

Тенденции и особенности развития учебного процесса в высшей школе Российской и Австро-Венгерской империй

Л. Корж-Усенко

Сумской государственной педагогической университет имени А. С. Макаренко, Сумы, Украина

Paper received 05.03.18; Accepted for publication 14.03.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-162VI66-04>

Аннотация. Автором предпринята попытка очертить основные тенденции и особенности в организации учебного процесса в высших учебных заведениях на территории Украины, определить динамику его развития в начале XX века. Представлены изменения в целях, принципах, содержании, формах, методах, стиле взаимоотношений преподавателей и студентов, стимулировании эффективной учебно-познавательной деятельности, системе обучения и контроля знаний в условиях Российской и Австро-Венгерской империй.

Ключевые слова: университет, высшее учебное заведение, учебный процесс, тенденции, академическая автономия.

Введение. Современное развитие высшего образования предусматривает оптимальное сочетание педагогической инноватики с прогрессивными академическими традициями, которые выдержали проверку на эффективность. Однако в фундаментальных изданиях, таких как «История университета в Европе» под редакцией В. Рюега, не уделено достаточного внимания специфике развития учебного процесса в высшей школе на востоке европейского пространства, который остается для многих исследователей своеобразной «terra incognita». По нашему убеждению, это существенным образом обедняет представление специалистов по истории педагогики и заинтересованной историко-педагогической общественности о накопленном положительном опыте, о наличии общего и отличительного организации преподавания и обучения в высших учебных заведениях Российской и Австро-Венгерской империй.

Краткий обзор публикаций по теме. Отдельные аспекты исследуемой проблемы представлены в контексте ряда современных исследований: миссия университетов и традиции академической автономии (А. Андреев, Н. Демьяненко, С. Курбатов, С. Посохов), история высших учебных заведений в XIX – начале XX века (В. Билан, В. Благой, А. Вышленкова, В. Грачев, А. Дмитриев, О. Драч, А. Каганович, С. Кессоу, Е. Князев, Е. Кобченко, Г. Косинова, Л. Левицкая, Т. Маурер, Я. Мокляк, С. Пахолкив, И. Федосова, Г. Гаусман, Т. Удовицкая), подготовка научно-педагогических кадров, деятельность ученых советов и студенческих организаций (В. Бенера, В. Благый, С. Додонова, Л. Зеленская, С. Золотухина, В. Качмар, Р. Коваль, М. Крикун, С. Кулиш, В. Масич).

Цель исследования – раскрыть ключевые тенденции и особенности организации учебного процесса в высшей школе на территории Украины, инкорпорированной в состав Российской и Австро-Венгерской империй.

Материалы и методы. Архивные и литературные источники представлены нормативными документами, воспоминаниями современников, отчетами о состоянии и деятельности высших учебных заведений в начале XX века (Киев, Львов, Одесса, Харьков, Черновцы), новейшими исследованиями современных авторов. Текстологический анализ архивных материалов и научной литературы позволил определить диапазон интерпретаций избранной проблемы и на основании привлечения малоизвестных первоисточников

выработать авторскую точку зрения. Синхронный анализ дал возможность очертить общие и отличительные характеристики в развитии учебного процесса в условиях Российской и Австро-Венгерской империй. Метод диахронного анализа использован для определения динамики количественных и качественных изменений организации преподавания и обучения. Использование метода умозаключения позволило сформулировать выводы относительно ведущих тенденций развития высшей школы – на основании изменений в целях, принципах, содержании, формах, методах, стиле взаимоотношений субъектов, стимулировании эффективной учебно-познавательной деятельности студентов.

Результаты и их обсуждение. Текстологический анализ нормативно-правовой базы дает возможность констатировать различие стартовых возможностей развития высшего образования в условиях обеих империй: абсолютистской монархии Романовых и конституционной монархии Габсбургов. В отличие от Австро-Венгрии, где целью высшей школы признавалась «конституционно гарантированная свобода науки и обучения» [1, с. 1], ученые советы Российской империи констатировали невозможность достижения академической автономии без провозглашения политических прав и свобод. Вытеснение личностно-ориентированной парадигмы, свойственной европейской цивилизации, традициями государственного доминирования, жесткая регламентация, унификация, русификация, цензура пособий и программ, пристальный надзор полиции за преподавателями и студентами не способствовали полноценной самореализации участников учебного процесса. Как свидетельствуют воспоминания современников, многие представители студенческо-преподавательского корпуса мечтали о духе свободы преподавания и обучения, которым располагали их коллеги в Австро-Венгрии, чему способствовала активизация академической мобильности и обмена научной продукцией. В то же время общими для обеих стран была ориентация на немецкую либеральную модель университета (в сочетании с элементами французской, контролируемой государством и инкорпорированной в общественную иерархию), предоставление предпочтения формально-интеллектуальному предназначению образования и культивированию имперских ценностей.

Диахронный анализ позволяет констатировать: если в первой половине XIX века в университетах Российской империи доминировало формальное содер-

жание высшего образования с акцентом на освоении христианских ценностей (богословие и история церкви), то со временем содержательный компонент постепенно «материализовался» (благодаря углублению профессионализации подготовки, учету достижений мировой науки и потребностей конкретного региона). Соответственно «мертвые», классические языки, античные философия, история, право, искусство постепенно уступали место современной философии, обществоведческим дисциплинам (история, право, политэкономия, социологии), новым языкам, естественным и точным наукам, профессионально-ориентированным и психолого-педагогическим курсам. В начале XX века усилились тенденции к расширению спектра дисциплин, интенсификации процесса образования путем возрастания недельной нагрузки студентов почти вдвое. В то же время обязательный характер изучения богословия на всех факультетах был свидетельством сохранения идеологической доминанты обучения. Стоит отметить, что секуляризационные процессы были актуальны и для образовательного пространства империи Габсбургов, особенно в Галиции.

Как свидетельствует анализ учебных планов и программ, в начале XX века классическим дисциплинам удалось сохранить наиболее крепкие позиции в пределах гуманитарных вузов (Нежинский историко-филологический институт князя А. Безбородько – «последний оплот классицизма», готовивший учителей, и Киевская Духовная Академия), а также историко-филологических факультетов университетов. Так, к числу рекомендуемых предметов Киевского университета принадлежали педагогика, грамматика классических языков, история искусств, этнография, палеография, история русской церкви, новые языки. Соответственно перечень обязательных курсов на историко-филологических факультетах высших женских курсов Киева, Харькова, Одессы охватывал общие (философия, классическая философия, богословие, политэкономия, языкознание, русский язык и русская словесность, славянская филология, общая история, русская история, история западноевропейских литератур, история церкви, история и теория искусств) и специальные (теория поэзии и прозы, русская драматическая литература, русская культура XVI века, история феодализма) дисциплины. Свидетельствами согласования новых программ с университетскими является включение в 1914 г. в круг обязательного изучения юридических и экономических наук, иностранных языков, расширение цикла спецкурсов [9, с. 121] (по этнографии, археологии, учений о государстве и праве). Синхронный анализ показывает: если классические университеты придерживались тенденции к обеспечению энциклопедического характера знаний, то новые частные вузы больше концентрировались на специальных дисциплинах. Динамизмом в обновлении содержания образования отличался Киевский коммерческий институт, студенты которого охотно осваивали фотографию и стенографию, ряд новейших дисциплин – генетику, основы педологии, основы психотерапии, товароведение, новые европейские и восточные языки с четким профессиональным уклоном [8]. В то же время во Львовском и Черновицком университетах углубление общеобразовательной составляющей содержания образования происходило за счет исторических, философских и психолого-

педагогических дисциплин; для облегчения восприятия студенческой аудитории усилились прикладной характер тематики занятий и научно-популярный стиль изложения материала. Отчетливой тенденцией обновления содержания образования было усиление краеведческого направления учебного процесса, тематики лекций и научных работ, что характерно для высших школ Российской и Австро-Венгерской империй.

В начале XX века к актуальным вопросам жизнедеятельности высшей школы принадлежала «языковая проблема» и реализация принципа культуросообразности образования, весьма важного для студенческой молодежи. Если в Австро-Венгерской империи после провозглашения равенства краевых языков господствующим в Галиции стал польский язык, то в Российской империи на официальном уровне отрицался сам факт существования украинского языка. Несмотря на значительный интерес молодежи к украинистике (в 1906 г. 1500 соответствующих заявлений студентов Киевского университета поддержали их коллеги и университетские советы Харькова и Одессы) российское правительство игнорировало их требования [7, с. 120]. Более взвешенная политика в обеспечении культурно-образовательных прав граждан проводилась в Австро-Венгрии: во Львовском университете преподавалось 16, а в Черновицком – 5 украиноведческих и украиноязычных курсов. Однако блокирование расширения украиноведческого компонента решениями сената Львовского университета, где доминировали профессора-поляки, стало причиной массовой сессии украинских студентов (600 человек). В то же время, как свидетельствует Р. Дмовский, наплыв студентов-поляков во Львов был обусловлен их бойкотом Варшавского университета, из которого российское правительство полностью изымало национальный компонент.

В условиях демократизации общественно-политической жизни во время революции 1905-1907 гг. в Российской империи представителями научно-педагогической общности была разработана антропологическая модель высшей школы, адекватная личностно-ориентированной парадигме, распространенной в Европе. К главным новшествам относилось внедрение с 1906 г. предметной системы обучения, которая базировалась на идеях автодидактизма, свободы преподавания и обучения, предусматривая трансформацию цели образования – от подготовки государственного чиновника к саморазвитию и самосовершенствованию личности – сознательного гражданина общества, защитника интересов родного народа. Высшая школа позиционировалась передовой общественностью как учебное заведение, предназначенное для лиц с повышенными умственными потребностями и возможностями – не только храм чистой науки, но и кузница национальной элиты, культурный оазис, двигатель общественного прогресса, собственно институт, осуществляющий ряд социально востребованных функций.

Предметная система ориентировалась на яркую личность талантливого преподавателя и сильного студента, способного к самостоятельному научному поиску. Из статуса «недостижимого авторитета» и носителя «истины в последней инстанции» преподаватель постепенно превращался в тактичного наставника и публичного искателя истины, меняя ментор-

ский тон общения и авторитарный стиль преподавания на более демократичный. Отныне авторские учебные курсы преподавателей одновременно посещались студентами различных специальностей в соответствии с индивидуальной траекторией обучения. В результате введения свободного посещения лекций стремительно возрос удельный вес самостоятельной работы студентов. Соответственно большую гибкость приобрел режим контроля знаний, в зависимости от желания слушателя быть аттестованным по избранному предмету в удобное время. Студенты получили возможность осуществления неоднократных попыток (в среднем до 3 раз) пересдачи неудовлетворительных оценок при наличии уважительных причин [4, с. 4об.]. Анализ архивных материалов свидетельствует, что в 1916 г. курсистки-историки Одесских высших женских курсов могли избрать себе предмет (древняя философия, политэкономия или теория права) для сдачи экзамена [2].

В начале XX века на территории Украины наряду с классическими государственными университетами, ориентированными на образцы Берлина и Вены, действовало около 30 отраслевых высших учебных заведений (в частности, наследующие модели Парижской политехники, итальянских сельскохозяйственных вузов), среди которых выделялись Киевский и Львовский политехнический институты. Так, гибкая комплексная система подготовки специалистов, действовавшая в Киевской политехнике с 1898 г., предусматривала теоретические занятия, экспериментальные исследования, заводские практики, учебное проектирование, четкую профессиональную направленность преподавания общеобразовательных предметов (истории, литературы, рисования, языков). Поскольку в высших школах технического профиля, в отличие от университетов, акцент делался на практических навыках, то второй период обучения был посвящен проектной деятельности, позволяющей учитывать склонности и потребности студента. При разработке авторского проекта особое внимание обращалось на его основательность и себестоимость [5, с. 88а-97].

Анализ источников показывает, что в этот период лекция сохранила статус основной формы организации учебно-познавательной деятельности. В условиях жесткой конкуренции многим преподавателям не приходилось «почивать на лаврах», а постоянно находится в поисках путей к уму и сердцу молодежи, держать руку на пульсе времени, не ограничиваться использованием догматического и акроаматического методов, отдавая предпочтение диалогу с аудиторией. Благодаря академической мобильности и личным научным контактам некоторые преподаватели-энтузиасты собственными средствами обустраивали лаборатории и кабинеты, выписывая из-за рубежа дорогостоящее оборудование и аппаратуру, новейшие монографии и учебную литературу [10]. Другие старательно совершенствовали структуру и стиль презентации материала, апробируя средства концентрации внимания, активизации мышления слушателей с помощью наглядности (иллюстраций, таблиц, моделей, диаграмм), демонстрационного и экскурсионного методов. Синхронный анализ позволяет констатировать, что в начале XX века значительное внимание техническим средствам обучения уделялось и в Австро-Венгерской империи. Так, согласно резолюции совещания ректоров высших учебных заведений в

Вене 1912 г. рекомендовалось широкое использование работы «с наушниками» [1, с. 2]. Постепенно набирало распространения привлечение с учебной целью «волшебных фонарей», фрагментов научного кино.

В целом, углубление специализированного характера дисциплин, связанных с кругом научных достижений преподавателя, позволяло повысить качество преподавания. Усиление актуальности содержания лекционных курсов, их методологическое и методическое усовершенствование способствовало развитию критического мышления и интеллектуального тонуса студентов. Отдельные лекции выдающихся ученых, метров научно-педагогического мастерства собирали более тысячи слушателей, предполагая выдвижение научных гипотез, раскрытие диапазона подходов к определенной проблеме, источникам и литературе, формулировке оригинальных обобщений. Как свидетельствуют современники, некоторые преподаватели дополняли традиционные формы работы неформальным общением в домашней обстановке, проводя беседы и консультации.

Путем сравнения установлено: если в университетах объем практических занятий значительно уступал лекциям, приблизительно в пропорции 1:3, то в специальных высших школах эти пропорции уравнивались. Практические занятия предусматривали научные беседы, письменные ответы, критический анализ первоисточников, статистических сведений, материалов археологических, этнографических, фольклорных экспедиций, экскурсий, конспектирование классических произведений, написание семестровых работ и произведений, проведение опытов и экспериментов под руководством наставников, творческие задания по иностранному языку, создание игровых ситуаций и тому подобное. Вследствие привлечения молодежи к работе в кабинетах, клиниках, лабораториях лекторы и слушатели, руководители и исполнители практических занятий становились соавторами эвристического учебного процесса с элементами научного открытия. Рациональное сочетание индивидуальных и групповых форм обучения способствовало развитию здоровой конкуренции в студенческой среде. Экстернатная форма обучения оказалась целесообразной для одаренных студентов. Индивидуализация и дифференциация учебного процесса осуществлялась благодаря поручению студентам творческих задач, направленных на решение конкретной проблемы, проведению совместных научных исследований, созданию трудов наставников в соавторстве с перспективными учеными. Для обеспечения надлежащей подготовки преподаватели рекомендовали студентам изучение современной литературы, в частности – на иностранном языке. С целью совершенствования владения иностранными языками практиковались зарубежные стажировки студентов (особенно Киевского коммерческого института, Высших женских курсов). Существенно возрос удельный вес самостоятельной работы, различных видов практик, общеобразовательных и производственных экскурсий. Так, студенты Киевского политехнического, Харьковского технологического институтов осуществляли экскурсии и практику на ведущих предприятиях страны с перспективой дальнейшего трудоустройства [3, с. 15]. На медицинских факультетах широко проводилась врачебная и фармацевтическая

практика. Синхронный анализ педагогической практики студентов свидетельствует о высоком уровне ее организации в высшей школе обеих империй. Существенное значение для профессионально-педагогической подготовки будущих учителей имел Педагогический семинарий доктора Б. Маньковского во Львовском университете. Заслуженную славу имели психологические семинарии киевских профессоров С. Ананьина, Г. Челпанова, В. Зеньковского, одесского профессора Н. Ланге.

Стоит отметить, что в этот период семинарии выполняли функцию творческих лабораторий, где студенты апробировали собственные способности к самостоятельной научно-исследовательской деятельности. Благодаря опережающему характеру знаний, ознакомлению с методологическими принципами и техническими приемами работы исключительной популярностью пользовались семинарии киевских профессоров В. Перетца и А. Лободы (лингвистика), профессора А. Русова (статистика), статистико-экономический семинар профессора В. Левицкого и цивилистический (профессора В. Гордона) в Харьковском университете. Так, для участников семинария профессора В. Перетца традиционными стали «полевые исследования», экскурсии для изучения культурно-исторических особенностей разных регионов Украины, интенсивная работа в архивохранилищах, участие в заседаниях Петербургской академии наук, где обсуждались проблемы развития украинского языка. На цивилистическом семинаре осуществлялось решение практических задач по юриспруденции, разыгрывание элементов судебного производства, выяснение противоречий между «буквой закона» и реалиями. Анализ источников показывает, что такие заседания собирали до 100-300 участников и наблюдателей. Семинары с участием разных преподавателей и специалистов способствовало налаживанию партнерства с заинтересованными лицами и организациями. На базе Львовского университета хорошим стартом для перспективной молодежи были исторический и филологический семинарии профессоров М. Грушевского и А. Колессы.

В целом, репрезентативными критериями эффективности предметной системы было усиление мотивации, рост успеваемости многих представителей студенческой молодежи. В то же время опыт свободного посещения лекций, нарушение последовательности экзаменов привели к поляризации знаний студентов: одаренные зарекомендовали себя как потенциальные ученые, способные к самоорганизации, а другие же вне жесткого административного контроля резко снизили свои показатели. Диахронный анализ показывает: если раньше за пропуски лекций и провал экзаменов студенты подлежали наказанию (выговор, карцер, штраф, недопущение к экзаменам, отчисление), то в начале XX века предпочтение отдавалось положительным средствам стимулирования учебно-познавательной деятельности. Практиковалось вручение гонораров студентам за публикации научных статей или перевод актуальных курсов лекций. В то же время в империи Габсбургов активные участники практических занятий могли претендовать на материальное вознаграждение. Так, согласно уставу студенческого научного семинара профессора С. Смаль-Стоцкого по истории украинской литературы (1897 г.), в Черновицком университете было преду-

смотрено по 50 гульденов премии воспитанникам за лучшие доклады и статьи [6, с. 141-142об.]. С целью профессионального самосовершенствования будущих учителей Министерство образования и вероисповеданий Австро-Венгерской империи назначало денежные вознаграждения лучшим студентам-практикантам Львовского университета [6, с. 141]. Эффективным средством активизации учебного процесса были интеллектуальные соревнования между наиболее осведомленными студентами, что, как свидетельствуют репортажи в периодических изданиях, собирали переполненные залы слушателей. Моральным поощрением отличившихся студентов была фиксация их достижений в отчетах высших учебных заведений, присуждение золотых медалей, дипломов первой степени. Положительно зарекомендовать себя перед академической общественностью позволяло участие в конкурсах студенческих научных работ, победителей которых награждали премиями, почетными отзывами признанных авторитетов. Приобретала распространение практика социальной помощи студентам: трудоустройство молодежи, предоставление ссуд, оплата жилья малоимущим, что было характерным явлением для обеих империй.

Действенным средством стимулирования творческой активности студентов служили стипендии, хотя в условиях Российской империи на государственное обеспечение могли претендовать только лица православного вероисповедания. При выборе претендента на стипендию от частного лица преимуществом часто оказывалась земляку основателя. Соответственно в высших учебных заведениях Галиции и Буковины распространенными были стипендиальные фонды для студентов-поляков, евреев, немцев. Особой щедростью среди благодетелей студентов-украинцев отличались профессор М. Грушевский, предприниматель Е. Чикаленко, писатель А. Кониский, митрополит А. Шептицкий, а также «Украинское научное общество имени Шевченко», «Украинский народный дом во Львове», «Просвита» [11, с. 1]. Свидетельством высокого морального качества представителей молодого поколения являлись случаи отказа от стипендии в пользу более достойных и бедных товарищей. В целом, эффективность учебного процесса во многом зависела от характера взаимодействия его участников. Из пассивного слушателя студент постепенно превращался в активного субъекта сознательного, критичного усвоения информации. Однако препятствием на пути становления паритетных отношений в академической среде был консерватизм отдельных преподавателей, их склонность к использованию монологических форм обучения.

Методом сравнения выделен ряд преимуществ предметной системы обучения (ориентированной на автономную модель высшей школы) относительно традиционной и более авторитарной курсовой: интенсификация процесса усвоения знаний; расширение вариативного блока содержания образования; утверждение новых критериев эффективности учебного процесса – уровень овладения студентом научной методологией исследования вместо механического усвоения всех дисциплин учебного плана; адаптация к потребностям и склонностям студентов путем разработки индивидуальных учебных планов; утверждение студентоцентрического подхода и субъектно-субъектного взаимодействия участников учебного

процесса; усиление мотивации и академического тона, творческая атмосфера совместного поиска; замена «школярского» характера преподавания на научный, позволяющего обеспечивать высокий уровень фундаментальной и специальной подготовки.

Выводы. Таким образом, в начале XX века вследствие попытки внедрения университетской автономии в Российской империи усилился ряд тенденций развития учебного процесса относительно целей образования (переориентация с подготовки чиновника-функционера на формирование творческой личности-гражданина), ценностей (утверждение свободы преподавания, обучения, научного поиска), принципов (фундаментализация, гуманизация, индивидуализация, дифференциация, интеграция знаний), содержания образования (приоритет материального над формальным, углубление практической целесообразности и научной насыщенности), форм (отказ от монополии лекций на пользу практических занятий), методов

(вытеснение репродуктивных продуктивными), стиля взаимоотношений участников учебного процесса (замена авторитарного доминирования преподавателя демократическим партнерством), системы обучения (акцент на самостоятельную исследовательскую работу студентов). Но в отличие от европейской практики большинству обозначенных тенденций не удалось обрести характер системных изменений. В то же время неспособность высшей школы Российской и Австро-Венгерской империи на основе принципа культуросообразности удовлетворить национальные потребности многомиллионного украинского населения стало причиной массового движения за создание вольного украинского университета.

Перспективы дальнейших исследований избранной проблемы заключаются в необходимости тщательного анализа источников, сосредоточенных в архивных хранилищах Будапешта, Ватикана, Вены, Кракова, Петербурга.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Державний архів Львівської області. Фонд 26. Опис. 13. Справа. 552. Арк. 1-2.
 [2] Державний архів Одеської області. Фонд 45. Опис. 19. Справа. 1447. Арк. 1-12зв.
 [3] Державний архів Харківської області. Фонд 770. Опис 1. Справа 770. Арк. 1-258.
 [4] Державний архів Харківської області. Фонд 770. Опис 1. Справа 807. Арк. 1-33.
 [5] Державний архів Харківської області. Фонд 770. Опис 1. Справа 849. Арк. 1-244.
 [6] Державний архів Чернівецької області. Фонд 3. Опис 2. Справа 15071. Арк. 1-142зв.
 [7] Дорошенко Д. Мої спомини про недавнє минуле (1901-1914 роки). Київ, 2007.
 [8] Известия Киевского коммерческого института. 1914. Кн. XXI.
 [9] Левцицька Н. М. Вища гуманітарна освіта (друга половина XIX – початок XX ст.). К., 2012.
 [10] Маурер Т. Преподаватели высшей школы в царской России. К изучению российской социальной истории и истории образования. Кельн. Веймар. Вена, 1998.
 [11] Центральний державний архів України в м. Львів. Фонд 348. Опис 1. Справа 7111. Арк. 1.

REFERENCES

- [1] State archive of Lviv region. Fund 26. Description 13. Case 552. Sheet 1-2.
 [2] State archive of Odesa region. Fund 45. Description 19. Case 1447. Sheet 1-12op.side.
 [3] State archive of Kharkiv region. Fund 770. Description 1. Case 770. Sheet 1-258.
 [4] State archive of Kharkiv region. Fund 770. Description 1. Case 807. Sheet 1-33.
 [5] State archive of Kharkiv region. Fund 770. Description 1. Case 849. Sheet 1-244.
 [6] State archive of Chernivtsi region. Fund 26. Description 13. Case 552. Sheet 1-142op.side.
 [7] Doroshenko D. My memories about the past (1901-1914). Kyiv, 2007.
 [8] Events of Kyiv commercial institute. 1914. Book XXI.
 [9] Levytska N. M. Higher humanitarian education (second half of the XIX – the beginning of the XX cen.). K., 2012.
 [10] Maurer T. Teachers of higher school in tsar Russia. On the study of Russian social history and history of education. Cologne. Weimar. Vein, 1998.
 [11] Central state archive of Ukraine of Lviv city. Fund 348. Description 1. Case 7111. Sheet 1.

Tendencies and peculiarities of development of the educational process in the higher school of the Russian and Austro-Hungarian empires

L. Korzh-Usenko

Abstract. The author made an attempt to outline the main tendencies and peculiarities in the organization of the educational process in higher education institutions on the territory of Ukraine, to determine the dynamics of its development at the beginning of the twentieth century. Changes in the aims, principles, content, forms, methods, style of the relationship between teachers and students, stimulation of effective educational and cognitive activity, the system of teaching and control of knowledge in the conditions of the Russian and Austro-Hungarian empires are presented.

Keywords: university, higher education institution, educational process, tendencies, academic autonomy.