поразительно современно звучащей» мыслью Т. Купера авторы «The Development of Academic Freedom in the United States» считают его размышления о том, что попечители учебного заведения не должны требовать от преподавателей «рассматривать только те вопросы, которые связаны с темой лекции, а рассматривать их справедливо и беспристрастно. Если сомнения, содержащиеся в предмете, утаиваются и не обсуждаются, студенты будут иметь основания жаловаться на проявление несправедливости. Трудности, которые преподавателю запрещено обсуждать, останутся в их [студенческих] головах, и они покинут [колледж] неудовлетворенными, с половинными знаниями и неразрешенными сомнениями. Они имеют право ожидать, что их преподаватель будет заниматься не сокрытием или сокращением при рассмотрении спорных вопросов, но полным и честным исследованием без давления и маскировки» [9, с. 267–268]. Таким образом, Т. Купер высказывался за свободу

преподавания и выражения мысли во имя поиска истины. Именно в этом он видел цель получения образования в колледже.

Второе имя, заслуживающее упоминания, У. Гиббс (Wolcott Gibbs), преподаватель Columbia College, выдающийся химик, получивший образование в Германии и Франции. Среди его сокурсников были Юстас фон Либих, Карл Фридрих Август Раммельсберг, Генрих Розе и другие. У. Гиббс являлся кандидатом на место ушедшего на пенсию профессора по естественной и экспериментальной философии и химии в 1853 г. Однако вследствие того, что он был выходцем из семьи, исповадовавшей унитаризм, в то время как большая часть попечителей колледжа принадлежала епископальной церкви, его кандидатура была отвергнута. Хотя факт отклонения кандидатуры по религиозной причине официально отрицался, протоколы заседаний, которые велись при закрытых дверях, свидетельствуют именно о религиозной причине отказа. Случай стал известен широкой публике и был осужден за «дух, который сделал бы определенные религиозные взгляды тестом на “подходящесть” на место профессора естественных наук». В результате развития этой ситуации появлялись брошюры, в которых заявлялось о том, что совет попечителей колледжа не выполняет свои обязательства перед сообществом города и штата и не удовлетворяет образовательные потребности граждан, отказывая кандидату на место профессора по религиозным причинам.

Последствием описанного случая становится широкое обсуждение вопроса свободы выражения, свободы совести и академической свободы. Также широко дискутировался вопрос о том, следует ли при рассмотрении кандидатур преподавателей в учебные заведения отдавать предпочтение выдающимся исследователям, чьи взгляды расходятся со взглядами совета попечителей, или не имеющим репутацию в мире ученых, но выражающим согласие с советом. Впоследствии эта дискуссия привела к тому, в чем европейцы были уверены с самого начала образования университетов: «Преподавателей иногда называют работающими на колледж. [Однако] они и есть колледж» [9, с. 269–274].

Похожие инциденты повторялись не раз и в XX в. [17, с. 25–27]. В результате многочисленных общественных обсуждений и споров в 1915 г. была создана Американская ассоциация университетских профессоров (the American Association of University Professors, AAUP), которая ставит своей целью защиту интересов преподавателей, а также академической свободы в американском научном сообществе.

Тем не менее исследователи истории американских колледжей и университетов часто убеждены в спорности тезиса о существовании независимости учебных заведений от власти [18, 19, с. 11–12]. А.М. Cohen и С.В. Kisker в работе «The Shaping of American Higher Education» называют идею о свободе человека от государства при расширении границ США на запад и заселении этих земель новыми гражданами мифом, так как такое представление «пренебрегает» фактами: никто иной, как государство, распоряжался вопросами дарения земель, а также выдачи субсидий для строительства железных дорог и каналов [20, с. 62].

Равным образом именно власти штатов и территорий (еще не оформившихся в штаты частей страны) часто выступали инвесторами или спонсорами в основании и развитии многих колледжей. Так, хотя сейчас такие университеты, как Принстон, Гарвард и Браун, заявляют о своей независимости, следует помнить о том, что эти колледжи были созданы, финансировались и контролировались правительствами соответствующих колоний, что доказывается их названиями: Принстон назывался College of New Jersey, Браун – the College of Rhode Island and Providence Plantations. Ни одна церемония вручения дипломов не проходила без шерифа Middles County, а все дипломы в Гарварде выдавались комиссией, в которой обязательно присутствовал губернатор Massachusetts Bay Colony [19, с. 32–34]. Кроме того, правительства колоний шли на различные поощрения, уступки или находили иные способы помощи колледжам на начальных этапах их становления. Например, Гарвард получал деньги от Генерального суда штата Массачусетс, а также получил пожертвование в виде земли. Одновременно с этим правительство штата «предписало выдавать доходы» колледжу от работы Чарльзтаунского парома (Charlestown Ferry), а позже с позволения правительства штата колледж получал доходы в результате работы платного моста. Половина годового дохода учебного заведения предоставлялась правительством, и только 10 % от него было платой за обучение [20, с. 50].

Подобная ситуация была и при создании колледжа William and Mary в штате Вирджиния. В 1693 г. по решению законодательного собрания штата колледж получал финансирование от налога на табак и пошлины на меха, т. е. именно законодательный орган штата «предоставил фонды» колледжу. Кроме того, налоги от работы уличных торговцев также шли на содержание учебного заведения. К этому стоит прибавить и

освобождение студентов от налогов и воинской службы [20].

Таким образом, с одной стороны, как мы видим, нельзя говорить об абсолютной независимости от государства учебных заведений, существовавших в США в XVII–XVIII вв. С другой стороны, колледжи часто брали на себя функции государства: например, если колледжи не имели постоянной финансовой поддержки от правительств своих колоний, они могли получать разрешения на проведение лотерей или, как мы видели в примере с колледжем William and Mary, а также с Йельским университетом, студентов освобождали от воинской обязанности и налогов [20].

Финансирование и помощь со стороны штата, однако, были весьма «капризными» и часто зависели от удовлетворенности колониального правительства работой колледжа, становясь неким инструментом влияния. Тем не менее была заложена основа получения доходов учебных заведений из разных источников, что исследователи расценивают как положительное качество [20, с. 50–51].

При рассмотрении вопроса об автономии вузов необходимо обратить внимание на роль президента учебного заведения. Эта должность является особенностью американской системы образования, отличающей вуз американский от вузов других стран. С самого начала развития системы американских вузов президент наделялся большой административной властью, что делало его отличным от, скажем, британских университетов, где директор был всего лишь первым преподавателем среди равных ему. В американском колледже президент подчинялся и отчетывался в своих действиях не перед другими преподавателями, а перед членами советов попечителей или совета посетителей. Таким образом ограничивалась власть профессорско-преподавательского состава учебного заведения, что в свое время стало инновацией и отличительной чертой американского высшего образования [19, с. 11–12].

Президентом колледжа должен был быть такой человек, который обладал способностью привлечь как можно больше инвестиционных средств в свой вуз, т. е. обладать предпринимательскими качествами, что позволяло надеяться на процветание его бизнеса-колледжа. Президент колледжа не обязательно должен был быть ученым. Больших энергетических затрат от президента требовал вопрос поиска возможных спонсоров для постоянных нужд университета, а также их «обхаживания» [21, с. 197].

К тому же ему следовало быть политиком, способным успешно защищать свои интересы (= интересы своего колледжа) перед внешними «противниками» [21, с. 34]. Для этого президент был обязан публиковать статьи в газетах и журналах, высказывая мнение на злободневные темы [21, с. 125–127], т. е. быть в числе тех, кто формирует общественное мнение по важным социальным и политическим вопросам.

Согласно Д. Боку (D. Bok) в основе понятия свободы и университетской автономии лежат следующие принципы:

1. Любая группа или организация может основать учебное заведение в США. (Благодаря этому к началу XX в. в стране насчитывалось почти 1 000 колледжей, а с 1960 по 1980 гг. их количество возросло с 1 451 до 1 810.)

2. Любой колледж или университет имеет свободу принимать/назначать новых преподавателей без согласования с правительственными органами.

3. Частные вузы имеют право принимать студентов самостоятельно. Государственные вузы могут принимать решения в пользу того или иного кандидата при отборе в аспирантуру или в профессиональные школы.

4. Профессорско-преподавательский состав может формировать программы обучения самостоятельно в пределах тех широких лимитов, которые заданы профессиональными организациями, лицензирующими и устанавливающими минимальные стандарты для профессиональных областей.

5. Частные вузы имеют право самостоятельно распределять свои фонды, финансируя те программы и в том количестве, которые считают целесообразными. При этом государственные вузы также имеют достаточно свободы, чтобы получать и распределять средства согласно законодательствам государства или штата.

6. Все вузы (частные или государственные) могут искать и собирать средства из разнообразных источников: оплата обучения студентами, государственные ассигнования, дары от различных организаций, индивидуальные пожертвования, гранты от фондов, различного рода премии, вознаграждения от федеральных агентств.

При этом разница между американскими государственными и частными вузами в этом смысле давно размыта.

Сравнивая ситуации с управлением европейскими вузами, Д. Бок утверждает, что американская автономность гораздо более успешная модель управления системой образования, хотя признает, что в части учебных программ и содержания курсов европейские преподаватели

также пользуются известной свободой, хотя и государственные чиновники имеют власть влиять на учебный процесс [5, с. 10–11].

Таким образом, несмотря на утверждения исследователей о сложившейся традиции автономности учебного заведения, некоторые исследователи признают относительность подобной автономии. Более того, естественно, что в государстве принимаются законы, которые регулируют вопросы образования на различных ступенях.

В частности, исследуя вопрос развития образовательного законодательства США в XX в., Е.С. Кананыкина подтверждает факт зависимости учебных заведений (как среднего образования, так и высшего звена) от государственного финансирования и законодательства страны в области образования. Так, в XX в. принимались законы, которые гарантировали финансирование образовательного сектора со стороны государства в виде выдачи займов студентам под низкий процент, погашение разницы между рыночной стоимостью обучения и низкими процентами, которые платили студенты, из федерального бюджета [22, с. 223]. Кроме того, федеральные средства выделялись на развитие различных программ, курсов, работу различных комитетов. Отмечается, что с 1970-х гг. вузы получают федеральные средства через 40 каналов различных федеральных ведомств [22, с. 225].

Таким образом, мы можем утверждать, что, несмотря на декларацию сложившейся традиции о независимости вузов США от государства, такая суверенность учебных заведений достаточно относительна.

Вместе с тем в американском образовательном сообществе периодически возникают случаи, в которых обсуждаются спорные вопросы, связанные и с академической свободой. Например, в работе Е.С. Кананыкиной приведены многочисленные факты нарушения академической свободы со стороны администраций учебных заведений или государства [22, с. 236–240].

Подобный эпизод произошел с преподавателем биологии, проработавшим в Utah Valley University 26 лет. Преподаватель был уволен в результате жалоб студентов на слишком высокие требования и строгость при оценивании. Следует упомянуть, что в результате увольнения преподаватель покончил жизнь самоубийством. В марте 2019 г. профессор получил письмо от президента университета с «шестью видами неправомерного поведения». Его также обвиняли в применении «деспотичных и капризных требований к курсу как при выведении оценок, так и в нарушении академической свободы по отноше-

нию к коллегам». Кроме того, в письме звучали обвинения в «запугивании и угрозах в адрес студентов и работников университета». При этом отмечается, что многие студенты, прослушавшие его курс, впоследствии добились значительных успехов в медицинской области. Многие были благодарны ему именно за ту строгость, которую он проявлял во время занятий, признавая, что подобное отношение заставляло их работать и добиваться отличных результатов.

Данный случай, закончившийся трагически для самого преподавателя и его семьи, является «тестом Роршаха», в котором каждый рассматривающий его видит что-то свое. Эта ситуация явилась началом бурных дискуссий в академической среде. Среди обсуждаемых вопросов поставлены следующие: не становится ли академическая свобода, которую так защищало научное и педагогическое сообщество от посягательств государства или администрации учебного заведения, оружием в руках тех, кто по каким-либо причинам недоволен преподавателем или курсом; не являются ли решения, принимающиеся администрациями учебных заведений без достаточных разбирательств, опасным инструментом давления на любого преподавателя или работника, который каким-либо образом не «вписывается» в коллектив колледжа или университета. Другими словами, не является ли ошибочное понимание академической свободы политическим инструментом, который подвергает опасности существование самой академической свободы [23, 24].

Еще одним примером, как может быть искажено понятие «академическая свобода», является ситуация, зафиксированная в UCLA. Выпускник 2003 г., поддерживающий республиканцев, А. Jones призывал студентов записывать и впоследствии выкладывать в общий доступ – т. е. «шпионить и стучать» – лекции тех преподавателей, которые кажутся им «слишком либеральными». А. Jones даже сделал сайт, на котором предлагал \$100 любому студенту, предоставившему полный конспект лекций, материалов с занятий, а также запись всего курса. Позже, однако, администрация университета предупредила о привлечении студентов за нарушение авторских прав, если студент предоставит материалы курса на сайт А. Jones [25, с. 235–236]. Тем не менее само появление такого предложения еще раз доказывает возникновение угрозы существованию академической свободы как таковой, так как она становится инструментом давления на неугодно преподавателя.

Некоторые исследователи сравнивают положение преподавателей высших учебных заведе-

ний с эрой Маккарти, когда велась настоящая охота на инакомыслящих, и предупреждают о более опасном развитии событий в будущем, вследствие чего ставят вопрос, не уклонились ли преподаватели американской высшей школы влево, не стали ли они более либерально мыслящими в политическом и идеологическом смысле [25, с. 237].

В связи с этим отдельные эксперты убеждены, что в настоящий момент невозможно утверждать о существовании автономности университета и настоящей академической свободы учебных заведений. Скорее, следует говорить об их «нейтральности» [26, с. 61].

Заключение

Проанализировав различные источники, мы можем утверждать, что социально-культурные и исторические условия, в которых развивался и создавался американский социум, привели к формированию традиции, которую можно обозначить как ориентацию на независимость учебных заведений от государственного контроля и академическую свободу. Эта традиция декларируется одной из ключевых в американской образовательной культуре и предлагается для заимствования другим национальным образовательным культурам.

Тем не менее некоторые исследователи склоняются к мысли об относительности возможности получения автономии учебных заведений от государства, так как именно государство «дает разрешение» и легитимизирует социальные институты в обществе. В случае США можно говорить о помощи государства колледжам и университетам через издание законов, которые давали право вузам получать земли, снижать налоги, получать дополнительные доходы. В современной ситуации государство также продолжает играть важную роль в финансировании американских вузов, как государственных, так и частных. Это ставит вопрос о более точном определении понятия «автономность учебных заведений», а также о решении вопроса общественного договора, насколько учебное заведение может быть зависимым или независимым.

К тому же в последнее время все чаще звучат мысли об опасности того, что академическая свобода используется как политический инструмент давления на неугодных или неудобных преподавателей со стороны администрации, студентов или родителей, поэтому возникает потребность разработки механизмов, способствующих решению этой проблемы и сохранению баланса в обществе, который даст возможность дальнейшему его развитию.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Логинова М.П. Влияние англосаксонских традиций на российскую систему образования // Гуманитарные науки в современном вузе: вчера, сегодня, завтра: материалы VII Междунар. науч. конф. Санкт-Петербург, 13 декабря 2024 года: в 2 т. / под ред. Ю.В. Ватониной, А.С. Минина. СПб.: ФГБОУВО «СПбГУИТД», 2024. Т. 1. С. 591–597.
2. Tocqueville A.D. *Letters from America*. Edited, translated, and with an introduction by Frederick Brown. New Haven and London: Yale University Press. 2010. 284 с.
3. Boorstin D.J. *The Americans, the national experience*. New York: Vintage Book. 1965. 517 с.
4. Flexner A. *Funds and Foundations. Their Policies Past and Present*. New York: Harper & Brothers Publishers, 1952. 146 с.
5. Bok D.C. *Higher Learning*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts and London, England. 1986. 206 с.
6. Barrow C.W. *Universities and the Capitalist State. Corporate Liberalism and the Reconstruction of American Higher Education, 1894–1928*. The University of Wisconsin Press. 1990. 329 с.
7. Lucas C.J. *American Higher Education. A History*. New York. Palgrave. Macmillan. 2006. 397 с.
8. Bok D.C. *Beyond the ivory tower: social responsibilities of the modern university*. Cambridge, Mass., London, England: Harvard University Press, 1982. 318 с.
9. Hofstadter R., Metzger W.P. *The Development of Academic Freedom in the United States*. New York: Columbia University Press. 1955. 527 с.
10. Conant J.B. *Shaping Educational Policy*. McGraw-Hill Book Company. New York Toronto. London. 1964. 141 с.
11. Smith D.H. *The Bureau of Education. Its History, Activities and Organization*. The Johns Hopkins Press: Baltimore, Maryland. 1923. 157 с.
12. Ravitch D. *National Standards in American Education. A Citizen's Guide*. Washington, D.C. 1995. 224 с.
13. Allen H.P. *The Federal Government and Education. The Original and Complete Study of Education for the Hoover Commission Task Force on Public Welfare*. McGraw-Hill Book Company Inc. New York. Toronto. London. 1950. 333 с.
14. Counts G.S. *Education and American Civilization*. Bureau of Publications Teachers College, Columbia University. New York. 1952. 491 с.
15. Wallenfeldt E.C. *Roots of Special Interests in American Higher Education*. University Press of America: Lanham, New York, London. 1986. 224 с.
16. Cowley W.H., Williams D. *International and Historical Roots of American Higher Education*. New York & London: Garland Publishing Inc. 1991. 237 с.
17. Finkin M., Post R. *For the Common Good: Principles of American Academic Freedom*. New Haven: CT: Yale University Press, 2009. 272 p.
18. Rudolph F. *The American college and university [electronic resource]: a history / by Frederick Rudolph; introductory essay and supplemental bibliography by John R. Thelin*. Athens: University of Georgia Press, 1991. 563 с.
19. Thelin J.R. *A History of American Higher Education*. The John Hopkins University Press. Baltimore and London. 2004. 421 с.
20. Cohen A.M., Kisker C.B. *The Shaping of American Higher Education. Emergence and Growth of the contemporary System*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 2010. 630 с.
21. Lucas C.J. *American Higher Education. A History*. New York. Palgrave. 2006. 397 с.
22. Кананыкина Е.С. История образовательного законодательства Америки XX столетия // Актуальные вопросы современной науки. 2012. № 22. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-obrazovatel'nogo-zakonodatelstva-ameriki-xx-stoletiya> (дата обращения: 30.09.2024).
23. Pettit E. Was this Professor Dangerous? URL: <https://www.proquest.com/trade-journals/was-this-professor-dangerous/docview/2405689325/se-2> (дата обращения: 28.07.2020).
24. Abbott S. A Report on the UVU “Final Investigation Report”: The Case Of Professor Michael Shively. URL: <https://uvu-aaup.blogspot.com/2020/04/a-report-on-uvu-final-investigation.html> (дата обращения: 14.07.2025).
25. O’Neil R. *Academic Freedom in the Wired World. Political Extremism, Corporate Power, and the University*. Harvard University Press: Cambridge, Massachusetts and London, England. 2008. 312 с.
26. Головкин Н.В. Декларация академических свобод и полномочий: исторический контекст и основания академической свободы // Ученые записки ЗабГУ. Сер.: Социологические науки. 2017. Т. 12, № 3. С. 60–70. doi: 10.21209/2500-171X-2017-12-3-60-70

References

1. Loginova M.P. Vliyaniye anglosaksonskikh traditsiy na rossiyskuyu sistemu obrazovaniya [The Impact of Anglo-Saxon Traditions on the Russian System of Education]. In: *Gumanitarnyye nauki v sovremennom vuze: vchera, segodnya, zavtra: materialy VII Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii: v 2 tomakh*. Saint Petersburg, 13 dekabrya 2024 goda. Tom 1 [Humanities in a modern university: yesterday, today, tomorrow: Proceedings of the VII International Scientific Conference St. Petersburg, December 13, 2024: in 2 volumes Vol. 1]. Edited by Yu.V. Vatolina, A.S. Minin. Saint Petersburg, FGBOUVO "SPbGUPTD" Publ., 2024. pp. 591–597 (in Russian).
2. Tocqueville A.D. *Letters from America*. Edited, translated, and with an introduction by Frederick Brown. New Haven and London, Yale University Press. 2010. 284 p.
3. Boorstin D.J. *The Americans, the national experience*. New York, Vintage Book. 1965. 517 p.
4. Flexner A. *Funds and Foundations. Their Policies Past and Present*. New York, Harper & Brothers Publishers, 1952. 146 p.
5. Bok D.C. *Higher Learning*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts and London, England. 1986. 206 p.
6. Barrow C.W. *Universities and the Capitalist State. Corporate Liberalism and the Reconstruction of American Higher Education, 1894–1928*. The University of Wisconsin Press. 1990. 329 p.
7. Lucas C.J. *American Higher Education. A History*. New York. Palgrave. Macmillan. 2006. 397 p.
8. Bok D.C. *Beyond the ivory tower: social responsibilities of the modern university*. Cambridge, Mass., London, England: Harvard University Press, 1982. 318 p.
9. Hofstadter R., Metzger W.P. *The Development of Academic Freedom in the United States*. New York: Columbia University Press. 1955. 527 p.
10. Conant J.B. *Shaping Educational Policy*. McGraw-Hill Book Company. New York Toronto. London. 1964. 141 p.
11. Smith D.H. *The Bureau of Education. Its History, Activities and Organization*. The Johns Hopkins Press: Baltimore, Maryland. 1923. 157 p.
12. Ravitch D. *National Standards in American Education*. A Citizen's Guide. Washington, D.C. 1995. 224 p.
13. Allen H. P. *The Federal Government and Education. The Original and Complete Study of Education for the Hoover Commission Task Force on Public Welfare*. McGraw-Hill Book Company Inc. New York. Toronto. London. 1950. 333 p.
14. Counts G. S. *Education and American Civilization*. Bureau of Publications Teachers College, Columbia University. New York. 1952. 491 p.
15. Wallenfeldt E.C. *Roots of Special Interests in American Higher Education*. University Press of America: Lanham, New York, London. 1986. 224 p.
16. Cowley W.H., Williams D. *International and Historical Roots of American Higher Education*. New York & London: Garland Publishing Inc. 1991. 237 p.
17. Finkin M., Post R. *For the Common Good: Principles of American Academic Freedom*. New Haven: CT: Yale University Press, 2009. 272 p.
18. Rudolph F. *The American college and university* [electronic resource]: a history / by Frederick Rudolph; introductory essay and supplemental bibliography by John R. Thelin. Athens: University of Georgia Press, 1991. 563 p.
19. Thelin J.R. *A History of American Higher Education*. The John Hopkins University Press. Baltimore and London. 2004. 421 p.
20. Cohen A.M., Kisker C. B. *The Shaping of American Higher Education. Emergence and Growth of the contemporary System*. San Francisco, CA, Jossey-Bass. 2010. 630 p.
21. Lucas C.J. *American Higher Education. A History*. New York. Palgrave, 2006. 397 p.
22. Kananykina E.S. Istoriya obrazovatel'nogo zakonodatel'stva Ameriki XX stoletiya [The History of American Educational Legislation in the XX century]. *Aktual'nyye voprosy sovremennoy nauki*, 2012, no. 22 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-obrazovatel'nogo-zakonodatel'stva-ameriki-xx-stoletiya> (accessed 30 September 2024).
23. Pettit E. *Was this Professor Dangerous?* URL: <https://www.proquest.com/trade-journals/was-this-professor-dangerous/docview/2405689325/se-2> (accessed 28 July 2020).
24. Abbott S. *A Report on the UVU "Final Investigation Report": The Case Of Professor Michael Shively*. URL: <https://uvu-aaup.blogspot.com/2020/04/a-report-on-uvu-final-investigation.html> (accessed 14 July 2025).
25. O'Neil R. *Academic Freedom in the Wired World. Political Extremism, Corporate Power, and the University*. Harvard University Press: Cambridge, Massachusetts and London, England. 2008. 312 p.

26. Golovko N.V. Deklaratsiia akademicheskikh svobod i polnomochiy: istoricheskiy kontekst i osnovaniya akademicheskoy svobody [Declaration of Principles on Academic Freedom and Academic Tenure: Historical Background and the Principles of Academic Freedom]. *Uchenye zapiski ZabGU. Ser.: Sotsiologicheskiye nauki*, 2017, vol. 12, no. 3, pp. 60–70. doi: 10.21209/2500-171X-2017-12-3-60-70 (in Russian)

Информация об авторе

Логинова М.П., соискатель, Омский государственный университет (Наб. Тухачевского, 14, Омск, Россия, 644099).

E-mail: loginova.marina@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4772-1748>; SPIN-код: 9748-6943

Information about the author

Loginova M.P., Candidate of Sciences degree seeking applicant, Omsk State Pedagogical University (nab. Tukhachevskogo, Omsk, Russian Federation, 644099).

E-mail: loginova.marina@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4772-1748>; SPIN-code: 9748-6943

Статья поступила в редакцию 23.01.2025; принята к публикации 31.07.2025

The article was submitted 23.01.2025; accepted for publication 31.07.2025