

Implementation of Russian cooperation strategy extremely differs from the European experience because of the key difference in the character of institutional and resource environment.

Keywords: *educational policy, strategic university development, university mission*

МИХАЛЬЧЕНКОВА Наталья Алексеевна – кандидат экономических наук, доцент, и.о. ректора Сыктывкарского государственного университета им. Питирима Сорокина (167001, Россия, Республика Коми, г. Сыктывкар, Октябрьский пр-кт, 55; mehedova@yandex.ru)

ГЕРМАНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ В УСЛОВИЯХ АВТОРИТАРИЗМА И ТОТАЛИТАРИЗМА

Аннотация. Система образования в целом, а также высшее образование как ее подсистема всегда достаточно тесно связаны с общей политической обстановкой в стране, с политической системой и политическим режимом как способом осуществления власти. В статье анализируются взаимоотношения науки, образования и политического режима, выявляется их комплексный и противоречивый характер. Отдельные отрасли и направления в образовании и науке поддерживаются как авторитарными, так и тоталитарными режимами, которые в ряде случаев оказываются способными стимулировать развитие, препятствовать ретроградным тенденциям, излишнему консерватизму и стагнации. В ином контексте их действия приводят к разрушению систем или нанесению им значительного ущерба.

Ключевые слова: авторитаризм, диктатура, политический режим, поддержка, разрушение, консерватизм, стагнация

Одним из наиболее ярких примеров развития и функционирования университетов в условиях авторитарных режимов различной степени жесткости, а также в условиях откровенных диктатур, подавлявших волю человека и препятствовавших свободному творчеству, является Германия. Достаточно многочисленные германские университеты появились задолго до формирования единого государства в небольших монархиях, существовавших на территории современной Германии, а также других территориях, входивших в состав Священной Римской империи германской нации. Именно ее ликвидация в 1806 г. в результате наполеоновских войн и связанная с этим секуляризация общественной жизни в Германии стали отправной точкой в интенсивном развитии образования в целом и университетов в частности. Наиболее активным и продуктивным этот процесс был в Пруссии – королевстве, которое выделялось своим масштабом и влиянием, а в дальнейшем стало ядром образования централизованного государства – Германского рейха.

Идея университета была предметом живейшего интереса немецких философов: после катастрофы Первой мировой войны в 1923 г. Карл Ясперс опубликовал работу с таким названием, где он призывал к возрождению гуманистических идеалов и независимости научных исследований от политических и иных внешних обстоятельств. По оценкам многих ученых, как современников Ясперса, так и работавших в более поздний период, представленная им картина носила ярко выраженный идеалистический характер [Sieg, Korsch 2005].

В противовес Ясперсу десятилетием позже сформулировал свое видение «политизированного» университета Мартин Хайдеггер в ректорской речи 27 мая 1933 г. во Фрайбурге. Название философского текста, созданного Хайдеггером, – «Самоутверждение германского университета» [Heidegger] – не вступает в противоречие с политикой приобщения преподавателей, ученых и студентов к господствовавшей в тот период в Германии нацистской идеологии. Хайдеггер

выступил за создание «боевого союза преподавателей и студентов» и адаптацию университетов к «народной сущности» фюрерского принципа. В своем понимании духа философ подчеркивал его национальный характер, противопоставляя его «пустому остроумию» и иным проявлениям, которые обычно приписывались нацистами «еврейскому мышлению», что придавало речи Хайдеггера хотя и завуалированный, но антисемитский характер.

После поражения нацизма концепция «народного университета» канула в Лету, однако радикальное обновление германского университета не произошло. Была возрождена традиция, существовавшая до 1933 г. В этот период наиболее четко и ясно мыслящим философом вновь оказался К. Ясперс, переживший период нацизма в Германии, столкнувшийся с его наиболее античеловечными проявлениями и чудом избежавший депортации в концентрационный лагерь вместе со своей женой-еврейкой.

Свою «Идею университета» он дополнил после Второй мировой войны рядом положений, в которых подчеркивал политический характер университета как явления общественной жизни XX столетия: «Истина, которой служит университет, носит политический характер в полном смысле слова, т.к. с ее помощью может появиться человек, в процессе ежедневного обновления и возрождения становящийся собственно политическим существом, он может превратиться в гражданина, живущего в сообществе и вместе с ним. Только он один способен стремиться к миру через свободу, опираясь на истину» [Jaspers 1961]. Однако данная идея не может быть понята и усвоена без обращения к прошлому германских университетов. Историческая ретроспектива выявляет основные политические факторы, сыгравшие решающую роль в развитии науки и высшего образования в Германии, сохраняющие значимость и в XXI в.

В 1927 г. Карл Гриванк сформулировал определение взаимосвязи научной и образовательной деятельности с основными характеристиками государственной политики, а значит и с политическим режимом: «Государство стимулирует развитие науки, а наука, в свою очередь, представляет собой служение государству и нации» [Spenkuch 2010: 136]. При этом история свидетельствует: нигде и никогда наука, образование и государственная политика не были связаны так тесно, как в Германии, а развитие науки не представляло такую ценность для государства, особенно в периоды, когда государство оказывалось в тупике и нуждалось в новых стимулах развития, как в период после поражения в Первой мировой войне.

Тезис Гриванка содержит три элемента: указание на рост значения науки как таковой, на особое значение поддержки науки и образования государством, в т.ч. финансовой, а также на национальный дух в научной деятельности. Все три составляющих можно обнаружить в государственной политике Пруссии уже в 1817 г., когда было создано Министерство по делам образования и религии, задача которого заключалась в поддержке развития науки. Это противоречило идеям Гумбольдта и других реформаторов, например Шлейермахера, выступавших в 1810-х гг. за максимальное исключение вмешательства государства в деятельность реформированных университетов. По мнению Гумбольдта и его соратников, государство только препятствовало развитию университетов, за государством должны были сохраняться только вопросы экономического характера, полицейский надзор и наблюдение за влиянием университетов на развитие государственной службы [Spenkuch 2010: 135].

Развитие университетов тормозили финансовые трудности, т.к. иерархия ценностей, в которой образование и наука оказываются второстепенными в системе приоритетов, характерна именно для авторитарных режимов, отдающих абсолютное предпочтение внешней политике, часто носящей агрессивный характер, а значит требующей существенных затрат на военные цели. Кроме того, сохра-

нение монархического строя требовало формирования не самостоятельно мыслящих и активно действующих граждан, а верноподданных.

Эрой либеральной образовательной политики, которая не только допускалась в Пруссии, но и получала поддержку из государственного бюджета, была эра Альтенштайна¹ и одного из его сподвижников – Шульце². Однако тенденции развития этого периода носили противоречивый характер: решения министерства, хотя и принимавшиеся с благими намерениями, во многих случаях оказывали на развитие системы образования тормозящее воздействие. Так, ориентация на развитие в системе общего образования преимущественно гимназий с постепенным исключением других типов школ, например пользовавшихся большой популярностью школ высшей ступени для третьего сословия (*höhere Bürgerschulen*), признание кодифицированного в 1834 г. аттестата зрелости единственным документом, дающим право на поступление в высшие учебные заведения, а также ужесточение требований к содержанию высшего образования и проведению экзаменов, особенно выпускных испытаний для врачей и учителей, резко снизили стремление более широких социальных слоев к получению высшего образования.

В истории прусского образования отчетливо выделяются и этапы развития, на которых политика министерства носила ярко выраженный консервативный характер, в частности, при министрах Фридрихе Айххорне³ и Карле Отто фон Раумере⁴. С личностью Айххорна связывали первоначально надежды на либерализацию политики в сфере образования, однако он стремился к сохранению и даже усилению консервативных тенденций, в частности к усилению связи образования с религией как на этапе обучения в школах, так и в университетах. Это происходило, несмотря на то что в министерстве по-прежнему работал Шульце, в сфере ответственности которого находились университеты.

Возглавлявший министерство с 1850 г. фон Раумер был одним из главных представителей ортодоксальной абсолютистской реакции. Главным в сфере образования стало стремление сделать христианский элемент фундаментом в первую очередь народных школ. Консервативные тенденции имели глубокие корни: еще в 20-е годы XIX столетия группа деятелей системы образования приняла меморандум, в котором утверждалось, что «университеты считают себя научно-исследовательскими учреждениями, местом, где делаются открытия и изобретения, в то время как их настоящее предназначение заключается в том, чтобы быть институтом для формирования хороших слуг церкви и государства» [Spenkuch 2010: 145].

Несмотря на прилагаемые министерством усилия по продвижению консервативно-монархических и церковно ориентированных ценностей, а также ограничение деятельности либерально настроенных студенческих объединений, остановить развитие университетов в духе реформ Гумбольдта, Альтенштайна, Шульце как корпораций, ориентированных на исследовательскую научную деятельность, не удалось. При анализе места и роли реформ в сфере образования среди многочисленных прусских реформ периода после наполеоновских войн нельзя не учитывать особое отношение к ним реформаторов, не связанных непосредственно с данной сферой. Так, автор новой военной доктрины Август

¹ Карл фон Штайн цум Альтенштайн – первый министр культуры Пруссии.

² Шульце Йоханнес Карл Хартвиг – высокопоставленный чиновник в министерстве культуры с 1818 по 1859 г. После смерти Альтенштайна в течение ряда лет осуществлял управление университетами Пруссии.

³ Айххорн Йоханн Альбрехт Фридрих занимал пост министра культуры с 1840 по 1848 г.

⁴ Фон Раумер Карл Отто призван на пост министра культуры 19 декабря 1850 г. Отто Теодором фон Мантойфелем, формировавшим кабинет. Занимал этот пост до 1858 г.

Найдхардт фон Гнайзенау в своих письмах Харденбергу, возглавлявшему подготовку конституции, писал еще в 1814 г.: «Пруссии следует завоевывать новые германские земли не столько путем применения военной силы, сколько либерализмом основных принципов организации государства. Необходимо привлекать талантливых людей должностями и разными формами поддержки... Наши университеты должны перетянуть к себе самых талантливых немецких ученых высокими окладами...» [Erdmann 1985].

Можно констатировать, что в королевстве вплоть до создания в 1871 г. Германского рейха в условиях авторитарного монархического режима сфера образования, в первую очередь университетского, а также научные исследования, как в университетах, так и во вновь создаваемых исследовательских учреждениях вне их, играли значительную роль в становившемся все более интенсивным экономическом развитии, а также способствовали включению в общественную жизнь новых групп, ориентированных не на верноподданнические идеалы, не требовавшие наличия у граждан собственной политической позиции, а нацеленных на научное знание, формировавшее активного и самостоятельно мыслящего гражданина. Соответственно, в значительной степени появление свободной мыслящих ученых и университетских преподавателей размывало основы авторитаризма и готовило почву для общественного прогресса, хотя результаты этого развития в Германии оказались достаточно противоречивыми.

Период формирования рейха, начиная с 1866 г. и в первые десятилетия после 1871 г., характеризовался стремлением к сохранению ограничений в получении университетских дипломов, стремлением препятствовать появлению «пролетариата умственного труда». Однако уже в конце столетия, а особенно в начале нового века, рост населения, экономический подъем и повышение потребности в подготовленных кадрах для самых разных сфер деятельности привели к постепенному снижению барьеров и окончательной отмене ограничений перед началом Первой мировой войны. Расцвету университетов при этом способствовали увеличение налоговых поступлений, получение репараций с Франции после Франко-прусской войны, а также мотивы, связанные с национальным возрождением и консолидацией немецких земель в рейхе. Не меньшую роль сыграла типичная для либерализма вера в роль науки и самовоспроизводящийся процесс развития и распространения научного знания, источником которого, безусловно, были университеты.

Как указывает российский исследователь Е.В. Неборский, изменение роли и места университетов в жизни Германии было связано также с существенным сдвигом в системе среднего образования, где наряду с классическими гимназиями появились гимназии, в которых изучались естественные науки и современные иностранные языки [Неборский 2014: 36]. В развитии прусских университетов и всего германского высшего образования в целом на многие десятилетия ведущей стала система Альтхофа¹, в которой специалисты выделяют 6 основных элементов: 1) профессионализацию управления университетами и превращение его в классическую бюрократию; 2) контроль системы назначения профессоров университетов со стороны министерства; 3) формирование специальных центров по отдельным дисциплинам в соответствующих университетах (например, в Геттингене – математика, физика; в Бонне – филология; в Киле – экономика; в Бреслау – Восточная Европа); 4) мобилизацию частных финансовых ресурсов для проведения научных исследований, в особенности вне университетов; 5) развитие внутригерманских и международных организационных механизмов и механизмов сотрудничества; 6) обеспечение достижения всех вышеуказанных

¹ Фридрих Теодор Альтхоф – в 1882–1897 гг. референт (глава) управления университетского образования.

целей через широкую сеть личных связей, доверенных лиц и распространителей данных идей [Vereeck 2001], которые, однако, воспринимались неоднозначно, в т.ч. и выдающимся немецким социологом М. Вебером [Wissenschaftsgeschichte... 1991: 503-563].

Первая мировая война стала катализатором националистических и шовинистических настроений, в т.ч. в высшей школе. Ярким свидетельством этого служит так называемый Манифест 93 – обращение известных ученых и деятелей образования «к культурному миру» [Brocke 1985], оправдывающий действия Германии и ставший в определенном смысле первым шагом к катастрофе 1933 г.

Развитие университетов и системы образования, а также научной деятельности в целом после окончания войны и революции 1918 г. носило крайне сложный характер: с одной стороны, научный и образовательный престиж Германии был во многом утрачен и восстанавливался медленно в связи с международной изоляцией Германии вплоть до ее вступления в Лигу наций в 1925/26 гг. Кроме того, вся система испытывала серьезные финансовые трудности, хотя многие деятели науки и образования, следовавшие традициям последних лет существования монархии, продолжали свою деятельность [Spenkuch 2010: 239-240].

Одновременно в Германии проводились разнонаправленные реформы, результатом которых были достаточно радикальные сдвиги в образовательной политике, связанные с включением в состав рейхстага и правительства социал-демократов, демократов, представителей партии центра. Система высшего образования стала более демократичной, активно развивались новые дисциплины – педагогика, социология, политология; интенсивно формировались новые научно-исследовательские структуры; осуществлялась системная поддержка образования рабочих и других слоев населения через народные школы, библиотеки и независимые объединения; налаживались международные научные и образовательные контакты, в т.ч. с СССР; формировалась система поддержки студентов и молодых преподавательских кадров с помощью стипендий, оплачиваемых рабочих мест для приват-доцентов, создание студенческих общежитий и столовых.

Все реформы высшего образования в эпоху Веймарской республики затруднялись как финансовыми трудностями (вплоть до 1923 г., когда наступила стабилизация валютного курса, а в дальнейшем – в период кризиса 1929/1930 гг.), так и рядом политических факторов: критикой слева (реформы недостаточно радикальны) и справа (реформы слишком радикальны); нараставшим отрицательным отношением к республиканским идеалам, национализмом, причем не только со стороны преподавателей университетов, но и со стороны студентов; давлением правительства (в составе представителей социально-либеральной партии и католической партии центра), требовавшего достижения консенсуса между всеми группами интересов; стремлением соблюсти нормы правового государства, ориентированного на сохранение автономии университетов. К.Х. Беккер¹ намеренно не применял меры насильственного характера, считая их нарушением демократических и республиканских принципов, однако это не приводило к лояльному поведению университетов в отношении министерства, а наоборот, воспринималось как слабость и создавало условия для нарастания негативных явлений. В таких условиях большие трудности вызывало также формирование верного республике преподавательского корпуса [Döring 1975].

¹ Реформирование системы высшего образования в Веймарской республике рассматривалось как важная задача в ходе общей демократизации и привлекало внимание известных ученых и политиков. В их числе особенно выделяется Карл Хайнрих Беккер (*Karl Heinrich Becker*), выступивший идеологом и организатором этого процесса. В 1921 г., а также с 1925 по 1930 г. он занимал пост министра культуры Пруссии.

К сожалению, все начинания республики были не просто остановлены, а сведены на нет последующими событиями, происходившими после прихода к власти нацистов в 1933 г. По оценкам германских ученых, в период с 1933 по 1945 г. наука на территории стран немецкого языка потеряла в целом около 3 000 ученых, т.е. до одной трети всего научного персонала. К счастью, около двух третей этих людей сумели эмигрировать: произошел катастрофический исход интеллектуальной элиты. Причем многие ученые, не имевшие нежелательного происхождения, были уволены в связи с их отрицательным отношением к господствующему режиму. В большом числе случаев это происходило по доносу их учеников, многолетних друзей и коллег, которые впоследствии получали их должности [Uhlig 1993].

Главным направлением действий нацистов в отношении университетов была так называемая унификация, приобщение к господствующей идеологии (*Gleichschaltung*), заключающаяся в удалении из системы высшего образования чуждых «возрождающейся» германской нации по происхождению и мировоззрению элементов, назначение на руководящие должности проверенных сторонников режима, внедрение идеалов национал-социализма в содержание образования. Изменения поддерживались большей частью преподавателей, а также студентами, которые ожидали от новой власти реформ. Однако они довольно быстро утратили интерес к политике, столкнувшись с разрывом международных связей, жестким доминированием идеологии, трудовой повинностью, милитаризованными физическими упражнениями и т.п.

Как указывает Сильвия Палечек, несмотря на кажущийся радикализм проведенных изменений, нацисты не осуществили сколько-нибудь значимых реформ [Paletschek 2006]. Это было связано, прежде всего, с отсутствием четко сформулированных целевых установок. Национал-социализм не был способен выработать конкретную позицию по отношению к науке и образованию.

Непросто развивалась ситуация в обеих частях Германии после войны. В Западной Германии в значительной степени борьба шла между стремлением части университетского сообщества провести радикальные реформы по демократизации высшей школы и ее развитию в направлении модернизации содержания образования и изменения аристократического и иерархического характера организационного строения университетов и не менее настойчивыми усилиями по возвращению к классическим традициям. Процесс осложнялся также жестко проводившейся западными союзниками денацификацией и последовавшим вскоре после нее возвращением в университеты уволенных на первом этапе послевоенного восстановления профессоров и доцентов. Причины трагических событий предшествовавшей эпохи часто видели в разрыве связей между различными направлениями науки и образования, сделавшем их неспособными противостоять экспансии антигуманистической идеологии. В связи с этим в начале обучения в университетах вводились различные формы интегрирующих курсов для расширения кругозора студентов и знакомства их с основными гуманистическими ценностями западной цивилизации¹.

Одновременно в Восточной Германии, находившейся в Советской оккупационной зоне, был выдвинут лозунг: «Университеты – народу!», и в 1949 г., в год создания Германской Демократической Республики, были открыты факультеты рабочих и крестьян (*Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten*). Главной задачей этих факультетов была подготовка молодых людей из рабочих и крестьянских семей к сдаче экзаменов на аттестат зрелости, который открывал им путь к высшему

¹ Подобные образовательные мероприятия в настоящее время проводятся в различных типах учебных заведений в Германии. См., напр., сайт Высшей школы государственного управления в Келе (*Fachhochschule Kehl*). URL: http://www.hs-kehl.de/suche/?tx_solr%5Bq%5D=Studium+Generale&L=0

образованию. В период с 1949 по 1962 г. их окончили более 35 тыс. обучающихся [Lammel 1986].

Роль факультетов и их взаимосвязь с политическим режимом ГДР оцениваются также неоднозначно: многочисленные сторонники называют их «зачинателями в процессе уничтожения преград в сфере образования и завоевания высшего образования рабочим классом» [Lammel 1986: 317], и в то же время существует мнение, что главным назначением этих факультетов была идеологическая обработка молодежи, формирование лояльных Социалистической единой партии Германии профессиональных кадров, а также воспитание политически правильно ориентированных государственных и партийных деятелей.

Как утверждает в своей статье на основе проведенного исследования Ингрид Мите, надежда СЕПГ направить через рабфаки (так называли подобные институты в СССР) большое число лояльных студентов оказалась иллюзорной [Miethe]. Достаточного числа желающих обучаться на них, обладавших необходимыми способностями, не было, что не позволило придать им массовый характер. С политической точки зрения роль факультетов также не может быть оценена однозначно. Большинство обучающихся не были членами партии и не придерживались определенных политических взглядов, активность выпускников в период их дальнейшего обучения также не была высокой. При этом не отрицается тот факт, что выпускники факультетов отличались большей лояльностью социалистической идеологии и линии партии. Это позволяло опираться на них в моменты острых кризисов, например в 1958 г., во время событий в Венгрии.

Одновременно нельзя не отметить тесную взаимосвязь политического воспитания и профессионального образования в деятельности факультетов, т.к. их выпускники в дальнейшем должны были сдавать экзамены на различные факультеты университетов, чтобы иметь возможность получить высшее образование. Именно рабфаки открыли путь к высшему образованию большому числу людей, для которых оно осталось бы недоступным в другом случае.

Подводя общий итог сказанному, можно сделать вывод, что система образования в целом, а также высшее образование как ее подсистема всегда достаточно тесно связаны с общей политической обстановкой в стране, с политической системой и политическим режимом как способом осуществления власти. Взаимоотношения науки, образования и политического режима, однако, никогда не носят однозначно линейный характер, а представляют собой комплексное и противоречивое явление. Даже тоталитарные диктаторские режимы вынуждены поддерживать если не образование и науку в целом, то отдельные отрасли и направления. Авторитарный режим способен стимулировать развитие и препятствовать ретроградным тенденциям, излишнему консерватизму, стагнации. Финансовой поддержки часто оказывается проще добиться в условиях недемократии, когда решение принимается индивидуально (например, монархом) или зависит от ограниченного круга политических акторов и групп интересов.

Список литературы

Неборский Е.В. 2014. Развитие системы высшего образования Германии. — *Проблемы современного образования*. № 5. С. 35-39. Доступ: <http://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-sistemy-vysshego-obrazovaniya-germanii> (проверено 24.10.2016).

Brocke B., vom. 1985. «Scholarship and Militarism»: The Appeal of 93 «to the Civilized World!» and the Collapse of the International Republic of Letters in the First World War. URL: http://germanhistorydocs.ghi-dc.org/docpage.cfm?docpage_id=1725 (проверено 24.10.2016).

Döring H. 1975. *Der Weimarer Kreis. Studien zum politischen Bewußtsein verfassungstreuer Hochschullehrer in der Weimarer Republik*. Meisenheim.

Erdmann K.D. u. a. 1985. *Preußen. Seine Wirkung auf die deutsche Geschichte*. Stuttgart. S. 69-75.

Heidegger M. Die Selbstbehauptung der deutschen Universität. URL: <http://www.staff.uni-giessen.de/~g31130/PDF/polphil/Heidegger.pdf> (проверено 24.10.2016).

Jaspers K. 1961. Die Idee der Universität. URL: <http://www.zeit.de/1961/30/die-idee-der-universitaet> (проверено 24.10.2016).

Lammel H.-J. 1986. Arbeiter und Bauern auf die Hochschulen! Zur Entwicklung des Arbeiter- und Bauernstudiums in der Anfangsphase der antifaschistisch-demokratischen Erneuerung des Hochschulwesens. — *Das Hochschulwesen*. № 34. S. 317-324.

Miethe I. «Die Universität dem Volke!» Entwicklungsphasen der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten (ABF) der DDR. URL: <http://www.die-bonn.de/doks/miethe0301.pdf> (проверено 24.10.2016).

Paletschek S. 2006. Die deutsche Universität im und nach dem Krieg. Die Wiederentdeckung des Abendlandes. Доступ: <https://www.freidok.uni-freiburg.de/fedora/objects/freidok:4655/datastreams/FILE1/content> (проверено 24.10.2016).

Sieg U., Korsch D. 2005. Humboldts Erbe. Eine Einleitung. — *Die Idee der Universität heute*. München: K.G. Saur. S. 9-25.

Spenkuch H. 2010. Die Politik des Kultusministeriums gegenüber den Wissenschaften und den Hochschulen (W. Neugebeuer, Hrsg.). — *Preußen als Kulturstaat*. Berlin: Akademie Verlag.

Uhlig R. 1993. Zur Vertreibung der Kieler Wissenschaftler von der Christian-Albrechts-Universität nach 1933. — *Zeitschrift der Gesellschaft für Schleswig-Holsteinische Geschichte*. № 118. S. 211-240.

Vereck L. 2001. *Das deutsche Wissenschaftswunder. Eine ökonomische Analyse des Systems Althoff (1882–1907)*. Berlin: Duncker & Humblot.

Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftspolitik im Industriezeitalter. Das «System Althoff» in historischer Perspektive (B. Brocke, vom, Hrsg.). 1991. Hildesheim: Lax Verlag. 617 s.

MIKHAL'CHENKOVA Natal'ya Alekseevna, Cand.Sci.(Econ.), Associate Professor; Acting Rector of Syktyvkar State University named after Pitirim Sorokin (55 Oktyabrsky Ave, Syktyvkar, Komi Republic, Russia, 167001; mehedova@yandex.ru)

THE GERMAN UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF AUTHORITARIANISM AND TOTALITARIANISM

Abstract. The education system as a whole and the higher education as its subsystem are always closely connected with the general political situation in the country, with its political system and political regime as a method of power exercise. The article analyzes the relationship between science, education and political regime, reveals its complex and contradictory nature. Certain areas and sectors of education are supported by authoritarian as well as totalitarian regimes, which in some cases are capable to stimulate development, prevent retrograde tendencies, excessive conservatism and stagnation. In other cases, their activity leads to the destruction of the whole system or causes considerable damage.

Keywords: authoritarianism, dictatorship, political regime, support, destruction, conservatism, stagnation
