

**СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ  
ОБРАЗОВАНИЕ: ЧЕЛОВЕК, ОБЩЕСТВО,  
ГОСУДАРСТВО (ИСТОРИКО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ)**

*XXIII всероссийские  
с международным участием  
историко-педагогические чтения*

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
Уральский государственный педагогический университет  
Институт общественных наук

**СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ  
ОБРАЗОВАНИЕ: ЧЕЛОВЕК, ОБЩЕСТВО,  
ГОСУДАРСТВО (ИСТОРИКО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ)**

*XXIII всероссийские  
с международным участием  
историко-педагогические чтения*

Екатеринбург 2019

УДК 94  
ББК Т  
С69

Рекомендовано Ученым советом федерального государственного бюджетного  
образовательного учреждения высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
в качестве *научного* издания (Решение № 13 от 27.03.2019)

#### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Г.А. Кругликова**

кандидат исторических наук, доцент (главный редактор)

**З.И. Гузненко**

кандидат исторических наук, доцент

**М.К. Елисафенко**

кандидат исторических наук, доцент

**В.Н. Земцов**

доктор исторических наук, профессор

**И.М. Клименко**

кандидат педагогических наук, доцент

**С69 Социально-гуманитарное образование: Человек, Общество, Государство (историко-педагогические аспекты)** [Электронный ресурс] : сб. науч. ст. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2019. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM) ; табл., схемы.

В сборник включены материалы, представленные на XXIII всероссийские с международным участием историко-педагогические чтения, прошедшие в Институте общественных наук УрГПУ 26-29 марта 2019 г. Сборник содержит публикации, в которых рассматриваются актуальные вопросы личности, общества и государства в исторической науке. Актуализированы наиболее важные проблемы образовательного пространства: историческая память и историческая политика. Представлен теоретико-методический опыт в сфере социально-гуманитарного образования в школе и вузе.

Издание рассчитано на научных работников, преподавателей вузов и учителей школ, аспирантов и студентов, интересующихся проблемами истории, теории и методики обучения истории.

Материалы публикуются в авторской редакции.

ISBN 978-5-7186-1151-9

The collection includes materials presented at the XXIII All-Russian with international participation historical and pedagogical readings, held at the Institute of Social Sciences of the USPU from March 26-29, 2019. The collection contains publications that deal with current issues of the individual, society and the state in historical science. The most important problems of the educational space are actualized: historical memory and historical politics. The theoretical and methodological experience in the field of social and humanitarian education in schools and universities is presented.

The publication is designed for researchers, university professors and school teachers, graduate students and students interested in the problems of history, theory and methods of teaching history.

The materials are published in the author's edition.

УДК 94  
ББК Т

ISBN 978-5-7186-1151-9

© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2019

## СОДЕРЖАНИЕ

### РАЗДЕЛ I. ЛИЧНОСТЬ, ОБЩЕСТВО, ГОСУДАРСТВО В ИСТОРИЧЕСКОЙ НАУКЕ

<b>А.В. Сперанский</b>	История как социальная память человечества: взгляды, позиции, убеждения.....	8
<b>А.В. Трофимов</b>	Российское государство: стандарты демократии и проблема доверия.....	14
<b>Л.Б. Гапоненко</b>	Взаимодействие личности и власти в социальном государстве.....	18
<b>А.Н. Гребенкин</b>	Педагогические и социокультурные аспекты реформы российских военно-учебных заведений в 1882 г. ....	23
<b>Л.А. Дашкевич</b>	Преобразование системы управления образованием в планах Екатеринбургского уездного земства периода революций 1917 года.....	29
<b>М.К. Елисафенко</b>	Кузница педагогических кадров на Среднем Урале в начале XX в. ....	34
<b>М.В. Попов</b>		
<b>Е.Ю. Жарова</b>	О конфликтах между профессорами-биологами российских университетов XIX – начала XX века.....	42
<b>И.В. Зыкин</b>	Денежное и материальное стимулирование труда работников отечественного лесопромышленного комплекса в 1930-х гг. ....	48
<b>М.А. Клинова</b>	Решение кадровых проблем на предприятиях и в учреждениях непромышленных отраслей городской инфраструктуры в послевоенный период.....	53
<b>Г.А. Кругликова</b>	Наследие в современном социокультурном пространстве: к постановке проблемы.....	58
<b>М.И. Люхудзаев</b>	Партийная деятельность революционных коммунистов в Екатеринбурге и Уфе в 1919-1920 гг. ....	64
<b>В.Ф. Мезенцев</b>	Некоторые аспекты изучения европейского города нового времени в современной зарубежной историографии.....	70
<b>Н.Н. Мельников</b>	Финансирование советской строительной сферы в 1941-1945 гг.: эффективная система или дефектное развитие? .....	74
<b>О.С. Мозговая</b>	Положение советских немцев в годы Великой Отечественной войны.....	79
<b>М.Н. Начапкин</b>	Правление императоров Александра III и Николая II в оценках современников и современных историков.....	83
<b>И.А. Новиков</b>	«Стиснув зубы и с улыбкой на лице»: феномен «Уральской молнии».....	89
<b>Д.Л. Островкин</b>	Развитие сети инфраструктурных учреждений сферы здравоохранения на Урале в 1920-х гг. ....	96
<b>А.Е. Патлахов</b>	Значение научной литературы для военно-исторической реконструкции Куликовской битвы.....	101
<b>Е.В. Пестерев</b>	К 80-летию ученого, историка, интеллигеноведа М.И. Кондрашевой.....	107
<b>И.А. Попп</b>	Становление волостной юстиции в Пермской губернии: к проблеме организации и деятельности крестьянского суда в середине 1860-х гг. ....	111
<b>Э.Е. Протасова</b>	Программа «всеобуча» на страницах уральской периодической печати в начале 1930-х гг. ....	117
<b>Д.Ю. Пухов</b>	Просветительские функции земской прессы в российской провинции в конце XIX – начале XX в. (по материалам «Вятской газеты»).....	122
<b>А.А. Смагина</b>	История одной школы как отражение тенденций развития в историческом образовании страны и региона в довоенный период.....	127
<b>Е.С. Соколова</b>	К вопросу об апробации теоретической модели надсословной монархии в историко-правовой науке.....	132
<b>П.А. Сперанский</b>	Реформы народного просвещения в контексте позднеимперской модернизации России: историографический аспект.....	137
<b>М.В. Суворов</b>	Педагогическое образование в г. Екатеринбурге на рубеже XX–XXI вв. ....	141
<b>Т.П. Урожаева</b>	Система высшего образования Иркутской области в конце 1990-х – 2010-е гг.: от экстенсивного роста к оптимизации.....	145
<b>А.А. Фортун</b>	Военнопленные в годы Первой мировой войны.....	151

<b>А.К. Шитов</b>	Государственная политика по улучшению жилищно-коммунальных условий жизни сельских учителей на Урале в послевоенный период.....	156
<b>Г.Н. Шумкин</b>	Екатеринбургская губерния: несостоявшийся проект В.К. Плеве – А.П. Назарова.....	163
<b>Т.Г. Шумкина</b>	Пермский научно-промышленный музей и его роль в развитии исторического краеведения Урала.....	169

## **РАЗДЕЛ 2. ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО: ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ И ИСТОРИЧЕСКАЯ ПОЛИТИКА**

<b>А.К. Рахимбекова</b>	Историческая память и степная устная историология.....	175
<b>Е.А. Булычева</b>	Роль удмуртского языка в становлении национального образования.....	181
<b>Е.В. Валеева</b>	Образовательный полидинамизм как проявление новой образовательной реальности.....	186
<b>В.А. Герт</b>	Индивидуальное бытие человека: структура и функции.....	190
<b>Ю.Г. Горшкова</b>	Анализ системы высшего исторического образования в конце XIX – 30-х гг. XX вв. (на основе воспоминаний и сведений из биографии И.М. Гревса).....	194
<b>Г.Б. Есенова</b>	Номинации лица в калмыцком языке: гендерный аспект.....	200
<b>Ж. Тогтох</b>		
<b>Э.А. Замов</b>	Б. Муссолини об образовании.....	203
<b>В.Н. Земцов</b>	Борис I, князь Андорры, или русский реформатор в Европе.....	207
<b>А.М. Лукашевич</b>		
<b>С.М. Иванов</b>	Военная подготовка в гражданских вузах: история зарождения.....	212
<b>А.П. Коробейникова</b>		
<b>О.А. Куренбина</b>	Союз воинствующих безбожников 1920-х гг.: аспекты памяти.....	216
<b>Е.А. Скотникова</b>		
<b>Н.Я. Макарова</b>	Концептуальные подходы к журналистскому образованию в Южной Корее.....	220
<b>А.Ю. Можайский</b>	Трагедия «Семеро против Фив» Эсхила: проекции образовательного пространства города в материальной и интеллектуальной культурах.....	224
<b>В.К. Пичугина</b>		
<b>М.Т. Накишова</b>	Ревизионистская историография о патрон-клиентских отношениях во Франции Старого порядка: концепция Шерон Кеттеринг.....	231
<b>А.А. Нечаева</b>	Языковая политика в системе школьного образования Уэльса как важнейший фактор поддержки валлийской идентичности.....	237
<b>Н.Г. Пашкин</b>	Ценностная концепция и природа образа отечественных войн в исторической памяти.....	244
<b>Н.И. Петев</b>	Гуманизм, толерантность и индивидуализм как формы общественных акротипов: воспитание и формирование современного индивида.....	248
<b>А.А. Постникова</b>	Война 1812 г. в образовательном пространстве России и Франции.....	255
<b>В.О. Селенихина</b>	Роль волонтерских проектов в социально-гуманитарном образовании.....	259
<b>М.М. Соловьева</b>		
<b>Е.И. Тишкина</b>		
<b>А.Я. Старцева</b>	Образовательная реформа как направление религиозной политики Карла Великого.....	262
<b>Л.В. Хохлова</b>	Критическая функция философии и образования.....	267
<b>В.А. Шихов</b>	Рождение второй двухпартийной системы в США.....	272
<b>М.В. Шистеров</b>	Память, религия и власть в Древнем Риме (новые исследования в зарубежной историографии).....	277

## **РАЗДЕЛ 3. СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ**

<b>М.Н. Дудина</b>	Реверсивное обучение истории: теория и практика.....	280
--------------------	--	-----

<b>Т.Н. Самсонова</b>	Образовательно-воспитательные практики в современной российской школе: состояние и перспективы.....	286
<b>Д.А. Алексева</b>	Тьюторское сопровождение исторического образования учащихся старшей школы.....	290
<b>В.М. Антонов</b> <b>М.В. Новожилова</b> <b>А.В. Антонова</b>	Методические аспекты современных школьных учебников отечественной истории и методическое наследие П.В. Горы.....	295
<b>Г.Д. Багаутдинова</b> <b>И.Л. Бахтина</b>	Педагогическая практика – важное звено в процессе формирования профессиональных компетенций будущих учителей истории.....	301
<b>Л.Н. Беленчук</b>	Положительное отношение к родному краю в ДОО.....	305
<b>Н.А. Герасимова</b>	Трансформация содержания образования в школах Уральской области в 1920-е годы.....	309
<b>Н.А. Глотова</b>	Нравственное воспитание в общественно-педагогической деятельности о. Иоанна Кронштадского.....	315
<b>И.В. Грибан</b> <b>С.А. Лыта</b> <b>З.И. Гузненко</b>	Проблемы интеграции гуманитарных и клинических дисциплин в медицинском вузе.....	320
<b>Т.В. Деревнина</b> <b>В.А. Куркова</b> <b>Е.Ю. Захарова</b>	Сущность маркетинга иноязычных образовательных услуг в современной школе.....	323
<b>Ю.В. Зевако</b>	Как помнить и что знать? Блокада Ленинграда в школьных учебниках отечественной истории.....	328
<b>Е.П. Иванян</b>	«Трудные вопросы» Отечественной истории как одна из проблем современного школьного исторического образования.....	336
<b>Т.А. Ильина</b>	Социально-профессиональная общность учительства: исторический анализ традиций.....	344
<b>А.В. Киселева</b>	Региональная модельная дополнительная образовательная программа «Юный краевед» как система формирования исторической памяти учащихся основной школы.....	351
<b>И.М. Клименко</b>	Педагогический потенциал «эпохи политических репрессий» для формирования ценностей гражданственности у современной молодёжи.....	356
<b>О.В. Комисова</b> <b>В.П. Лимушин</b>	Инновационные методы и проекты в освоении лингвистической русистики.....	361
<b>О.А. Лыжина</b>	Качество образования как научно-педагогическая проблема в свете профессионально-педагогической подготовки в современных социально-экономических условиях.....	366
<b>В.С. Миняшев</b>	Универсальные учебные действия, их виды и функции в обучении иностранному языку школьников.....	370
<b>Н.Г. Пашкин</b>	О роли современных методов обучения при формировании готовности студентов к профессионально-творческой деятельности.....	374
<b>Л.Е. Петрова</b> <b>Е.А. Фитьмов</b> <b>Р.В. Пятыгина</b>	О роли школьного курса истории России в апроприации коллективной памяти старших поколений.....	378
	Имидж сельского учителя сегодня.....	381
	Барьеры к достижению гармонии ценностей и культуры участников образовательных отношений.....	384
	Формирование методической компетентности у студентов-историков посредством моделирования учебных ситуаций.....	387
	Формирование политической культуры учащихся деятельностью методами на уроках обществознания (из опыта работы).....	390
	Урок истории как фактор формирования ассоциативного мышления в музыкальном образовании.....	395
	Дидактическая роль музейного занятия в художественном развитии школьников.....	398
	Методические аспекты изучения персоналий в школьном курсе истории.....	402

<b>Л.Б. Романюк</b>	«Выявление методических, литературоведческих	
<b>Е.В. Дробная</b>	и искусствоведческих аспектов преподавания темы	
<b>Л.Н. Фелова</b>	«Образ Петра I в произведениях литературы и искусства»	
	в общеобразовательных организациях».....	407
<b>О.В. Рыжкова</b>	Телересусы по гражданской войне в России:	
	в помощь преподавателю истории.....	411
<b>И.В. Упоров</b>	Несовершеннолетний как субъект девиантного поведения.....	419
<b>А.Н. Фанталов</b>	Буллинг и пример борьбы с ним	
<b>М.А. Малязина</b>	в российской образовательной практике XVIII века.....	423
<b>А.Н. Фанталов</b>	Социальные сети интернет-пространства	
<b>М.А. Малязина</b>	и психологические предпочтения их пользователей.....	426
<b>Х.Л. Ханмагомедов</b>	Географический образовательный ландшафт и вопросы подготовки	
<b>А.Н. Гебекова</b>	специалистов по направлению «Землеустройство и кадастры»	
	в условиях витагенного образования.....	430
<b>В.В. Чучупал</b>	О границах исторического пространства при преподавании	
	отечественной истории в техническом вузе.....	439

## РАЗДЕЛ 1. ЛИЧНОСТЬ, ОБЩЕСТВО, ГОСУДАРСТВО В ИСТОРИЧЕСКОЙ НАУКЕ

УДК 930.1

**А.В. Сперанский**  
Екатеринбург

### **ИСТОРИЯ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПАМЯТЬ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА: ВЗГЛЯДЫ, ПОЗИЦИИ, УБЕЖДЕНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** историческая наука, методология истории, интерпретация истории, точка зрения, социальная память, научный подход, плюрализм.

**АННОТАЦИЯ.** Медленные темпы противоречивых преобразований, имеющаяся в стране нестабильность политической, экономической и идеологической ситуации, неясность путей дальнейшего развития объективно заставляют общество обращаться к прошлому в поисках позитивного исторического опыта. В этой связи рассматривается процесс осмысления русской истории на разных этапах развития, показывается сложность и неоднозначность ее восприятия историками, выражавшими разные взгляды и убеждения. Дается анализ основных интерпретаций истории России в трудах отечественных и зарубежных авторов, показывается значимость, позитивное и негативное влияние на осмысление исторического процесса религиозного, историко-материалистического, либерально-исторического, технологического и локально-исторического подходов. Главный авторский вывод сводится к необходимости плюралистического осмысления отечественной истории, дающего подлинно научное понимание происходивших ранее событий и процессов, обеспечивающего равноудовлетворительное отношение к различным концептуально-методологическим интерпретациям, базирующимся на хорошо аргументированной теоретико-фактологической основе.

**A.V. Speranskiy**  
Ekaterinburg

### **HISTORY AS SOCIAL MEMORY OF HUMANKIND: OPINIONS, LIFE ATTITUDES, BELIEFS**

**KEYWORDS:** historical science, methodology of history, interpretation of history, point of view, social memory, scientific approach, pluralism.

**ABSTRACT.** The slow pace of contradictory changes, instability of political, economic and ideological situation in the country and vagueness of ways for further development objectively make society turn to the past in search for a positive historical experience. In this connection, the paper examines process of comprehending Russian history at different stages of development and shows complexity and ambiguity of its perception by historians who expressed different views and beliefs. The paper also gives an analysis of the main interpretations of Russian history in the works of domestic and foreign authors. The paper shows significance, both positive and negative influence on interpretation of historical process by different historical approaches (religious, materialistic, liberal, technological and local). The author's main conclusion is that we need a pluralistic interpretation of Russian history, which gives a truly scientific understanding of past events and processes as well as ensures equal and respectful attitude to various conceptual and methodological interpretations based on a well-reasoned theoretical and factual basis.

Многие историки, способные к методологическому осмыслению прошлого, с разной степенью успеха, пытались объяснить значимость накопления и использования исторических знаний в современной практике социальных отношений, определить место России, ее прошлого, настоящего и будущего в развитии мировой цивилизации. Только за последние годы по этой проблематике были опубликованы очень интересные и содержательные работы В. В. Алексеева<sup>2</sup>, Б. В. Личмана<sup>3</sup>,

---

**Сперанский Андрей Владимирович**, доктор исторических наук, профессор, заведующий сектором политической и социокультурной истории Института истории и археологии УрО РАН; 620990, г. Екатеринбург, ул. Софьи Ковалевской, 16; e-mail: avsperskiy@mail.ru.

**Speranskiy Andrey Vladimirovich**, Doctor of Historical Sciences, Professor, Head of Department of Political and Socio-cultural History, Institute of History and Archaeology, Ural Branch of RAS, Ekaterinburg Russia.

© Сперанский А. В., 2019

<sup>2</sup> Алексеев В. В. Общественный потенциал истории. Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 2004. 643 с.

<sup>3</sup> Личман Б. В. Толерантная история России. Многоконцептуальность. Екатеринбург: Изд-во УИЭУиП, 2008. 158 с.



Н. А. Нарочницкой<sup>1</sup>, Л. П. Репиной<sup>2</sup> и других исследователей. Поэтому, размышления изложенные в этой статье, по сути являются продолжением уже начатого разговора и представляет собой авторский взгляд не претендующий на истину в последней инстанции, а призывающий к дальнейшей дискуссии.

По определению знаменитого французского историка Марка Блока, история является «социальной памятью человечества»<sup>3</sup>, а память, к сожалению, очень тонкий и не надежный инструмент. Процессы забвения, намеренного искажения и изъятия событий, характерные для памяти отдельного человека, в полной мере проявляются и в памяти всего человечества – истории. Профессионально не зафиксированный во время факт или событие может кануть в лету. Их можно характеризовать с самых разнообразных точек зрения, основываясь на политической, идеологической, экономической или какой-либо другой конъюнктуре. Можно намеренно вычеркнуть из истории, если они не вписываются в заранее разработанную научную или общественно-политическую схему.

Все вышеизложенное характерно и для истории России. Если взять все исторические труды, так или иначе касающиеся развития русской цивилизации: от древних летописей до современных публикаций, то их историографический анализ наглядно покажет огромное количество взглядов и мнений часто на одни и те же события и факты, подтверждающее популярную в последнее время в российском обществе формулу: «У России несколько историй...».

По нашему мнению, имеющиеся в русской истории точки зрения и научные концепции методологически можно разделить на три основные интерпретации, критериями которых выступают предмет исследования и представления об историческом процессе: религиозно-историческую, всемирно-историческую и локально-историческую.

Первые две интерпретации на определенных этапах изучения господствовали в понимании русской истории, третья никогда не поддерживалась большинством историков, но присутствовала и присутствует в методологии, как самостоятельное, оригинальное суждение.

Религиозно-историческая интерпретация формируется в русской истории с древних времен и основывается в первую очередь на православном осознании мирового исторического процесса. Примерно с XI по XVII вв. она господствует при написании летописей и первых исторических трактатов. В качестве предмета исследования в рамках этой интерпретации выступает духовная сторона жизни человека, основывающаяся на вере в скоротечность материального и вечность духовного мира. Несмотря на то, что в подобном понимании развития человеческой цивилизации огромное место занимают мистицизм и мифологизм, оно впервые попыталось ответить на определяющие исторические вопросы. Что представляет собой исторический процесс, каков его смысл? Что есть начало и конец человеческой истории? Каково внутреннее содержание исторического процесса, его структура?

Данные ответы с позиций сегодняшнего дня могут показаться не совсем совершенными и довольно наивными, но именно они заложили основы нашего миропонимания и восприятия мировой истории. В них есть некое рациональное зерно. Так, в определении исторического процесса, как движения человечества к Богу, в ходе которого оно освобождается от животных страстей и постигает некую абсолютную истину, ясно прослеживается линейно-стадиальный характер движения мировой истории по пути прогресса, взятый на вооружение большинством современных ученых.

С другой стороны, в выделении грехопадения Адама и Евы, как начала истории явно преобладает религиозная мифология, что вряд ли может удовлетворить стремление человечества к пониманию истоков своего происхождения. Утверждение, что конец истории является божественным приоритетом, выходит за рамки человеческого разума и не может быть предопределен, тоже достаточно сомнителен, а с позиций рационального восприятия истории несет в себе серьезное ограничение, так как объективно налагает запрет на возможность исторического прогнозирования.

Любопытен вывод религиозно-исторической интерпретации о том, что главным стержнем исторического развития человеческого общества является православное христианство. Этим объясняется неравномерность развития различных народов. Те общества, которые раньше всех восприняли христианство, стали лидерами исторического движения, опоздавшие вошли в группу «догоняющих», не вступившие на этот магистральный путь народы не имеют исторической перспективы и находятся в периферийно-языческом тупике.

В русской истории к трудам, написанным в рамках религиозно-исторической интерпретации, можно отнести: «Слово о законе и благодати» митрополита Илариона (XI в.), «Повесть временных

<sup>1</sup> Нарочницкая Н. А. Россия и русские в мировой истории. М.: Международные отношения, 2003. 536 с.

<sup>2</sup> Репина Л. П. Историческая наука на рубеже XX-XXI вв.: социальные теории и историографическая практика. М.: Кругъ, 2011. 560 с.

<sup>3</sup> Блок М. Апология истории или ремесло историка. М.: Наука, 1986. 254 с.

лет» монаха Нестора, «Поучение детям» князя Владимира Мономаха, безымянное «Слово о полку Игореве» (XII в.), «Моления» Даниила Заточника (XIII в.) «Задонщину», «Сказание о Мамаевом побоище» (XIV-XV в.), «Никоновскую летопись», «Степенную книгу» (XVI в.), «Синописис» Иннокентия Гизела, «Скифскую историю» Ивана Лызлова, «Жезл власти» Симеона Полоцкого, произведения Юрия Крижанича и др. (XVII в.).

Все эти исторические сочинения отличает понимание истории как реализации некоего божественного замысла, в ходе которого человечеству воздается как за добродетели, так и за грехи. История русского государства начинается с процесса внедрения и распространения в восточнославянских землях православной идеологии и деятельности равноапостольного и святого князя Владимира Святославича. Расширение границ древнерусской державы тесно связывается с миссионерской деятельностью Русской Православной церкви.

Религиозно-историческая интерпретация уступила приоритетные позиции в русской истории с начала XVIII века. Однако, отойдя на второй план, она продолжала существовать в трудах М. В. Толстого, Е. Е. Голубинского, А. Д. Нечволодова, Н. М. Никольского, А. В. Карташева, А. Д. Шмемана и других историков и писателей XVIII–XX вв. Православие оставалась стержневой линией исторического процесса в произведениях подобного рода. Исключением явились лишь «Философские письма» («Письма о философии истории») П. Я. Чаадаева, где высказаны мысли о том, что Россия исповедует ложную, туниковую религию, что обуславливает ее хроническое отставание от Запада и необходимость скорейшего принятия западных религиозно-культурных ценностей<sup>1</sup>.

В XX веке религиозно-историческая интерпретация, в силу засилья марксистско-ленинской идеологии, практически отсутствовала в официальной истории России. Ее проявления наблюдались лишь в исторических сочинениях белоэмигрантов, таких как А. И. Деникин<sup>2</sup>, П. Н. Краснов<sup>3</sup>.

В самой России религиозно-историческая интерпретация стала возрождаться лишь со второй половины 1980-х гг., что было связано с начавшимися в стране процессами демократизации. В конце XX – начале XXI века российское общество получило интересные работы В. А. Цыпина<sup>4</sup>, Д. В. Поспеловского<sup>5</sup>, В. Н. Якунина<sup>6</sup>, написанные в религиозно-историческом ключе.

С XVIII века в русской истории начинает утверждаться всемирно-историческая интерпретация, занимающая в ней лидирующие позиции и по настоящее время. Предмет исследования этой концепции всеобщий исторический процесс, характерный для всех народов мировой цивилизации. Он понимается как некое линейно-стадиальное движение человеческого общества по пути прогресса: от простого к сложному; от низшего к высшему. Впервые подобное представление человеческой истории фиксируется в трудах Г. Гегеля, затем получает развитие в произведениях К. Маркса. Будучи антиподами в философии (Гегель – идеалист; Маркс – материалист), оба мыслителя в целом одинаково представляли исторический процесс, развивающийся по определенным ступеням, в рамках которых проявляются одинаковые тенденции и закономерности. Так, Гегель выделял некие миры: восточный (азиатский), античный (греко-римский) и европейский (германский). Маркс же называл эти ступени формациями, выделяя азиатскую, рабовладельческую, феодальную и капиталистическую.

К первым русским историкам, еще раньше воспринявшим подобную концептуально-методологическую интерпретацию истории, можно отнести В. Н. Татищева. В своем труде «История Российская ...» он практически признает наличие всемирно-исторического процесса и считает историю России его составной частью. В XIX веке эта позиция была развита в знаменитом историческом трактате Н. М. Карамзина «История государства российского», произведении «западника» С. М. Соловьева «История России с древнейших времен».

К позитивным моментам всемирно-исторической интерпретации можно отнести возможность выявления общих тенденций и закономерностей исторического развития. Однако, они четко прослеживаются только при анализе истории наиболее развитых западноевропейских стран и США и не всегда проявляются в развитии стран Восточной Европы и России, не говоря уже странах Азии и Африки. Такого рода «европоцентризм» не способен отразить все многообразие и противоречивость мирового исторического процесса.

<sup>1</sup> Чаадаев П. Я. Полное собрание сочинений и избранные письма в 2-х т. М.: Наука, 1991. Т. I – 768 с.; Т. II – 672 с.

<sup>2</sup> Деникин А. И. Очерки русской смуты [Избранное]. М.: Мысль, 1991. 212 с.

<sup>3</sup> Краснов П. Н. Собрание сочинений. В 10-ти т. М.: Книговек, 2012. 7040 с.

<sup>4</sup> Цыпин В. А. История Русской Православной Церкви. 1917–1997. М.: Изд-во Спасо-Преображенского Валаамского монастыря, 1997. 831 с.

<sup>5</sup> Поспеловский Д. В. Русская православная церковь в XX веке. М: Республика, 1995. 511 с.

<sup>6</sup> Якунин В. Н. Положение и деятельность Русской Православной Церкви в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. Самара: Изд-во Самарского университета, 2001. 400 с.

Кроме того, слабость всемирно-исторической интерпретации заключается в том, что она не представляет собой единого целого и распадается как минимум на три составляющие: историко-материалистическую, либерально-историческую и технологическую (модернизационную). Историко-материалистическая интерпретация базируется на марксистском понимании развития человеческой цивилизации. Ее предметом исследования являются общественные отношения тесно связанные с формами собственности. Исторический процесс представляется в виде смены общественных формаций на основе социально-экономического детерминизма. Главным двигателем прогресса определяется классовая борьба, кульминацией которой являются революции. С приходом в 1917 году в России к власти большевиков эта интерпретация приобретает главенствующий характер и практически вытесняет из русской истории все альтернативные точки зрения. Исторические представления К. Маркса «совершенствуются» в работах М. Н. Покровского и других историков-марксистов. Постепенно в советской методологии выстраивается очень утрированная схема человеческой истории, так называемая «пятичленка», включавшая в себя пять общественно-экономических формаций: первобытно-общинную, рабовладельческую, феодальную, капиталистическую и социалистическую, подразделенную на две фазы – социализм и коммунизм. Эта теория имела серьезную конъюнктурно-идеологическую подоплеку. Она обосновывала тезис о том, что Россия с 1917 года вступила в высшую стадию развития человечества, превратившись из отсталой страны в самую передовую державу мира, а также развивала идею миссионерской роли России в мировом процессе, сформировавшуюся еще в рамках религиозно-исторической интерпретации.

Либерально-историческая интерпретация начинает проявляться в русской истории со второй половины XIX века. Предметом исследования этого исторического направления является человеческая личность, а сам исторический процесс понимается как освоение человеком окружающей среды, завоевание им различных прав, свобод и т. п. Первым русским историком, подошедшим к либеральному пониманию истории является В. О. Ключевский, высказавший мысль о том, что история России не тождественна истории государства российского, а значительно шире, многообразней и интересней. В своих умозаключениях историк отходит от традиционного изложения исторических фактов и событий, связанных с этапами функционирования русского государства, периодами правления князей, царей и императоров, а акцентирует внимание на деятельности русского народа в ракурсе его культурно-бытового развития.

В «советский период» эта интерпретация не имела права на существование в силу гегемонии официального марксизма-ленинизма. Однако, начиная с середины 1980-х гг. в условиях разрешенного плюрализма, она привлекла к себе внимание многих российских историков и на современном этапе заняла, пожалуй, лидирующие позиции. Сегодня эта концептуальная модель активно используется в трудах С. В. Мироненко<sup>1</sup>, Л. И. Семенниковой<sup>2</sup>, Ю. Н. Афанасьева<sup>3</sup>, Е. В. Анисимова<sup>4</sup>, Б. Н. Миронова<sup>5</sup> и других постсоветских историков. Отличительной чертой их понимания истории России является рассмотрение событий, фактов, процессов не с точки зрения их значимости для укрепления государственного могущества, а с точки зрения заплаченной за это русским народом «цены».

Технологическая или модернизационная интерпретация заявляет о себе в полный голос тоже после разрушения в русской истории «прокрустова ложа» марксизма-ленинизма. Предметом ее исследования определяется технологический процесс, лежащий в основе человеческого прогресса. Исторический процесс представляется в виде политических, экономических, социальных перемен, происходящих на базе научно-технических открытий не зависящих от идеологической сущности господствующих политических режимов. Всемирно-историческая направленность этой концепции выражается в признании определенных стадий, определяющих генеральную линию человеческой истории. Земная цивилизация эволюционирует от аграрного общества к индустриальному, постепенно переходя на информационную (постиндустриальную) ступень. В результате эффективного внедрения в социальную практику научно-технических инноваций одни народы опережают другие, что формирует в одних вариациях излагаемой концепции группы стран «опережающего» и «догоняющего» развития, в других – страны первого, второго и даже третьего «эшелона».

<sup>1</sup> Мироненко С. В. Самодержавие и реформы. Политическая борьба в России в начале XIX в. М.: Наука, 1989. 240 с.

<sup>2</sup> Семенникова Л. И. Россия в мировом сообществе цивилизаций. М.: КДУ, 2009. 784 с.

<sup>3</sup> Афанасьев Ю. Н. Опасная Россия: традиции самовластия сегодня. М.: ИЦ РГГУ, 2001. 424 с.

<sup>4</sup> Анисимов Е. В. История России от Рюрика до Путина: люди, события, даты. СПб.: Питер, 2013. 592 с.

<sup>5</sup> Миронов Б. Н. Благополучие населения и революции в имперской России XVIII – начала XX века. М.: Весь мир, 2012. 844 с.

В русской истории подобные взгляды впервые обозначил Н. М. Карамзин, заявивший об отставании России от Запада вследствие существовавшего на русских землях 240-летнего татаро-монгольского ига. Затем эта точка зрения проявилась в трудах историков-западников, восхвалявших реформы Петра Великого, способствовавшие сокращению этого отставания. В конце XX – начале XXI вв. модернизационная составляющая всемирно-исторической интерпретации является основной парадигмой в трудах В. В. Алексеева<sup>1</sup>, И. В. Побережникова<sup>2</sup>, С. А. Нефедова<sup>3</sup>, О. Л. Лейбовича<sup>4</sup>, В. А. Красильщикова<sup>5</sup> и ряда других исследователей отечественной истории.

Локально-историческая интерпретация, как и всемирно-историческая, сформировалась в ложах западной гуманитарной мысли. Предметом ее исследования признаются некие самобытные религиозно-культурные цивилизации, а исторический процесс понимается в виде их самостоятельного функционирования в рамках всеобщего исторического пространства. Каждая цивилизация имеет вполне определенную динамику своего развития, двигаясь от момента зарождения к своему расцвету, после которого неминуемо наступает упадок и гибель. Подобное историческое мышление было характерно для наиболее ярких адептов этой концепции, англичанина А. Тойнби, оформившего свою точку зрения в труде «Постижение истории» и немца О. Шпенглера, изложившего свои представления в книге «Закат Европы».

В русской истории локально-историческая интерпретация нашла проявление в развитии историко-философского течения «евразийства», первоначально имевшего сугубо политическую окраску, отразившуюся в теориях «Москва – Третий Рим», «официальной народности» и воззрениях славянофилов.

В научном плане евразийское направление впервые получило аргументированное оформление на рубеже XIX–XX вв. в трудах Н. Я. Данилевского, обратившего внимание на славянство, как на особый культурно-исторический тип с огромными потенциальными возможностями<sup>6</sup> и К. Н. Леонтьева, выделившего в мировой истории особую религиозную славяно-азиатскую цивилизацию<sup>7</sup>.

В советской истории подобного рода рассуждения были табуированы, поэтому «евразийство» будоражило сознание только представителей эмиграционных кругов. Они проявлялись в трудах философа и экономиста П. Н. Савицкого, культуролога и искусствоведа П. П. Сувчинского, но особенно ярко были представлены в произведениях историка Г. В. Вернадского. Объясняя самобытный путь развития России, он подчеркивал три основных фактора, влиявших на его специфику. Географический, определивший местонахождение России на двух континентах – Европы и Азии. Духовный, предопределивший слияние европейской и азиатской культуры в причудливый, не имеющий аналогов симбиоз. Политический, обеспечивавший вхождение в состав России многих ранее самостоятельных государств и тем самым вносящий оригинальность и своеобразие в ее управление<sup>8</sup>.

В самой России цивилизационные представления об историческом процессе стали открыто высказываться лишь со второй половины 1980-х гг., когда политическая демократизация стала «размывать» бастионы историко-материалистической интерпретации. Новая идейная волна, замешанная, как на инновационных, так и на конъюнктурных соображениях, неудержимо смела все преграды «отжившей», как тогда казалось, политической и исторической доктрины. Она породила безбрежное море концептуального хаоса, в котором, наряду с естественной в подобных ситуациях «пенной» различного рода фантазмагорических версий исторического развития России, нашлось место и оригинальным теориям. К ним вполне можно отнести, выстроенную в локально-историческом ключе, концепцию Л. Н. Гумилева, «последнего евразийца», рассмотревшего мировой исторический процесс сквозь призму жизнедеятельности различных этносов, имеющих единую территорию проживания и обладающих некой «пассионарностью», круто замешанной на симбиозе антропологических, психологических, культурологических, географических и климатических факторов<sup>9</sup>.

<sup>1</sup> Алексеев В. В. Общественный потенциал истории. Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 2004. 643 с.

<sup>2</sup> Побережников И. В. Переход от традиционного к индустриальному обществу. Теоретико-методологические проблемы модернизации. М.: РОССПЭН, 2006. 240 с.

<sup>3</sup> Нефедов С. А. История России. Факторный анализ. В 2 т. М.: Территория будущего, 2010, 2011. Т. I – 560 с. Т. II – 688 с.

<sup>4</sup> Лейбович О. Л. Модернизация в России: К методологии изучения современной отечественной истории. Пермь: ЗУУНЦ, 1996. 156 с.

<sup>5</sup> Красильщиков В. А. Модернизация: зарубежный опыт и Россия. М.: Инфомарт, 1994. 115 с.

<sup>6</sup> Данилевский Н. Я. Россия и Европа. М.: Алгоритм, 2017. 560 с.

<sup>7</sup> Леонтьев К. Н. Восток, Россия и Славянство: Философия и политическая публицистика. Духовная проза (1872-1891). М.: Республика, 1996. 798 с.

<sup>8</sup> Вернадский Г. В. Русская история. М.: Аграф, 1997. 542 с.

<sup>9</sup> Гумилев Л. Н. Этногенез и биосфера земли. М.: Эксмо, 2007. 760 с.

Подводя краткие итоги выше изложенному, отметим, что трудности нового методологического осмысления российской истории, порождает огромное количество порой совершенно противоположных мнений по одной и той же проблеме. Это порождает концептуальный хаос, мешающий объективной оценке исторических событий, часто приводящий к «брожению умов», принижению роли России в мировом развитии, дезориентирует народные массы в вопросе отношения к собственной истории.

Чтобы выйти из концептуального хаоса можно вернуться к формационному подходу в понимании истории, сделав шаг назад по причине несовершенства ее основополагающих постулатов и дискредитации основной идеи. Но другой универсальной теории в последние четверть века не сложилось. Современные изыскания в области методологии истории не выдвинули нового общепринятого мессии способного объяснить все сложности и противоречия исторического развития.

Значит необходимо движение вперед на основе равноуважительного отношения к различным концептуально-методологическим интерпретациям, объясняющим исторические процессы. При условии, если они зиждутся на солидных, подкрепленных широкой источниковой базой, аргументах, а не на сиюминутных псевдоисторических инсинуациях, базирующихся на идейно-политической или коммерческой конъюнктуре. По нашему мнению, изложение русской истории в современных условиях должно характеризоваться концептуальной историографичностью, то есть отражением всего спектра мнений на известные нам события. Именно с этих позиций должны строиться современные программы и учебники по истории России, подготавливаться новые научные труды.

#### **Источники и литература:**

- Алексеев В. В. Общественный потенциал истории. Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 2004. 643 с.
- Личман Б. В. Толерантная история России. Многоконцептуальность. Екатеринбург: Изд-во УИЭУиП, 2008. 158 с.
- Нарочницкая Н. А. Россия и русские в мировой истории. М.: Международные отношения, 2003. 536 с.
- Репина Л. П. Историческая наука на рубеже XX-XXI вв.: социальные теории и историографическая практика. М.: Кругъ, 2011. 560 с.
- Блок М. Апология истории или ремесло историка. М.: Наука, 1986. 254 с.
- Чаадаев П. Я. Полное собрание сочинений и избранные письма в 2-х тт. М.: Наука, 1991. Т. I – 768 с.; Т. II – 672 с.
- Деникин А. И. Очерки русской смуты [Избранное]. М.: Мысль, 1991. 212 с.
- Краснов П. Н. Собрание сочинений. В 10-ти т. М.: Книговек, 2012. 7040 с.
- Цыпин В. А. История Русской Православной Церкви. 1917–1997. М.: Изд-во Спасо-Преображенского Валаамского монастыря, 1997. 831 с.; и др.
- Поспеловский Д. В. Русская православная церковь в XX веке. М.: Республика, 1995. 511 с.; и др.
- Якунин В. Н. Положение и деятельность Русской Православной Церкви в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. Самара: Изд-во Самарского университета, 2001. 400 с.; и др.
- Мироненко С. В. Самодержавие и реформы. Политическая борьба в России в начале XIX в. М.: Наука, 1989. 240 с.; и др.
- Семенникова Л. И. Россия в мировом сообществе цивилизаций. М.: КДУ, 2009. 784 с.; и др.
- Афанасьев Ю. Н. Опасная Россия: традиции самовластия сегодня. М.: ИЦ РГГУ, 2001. 424 с.
- Анисимов Е. В. История России от Рюрика до Путина: люди, события, даты. СПб.: Питер, 2013. 592 с.; и др.
- Миронов Б. Н. Благополучие населения и революции в имперской России XVIII – начала XX века. М.: Весь мир, 2012. 844 с.; и др.
- Побережников И. В. Переход от традиционного к индустриальному обществу. Теоретико-методологические проблемы модернизации. М.: РОССПЭН, 2006. 240 с.
- Нефедов С. А. История России. Факторный анализ. В 2 т. М.: Территория будущего, 2010, 2011. Т. I – 560 с. Т. II – 688 с.
- Лейбович О. Л. Модернизация в России: К методологии изучения современной отечественной истории. Пермь: ЗУУНЦ, 1996. 156 с.
- Красильщиков В. А. Модернизация: зарубежный опыт и Россия. М.: Инфомарт, 1994. 115 с.
- Данилевский Н. Я. Россия и Европа. М.: Алгоритм, 2017. 560 с.
- Леонтьев К. Н. Восток, Россия и Славянство: Философия и политическая публицистика. Духовная проза (1872-1891). М.: Республика, 1996. 798 с.
- Вернадский Г. В. Русская история. М.: Аграф, 1997. 542 с.; и др.
- Гумилев Л. Н. Этногенез и биосфера земли. М.: Эксмо, 2007. 760 с.; и др.

**А.В. Трофимов**  
Екатеринбург

## **РОССИЙСКОЕ ГОСУДАРСТВО: СТАНДАРТЫ ДЕМОКРАТИИ И ПРОБЛЕМА ДОВЕРИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: современное государство, стандарты демократии, доверие, демократия, российское государство, феномен доверия.

АННОТАЦИЯ. На основе анализа концепта демократических стандартов и ценностей, выявлены «оптимистический» и «пессимистический» подходы к современному российскому государству. Рассмотрены аспекты понимания феномена доверия в историческом ракурсе и в контексте социального пространства современной России.

**A.V. Trofimov**  
Ekaterinburg

## **THE RUSSIAN STATE: STANDARDS OF DEMOCRACY AND THE PROBLEM OF TRUST**

KEYWORDS: modern state, standards of democracy, trust, democracy, the Russian state, the phenomenon of trust.

ABSTRACT. Based on the analysis of the concept of democratic standards and values, «optimistic» and «pessimistic» approaches to the modern Russian state are revealed. The aspects of understanding the phenomenon of trust in the historical perspective and in the context of the social space of modern Russia are considered.

Дискуссионные суждения по ключевым проблемам отечественной историографии, в качестве общего знаменателя, основываются на признании особой роли государства в российской истории. Оценки сущности «особости» располагаются в диапазоне от констатации «извечного деспотизма» российской власти до представления о том, что «единственный европеец в России – это ее правительство». Обозначившийся тренд на укрепление постсоветской государственности актуализировал поиск ориентиров и механизмов создания «современного государства».

В 2010 г. концепт «современного государства» был сформулирован главой российского государства на мировом Ярославском политическом форуме. К критериям, которым должно соответствовать современное государство тогда были отнесены: 1. Правовое воплощение гуманистических ценностей и идеалов; 2. Способность государства обеспечивать высокий уровень технологического развития, что обеспечивает достойный уровень жизни его граждан; 3. Способность государства защищать своих граждан от преступных посягательств; 4. Высокий уровень культуры, образования, средств коммуникации и обмена информацией; 5. Убежденность гражданина в том, что он живет в демократическом государстве. Демократия начинается только в том случае, если гражданин скажет сам себе: «Я свободен»<sup>2</sup>.

Демократические стандарты важны как инструменты, обеспечивающие оптимальный баланс в социальном пространстве в ценностном «четырёхугольнике»: Свобода, Справедливость, Эффективность, Доверие.

Для оценки результативности практик государственного управления используются разнообразные критерии и системы измерений: ВВП, ВВП, индексы развития, человеческого потенциала, международные рейтинги и т. п. С одной стороны, они позволяют более адекватно отслеживать изменения в жизнедеятельности социума, но, с другой стороны, в «эпоху постправды», нередко становятся инструментами манипулирования в интересах определенных политических, экономических акторов и институтов (как формальных, так и неформальных).

---

<sup>1</sup> **Трофимов Андрей Владимирович**, доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры истории и философии, Уральский государственный экономический университет; 620144, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта/Народной воли, д. 62/45 ауд. 107; e-mail: 2519612@rambler.ru.

**Trofimov Andrey Vladimirovich**, Doctor of Historical Science, Professor of the Department of History and Philosophy, Ural State University of Economics, Ekaterinburg Russia.

© Трофимов А. В., 2019

<sup>2</sup> Современное государство в эпоху социального многообразия. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/12612> (дата обращения: 12.02.2019).

В последнее десятилетие в процессе реального обеспечения демократических стандартов в политических, экономических, социокультурных практиках российским государством можно констатировать как определенное продвижение, так и лимитирующие факторы. Изменившаяся внешнеполитическая и геоэкономическая конъюнктура, нарастание внутренних социально-экономических проблем сочетались с запросом на стабильность и опирались на высокий авторитет первого лица в государстве.

В экспертном сообществе можно условно выделить «оптимистический» и «пессимистический» подходы к современному российскому государству.

Согласно первому из них, один из современных идеологов российского государства В. Ю. Сурков подчеркивает, что Русской истории известны четыре основные модели государства, которые могут быть названы именами их создателей: государство Ивана Третьего (Великое княжество/Царство Московское и всей Руси, XV–XVII века); государство Петра Великого (Российская империя, XVIII–XIX века); государство Ленина (Советский Союз, XX век); государство Путина (Российская Федерация, XXI век). Созданные людьми «длинной воли» эти большие политические машины, сменяя друг друга, век за веком обеспечивали русскому миру упорное движение вверх. Государство Россия продолжается, и теперь это государство нового типа, какого у нас еще не было. Оформившееся в целом к середине нулевых, оно пока мало изучено, но его своеобразие и жизнеспособность очевидны. Стрестесты, которые оно прошло и проходит, показывают, что именно такая, органически сложившаяся модель политического устройства явится эффективным средством выживания и возвышения российской нации на ближайшие не только годы, но и десятилетия, а скорее всего и на весь предстоящий век. Современная модель русского государства начинается с доверия и на доверии держится. В этом ее коренное отличие от модели западной, культивирующей недоверие и критику. У нашего нового государства в новом веке будет долгая и славная история. С этим рано или поздно придется смириться всем тем, кто требует, чтобы Россия «изменила поведение»<sup>1</sup>.

Для «пессимистического» взгляда характерно признание очевидности затянувшегося перехода в постсоветской России от «естественного» к «современному» (по Д. Нортю) типу государства. Ф. Фукуяма обозначая тему политического дефицита, подчеркивает, что речь в настоящее время идет о дефиците не государств вообще, а современных государств, эффективных, деперсонализированных, хорошо организованных и автономных. При этом он не видит альтернативы современному обезличенному государству как гаранту порядка и безопасности и как источнику необходимых общественных благ. Главенство закона является принципиальным условием экономического развития; без четко оговоренных имущественных прав и гарантий исполнения контрактов компаниям чрезвычайно тяжело вырваться из узких кругов доверия. Кроме того, в той мере, в какой закон закрепляет неотъемлемые права физических и юридических лиц, он признает достоинство агентов рынка и тем самым приобретает дополнительную значимость. Наконец, демократическое участие есть не просто контроль деятельности правительства, позволяющий снизить уровень злоупотреблений, коррупции или тирании. Политическая структура сама по себе является целью, одним из основных аспектов свободы, обогащающей жизнь индивида. Практически все развитые демократии сталкиваются с колоссальными вызовами вследствие необходимости выполнять заоблачные по расходам обязательства прошлых лет, и эти расходы будут только возрастать по мере старения населения и сокращения рождаемости. Гораздо важнее качество правительства, а не его размеры<sup>2</sup>.

Мир начала XXI века быстротечен и изменчив, любое общество может конструироваться и реконструироваться в зависимости от осознаваемых его элитами потребностей экономического или социального прогресса, о чем свидетельствует опыт успешных модернизаций, которых за последние 100 лет отмечено больше, чем за всю предшествующую историю. По мнению В. Л. Иноземцева данный тезис справедлив только в отношении тех стран, которые стремятся измениться; для тех же, которые либо провозглашают стратегией консерватизм, либо видят в устоях прошлого залог стабильности, исторические тренды нельзя не принимать во внимание. В России сложно найти хотя бы одну сферу, в которой ее особенность указывала бы на прогрессивный характер и выгодно отличала ее от остальных государств. История последних полутора десятилетий – от быстрой деиндустриализации до попыток воссоздать советскую империю через ренессанс идеологии и религиозного мировоззрения – указывает на то, что Россия осознанно разворачивается от современности к архаике<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Сурков В. Ю. Долгое государство Путина. URL: [http://www.ng.ru/ideas/2019-02-11/5\\_7503\\_surkov.html](http://www.ng.ru/ideas/2019-02-11/5_7503_surkov.html) (дата обращения: 11.02.2019).

<sup>2</sup> Фукуяма Ф. Угасание государственного порядка. М.: АСТ, 2017. С. 30-50.

<sup>3</sup> Иноземцев В. Л. Несовременная страна. Россия в мире XXI века. М.: Альпина Паблишер, 2018. 404 с.

В данном контексте качество государственного управления становится важнейшим фактором развития. Речь идет не только о выработке государственной стратегии и идеологии, профессионализме, эффективности деятельности государственных «менеджеров», но и о наличии моральных императивов, которые верифицируются не декларациями и пиар-акциями, а постоянной деятельностью, расширяющей «радиус общественного доверия». Проблема доверия к государственным институтам в России имеет глубокие исторические корни и сложную историю. Макроуровень составляют более абстрактные отношения, связанные с работой бюрократических систем (правовой, политической и экономической)<sup>1</sup>. Обобщенно, доверие является важнейшей характеристикой социального капитала на уровне страны, причем рост его происходит достаточно медленно, а потеря может быть достаточно быстрой.

Исторический подход к феномену доверия позволяет, в контексте социокультурного развития, выявлять его постоянные и переменные параметры, рассматривать общество в исторической динамике. Дж. Хоскинг предлагает понимать под доверием: 1) привязанность к лицу, коллективу лиц или институту на основании обоснованных, но не бесспорных ожиданий, что они будут действовать мне на благо; 2) ожидания, основанные на веских, но не безупречных доказательствах, что события не будут разворачиваться пагубным для меня образом<sup>2</sup>. Очевидно, что легитимность любой власти связана с существующим в обществе «радиусом доверия».

Доверие, составляя основу любой власти, является системным явлением, пронизывающим все социокультурные институты, структуры и отношения. Причем, доверие – непрочная и вариативная, динамичная структура, обусловленная как социокультурной спецификой социума, его нормами, так и зависимостью от комплекса эндогенных и экзогенных факторов. В российской истории, на разных ее этапах, уровень и нормы, характеризующие данный феномен, существенно различались.

По мнению Н. А. Кричевского, так сложилось, что наше государство лукавит в отношениях с людьми, а вслед за ним фарисействуем и все мы. Рост недоверия всё глубже проникает в общественную жизнь, проявляясь в снижении деловой активности, уходе от налогов и увеличении бытовой преступности. В такой обстановке рассчитывать на прорывное развитие страны бессмысленно, ведь экономика не столько инвестиции, инфляция или ВВП, сколько менталитет и честность власти<sup>3</sup>.

На протяжении XX столетия, как минимум, дважды в российском социуме, внешне казавшемся достаточно мирным и стабильным, в котором люди относились к друг другу без острого или хронического недоверия на протяжении жизни одного-двух поколений, происходил социокультурный раскол, нарастал «градус» недоверия в горизонтальной и вертикальной плоскостях, повышалась степень конфликтности между отдельными лицами, группами, стратами, классами. Культура недоверия, основанная на архетипе «свой-другой-чужой» всегда существует в латентной форме, но периодически срабатывает триггер, переводящий ситуацию в открытую конфликтную стадию.

Таковыми триггерами в российской истории XX века становились как экзогенные (Первая мировая война, с ее разочарованием и неясностью целей; «холодная война» с ее идеологическим противостоянием), так и эндогенные (недоверие «народа» к «элите», существовавшее между крестьянством и дворянством в имперской России; трудящимися и партийно-государственной номенклатурой в СССР и др.) факторы. Вместе с тем, очевидно, что общество не сможет выжить при тотальном недоверии, поэтому вслед за катастрофической утратой доверия и трагическими последствиями (Гражданская война, репрессии, распад СССР) происходила «перезагрузка», актуализировался поиск обновленных параметров и шло выстраивание института доверия в русле определенной социокультурной модели: советский проект, после революции 1917 г. и Гражданской войны; проект демократической России, после распада СССР<sup>4</sup>.

В постсоветском социокультурном пространстве, в формирующемся гражданском обществе, проблема доверия вновь дала о себе знать. Непреодоленной преградой на пути выстраивания современных социокультурных институтов, основанных на доверии, является несправедливая (в общественном понимании) не столько социально-экономическая модель, сложившаяся в 1990-е годы, сколько методы ее создания. Причем, на протяжении нескольких последних десятилетий в общественном сознании были «девальвированы» сначала «социалистическая», а затем «либеральная» модели государства.

<sup>1</sup> Бёгельсдейк Ш., Маселанд Р. Культура в экономической науке: история, методологические рассуждения и области практического применения в современности. М.; СПб.: Изд-во Института Гайдара; Изд-во «Международные отношения»; Факультет свободных искусств и наук СПбГУ, 2016. С. 221-223.

<sup>2</sup> Хоскинг Дж. Доверие. История. М.: Политическая энциклопедия, 2016. С. 44.

<sup>3</sup> Кричевский Н. А. Истоки государственного лицемерия. М.: Концептуал, 2019. 448 с.

<sup>4</sup> Трофимов А. В. Культура доверия в современной России: исторический ракурс // Социально-культурная деятельность: векторы исследовательских и практических перспектив. Казань: Изд-во Бриг, 2017. С. 387-392.



«Следы прошлого» в контексте истории доверия можно проследить на ряде примеров. На внешнем контуре в годы «холодной войны» недоверие существовало на уровне отношения к капиталистическому миру. В современной России – по отношению в НАТО, США, Евросоюзу. Во внутреннем контуре в позднем СССР существенно ослабло доверие со стороны общества к партийно-государственной номенклатуре, в современной России, кроме института и фигуры Президента, все другие политические акторы испытывают, согласно социологическим замерам, недостаток доверия со стороны граждан.

В данном контексте, представляется важным формирование компонентов, определяющих культуру доверия, в современном образовательном пространстве. В процессе социализации личности информационные ресурсы и образовательные технологии должны быть не только формализованы (образовательные стандарты), но и позволять отвечать на вызовы окружающего мира, выстраивать отношения доверия между личностью преподавателя и обучающегося. Назрела необходимость не только развертывания широкой общественной дискуссии по проблемам формирования культуры доверия в образовательном процессе, но и реальных шагов по изменению качества образовательной среды (целеполагание, управление, профессионализм, моральные императивы). В частности, необходима существенная корректировка подходов к оценке эффективности труда учителя/преподавателя, реальное, а не имитационное, повышение его общественного статуса, поиск путей и механизмов актуализации роли и места системы образования в современном социокультурном пространстве России.

#### **Источники и литература:**

Бёгельсдейк Ш., Маселанд Р. Культура в экономической науке: история, методологические рассуждения и области практического применения в современности. М.; СПб.: Изд-во Института Гайдара; Изд-во «Международные отношения»; Факультет свободных искусств и наук СПбГУ, 2016. 464 с.

Иноземцев В. Л. Несовременная страна. Россия в мире XXI века. М.: Альпина Паблишер, 2018. 404 с.

Кричевский Н. А. Истоки государственного лицемерия. М.: Концептуал, 2019. 448 с.

Современное государство в эпоху социального многообразия. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/12612> (дата обращения: 12.02.2019).

Сурков В. Ю. Долгое государство Путина. URL: [http://www.ng.ru/ideas/2019-02-11/5\\_7503\\_surkov.html](http://www.ng.ru/ideas/2019-02-11/5_7503_surkov.html) (дата обращения: 11.02.2019).

Трофимов А. В. Культура доверия в современной России: исторический ракурс // Социально-культурная деятельность: векторы исследовательских и практических перспектив. Казань: Изд-во Бриг, 2017. С. 387-392.

Фукуяма Ф. Угасание государственного порядка. М.: АСТ, 2017. 704 с.

Хоскинг Дж. Доверие. История. М.: Политическая энциклопедия, 2016. 296 с.

**Л.Б. Гапоненко**  
Екатеринбург

## **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЛИЧНОСТИ И ВЛАСТИ В СОЦИАЛЬНОМ ГОСУДАРСТВЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** взаимоотношение государства и личности, социальная справедливость, конституционное право, права человека, социальное государство, государственное регулирование, органы государственной власти.

**АННОТАЦИЯ.** В статье анализируется проблема государственного регулирования соотношения свободы личности, частной инициативы в условиях рыночной экономики, затрагивающей базовые принципы существования общества, такие как свободы и равенство. Исследуется баланс социальной защищенности и свободы личности на разных этапах конституционного закрепления прав человека в демократическом государстве, возможность государственного регулирования распределения общественного богатства на принципах социальной справедливости в условиях глобализации.

**L.B. Gaponenko**  
Ekaterinburg

## **INTERACTION OF PERSONALITY AND POWER IN A SOCIAL STATE**

**KEYWORDS:** relationship between state and person, social justice, constitutional law, human rights, social state, state regulation, public authorities.

**ABSTRACT.** The article analyzes the problem of state regulation of the ratio of individual freedom, private initiative in a market economy, affecting the basic principles of society, such as freedom and equality. The balance of social security and individual freedom at different stages of constitutional consolidation of human rights in a democratic state, the possibility of state regulation of the distribution of social wealth on the principles of social justice in the context of globalization.

Вопрос о взаимоотношении государства и личности в условиях свободной рыночной экономики, соотношение государственного регулирования и индивидуальной свободы личности изначально был в центре противостояния представителей различных течений экономической и политико-правовой мысли, а также еще долго будет оставаться в центре внимания, поскольку он затрагивает базовые принципы существования общества – соотношение свободы и равенства. Распределение материальных благ в соответствии с принадлежностью к определенной социальной группе тесно взаимосвязано с категорией справедливости. Требование принципа справедливости признается как человеческая ценность, которую общество обязано защищать, но это требование не может реализовываться за счет ущемления справедливости по отношению к социально незащищенным и малообеспеченным группам. Такое ущемление создает социальную напряженность, способную привести к дестабилизации общества, что наглядно демонстрирует движение «желтых» жилетов в современной Франции.

Наиболее привлекательной в современной зарубежной науке является теория справедливости Дж. Роулза, который рассматривает общество как кооперацию всеобщей и взаимной связанности индивидов, дающей им стимулы личного участия в общем деле. Из теории социальной справедливости вытекают у него принципы взаимности и братства, функции которых – удерживать членов общества в рамках единства, подталкивать их к сотрудничеству и взаимопониманию. Теория «справедливости как честности» ориентирует на цивилизованное решение проблем нивелирования неравенства, апеллируя к идеям гуманности и солидарности членов общества<sup>1</sup>. Поиск путей утверждения справедливости имеет давние традиции. Следует вспомнить теорию социальной солидарности Л. Дюги, который считал, что пришло время более гибкого и гуманного политического строя, охраняющего индивида.

---

<sup>1</sup> Гапоненко Лидия Борисовна, кандидат политических наук, старший научный сотрудник научно-исследовательского отдела, Уральский институт ГПС МЧС России; 620062, г. Екатеринбург, ул. Мира, 22; e-mail: Lidagaponenko@mail.ru.

**Gaponenko Lidiya Borisovna**, Candidate of Political Sciences, Senior Researcher of the Research Department, Ural Institute of the State Fire Service of the Emercom of Russia, Ekaterinburg, Russia.

© Гапоненко Л. Б., 2019

<sup>1</sup> Моммен А. Рецензия на кн. Э. Гидденса «Третий путь. Обновление социальной демократии» (Cambridge: Polity Press, 1998) // Конституционное право: Восточноевропейское обозрение. 2000. № 4. С. 81.

Этот строй должен покоиться на двух элементах: на понятии социальной нормы, основывающейся на факте взаимозависимости, соединяющей членов человечества и, в частности, членов одной общественной группы, обязательной для всех. Правители должны применять «находящуюся в их распоряжении наибольшую силу для дела общественной взаимозависимости. Они обязаны не только воздерживаться; они должны действовать, и эта обязанность переводится в юридическую обязанность обеспечить обучение и гарантировать труд»<sup>1</sup>.

Анализируя новые течения английского либерализма конца XIX века, П. И. Новгородцев отметил переход от отрицательного понимания свободы к положительному, который знаменует новую стадию в развитии правового государства. «Современный либерализм стремится продолжить принцип равенства в сторону уравнивания социальных условий жизни, но это открывает для государства такую сферу деятельности, которая по своим размерам и возможным последствиям резко отличается от политической практики еще недавнего прошлого. Задача уравнивания в правах, которую ставила французская революция, будучи великой по своему принципиальному значению, представляется необычно легкой по своей простоте сравнительно с программой социальных реформ»<sup>2</sup>.

Иной точки зрения придерживался Н. А. Бердяев. По его мнению, простые идеи социальной справедливости и социальной защиты могут становиться фундаментом тотального отрицания свободы. В работе «Философия неравенства. Письма к недругам по социальной философии» он называет социальное неравенство не только необходимостью, но и благом, добром, правдой. Защита социального неравенства и есть подлинное содержание «философии свободы»<sup>3</sup>. Абсолютное социальное равенство делает невозможным абсолютно свободное использование способностей, свободу труда, имущества, собственности.

Наша позиция основывается на представлении о справедливости как ценностной категории, обуславливающей устойчивое существование общества. Справедливость подразумевает, что общество является правовым в той мере, позволяющей регулировать взаимоотношения между отдельными членами сообщества на основе права, стоящего выше личного или группового произвола.

Процессы глобализации коренным образом изменили весь контекст осуществления социальной политики государства. Глобализации оттеснила национальное государство в качестве базисной структуры управления и создала новые потребности и возможности для локальных национальных движений, включая шотландский национализм, регионализм в Испании, исламизм. Падение роли национального государства сопровождалось ростом индивидуализма. В таких условиях социальная сплоченность и солидарность не могут быть обеспечены методами государственного управления, они могут быть созданы гражданами, принимающими на себя ответственность за последствия собственных действий и собственного выбора. Государству приходится реагировать на влияние глобализации и гибко менять свою политику. Воплотившаяся в реальность социал-демократическая модель государства позволила осуществить, насколько это возможно, принцип социальной справедливости не только в сфере потребления, но и в сфере образования и обучения, все это означало производство нового типа работника, нового типа личности, определившие технические, экономические достижения. Современный человек, опираясь на достижения социального государства, стремится к самореализации, самоутверждению, преодолению отчуждения, реализации социального действия. Этим объясняется подъем массовых демократических движений на Западе, многообразие их направлений, оттенков и деятельности – от экологических до коммунитарных, целью которых является синтез свободы и ответственности индивида, преодоление утраты солидарности, угрозы социальной атомизации. Большое развитие получили социальные движения и организации третьего сектора. Развитое гражданское общество создает условия для решения задач, необходимых для гармонизации общественных отношений, предотвращения катаклизмов и резкого противоборства. Граждане лучше воспринимают идеи солидарности, сострадания, благотворительности, а заботы о социально незащищенных людях, социальные программы борьбы с бедностью воспринимают как естественную и обязательную функцию сообщества и правительства.

Альтернативисты считают: чтобы направить энергию человечества в новое русло, необходимо в первую очередь произвести изменения в системе приоритетов и ценностей. Второе направление изменений касается способов организации социальной практики. Новая методология социального

<sup>1</sup> Моммен А. Рецензия на кн. Э. Гидденса «Третий путь. Обновление социальной демократии» (Cambridge: Polity Press, 1998) // Конституционное право: Восточноевропейское обозрение. 2000. № 4. С. 72.

<sup>2</sup> Новгородцев П. И. Кризис современного правосознания. Сочинения. М.: Раритет, 1995. С. 340.

<sup>3</sup> Бердяев Н. А. Философия неравенства. Письма к недругам по социальной философии. АН СССР. Научный совет по проблемам культуры. М.: Наука, 1990. С. 73, 196.

действия, разрабатываемая альтернативистами, требует обновления институтов и реорганизации систем принятия решений в духе «прямой демократии». Современный кризис социального государства свидетельствует о необходимости пересмотра концепции взаимоотношения правового социального государства и гражданского общества в сторону активизации деятельности структур гражданского общества по осуществлению программ социального государства. Возрастающее значение получают негосударственные организации как влиятельные субъекты, вносящие заметный вклад в выработку демократической политики. Реформы государства и методов государственного управления должны стать ориентирующими принципами политики «третьего пути» – политики углубления и расширения демократии. По Э. Гидденсу, задачей государства становится предотвращение преступлений, путем долгосрочной приверженности социальным целям и социально ориентированному подходу к предупреждению преступлений. Э. Гидденс подчеркивает, что государство и гражданское общество должны действовать в партнерстве, одновременно способствуя функционированию партнера и контролируя его. Демократическое правительство может действовать при условии поддержки гражданами социального обновления и развития<sup>1</sup>.

Падение жизненного уровня широких слоев населения России и постсоциалистических стран обусловило необходимость активных мер государственного воздействия в сфере социальной политики. Статья 7 Конституции Российской Федерации закрепляет принцип «социальности» государства. В то же время положение о социально-экономических правах сформулированы как цели, задачи государственной политики. Следует разобраться, какова специфика социально-экономических прав, прав «второго поколения», условия возникновения и механизмы обеспечения. Социально-экономические права человека отличаются от базовых гражданских, «прав первого поколения», утверждающих основные права граждан, – на жизнь и личную неприкосновенность, равенство перед законом, собственность, свободу слова и прочие. Социально-экономические права человека имеют менее универсальный характер по ряду причин: во-первых, сфера их действия культурно-исторически изменчива, границы ее меняются под влиянием социальных условий. В западных странах социально-экономические права действуют главным образом в сфере трудовых отношений. Во-вторых, социально-экономические права распространяются на экономически активные слои общества, что составляет 60-70% населения развитых стран. Эта доля гораздо меньше, чем сфера действия гражданско-политических прав. Также права «второго поколения» менее четко сформулированы, для их определения применяются моральные категории: «справедливый», «достойный». Например, в американской концепции прав человека – «социальные права» – это сфера свободной предпринимательской деятельности человека. Поэтому реализация социально-экономических прав зависит не от уровня законодательства в стране, а от степени развития экономики. Следовательно, социальные гарантии не имеют юридического статуса, не может быть создан механизм судебной защиты и обеспечения. В международных документах обосновывается неприсоединение США к ряду важнейших международных пактов по правам человека. В-третьих, социально-экономические права по своей природе имеют рекомендательный характер, так как их обеспечение требует колоссальных финансовых затрат. В Международном пакте об экономических, социальных и культурных правах, вступившем в силу 3 января 1976 года<sup>2</sup>, устанавливается обязанность подписавших его государств обеспечивать полное осуществление признаваемых в нем прав постепенно и в пределах имеющихся ресурсов. Степень универсальности и обоснованности социально-экономических прав объясняют их «вторичность», «производность» по отношению к гражданско-политическим. Социально-экономические права активно добавляются в основные документы западных стран в период после Второй мировой войны в связи с тем, государственная защита социально-экономических интересов широких слоев населения приобрела в названный период решающее значение. Зарождение и утверждение системы социально-экономических прав человека являются одним из главных элементов социальной политики, компенсирующей исходное неравенство слоев общества в индустриальном производстве. Социально-экономические права прямо утверждают только низшие, минимальные пределы социальных нормативов, такой уровень, который может быть обеспечен степенью экономического развития страны, и нарушение которого может повлечь риск социальных волнений. В общегосударственном масштабе, социально-экономические права человека должны иметь первостепенное значение при формировании ответственной социальной политики и идеологии. Только при условии, что категории социальной справедливости, равенства, солидарности утверждаются в системе социально-экономических

<sup>1</sup> Моммен А. Рецензия на кн. Э. Гидденса «Третий путь. Обновление социальной демократии» (Cambridge: Polity Press, 1998) // Конституционное право: Восточноевропейское обозрение. 2000. № 4. С. 135.

<sup>2</sup> Азаров А., Ройтер В., Хюфнер К. Защита прав человека. Международные и российские механизмы / пер. с нем. Л. Шевниной. М.: Москва школа прав человека, 2000. С. 21.

прав человека наряду с другими неотъемлемыми гражданскими правами, тогда на основе устоявшегося общественного мнения возникает необходимость формирования идеологии, в которой «признание ответственности общества и государства за социальное положение каждого гражданина сочетается с признанием общественной и государственной ответственности за сохранение политической, экономической, культурной свободы, а осознание обязанности государства обеспечивать право на достойный уровень жизни и социальную справедливость, не перерастает в представление о допустимости уничтожения частной собственности и в целесообразность всеобъемлющего подчинения общества государству»<sup>1</sup>.

Важно отметить, что заслуга конституционного закрепления социально-экономических прав в основных законах большинства зарубежных стран, во Всеобщей декларации прав человека 1948 года и Международных пактах о гражданских и политических правах 1966 года, а именно положений о социально-экономических правах, их материальных, а не только юридических гарантиях, принадлежит влиянию советского опыта социальной политики, закрепленного в советских конституциях. В то же время следует признать, что патерналистская опека со стороны государства, тотальное огосударствление всех сфер деятельности общества, формируют у населения иждивенческие настроения, подавляя личные мотивы к труду, как показывает практика не только социалистических государств, но и современных стран западной Европы, Латинской Америки, США. Реформирование государственной политики в современной России учитывает необходимость формирования программ долгосрочной социальной политики, стабильной экономики, с учетом норм права, без которых невозможно осуществление социальной функции государства. В 1993 г. влияние зарубежного опыта конституционного строительства на составление Конституции России приобрело принципиальный характер, затронув саму суть Основного закона. С одной стороны, это было закономерно и продуктивно в условиях современной глобализации, в условиях сближения правовых систем. В то же время, использование зарубежного опыта не всегда можно оценить как позитивное. Отрицательные результаты просматриваются в том, что игнорирование положительного опыта и результатов конституционного развития Российского государства. Во-вторых, имеются факты автоматического копирования в статьи российской Конституции формулировок, не имеющих достаточных оснований в исторических традициях российского общества. В послевоенный период возникают новые тенденции и течения общественного развития, концепции и правовые институты. Многие стороны этого глобального процесса повлияли на развитие советского, а далее и собственно российского общества.

Речь идет о следующих тенденциях. Борьба за оформление социального правового государства, основанного на принципах социальной справедливости, на преодолении социального неравенства, началась в рамках западноевропейского либерального правового государства. По мере появления и становления институтов гражданского общества в теории и практике начинает возобладать подход, связанный с усилением социальной функции государства, с необходимостью формирования долгосрочных социальных программ, нацеленных на сглаживание неравенства, порождаемого конкурентными отношениями, в противовес теории либертаризма, запрещающей какое-либо вмешательство государства в рыночную сферу. Для преодоления ограниченности либерального понимания свободы, теория социального государства использует принцип, согласно которому подлинная свобода личности не достигается признанием правового, юридического равенства граждан. Для достижения реальной свободы личности требуется создание соответствующих материальных условий, доступности образования и социальной обеспеченности человека, реализуемых с помощью механизмов государственного воздействия на экономические и социально-культурные процессы. Осуществляемое в рамках закона и под демократическим контролем государственное регулирование различных сфер общественной жизни не может быть расценено как попрание личной свободы гражданина. Во многих областях общественной жизни достижение свободы возможно посредством активной политики государства, реализации государственных программ. Планомерное движение по обеспечению достойного уровня жизни граждан и есть процесс развития социального государства. Это сложное противоречивое определение социальной политики, для которого присущи положительные и негативные черты. На реализацию социальной политики государства решающее влияние оказывает политическая ориентация правительства (социал-демократические или консервативные установки), расстановка политических сил, уровень развития экономики. Увеличение спектра социальных программ государства, которые создают условия для выстраивания экономических отношений с целью устранения резких дифференциаций в уровне жизни граждан, не подрывают сущность правового государства в единстве

---

<sup>1</sup> Гапоненко Л. Б. Конституционное закрепление социально-экономических прав человека в теории и практике социального государства // Проблемы обеспечения, реализации, защиты конституционных прав и свобод человека. 2015. № 4. С. 7.

его признаков – создания механизмов функционирования государственной и общественной жизни на основе права, разделения властей, взаимной ответственности и взаимодействия личности и государства. Приоритет прав человека, как базовый принцип правового государства, задает формы и методы государственной политики в социальной сфере. Сдерживать степень государственного вмешательства в разумных правовых границах помогают сформировавшиеся и реализуемые на практике принципы правового государства. На их основе достижимо устранение резкого различия имущественного положения, социального статуса и уровня жизни граждан. Мировой опыт демонстрирует примеры, когда провозглашаемые государством равные права граждан в условиях фактического социального неравенства превращаются в привилегию для наиболее обеспеченных и привилегированных слоев общества. Гражданин не является действительно свободным и защищенным, если не созданы необходимые материальные и социальные условия, позволяющие ему реализовывать свои конституционные права. Поэтому для действительной реализации демократических свобод принципы правового государства дополняются принципами социального государства. Для осуществления провозглашаемой правовым государством свободы личности создаются материальные условия и гарантии. Зарождение принципов социального государства исторически связано с практической реализацией, гуманистическим углублением принципов конституционализма и демократии, когда каждому гражданину гарантированы достойные условия существования, самореализации и возможность получения образования, рабочего места, медицинского обслуживания.

Диалектика взаимоотношений государства, общества, личности предполагает гражданскую ответственность и инициативу, свидетельствует, что в принцип социального государства заложены большие возможности, хотя нельзя отрицать, что новые процессы в сфере экономических, политических, нравственных отношений требуют поиска новых параметров взаимоотношения государства и личности. Возможно достижение подвижного социального равновесия, предполагающего наличие социальных конфликтов: они возникают под влиянием динамики социальной жизни и выполняют важную роль генераторов общественного развития. Динамичная социальная политика государства – это своего рода метод разрешения противоречий, который «обеспечивает и относительный прогресс, и относительное равновесие социальных отношений разных классов и групп населения. Все понимают, что иначе усиливается опасность левого или правого радикализма»<sup>1</sup>. В социальном правовом государстве человек рассматривается как активный субъект, понимающий всю меру ответственности за последствия своей социальной активности; государство гарантирует гражданину определенный набор социальных благ, но действительно высокого уровня благосостояния человек может достичь благодаря собственной инициативе и деятельности. Поиск такого баланса, который позволил бы сочетать неуклонный рост экономики, развитие производства с одновременным расширением социальной функции государства, перечня гарантируемых социальных льгот и услуг – одно из наиболее важных направлений общественной мысли в конце XX и начале XXI века, когда новые тенденции и гуманитарные идеалы не могут найти опоры в существовавших ранее учениях.

#### **Источники и литература:**

Азаров А., Ройтер В., Хюфнер К. Защита прав человека. Международные и российские механизмы / пер. с нем. Л. Шевниной. М.: Моск. школа прав человека, 2000. 392 с.

Баглай М. Дорога к свободе. М.: Мысль, 1994. 216 с.

Бердяев Н. А. Философия неравенства. Письма к недругам по социальной философии. АН СССР. Научный совет по проблемам культуры. М.: Наука, 1990. 224 с.

Гапоненко Л. Б. Конституционное закрепление социально-экономических прав человека в теории и практике социального государства // Проблемы обеспечения, реализации, защиты конституционных прав и свобод человека. 2015. № 4. С. 30-38.

Гордон Л. А. Социально-экономические права человека: содержание, особенности, значение для России // Общественные науки и современность. 1997. № 3. С. 7-12.

Моммен А. Рецензия на кн. Э. Гидденса «Третий путь. Обновление социальной демократии» (Cambridge: Polity Press, 1998) // Конституционное право: Восточноевропейское обозрение. 2000. № 4. С. 135-138.

Новгородцев П. И. Кризис современного правосознания. Сочинения. М.: Раритет, 1995. 448 с.

Права человека: постоянная задача совета Европы: пер. с англ. М.: Права человека, 1996. 128 с.

---

<sup>1</sup> Гордон Л. А. Социально-экономические права человека: содержание, особенности, значение для России // Общественные науки и современность. 1997. № 3. С. 10.

**А.Н. Гребенкин**  
Орел

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ РЕФОРМЫ РОССИЙСКИХ ВОЕННО-УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В 1882 г.**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** военно-учебные заведения, образовательные реформы, реформирование образования, военное образование, история военного образования, кадетские корпуса, военные гимназии, подготовка офицеров.

**АННОТАЦИЯ.** В статье дана характеристика образовательной и социокультурной составляющих военно-учебной реформы 1882 г., в ходе которой военные гимназии были реорганизованы в кадетские корпуса. Автор осуществляет оценку военных гимназий как военно-подготовительных учебных заведений и приходит к выводу о том, что они не обеспечивали полноценной профессиональной социализации, необходимой будущему юнкеру и офицеру. В статье рассмотрены основные направления реформы: образовательные, воспитательные, военно-профессиональные. Автор констатирует, что в наименьшей степени реформа коснулась учебной деятельности заведений, а воспитательная работа была подвергнута лишь внешней милитаризации. Более серьезные изменения произошли в сфере военно-профессиональной подготовки, однако они не являлись одномоментными. В заключение делается вывод о том, что положительное влияние военно-учебной реформы 1882 г. было в значительной степени нивелировано формальным подходом к организации образовательной деятельности и культурно-досуговой работы, изжить который удалось лишь в начале XX в.

**A.N. Grebenkin**  
Orel

## **PEDAGOGICAL AND SOCIOCULTURAL ASPECTS OF REFORM OF RUSSIAN MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN 1882**

**KEYWORDS:** military schools, educational reforms, education reform, military education, history of military education, cadet corps, military grammar schools, training officers.

**ABSTRACT.** This article describes the educational and sociocultural components of the military educational reform of 1882, during which military schools were reorganized into cadet corps. The author evaluates military schools as military training institutions and concludes that they did not provide the full professional socialization necessary for the future military student and officer. The article deals with the main directions of the reform: educational, pedagogical and military-professional. The author states that the reform concerned educational activity of institutions to the least extent, so educational work was subjected only to external militarization. More serious changes have taken place in the field of military training, but they were not one-time. It is concluded that the positive impact of the military-educational reform of 1882 was largely offset by a formal approach to the organization of educational activities and cultural and leisure activities, which managed to get rid of only in the early XX century.

Военно-учебная реформа 1863-1866 гг., разделившая старые кадетские корпуса на военные гимназии и военные училища, получила неоднозначную оценку как в офицерской среде, так и в педагогическом сообществе. Главной мишенью критики стали военные гимназии. В то время как высокий уровень интеллектуального развития их воспитанников ни у кого не вызывал сомнений, то слабая подготовка гимназистов к юнкерской и офицерской службе вполне справедливо считалась ахиллесовой пятой детища Д. А. Милютин. Известный военный историк А. А. Керсновский так характеризовал влияние личности министра на созданные им военно-учебные заведения: «Воспитанный в частном пансионе, не имевший солдатского сердца, Милютин видел в военно-учебном деле лишь одну сторону – образовательную. Но он прошел мимо другой, главной, стороны – воспитательной, совершенно ее не заметив. Он думал, что штатский гувернер вполне заменит офицера-воспитателя, и не понимал всей важности быть «смолоду и всей душой в строю»<sup>1</sup>. В итоге в военные училища из гим-

<sup>1</sup> **Гребенкин Алексей Николаевич**, доктор исторических наук, доцент, доцент кафедры теории государства и права, Среднерусский институт управления – филиал РАНХиГС при Президенте РФ; 302030, г. Орел, ул. Фомина, 25; e-mail: angrebyonkin@mail.ru.

**Grebenkin Alexey Nikolaevich**, Doctor of Historical Science, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory of State and Law, Central Russian Institute of Management, branch of RANEPa, Orel, Russia.

© Гребенкин А. Н., 2019

<sup>1</sup> Керсновский А. А. История русской армии: 1700-1881. Смоленск: Русич, 2004. С. 375.

назий поступал «совершенно сырой, необученный материал»<sup>1</sup>, с трудом поддававшийся переработке. Консервативная печать подвергала осмеянию даже название военных гимназий, считая его бессмысленным наименованием, присвоенным «педагогическому абсурду»<sup>2</sup>.

Общее ужесточение порядков в армии, начавшееся после назначения на должность военного министра П. С. Ванновского, было одобрительно встречено бывшими питомцами николаевских кадетских корпусов, с ностальгией вспоминая о крутых дисциплинарных мерах. По их мнению, муштра и репрессии были действенными средствами воспитания идеального офицера. Один из «николаевцев», пробывший в корпусе с 1834 по 1842 год, восторженно писал: «Кадет прежних корпусов, вместе с научным образованием, с детства приучался к безусловному повиновению, к самой точной исполнительности, к перенесению трудов, сообразных его возрасту, уважению к старшинству – одним словом, ко всему тому, что составляет главные элементы военной службы и достоинства военного звания... Прежний кадет – это олицетворение преданности к Царю и Родине. Он сознавал, что им обязан своим воспитанием, старался своею службою отплатить за это и всю жизнь оставался верен тем правилам, которые дала ему корпусная жизнь»<sup>3</sup>. Эту точку зрения поддержала и часть общественности: «Прежние кадетские корпуса давали честных служаков, патриотов, отличных товарищей, удовлетворяя тем целям, которые были указаны им законодателем...»<sup>4</sup>. Уродливые черты и язвы дореформенных военно-учебных заведений стали представляться в ином свете, и даже «закалы», практически полностью парализовавшие образовательную деятельность старых корпусов, начали трактоваться как оригинальный и вполне безобидный феномен.

Военные педагоги, в массе своей чуждые идеализации дореформенных кадетских корпусов, не могли не видеть, в каком плачевном состоянии находилось воспитательное дело в военных гимназиях, пришедших к концу 1870-х гг. в состояние упадка. Было ясно, что училища на рубеже 1870-80-х гг. получали в лице бывших военных гимназистов уже не просто сырой материал, но совершенно негодный элемент, исправить который в течение двух лет не представлялось возможным. Сам будущий военный министр во время инспектирования Киевской и Полтавской военных гимназий отмечал, что «...в осмотренных... заведениях упущена из виду конечная цель воспитания, т. е. приготовление молодых людей для военной службы; мне кажется, что равноправность всех воспитанников, существующая в настоящее время в военных гимназиях, положительно вредна для будущих деятелей на военном поприще, т. к. она не дает возможности зародиться в кадетских умах правильному взгляду и пониманию различных степеней военной иерархии...»<sup>5</sup>.

Культурный и нравственный облик воспитанников военных гимназий в этот период получил крайне нелицеприятную характеристику в повести А. И. Куприна «На переломе (Кадеты)». Будущий писатель, поступивший в 1880 г. во 2-ю Московскую военную гимназию, лицом к лицу столкнулся с отвратительными традициями, насаждаемыми развращенными до мозга костей второгодниками, и на собственном горьком опыте познал, каким образом «сортировала эта бесшабашная своеобразная мальчишеская республика своих членов, закаляя их в физическом отношении и калеча в нравственном»<sup>6</sup>.

Эмоциональной оценке, которую дал военным гимназиям спустя много лет А.И. Куприн, вполне соответствовали итоги всестороннего анализа их деятельности, осуществленного военными педагогами. Заведующий Педагогическим музеем Главного управления военно-учебных заведений генерал-майор В. П. Коховский в феврале 1882 г. подготовил записку, в которой, в частности, отмечал: «Удовлетворяя требованиям среднего реального образования и педагогическим целям воспитания, они (военные гимназии – А. Г.) не вполне отвечают задаче профессионального военного заведения. Поэтому признавалось бы необходимым: сохранив в них систематический средне-образовательный курс и те же общеобразовательные основания, которые установлены ныне, придать, однако, всему строю этих заведений то направление, которое делало бы их вполне учреждениями подготовительными для военных

<sup>1</sup> Керсновский А. А. История русской армии: 1700-1881. Смоленск: Русич, 2004. С. 376.

<sup>2</sup> Катков М. Н. Собрание передовых статей Московских ведомостей. 1881 год. М.: Издание С. П. Катковой, 1898. [2], VI. С. 617, 619.

<sup>3</sup> Кадетские корпуса и военные гимназии: [Очерк. – Санкт-Петербург]: тип. т-ва «Обществ. Польза», 1884. С. 3-4.

<sup>4</sup> Катков М. Н. Собрание передовых статей Московских ведомостей. 1884 год. М.: Издание С. П. Катковой, 1898. [2], VI. С. 527.

<sup>5</sup> Ванновский Петр Семенович // Военная энциклопедия. Т. V. Бомбарда – Верещагин. СПб.: Типография Т-ва И. Д. Сытина, 1911. С. 235.

<sup>6</sup> Куприн А. И. На переломе (Кадеты) // Куприн А. И. Избранные произведения. М.: Московский рабочий, 1952. С. 276.



училищ»<sup>1</sup>. Настаивая на приучении воспитанников к строгим требованиям дисциплины и военному строю и полагая необходимым возвращение подготовительным военно-учебным заведениям названия кадетских корпусов, Коховский вместе с тем считал недопустимым «то увлечение строем и те несоответственные целям командные отношения, которые были признаны препятствовавшими правильному обучению и воспитанию в бывших кадетских корпусах...»<sup>2</sup>.

Однако в докладе по Главному управлению военно-учебных заведений, представленном 15 июля 1882 г., содержался совершенно иной интонационный посыл: военно-учебная реформа представлялась как возрождение заведений, которые «...воспитали несколько поколений людей, всецело отдавших себя военной службе, увековечивших подвигами своими боевую славу русской армии и кровью своей на полях битв запечатлевших безграничную преданность престолу и отечеству»<sup>3</sup>. Именно восстановленные кадетские корпуса должны были «воспитать в своих питомцах тот военный дух, которым искони отличались офицеры русской армии»<sup>4</sup>. 22 июля 1882 г. эта установка была закреплена в высочайшем приказе по военному ведомству, в соответствии с которым военные гимназии были преобразованы в кадетские корпуса.

Военно-учебная реформа 1882 г. проходила не в столь радикальных формах, как милютинская. Если в начале 1860-х гг. образовательный и культурный опыт старых кадетских корпусов был сознательно отторгнут, то через 19 лет от педагогического наследия военных гимназий отказываться не стали.

Образовательная деятельность реформированных заведений не претерпела существенных изменений. Кадетские корпуса сохранили тот же реальный курс, что был присвоен военным гимназиям, и в первые годы их существования преподавание осуществлялось в соответствии с учебными программами, разработанными в начале 1882 г. Изучение латинского и греческого языков не велось (поэтому кадеты, желавшие поступить в университет, должны были заниматься ими самостоятельно, после чего сдавать дополнительный экзамен). Зато корпусные программы по математике и естественной истории были существенно шире программ классических гимназий, а в перечень изучаемых дисциплин входили космография и законоведение. Лишь в 1886 г. был инициирован пересмотр учебных программ с целью подвергнуть их некоторому сокращению и тем самым «облегчить обременение учащихся умственной работой»<sup>5</sup>. Закон Божий получил статус одного из основных предметов (ранее их перечень ограничивался математикой и языками), преподавание истории русской церкви и русской словесности было перенесено в военные училища. Однако каких-либо кардинальных изменений образовательная деятельность кадетских корпусов не претерпела.

Воспитательная работа, вопреки исходным установкам, в основе своей также осталась прежней. Изменилась лишь ее форма, подвергшаяся милитаризации. Так, возрасты были переименованы в роты, а на смену гражданским воспитателям, далеко не всегда пользовавшимся должным авторитетом, пришли офицеры, которые должны были внушить своим подопечным любовь к строю и армии, «придать всем воспитанникам более военный вид и военную выправку и приучить их с детства к отчетливой служебной исполнительности»<sup>6</sup>. Вместе с тем круг основных задач, стоявших перед офицерами-воспитателями, не был ни расширен, ни сужен, принципы их деятельности остались прежними, и это дало право говорить о том, что «...значение их (офицеров-воспитателей – А. Г.) в деле воспитания остается, как было и в военных гимназиях»<sup>7</sup>.

Серьезную трансформацию претерпела только организация военно-профессиональной подготовки. Ее пришлось создавать практически заново, а выработка оптимальных форм требовала времени. Поэтому формирование строевых рот из воспитанников старших классов растянулось на несколько лет (например, старший возраст Полоцкого кадетского корпуса был переименован в строевую роту лишь в августе 1884 г.). Звания вице-фельдфебелей и вице-унтер-офицеров в строевой роте были учреждены в феврале 1885 г.; тогда же «чиновным» кадетам были присвоены особые знаки отличия – нашивки на

<sup>1</sup> О необходимейших преобразованиях военно-учебных заведений (о преобразовании военных гимназий в кадетские корпуса). 1882 г. // Российский государственный военно-исторический архив (РГАСПИ). Ф. 725. Оп. 20. Д. 18. Л. 70 об.

<sup>2</sup> Там же. Л. 70 об. 71.

<sup>3</sup> РГАСПИ. Ф. 725. Оп. 20. Д. 18. Л. 137.

<sup>4</sup> Там же. Л. 137 об.

<sup>5</sup> Кондрашин А. В. Учебные программы кадетских корпусов как отражение сущности военного образования в России // Бомбардир. 1995. № 1. С. 22.

<sup>6</sup> 6-го декабря 1885 г. Празднование пятидесятилетнего юбилея Полоцкого кадетского корпуса. 1835-1885. Полоцк: Типография Х. Клячко, 1886. С. 32.

<sup>7</sup> Второй Оренбургский кадетский корпус (1887-1894) в ряду других военно-учебных заведений. СПб.: Типография М.М. Стасюлевича, 1894. С. 39.

погонах. Организация военно-подготовительных занятий осуществлялась в соответствии с особой инструкцией, принятой в мае 1888 г. Кадеты строевой роты вновь стали выводиться в лагерь. Вместе с тем ограниченный объем военно-профессиональной подготовки далеко не всеми был признан удовлетворительным. В газете «Московские ведомости» в октябре 1884 г. вышла передовая статья, призывавшая начинать обучение кадет военному делу уже в младших классах: «Если признано нужным дать питомцам кадетских корпусов воспитание военное, то непонятно, почему не начинать такое воспитание с первого дня поступления кадета в корпус? Почему бы думать, что приноровленное к возрасту воспитание в добром военном духе непригодно для мальчиков 14-16 или даже 11-14 лет?»<sup>1</sup>.

В силу охарактеризованных выше обстоятельств пореформенные кадетские корпуса более походили на предшествовавшие им «милютинские» военные гимназии, нежели на корпуса николаевской эпохи. Офицеры-воспитатели действительно воспитывали, а не занимались надзором и присмотром, как в 1-й половине XIX в. Ужесточение режима не превратило заведения в род военно-учебных монастырей, обитатели которых были обречены находиться в них в течение нескольких лет практически безвыходно. Большое количество праздничных дней в сочетании с широким развитием путей сообщения привело к тому, что некоторые воспитанники имели возможность около 4 месяцев в году проводить в кругу семьи.

В то же время установленный еще в 1873 г. 7-летний срок обучения и развитая практика оставления воспитанников на второй год практически полностью ликвидировали один из ключевых принципов военно-учебной реформы Милютина – полное отделение старших воспитанников от младших. Кадеты, оканчивавшие корпус в возрасте 18-19 и даже 20 лет, не были редкостью. Пребывание их в одних стенах с 9-10 летними детьми было крайне нежелательно с педагогической точки зрения, ибо порождало и поддерживало ряд негативных традиций (например, угнетение старшими воспитанниками младших), однако никаких действенных мер принято не было. Поэтому на рубеже XIX-XX вв. были разработаны планы разделения кадетских корпусов на две ступени, каждая из которых должна была представлять собой самостоятельное военно-учебное заведение. Переходить на высшую ступень должны были подростки в возрасте около 15 лет<sup>2</sup>. Однако эта концепция осталась нереализованной.

В представлении самих воспитанников военно-учебная реформа не означала переход к новому жизненному этапу. Реорганизация гимназий в корпуса произошла буднично и практически незаметно. А. И. Куприн так писал о ней в повести «На переломе (Кадеты)»: «Сделалось это очень просто: воспитанникам прочитали высочайший указ, а через несколько дней повели их в спальни и велели вместо старых кепи пригнать круглые фуражки с красным околышем и с козырьком. Потом появились цветные пояса и буквы масляной краской на погонах»<sup>3</sup>. Ужесточение дисциплинарных требований вчерашние военные гимназисты ощутили далеко не сразу. Воспитанник Тифлисской военной гимназии Ф. П. Рерберг считал устоявшийся литературный штамп о том, что «Ванновский искалечил идеальнейшие милютинские военные гимназии, переименовав их в корпуса и заменив нормальное среднее обучение никому не нужной муштровкой мальчиков»<sup>4</sup>, клеветой, исходившей от либеральной интеллигенции. Повседневная жизнь воспитанников, по мнению Рерберга, изменилась незначительно, причем в лучшую сторону: так, кадеты были чрезвычайно довольны заменой кепи фуражками и введением кантов и трафаретов на погоны. Военно-профессиональная подготовка осуществлялась в весьма скромных масштабах, явно недостаточных для того, чтобы превратить кадета в хорошего юнкера: «Из 6 и 7 класса была сформирована строевая рота, коей были выданы «настоящие солдатские ружья» (кавалерийского образца) со штыками. Число офицеров в корпусе понемногу увеличивалось; вот и все. Никакого сокращения программ не произошло, никакой муштры не было. Можно сказать обратное: в корпусах слишком мало было физических упражнений на свежем воздухе, занятий строем и гимнастикой»<sup>5</sup>.

Не следует упускать из вида и социально-политические аспекты военно-учебной реформы 1882 г. Как отмечал С. А. Кочуков, «военный министр (П. С. Ванновский – А. Г.), по всей видимости, старался превратить военных в своеобразную касту, отдавая преимущество не столько дворянским детям, сколь-

<sup>1</sup> Катков М. Н. Собрание передовых статей Московских ведомостей. 1884 год. М.: Издание С. П. Катковой, 1898. [2], VI. С. 527.

<sup>2</sup> Несколько слов о необходимости дальнейшего развития преобразований военно-учебных заведений // Педагогический сборник. 1899. № 12. Ч. неофиц. С. 503-505.

<sup>3</sup> Куприн А. И. На переломе (Кадеты) // Куприн А. И. Избранные произведения. М.: Московский рабочий, 1952. С. 277.

<sup>4</sup> Рерберг Ф. П. Все в прошлом // Архив Библиотеки-фонда «Русское зарубежье» им. А. И. Солженицына. Ф-2. М-86. Л. 33.

<sup>5</sup> Там же.

ко детям военнослужащих»<sup>1</sup>. В соответствии с принятым в 1886 г. Положением, кадетские корпуса имели своей целью «доставлять малолетним, предназначаемым к военной службе в офицерском звании, и преимущественно сыновьям заслуженных офицеров, общее образование и соответствующее их предназначению воспитание»<sup>2</sup>. О попытке расширить социальную базу офицерского корпуса за счет недворянских элементов говорит то, что, как указывал тот же С. А. Кочуков, «Ванновский... подавал прошение царю относительно того, чтобы дети буржуазии могли обучаться в военно-учебных заведениях, но оно осталось без ответа»<sup>3</sup>. Была усилена и благотворительная функция кадетских корпусов, которые должны были давать не только образование, но и кров и пищу детям и сиротам заслуженных офицеров. Но, как и ранее, принцип благотворительности быстро обнаружил свою слабую сочетаемость с задачей подготовки квалифицированных офицерских кадров для русской армии.

Внедрение элементов военно-профессиональной подготовки в старших классах корпусов в совокупности с милитаризацией воспитательного дела должно было с самого начала четко ориентировать кадет на переход по окончании курса в военные училища. Число воспитанников, стремившихся продолжить образование в университетах и высших гражданских технических учебных заведениях, предполагалось свести к минимуму. Эта задача была достаточно успешно решена: «...мальчики рано свыкались с военным бытом и образом жизни, а по окончании кадетского корпуса в подавляющем большинстве не думали ни о какой другой карьере, кроме офицерской»<sup>4</sup>.

Руководители и педагоги пореформенных заведений искренне полагали, что «в строе нынешних кадетских корпусов соединились лучшие стороны бывших кадетских корпусов и военных гимназий»<sup>5</sup>. Это было одновременно и истиной, и заблуждением. С одной стороны, реформированные П. С. Ванновским и Главным начальником военно-учебных заведений Н. А. Махотиным корпуса достаточно органично сочетали элементы образовательного и военно-культурного пространства николаевских корпусов и милютинских гимназий. С другой стороны, казенщина и формализм, прочно укоренившиеся в жизни военного ведомства в последние два десятилетия XIX в., не могли не подорвать устои отечественной военной школы – ведь Махотин был alter ego своего начальника и старательно копировал его стиль управления. Даже консервативные «Московские ведомости» в 1884 г. в уже упомянутой передовой статье сетовали на то, что «...дело идет пугливо, ошупью, без системы, идет к какой-то неясной и неопределенной цели»<sup>6</sup>. В силу этого пореформенные корпуса были лишены как здорового милитаризма, присущего корпусам дореформенным, так и научного, «университетского» духа, что отличал военные гимназии, питомцы которых были младшими братьями русских студентов эпохи интеллектуального подъема 1860-х гг. Новые формы, в которые была облечена жизнь военно-подготовительных учреждений, не были наполнены сколько-нибудь серьезным содержанием, и это предопределило продолжение застойных процессов в военно-учебной сфере, признаки которых впервые дали о себе знать еще в конце 1860-х гг. В. А. Самонов, носивший кадетские погоны в 1884-1892 гг., крайне негативно отзывался о постановке учебного дела и воспитания в alma mater: «Отсутствие разумной программы воспитания и образования создавало из нас неопределенный тип – кадета, шалуна, без воли, характера и положительной мысли. А главное кадетское воспитание не достигало своей цели и не создавало из нас – настоящих военных людей. Мы все скорей были люди привычки, слабые нервные без твердой воли, а не здоровые сильные юноши, охваченные военной идеей. Крайнее ограничение свободы, тяжелый казарменный режим, разобщенность с природой – создавало во многих из нас полное отвращение к военному делу... Режим жизни в корпусе, походивший на монотонную казарму, всех нас томил отсутствием живой, разумной военной системы, не развивал в нас военной доблести, отваги и смелости»<sup>7</sup>. Лишь в начале XX в., когда во главе русской во-

<sup>1</sup> Кочуков С. А. П. С. Ванновский и контрреформа военно-учебных заведений России в 1880-е годы // Военно-исторические исследования в Поволжье. Саратов, 2003. Вып. 5. С. 122.

<sup>2</sup> Высочайше утвержденное Положение о кадетских корпусах // Полное собрание законов Российской империи. Собр. 3-е. Т. VI. Ст. 1.

<sup>3</sup> Кочуков С. А. П. С. Ванновский и контрреформа военно-учебных заведений России в 1880-е годы // Военно-исторические исследования в Поволжье. Саратов, 2003. Вып. 5. С. 122-123.

<sup>4</sup> Сапрыкин Р. В. Развитие системы военно-учебных заведений России на рубеже XIX – XX вв. // Проблемы истории российской цивилизации: сб. науч. ст. Саратов, 2007. Вып. 3. С. 97.

<sup>5</sup> Второй Оренбургский кадетский корпус (1887-1894) в ряду других военно-учебных заведений. СПб.: Типография М.М. Стасюлевича, 1894. С. 39.

<sup>6</sup> Катков М. Н. Собрание передовых статей Московских ведомостей. 1884 год. М.: Издание С. П. Катковой, 1898. [2], VI. С. 526.

<sup>7</sup> Самонов В. А. Мысли современного офицера. В 4-х выпусках. Выпуск I. Тифлис: Типография «Гуттенберг», 1907. С. 20, 27.

енной школы встал великий князь Константин Константинович, потенциал реформы 1882 г. был надлежащим образом реализован.

**Источники и литература:**

6-го декабря 1885 г. Празднование пятидесятилетнего юбилея Полоцкого кадетского корпуса. 1835-1885. Полоцк: Типография Х. Клячко, 1886. 61 с.

Ванновский Петр Семенович // Военная энциклопедия. Т. V. Бомбарда – Верещагин. СПб.: Типография Т-ва И. Д. Сытина, 1911. С. 234-236.

Второй Оренбургский кадетский корпус (1887-1894) в ряду других военно-учебных заведений. СПб.: Типография М.М. Стасюлевича, 1894. 80 с.

Высочайше утвержденное Положение о кадетских корпусах // Полное собрание законов Российской империи. Собр. 3-е. Т. VI. 3517.

Кадетские корпуса и военные гимназии: [Очерк. – Санкт-Петербург]: тип. т-ва «Обществ. Польза», 1884. 24 с.

Катков М. Н. Собрание передовых статей Московских ведомостей. 1881 год. М.: Издание С. П. Катковой, 1898. [2], VI. 632 с.

Катков М. Н. Собрание передовых статей Московских ведомостей. 1884 год. М.: Издание С. П. Катковой, 1898. [2], VI. 671 с.

Керсновский А. А. История русской армии: 1700-1881. Смоленск: Русич, 2004. 464 с.

Кондрашин А. В. Учебные программы кадетских корпусов как отражение сущности военного образования в России // Бомбардир. 1995. № 1. С. 19-22.

Кочуков С. А. П. С. Ванновский и контрреформа военно-учебных заведений России в 1880-е годы // Военно-исторические исследования в Поволжье. Саратов, 2003. Вып. 5. С. 121-127.

Куприн А. И. На переломе (Кадеты) // Куприн А. И. Избранные произведения. М.: Московский рабочий, 1952. С. 248-280.

Несколько слов о необходимости дальнейшего развития преобразований военно-учебных заведений // Педагогический сборник. 1899. № 12. Ч. неофиц. С. 503-513.

О необходимейших преобразованиях военно-учебных заведений (о преобразовании военных гимназий в кадетские корпуса). 1882 г. // Российский государственный военно-исторический архив. Ф. 725. Оп. 20. Д. 18.

Рерберг Ф. П. Все в прошлом // Архив Библиотеки-фонда «Русское зарубежье» им. А. И. Солженицына. Ф-2. М-86.

Самонов В. А. Мысли современного офицера. В 4-х выпусках. Выпуск I. Тифлис: Типография «Гуттенберг», 1907. 78 с.

Сапрыкин Р. В. Развитие системы военно-учебных заведений России на рубеже XIX–XX вв. // Проблемы истории российской цивилизации: сб. науч. ст. Саратов, 2007. Вып. 3. С. 96-102.

**Л.А. Дашкевич**  
Екатеринбург

## **ПРЕОБРАЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ В ПЛАНАХ ЕКАТЕРИНБУРГСКОГО УЕЗДНОГО ЗЕМСТВА ПЕРИОДА РЕВОЛЮЦИЙ 1917 ГОДА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** земства, школы, Октябрьская революция, история образования, управление образованием, системы управления, образование на Урале.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена проблемам реорганизации управления школьным образованием в Екатеринбургском уезде Пермской губернии в период революций 1917 г. Земство разработало демократичную модель управления образованием в уезде, включавшую местные, волостные и уездные школьные комитеты, в которые должны были войти учителя, представители родительской общественности и органов местного самоуправления. В ведении школьных комитетов находилась вся учебно-воспитательная сторона школьного дела. Реализовать реформу Екатеринбургское земство не успело. В марте 1918 г. уездные школы перешли в подчинение советских региональных органов управления.

**L.A. Dashkevich**  
Ekaterinburg

## **TRANSFORMATION OF THE MANAGEMENT SYSTEM OF EDUCATION IN THE PLANS OF YEKATERINBURG ZEMSTVO IN THE PERIOD OF REVOLUTIONS OF 1917**

**KEYWORDS:** zemstvos, schools, October revolution, history of education, education management, management systems, education in the Urals.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the problems of the reorganization of school management in the Ekaterinburg district of the Perm province during the period of revolutions of 1917. The zemstvo developed a democratic model of education management in the district, which included local, county and district school committees, which were supposed to include teachers, representatives of the parent community and local government authorities. The whole educational aspect of school affairs was under the authority of school committees. The Yekaterinburg zemstvo did not have time to implement the reform. In March 1918, district schools were subordinated to the Soviet regional government.

Революционные демократические изменения, произошедшие в России после Февраля 1917 года, дали начало масштабным изменениям в сфере образования. Временное правительство, декларируя принципы «свободы, демократизма и децентрализации» в организации образования, начало перестройку структуры управления школьным делом<sup>2</sup>. Постановление от 8 мая 1917 г. упразднило городские, уездные и губернские училищные советы и передало их функции соответствующим земским управам и городским думам. Изменения в Положении о губернских и уездных учреждениях, утвержденные 9 июня 1917 г., наделили земство давно ожидаемым правом заведования школьным делом в учебном отношении. Ту же компетенцию получили городские органы самоуправления. Всеми этими мерами Временное правительство по сути дела передало инициативу реформирования образования на места. Авторы коллективной монографии, подготовленной к 100-летию Великой русской революции, справедливо указывают, что правительственные решения запустили в стране процесс децентрализации власти. «Уже не Петроград определял правила игры, он делегировал это право местным общественным учреждениям. Такое положение казалось членам правительства вполне нормальным, соответствующим духу революционного времени»<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Дашкевич Людмила Александровна, доктор исторических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Сектора методологии и историографии, Институт истории и археологии Уральского отделения РАН; 620990, г. Екатеринбург, ул. Софьи Ковалевской, 16; e-mail: ldash54@mail.ru.

**Dashkevich Lyudmila Aleksandrovna**, Doctor of Historical Sciences, Leading Researcher of the Methodology and Historiography Sector, Institute of History and Archaeology, Ural Branch of RAS, Ekaterinburg, Russia.

© Дашкевич Л. А., 2019

<sup>2</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. / под ред. Э. Д. Днепров, С. Ф. Егорова, Ф. Г. Паначина, Б. К. Тебиева. М.: Педагогика, 1991. С. 87.

<sup>3</sup> Российская революция 1917 года: власть, общество, культура: в 2 т. / отв. ред. Ю. А. Петров. М.: Политическая энциклопедия, 2017. Т. 1. С. 464.

Изменения в системе управления школьным делом Екатеринбургского уезда предложило местное учительство. Во время работы окружного съезда учителей, работавшего в Екатеринбурге 25 мая – 8 июня 1917 г. преподаватели предложили передать управление школами особым надшкольным органам: местным школьным, уездному и губернскому школьным комитетам, в которые должны были войти учителя, представители родительской общественности и органов местного самоуправления<sup>1</sup>. Чрезвычайное собрание Екатеринбургского уездного земства в принципе согласилось с этой схемой управления, но предложило дополнить его еще одним звеном – районными школьными комитетами, которые объединяли бы несколько близко расположенных школ в уезде.

Создание местных и районных школьных комитетов в уезде было отложено до создания волостных земств (постановление «О волостном земском управлении» было принято Временным правительством 21 мая 1917 г.). А вот уездный школьный комитет начал свою работу 22 августа 1917 г. В его состав были выбраны представители от начальных училищ (7 чел.), гимназий (1 чел.), башкирских школ (1 чел.), члены уездной земской управы (3 чел.), гласные уездного земского собрания (2 чел.), представители от Совета крестьянских депутатов (2 чел.), санитарный врач и заведующий отделом народного образования. В 1917 г. уездный школьный комитет провел пять заседаний. В первую сессию, продолжавшуюся с 22 по 24 августа, он рассмотрел вопросы об открытии в уезде сетевых и внесетевых школ, а также их параллельных отделений. Во вторую сессию, продолжавшуюся с 5 по 9 сентября, основным предметом работы комитета были назначения преподавателей на свободные вакансии. В своих последующих сессиях комитет обсуждал проекты реорганизации в уезде школьного дела, в том числе и в сфере управления. Итоги работы уездного школьного комитета в 1917 г. были подведены в «Докладе о деятельности и мероприятиях школьного комитета», представленном управе Екатеринбургского уездного земства. Участники комитета констатировали, что сам комитет «в виду его громоздкости, может собираться только периодически», для проведения же текущей работы необходимо создать постоянно действующий центральный орган управления народным образованием – бюро уездного школьного комитета, в состав которого должны войти следующие лица: член уездной земской управы, заведующий отделом народного образования, учитель, представляющий интересы начальных школ<sup>2</sup>.

Предложения по реорганизации управления школьным делом уезда поступили в управу и от съезда председателей и секретарей волостных земских управ, состоявшегося 7 декабря 1917 года. В решениях съезда было записано: «Один из существенных недостатков прежней школы заключался в ее оторванности от жизни и интересов населения. Необходимо поэтому создать эту связь путем привлечения населения к заведованию школами и тем создать солидарную работу учащихся и родителей в деле обучения и воспитания детей. С этой целью учреждены особые Комитеты при каждой школе, куда входят преподаватели школы и представители от родителей учеников и от местных организаций. Волостное земство, на котором лежит забота о школах всей волости, должно объединять деятельность этих отдельных комитетов, для чего при нем необходимо образовать волостной комитет по народному образованию»<sup>3</sup>. В обязанности волостного школьного комитета, по мнению собравшихся, должно было входить не только наблюдение за хозяйственной стороной школ волости, но и разработка некоторых вопросов учебно-воспитательного характера.

Уездная земская управа учла поступившие предложения и подготовила свой проект реорганизации управления школьным делом в уезде. Они были представлены в «Заключениях и предложениях уездной управы по поводу реорганизации школьного дела», подготовленных уездной управой для 48-й сессии очередного уездного земского собрания. Управа сообщала, что «конструкция школьных комитетов всех трех разрядов – школьного, районного и уездного, выработанная учительским съездом и утвержденная чрезвычайным уездным земским собранием, имеет, как обнаружилось на практике, некоторые весьма существенные недочеты»<sup>4</sup>. Эти недочеты она предлагала устранить, считаясь как с изменившимися условиями, так и с небольшим опытом в деле управления образованием. Низовое звено управления – местные школьные комитеты, выбранные для руководства отдельными школами, по мнению управы, можно было оставить в том виде, в каком они были утверждены чрезвычайным земским собранием. В состав местного комитета входили все преподаватели данной школы, а также

<sup>1</sup> Кальсина А. А. Становление и развитие единой государственной школы на Среднем Урале (1917-1931 гг.): дис. ... канд. ист. наук. Пермь, 2009. С. 79.

<sup>2</sup> Доклады Екатеринбургской уездной земской управы 48-му очередному уездному земскому собранию по народному образованию. Екатеринбург: Тип. Уральского областного Совета рабочих и солдатских депутатов, 1918. С. 16.

<sup>3</sup> Там же. С. 19.

<sup>4</sup> Там же. С. 21.

представители местного населения и местных общественных организаций в равном с преподавателями числе. Представителями от местного населения, по мнению управы, должны быть старшие волостные гласные, избранные волостным земским собранием; под местными же общественными организациями она понимала родительские комитеты, кооперативы и советы крестьянских, рабочих и солдатских депутатов. В таком составе рекомендовалось избирать местные комитеты при школах, заключающих в себе не менее трех комплектов (один «комплект» составлял 40-50 учащихся). Для школ же одно- и двухкомплектных рекомендовалось устраивать упрощенные комитеты, в состав которых входили преподаватели данной школы и представители от родителей в равном с преподавателями числе.

Ведению местного школьного комитета подлежали: разработка частных программ и методики преподавания в школе; меры воспитательного воздействия на учащихся; установление внутреннего распорядка школы и распределение дежурств между учителями для наблюдения за установленным порядком; составление расписания уроков; распределение по классам вновь принятых учащихся и оставшихся на повторительный курс; открытие и закрытие параллельных отделений при школе; избрание из среды преподавательского персонала лица или лиц, на которых возлагалось наблюдение за исполнением постановлений школьного комитета, касающихся как учебно-воспитательной части, так и внутреннего распорядка школы; составление статистических сведений, касающихся данной школы; исполнение хозяйственных нужд школы. Состав и функции местных школьных комитетов, намеченные выше и выработанные учительским съездом, по мнению управы, отнюдь не должны были ставить препятствий к организации и другим, может быть, более пригодных по местным условиям вспомогательных учреждений, содействующих более полному развитию школьного дела в селении, как, например, родительских организаций, комитетов, распространяющих свое влияние на все школы данного селения и т. д.

Вместо районных школьных комитетов управа предлагала учредить волостные комитеты по народному образованию примерно на тех же началах, которые предложил съезд председателей и секретарей волостных управ. В состав волостного комитета должны были войти: члены волостной управы, один представитель от волостного земского собрания, по одному представителю от кооперативов, учительских, рабочих, солдатских, крестьянских и социалистических организаций, по два представителя от каждой школы (один от преподавателей и один от населения) и представитель от библиотек. Волостному комитету предоставлялось право, с согласия волостной управы, приглашать, по своему усмотрению, и других лиц, полезных для дела. Комитет выделял из себя исполнительный орган. В обязанности волостного комитета по народному образованию входили следующие направления: обсуждение смет, представляемых отдельными училищами волости, как на их содержание, так и ремонт; наблюдение за правильностью расходования сумм на содержание отдельных школ волости; вопрос об общей закупке дров для школ волости; выработка мер к организации на школьных участках садов и огородов; представление в уездный школьный комитет кандидатов на должность преподавателей в школах и на должность библиотекарей; разработка дополнительных программ по преподаванию в школе отдельных предметов; разработка мер по борьбе с пропусками учащимися уроков, по организации «приварков», по устройству экскурсий, школьных праздников-елок, спектаклей; разработка вопроса об открытии в волости библиотек, школ для взрослых. Все мероприятия учебно-воспитательного характера проводились в жизнь с согласия уездного школьного комитета и уездной земской управы.

Состав уездного школьного комитета уездная земская управа предлагала изменить в связи с введением в уезде должностей инструкторов по учебной части, все они должны были войти в состав комитета и работать на равных правах с остальными его членами. Помимо инструкторов, в управляющий орган входили: член уездной земской управы, ведающий народным образованием, заведующий отделом народного образования, заведующий отделом внешкольного образования, три представителя от уездного земского собрания, семь представителей от учительства русских народных школ, один представитель от преподавателей мусульманских школ, один представитель от земских гимназий и высших начальных училищ, врач и по одному представителю от местных организаций Уральского педагогического союза, советов крестьянских, рабочих и солдатских депутатов. Главную задачу уездного школьного комитета управа видела в руководстве деятельностью школьных учреждений в учебно-воспитательном и культурно-просветительном отношении. Вся учебно-воспитательная сторона школьного дела (выработка учебных программ в школах и на курсах, рекомендация учителям учебников и наглядных пособий, назначение, увольнение и перемещение преподавателей) находилась в полном ведении уездного школьного комитета. Мероприятия же, связанные с затратой известных сумм со стороны земства, требовали для своего осуществления согласия уездной управы или земского собрания; в последнем случае уездный школьный комитет являлся совещательным органом

при управе. В зависимости от возложенных на уездный школьный комитет функций, все его члены имели право посещать уроки в школах и знакомиться с другими сторонами школьной жизни.

Вопрос о руководстве школами в учебном отношении, по мнению управы, стоял особенно остро, потому что в сложных условиях войны на места учителей часто попадали люди, мало подготовленные не только в педагогическом, но и в общеобразовательном отношении. Да и опытные учителя не всегда имели возможность следить за педагогической литературой. Обязанность знакомить учителей с передовыми педагогическими методиками возлагалась на инструкторов по учебной части, в число которых следовало нанимать людей, хорошо знакомых с теоретическими вопросами педагогического дела, имеющих известный практический опыт в школьном деле и желательно обладающих высшим образовательным цензом. Выбор инструкторов возлагался на уездный школьный комитет, а назначение – на земскую управу. Необходимость введения нового звена управления школами в докладе управы подчеркивалась особо, так как инструктора по учебной части должны были заменить существовавший ранее институт инспекторов народных училищ. «В прежнее время земство лишено было права вмешиваться в учебную часть школ и вся эта сторона школьной жизни почти всецело находилась в ведении представителей министерства народного просвещения – инспекторов народных училищ. В действительности, инспекторы, за массой канцелярской работы, не имели возможности в достаточной степени следить за этой существенной стороной школьной жизни, и школы чаще всего были оставляемы на произвол судьбы. В настоящее время земству предоставлено заведование школами во всем его объеме, а потому его обязанность поставить дело так, чтобы учебная часть в школах была свободна от прежних упущений»<sup>1</sup>.

Управа подсчитала, что с переходом в ведение земства церковно-приходских и министерских школ, Екатеринбургскому уездному земству будет подчиняться примерно 350 учебных заведений с числом преподавателей около 1000 человек, школы эти располагаются примерно в 230-ти селениях. Управа подсчитала, что для работы в подведомственных учебных заведениях необходимо шесть инструкторов (каждый из них может контролировать учебную работу в 60-70 школах). В числе инструкторов, по мнению управы, обязательно должен быть находиться представитель мусульманских школ. Так как нагрузка инструктора по учебной работе в мусульманских школах была наименьшей (в ведении земства находились лишь 6 русско-башкирских школ и 16 мектебе), то на него можно было бы возложить и инструктирование по внешкольному образованию. На остальных же инструкторов пришлось в среднем по 65 школ, находящихся в 40-45-ти селениях. Таким образом, каждое селение инструктор мог посетить 4-5 раз в год, управа признавала это более или менее достаточным, тем более, что некоторые школы не требовали особенно частых посещений, так как располагали достаточно опытным учительским персоналом. Инструктора должны были жить каждый в своем районе.

На основании изложенного земская управа предлагала земскому собранию: признать необходимым учреждение при управе специального института инструкторов по учебной части на началах, изложенных в докладе; ассигновать на 1918 год на приглашение шести инструкторов 21 600 рублей, считая по 3600 рублей основного жалования каждому при даровых разъездах. Взаимоотношение инструкторов к отделу народного образования, к уездному школьному комитету и учителям начальных школ определялась специальными инструкциями, сущность которых можно выразить следующими положениями: инструктора входили в учебный отдел земства и составляли вместе с другими сотрудниками коллегия по выполнению мероприятий по учебной части, проводимых через земское собрание; инструктора участвовали в работе уездного школьного комитета на равных правах с другими его членами. Взаимоотношения инструкторов и учителей начальных училищ были вполне демократичными. Посещая наравне с другими членами уездного школьного комитета уроки в школах, инструктора имели право вне уроков давать соответствующие советы учителям в качестве более опытного товарища по части постановки дела преподавания и созывать совещания учителей для обсуждения разного рода педагогических вопросов. О посещениях школ инструктор должен был делать записи в школьном журнале, а также и в своем дневнике; причем, через каждые 2-3 месяца он должен был представлять краткие сведения в учебный подотдел о своих посещениях и о своих заключениях по поводу посещения по форме, выработанной коллегией учебного подотдела. Выбор инструкторов производится уездным школьным комитетом, а назначение – земской управой.

Исполнительным органом уездного школьного комитета объявлялось школьное бюро. На него возлагались чисто административные функции: назначение, увольнение и перемещение преподавате-

---

<sup>1</sup> Доклады Екатеринбургской уездной земской управы 48-му очередному уездному земскому собранию по народному образованию. Екатеринбург: Тип. Уральского областного Совета рабочих и солдатских депутатов, 1918. С. 33.



лей, выполнение постановлений уездного школьного комитета, подготовка материалов для обсуждения вопросов, возбуждаемых в школьном комитете, удовлетворение просьб преподавателей, обращавшихся в комитет за содействием и т. д. Школьное бюро должно было состоять из трех членов – члена уездной земской управы, заведующего отделом народного образования и преподавателя, избираемого в школьный комитет на весь учебный год. Преподаватель, избранный в бюро, сохранял за собой учительское место (правда, без содержания) и получал вознаграждение в размере 400 рублей в месяц. Представляя на обсуждение собрания настоящий доклад, управа предлагала уездному земскому собранию утвердить состав и функции школьных комитетов всех трех разрядов в том виде, как они были намечены в докладе, и ассигновать на 1918 год 4800 рублей для приглашения учителя в уездное школьное бюро<sup>1</sup>.

Итак, к концу 1917 года в Екатеринбургском земстве сложилось ясное представление о системе управления местным начальным образованием. Создавались демократически избранные органы руководства народным образованием, учитывавшие интересы различных участников образовательного процесса (учителей, учащихся, родителей, земства, общественных организаций). Завершить задуманную школьную реформу, однако, не удалось. В марте 1918 г. уездные школы перешли в подчинение советских региональных органов управления. Для управления образовательными учреждениями был создан Екатеринбургский уездный комиссариат по народному образованию во главе с А. И. Парамоновым<sup>2</sup>. Декрет Совнаркома РСФСР от 8 июня 1918 г. «О передаче в ведение комиссариата по просвещению учебных и образовательных учреждений всех ведомств» завершил дело централизации управления народным образованием.

#### **Источники и литература:**

Бахтина И. Л. Общеобразовательные школы и учительство Екатеринбурга в годы российской революции (февраль 1917 – июнь 1918 гг.) / И. Л. Бахтина, М. В. Попов // Педагогическое образование в России. 2016. № 9. С. 123-135.

Доклады Екатеринбургской уездной земской управы 48-му очередному уездному земскому собранию по народному образованию. Екатеринбург: Тип. Уральского областного Совета рабочих и солдатских депутатов, 1918. 73 с.

Кальсина А. А. Становление и развитие единой государственной школы на Среднем Урале (1917-1931 гг.): дис. ... канд. ист. наук. Пермь, 2009. 298 с.

Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. / под ред. Э. Д. Днепров, С. Ф. Егорова, Ф. Г. Паначина, Б. К. Тебиева. М.: Педагогика, 1991. 448 с.

Российская революция 1917 года: власть, общество, культура: в 2 т. / отв. ред. Ю. А. Петров. М.: Политическая энциклопедия, 2017. Т. 1. 743 с.

---

<sup>1</sup> Доклады Екатеринбургской уездной земской управы 48-му очередному уездному земскому собранию по народному образованию. Екатеринбург: Тип. Уральского областного Совета рабочих и солдатских депутатов, 1918. С. 24.

<sup>2</sup> Бахтина И. Л. Общеобразовательные школы и учительство Екатеринбурга в годы российской революции (февраль 1917 – июнь 1918 гг.) / И. Л. Бахтина, М. В. Попов // Педагогическое образование в России. 2016. № 9. С. 130.

**Елисафенко М.К.**

**Попов М.В.**

Екатеринбург

## **КУЗНИЦА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ НА СРЕДНЕМ УРАЛЕ В НАЧАЛЕ XX в.**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** женские гимназии, педагогическое образование, педагогические классы, педагогические кадры, подготовка будущих учителей, история педагогического образования.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается история развития педагогического образования в Екатеринбурге на базе среднего женского гимназического обучения. Цель данного исследования состоит в оценке кадрового потенциала уральского края в начале XX в. с точки зрения возможности осуществления идеи всеобщего начального обучения. Открытие второй женской гимназии (1908-1918) в уездном городе Екатеринбург свидетельствовало о высокой динамике развития региона. При отсутствии специализированных учебных заведений гимназии с восьмью педагогическими классами были, чуть ли не единственным, источником обеспечения начального просвещения квалифицированными кадрами. В таком крупном, хотя и уездном городе, как Екатеринбург одна женская гимназия не могла ликвидировать дефицит учительских кадров. Ситуация могла улучшиться только в связи с открытием новой женской гимназии. С 1903 по 1908 г. открыла двери для любознательных учениц женская прогимназии, по мере открытия новых классов появилась возможность преобразовать прогимназию в полноценное среднее учебное заведение – Вторую женскую екатеринбургскую гимназию. Большую роль в учреждении и успешной деятельности этого учебного заведения сыграла Эвелина Карловна Федорова (Яненц), начальница гимназии почти весь период ее существования. В статье раскрываются все стороны деятельности гимназии: структура руководства, источники финансирования, организация учебного процесса и воспитательной работы, социальный состав учениц и др. Особое внимание авторы уделили влиянию внешних социально-политических факторов на работу гимназии, в частности в условиях Первой мировой войны и революционных событий 1917 г.

**M. K. Elisafenko**

**M.V. Popov**

Ekaterinburg

## **THE FORMATION OF TEACHERS IN THE MIDDLE URALS IN THE EARLY TWENTIETH CENTURY**

**KEYWORDS:** female gymnasiums, pedagogical education, pedagogical classes, pedagogical personnel, training future teachers, history of pedagogical education.

**ABSTRACT.** There is the history of the development of pedagogical education in Yekaterinburg on the basis of secondary female high school education in the article. The purpose of this research is to evaluate personnel potential of the Ural region in the early twentieth century from the point of view of feasibility of the idea of universal primary education. The opening of the second women's gymnasium (1908-1918) in the district city of Yekaterinburg testified to the high dynamics of the region. In the absence of specialized educational institutions, gymnasiums with eighth pedagogical classes were almost the only source of providing primary education with qualified personnel. In such a large, though district city as Ekaterinburg, one women's gymnasium could not eliminate the shortage of teachers. The situation could only improve with the opening of a new women's gymnasium. At first from 1903 till 1908 there was opened the door for inquisitive female students of the female gymnasium, with the opening of new classes, it became possible to transform the progymnasia in a full secondary education-the Second women's Yekaterinburg gymnasium. A major role in the establishment and successful activities of this educational institution played Evelina Karlovna Fedorov, the headmistress of the gymnasium almost the entire period of its existence. The article reveals all aspects of the activity of the Institute: the structure of management, sources of funding, the organization of the educational process and educational

---

<sup>1</sup> **Елисафенко Марина Константиновна**, кандидат исторических наук, доцент, зав. кафедрой истории России, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: elisafenko@bk.ru.

**Elisafenko Marina Konstantinovna**, Candidate of Historical Science, Associate Professor, Head of the Department of Russian History, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Попов Михаил Валерьевич**, доктор исторических наук, профессор кафедры истории России Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: m-v-popov@yandex.ru.

**Popov Michael Valerievich**, Doctor of Historical Science, Professor of the Department of Russian History, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

work, the social composition of students, etc. The authors paid special attention to the influence of external socio-political factors on the work of the gymnasium, in particular in the conditions of the First world war and the revolutionary events of 1917.

История образования в уральском регионе не была обойдена вниманием исследователей, однако в центре внимания оказалась главным образом общеобразовательная школа<sup>1</sup>.

Вопрос подготовки педагогических кадров рассматривался в общем контексте развития системы образования в регионе. Обращение к этой теме позволило прийти к выводу, что предтечей правильно организованного педагогического образования в Екатеринбурге была Первая екатеринбургская женская гимназия, точнее – восьмой педагогический класс, выпускавший учительниц для домашнего и начального обучения<sup>2</sup>.

Под влиянием позитивных социально-экономических сдвигов: расширения производства, роста рынка труда, урбанизации – повысился спрос на работников умственного труда, потребность в качественной профессиональной подготовке, а следовательно возрос интерес к образованию.

К этому следует добавить изменение государственной политики в сфере просвещения. В мае 1908 г. по инициативе премьер-министра России П. А. Столыпина был поставлен на обсуждение Государственной думой закон о введении в России всеобщего обучения детей 8–12 лет. Школьная сеть в 1908–1914 гг. увеличилась в полтора раза, следовательно, остро встал кадровый вопрос во всех регионах страны, в том числе и на Урале. В Екатеринбурге и уезде в 1905 г. в школах работали 405 преподавателей, в 1915 г. – уже 629<sup>3</sup>.

Необходимо отметить еще один фактор расширения образовательных учреждений, дававших право преподавания – это феминизация учительской профессии. Большинство учебных заведений содержались на негосударственные средства, одним из средств снижения расходов на их содержание была экономия на заработной плате, поэтому учителя-женщины были предпочтительней (по крайней мере, в начальных учебных заведениях).

Например, размер жалования начинающего преподавателя мужской гимназии в Екатеринбурге в начале XX в. варьировался между 650-750 руб. в год за 12 уроков в неделю. Преподавательница Екатеринбургской женской гимназии могла заработать при такой же или даже большей недельной нагрузке от 240 до 690 руб. в год<sup>4</sup>.

Успех развития школьной сети непосредственно зависел от ее обеспечения учительскими кадрами, однако решить эту проблему в реалиях Среднего Урала было нелегко. В Екатеринбурге до 1908 г. специальная подготовка учителей велась в двух восьмых (дополнительных) классах Первой женской гимназии, где ежегодно выпускалось до пяти десятков молодых педагогов<sup>5</sup>. Этого, конечно, было не достаточно, требовалось новое учебное заведение.

Рождение нового учебного заведения было связано с именем Эвелины Карловны Федоровой (Яненц). Сама педагог она большую часть жизни отдала семье, но, овдовев, она решила посвятить себя любимому делу. Первоначально в ее планы входило открытие прогимназии (первые три класса), которую потом расширить предполагалось. 30 апреля 1903 г. она подала городскому голове Екатеринбурга соответствующее прошение, а через несколько дней получила положительную резолюцию. 27 июня 1903 г. того же года Э. К. Федорову назначили начальницей открытой прогимназии<sup>6</sup>. Разместилось новое учебное заведение в небольшом доме Бабушкина на Покровском проспекте (ныне – ул. Малышева).

---

© Елисафенко М. К., Попов М. В., 2019

<sup>1</sup> Аминова Л. Я. Генезис женского образования в Башкирии (вторая половина XIX – начала XX века): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Уфа, 2005; Беляев С. Е. Музыкальное образование на Урале: два века истории: (XVIII – нач. XX в.) / Свердлов. обл. б-ка для детей и юношества. Екатеринбург, 1998; Диомидов Н. Историческая записка о Екатеринбургской мужской гимназии (1861-1886). Оренбург, б.г.; Егорова М. В. Развитие системы среднего образования на Урале (1808 – февраль 1917 г.): автореф. дис. ... д-ра истор. наук. М., 2009; Первая всеобщая перепись населения Российской империи. 1897 г. Т. XXXI. Пермская губерния. СПб., 1904.

<sup>2</sup> Егорова М. В. Развитие системы среднего образования на Урале (1808 – февраль 1917 г.): автореф. дис. ... д-ра истор. наук. М., 2009.

<sup>3</sup> Исторический очерк народного образования в Оренбургском учебном округе за первое 25-летие его существования (1875-1899). Вып. 2. Оренбург, 1901. С. 15.

<sup>4</sup> Сборник статистических сведений по Екатеринбургскому уезду Пермской губернии. Народное образование. Екатеринбург, 1886.

<sup>5</sup> Егорова М. В. Развитие системы среднего образования на Урале (1808 – февраль 1917 г.): автореф. дис. ... д-ра истор. наук. М., 2009. С. 12.

<sup>6</sup> ГАСО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 166. Л. 18 об.

В Екатеринбургской прогимназии каждый год прибавлялись классы. В 1908-1909 учебном году открылся, восьмой дополнительный класс, и прогимназия стала полноправной гимназией<sup>1</sup>.

В конце 1909 г. в гимназии насчитывалось 341 ученица, педагогический класс посещали 27 девушек<sup>2</sup>, к 1 января 1913 г. число обучающихся увеличилось до 365 учениц, в том числе в VIII классе – 34 гимназистки<sup>3</sup>.

Скромная динамика количественного роста воспитанниц объяснялась отсутствием специально построенного для гимназии помещения. До 1913 г. Вторая женская гимназия помещалась в восьми комнатах в доме, где раньше располагалось пансион Алексеевского реального училища (угол пр. Ленина и ул. Сакко и Ванцетти – здание хорового колледжа). Что касается дополнительного восьмого класса, то для него пришлось снимать дополнительное помещение – бывшую квартиру, принадлежавшую директору реального училища<sup>4</sup>.

В 1911 г. по инициативе Екатеринбургской городской думы началось строительство специального здания гимназии. Оно было построено на пересечении Сибирского проспекта и Щепной площади (сейчас это здание Горного университета по ул. Куйбышева) и было официально открыто 13 апреля 1913 г. Горожане сразу назвали ее «красной», т. к. она была построена из красного кирпича.

Гимназическое здание было построено по всем санитарно-гигиеническим нормам, в нем располагались не только просторные классы, но и гимназический зал, библиотека, кабинет физики, лаборатории, класс для рисования, кабинет врача, столовая, и все помещения были снабжены электричеством и паровым отоплением.

Расширение площади позволило увеличить приём учениц в гимназию. В начале 1914 г. контингент учащихся Второй екатеринбургской женской составил 488 человек, при этом в первом, втором, третьем и четвертом классах было по две параллельные группы по 40 учениц в каждой<sup>5</sup>. К концу 1914 г. численность гимназисток достигла 517 человек, при этом параллельные группы были во всех классах с первого по шестой<sup>6</sup>. При педагогическом восьмом классе была открыта образцовая начальная школа, где проходили педагогическую практику будущие учительницы.

Результатом деятельности гимназии пополнились ряды учительниц начальных народных училищ. В конце 1909 г. учительские свидетельства были вручены 14 выпускницам, в конце 1911 г. – 22 гимназистки получили звания домашних учительниц и 7 – домашних наставниц<sup>7</sup>. В 1913 г. 13 выпускниц VIII класса были удостоены звания домашней наставницы и 20 – домашней учительницы<sup>8</sup>. Из выпускниц восьмого класса в 1913 г. изъявили желание продолжить образование по наукам: физико-математическим – трое, историческим – двое, юридическим – одна, медицинским – одна, по архитектуре – двое. Четырнадцать девушек заявили о «желании перейти к практической деятельности»<sup>9</sup>.

За обучение во Второй женской гимназии, как и в других средних учебных заведениях, взималась плата. При этом уроженки Пермской губернии имели определенные льготы по сравнению с приезжими из других регионов. В 1909 г. обучение в первом классе гимназии стоило 25 руб. для выходцев из Пермской губернии и 35 руб. – для проживавших за ее пределами<sup>10</sup>.

Несколько лет плата за обучение была неизменной, в 1913 г. она возросла до 40 руб. для жителей Пермской губернии и до 50 руб. для приезжих<sup>11</sup>. Увеличение платы произошло и для учащихся вторых-шестых классов гимназии. Стоимость обучения в восьмом педагогическом классе осталась неизменной: 60 руб. для тех, чьи родители жили в Пермской губернии и 70 руб. – для остальных<sup>12</sup>.

Финансирование средних учебных заведений складывалось из ряда источников. За 1909 г. на деятельность Второй екатеринбургской гимназии было израсходовано 26820 руб., из них деньги, полученные за обучение составили 9634 руб. или 36 % бюджета, из государственных средств было вы-

---

<sup>1</sup> ГАСО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 4. Л. 2.

<sup>2</sup> ГАСО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 4. Л. 40.

<sup>3</sup> ГАСО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 43. Л. 31.

<sup>4</sup> ГАСО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 4. Л. 11.

<sup>5</sup> ГАСО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 43. Л. 31.

<sup>6</sup> ГАСО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 43. Л. 16.

<sup>7</sup> ГАСО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 4. Л. 40; ГАСО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 19. Л. 13.

<sup>8</sup> ГАСО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 43. Л. 32.

<sup>9</sup> ГАСО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 43. Л. 32.

<sup>10</sup> ГАСО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 4. Л. 9.

<sup>11</sup> ГАСО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 43. Л. 34.

<sup>12</sup> ГАСО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 43. Л. 34.

делено 1500 руб. – 5,6 %, городская управа направила на нужды гимназии 5210 рублей – 19,5%, деньги от губернских и уездных сборов составили 8520 руб. – 31,8%<sup>1</sup> [Подсчитано авт.].

Аналогичную картину можно было наблюдать и в последующие годы. В 1911 г. из 26694 руб. гимназического бюджета 9758 руб. были получены от сбора за право обучения (36,5%), из средств государственного казначейства поступило 2000 руб. (7,5%), из городских сумм – 5912 руб. (22,1%), 7915 руб. было выделено губернским и уездным земством (29,6%)<sup>2</sup> [Подсчитано авт.].

Привлечение средств государственного бюджета, органов городского и земского самоуправления, а также благотворительных пожертвований позволило попечительскому совету дать возможность ряду гимназисток обучаться во Второй женской гимназии бесплатно. Например, в первом полугодии 1911 г. попечительский совет оплатил обучение 90 девушек из 315 гимназисток<sup>3</sup>, в первом полугодии 1913 г. из 365 учениц освобождены от платы были 88 учащихся из малообеспеченных семей, дети учителей народных училищ<sup>4</sup>.

Большое значение для материальной поддержки нуждавшихся гимназисток имела деятельность Общества вспомоществования Второй женской гимназии и благотворительные взносы. В 1911 г. Общество оплатило обучение 40 учениц в первом полугодии, 28 – во втором. Кроме того, в этом году были выделены деньги нуждавшимся на приобретение учебных пособий, одежды, обуви, лекарств, на обеспечение их бесплатными завтраками<sup>5</sup>. Подобного рода финансовая помощь оказывалась Обществом в дореволюционный период ежегодно. Кроме того, за счет спонсорской помощи лучшим ученицам гимназии были назначены именные стипендии: стипендия имени героя русско-японской войны генерала Линевича, имени предпринимателя Н. С. Степанова, в память войны 1812 года и др.<sup>6</sup>.

Большое значение для улучшения материального положения гимназии, расширения ее финансирования имела деятельность попечительского совета. Во втором десятилетии XX в. в деятельности попечительских советов учебных заведений всё более активное участие приняли представители екатеринбургского бизнеса. Широкую материальную помощь Второй женской гимназии через попечительский совет оказал торговый дом «Братья Степановы» и торговый дом А. Н. Первушиной. Длительное время во главе попечительского совета гимназии был известный екатеринбургский адвокат, друг писателя Д. Н. Мамина-Сибиряка Николай Флегонтович Магницкий, а в 1914 г. почетным членом попечительского совета стала вдова главы торгового дома «Братья Степановы» М. М. Степанова.

Общее руководство и руководство учебным процессом в учебном заведении осуществлял педагогический совет Второй женской гимназии. В предвоенный период его возглавил директор Екатеринбургского училища статский советник Виктор Михайлович Гаврилов (с 1912 г. – действительный статский советник), которого сменил и до конца существования гимназии (до 1918 г.) возглавил педагогический совет статский советник В. И. Кирцендель.

Начальницей гимназии, ответственной за воспитательную работу, была Эвелина (Елена) Карловна Федорова, сыгравшая громадную роль в становлении и деятельности данного учебного заведения. Е. К. Федорова (урожденная Янец) окончила в 1877 г. Александро-Мариинский девичий институт и получила звание домашней учительницы. Вначале она преподавала немецкий язык в Оренбургской женской гимназии, вскоре вышла замуж за директора Екатеринбургской мужской гимназии М. П. Федорова. С 1903 по 1917 г. (вплоть до своей смерти) она занимала пост начальницы Второй женской гимназии, провела большую воспитательную работу среди гимназисток, при этом сама Елена Карловна родила и воспитала семерых детей<sup>7</sup>.

По данным 1909 г. кроме директора и начальницы преподавательский состав гимназии был также представлен двумя законоучителями, семнадцатью преподавателями наук и языков, двумя преподавателями искусств и одним преподавателем чистописания. Двое из преподавателей имели высшее образование и 22 – среднее. Помощь начальнице в воспитании гимназисток оказали семь надзирательниц<sup>8</sup>.

Вплоть до революции преподавательский состав Второй женской гимназии оставался практически неизменным. Преподавателем Закона Божьего был священник Е. А. Коровин, русский язык

<sup>1</sup> ГАСО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 4. Л. 2.

<sup>2</sup> ГАСО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 19. Л. 6.

<sup>3</sup> ГАСО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 19. Л. 16.

<sup>4</sup> ГАСО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 43. Л. 35.

<sup>5</sup> ГАСО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 19. Л. 16.

<sup>6</sup> ГАСО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 19. Л. 16.

<sup>7</sup> Бухаркина О. А. Э. К. Федорова – основательница 2-й Екатеринбургской женской гимназии. Уездный город Екатеринбург. 1863-1917. URL: <http://www.fnperm.ru/SharedFiles/Download.aspx?pageid=2214&mid=2484&fileid=13853> (дата обращения: 23.01.2019).

<sup>8</sup> ГАСО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 4. Л. 36.

преподавала Е. Н. Удинцева, сестра писателя Д. Н. Мамина-Сибиряка, Н. Г. Зеранина обучала педагогике и латинскому языку и т.д. В 1916 г. в штат был принят вероучитель римско-католической церкви ксендз И. П. Вилкас, число классных надзирательниц возросло до 13<sup>1</sup>.

Обязательными для изучения в гимназии были предметы: Закон Божий, русский язык, арифметика, алгебра, геометрия, физика, география, космография, история, естественная история, чистописание, рукоделие, пение, педагогика (в VIII классе). Кроме того, за дополнительную плату гимназистки могли изучать латинский, французский и немецкий языки, рисование, танцы.

Одной из распространенных форм внеклассной работы с воспитанницами было проведение спектаклей и литературно-музыкальных утренников и вечеров. Например, в 1911 г. гимназистками было проведено пять литературных утренников, в том числе посвященных памяти М. В. Ломоносова, творчеству писателя Никитина, годовщине отмены крепостного права и т. д. Ученицы участвовали в постановке шести спектаклей, в том числе «Женитьба» Гоголя, «Веселые дни» и «В сельской школе» Лукашевича и др.<sup>2</sup>.

Большой интерес у общественности города вызвал литературно-музыкальный вечер, проведенный 21 апреля 1914 г. в помещении Екатеринбургского общественного собрания силами учащихся Второй гимназии, сборы от которого пошли в фонд Общества вспомоществования этого учебного заведения. В первом отделении гимназистками была показана комедия И. А. Крылова «Урок дочкам», во втором – хор и вокалисты исполнили шестнадцать песен, третье отделение было посвящено национальным танцам, в заключении было проведено феерическое костюмированное «шествие народов России»<sup>3</sup>.

К формам внеклассной работы в гимназии следует отнести проведение экскурсий. В январе 1910 г. ученицы восьмого класса посетили физический кабинет мужской гимназии с целью осмотра беспроволочного телеграфа, в феврале была организована экскурсия в обсерваторию, а в декабре старшеклассницы познакомились с мельничным производством. В конце 1910 – начале 1911 г. группа гимназисток побывала в Санкт-Петербурге, где ознакомилась с историческими и архитектурными достопримечательностями города, посетила музеи, спектакли Александринского и Мариинского театров, Народный дом<sup>4</sup>.

Длительное время сословный состав обучавшихся в гимназии оставался неизменным, сдвиги произошли благодаря государственной и общественной помощи нуждавшимся ученицам. В 1914 г. из 517 гимназисток детей потомственных дворян было – 16, детей личных дворян и чиновников – 67, крестьян – 204, выходцев из семей почетных граждан и купцов первой гильдии – 24, мещан, купцов второй гильдии и цеховых – 177, священников – 10, прочих – 16<sup>5</sup>.

Подсчеты показали, что выходцы из привилегированных сословий составили 21% учениц (в том числе из потомственных дворян – 2,1%), а детей рабочих, крестьян и торговцев – 73%. При условии, что по Всероссийской переписи населения 1897 г. среди уральцев мещане, цеховые и крестьяне составили – 94,2%, а потомственные дворяне – 0,2%<sup>6</sup> [Подсчитано автором], станет ясно, что дворяне, чиновничество и состоятельное купечество имело гораздо больше возможностей для обучения своих дочерей в средних учебных заведениях.

В отличие от Первой женской гимназии Вторая гимназия не имела своего пансиона, поэтому иногородние гимназистки проживали, главным образом, на частных квартирах. Так, из 69 иногородних гимназисток в 1913 г. на частных квартирах жило 56 человек. Кроме того, трое были размещены в пансионе при Первой гимназии, семеро – в приюте при женском монастыре и Петровском приюте, три ученицы получили места в общежитии для детей народных учителей и учительниц<sup>7</sup>.

В предвоенные годы вырос книжный фонд библиотеки Второй гимназии, если на 1 января 1910 г. в фундаментальном отделе можно было насчитать 485 названий книг в 1080 томах, а в ученическом – 1584 названия в 2532 томах, то на 1 января 1914 г. показатели выросли до 1065 книг в 2400 томах в фундаментальной и 2235 наименований в 3497 томах в ученической библиотеке<sup>8</sup>.

<sup>1</sup> ГАСО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 82. Л. 3.

<sup>2</sup> ГАСО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 19. Л. 15.

<sup>3</sup> ГАСО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 19. Л. 13.

<sup>4</sup> ГАСО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 12. Л. 11.

<sup>5</sup> ГАСО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 56. Л. 11.

<sup>6</sup> Очерки истории Уральского государственного педагогического университета. Екатеринбург, 2001. С. 15.

<sup>7</sup> ГАСО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 4. Л. 26.

<sup>8</sup> ГАСО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 43. Л. 26.

Кабинеты гимназии были хорошо оборудованы. В физическом кабинете в 1914 г. было 134 прибора и инструментов на сумму 1587 руб., а в естественноисторическом кабинете – 247 предметов на сумму 252 руб.<sup>1</sup>

Следует отметить, что в первые годы мировой войны, вопреки трудностям военного времени, во Второй женской гимназии количество учащихся не только не сократилось, но даже увеличилось. В конце 1916 г. обучалось 634 ученицы<sup>2</sup>. В военные годы увеличились выпуски восьмого педагогического класса: в 1914 г. было подготовлено 33 преподавательницы, из них 13 получили удостоверения учителей-наставниц и 21 – домашней учительницы, в 1916 г. домашними учительницами стали 25 гимназисток, а домашними наставницами – 11 человек<sup>3</sup>.

Большое значение подготовке учителей гимназией придавал попечитель Оренбургского учебного округа тайный советник А. Н. Деровицкий, который в декабре 1916 г. посетил пробные уроки по арифметике в VIII педагогическом классе гимназии<sup>4</sup>. Характерно, что среди 36 выпускниц дополнительного класса в 1916 г. 13 заявило о желании продолжить обучение и получить высшее образование. Шестеро из них считали, что образование должно быть педагогическим. Шестнадцать посчитали необходимым перейти к практической деятельности, в первую очередь на ниве народного просвещения<sup>5</sup>.

Финансирование гимназии в 1914-1916 гг. со стороны государства и органов городского и земского самоуправления осталось на должном уровне. В 1916 г. из 65156 руб., израсходованных на нужды гимназии, 5500 руб. было выделено государственным казначейством, 14900 руб. городской управой и 19273 руб. земством<sup>6</sup>. Это позволило в военные годы не повышать плату за обучение, и сохранить контингент учениц, освобожденных от уплаты<sup>7</sup>. При этом надо учесть значительный рост инфляции в годы войны: в номинальном выражении стоимость обучения одной гимназистки в 1915 г. была 67 руб., в 1916 г. – 88 руб. 50 коп., а плата за обучение, оставалась на довоенном уровне<sup>8</sup>.

Однако война внесла свои коррективы в деятельность гимназии. С начала 1915 г. половина всех ее помещений была отдана для нужд военного времени: размещение воинских команд, госпиталя и т. д.<sup>9</sup> Изменения произошли и в воспитательной работе, акцент педагоги сделали на патриотическом воспитании гимназисток. В отчете за 1916 г. было отмечено: «Небывалая военная угроза, надвинувшаяся на Россию. Не могла не найти отражения в жизни гимназии. В беседах учебно-вспомогательного персонала с учащимися выясняется смысл небывалой войны, будилось в учащихся национальное самосознание, бодрость духа, вера в жизненные силы России и ее историческое призвание, ее мощь и ее роль в мировой войне, как защитнице права и правды»<sup>10</sup>.

В 1916 г. среди учащихся гимназии были проведены сборы на подарки для воинов действующей армии, а также организованы платные литературно-музыкальные и вокальные вечера, сбор от которых был перечислен на те же нужды. С октября 1916 г. при Второй женской гимназии было учреждено общество «Братской помощи» утратившим трудоспособность воинам. Средства «Общество» получало от преподавателей и гимназисток, делавших посильные ежемесячные взносы. С 22 марта 1916 г. был открыт сбор пожертвований для детей убитых и изувеченных солдат и офицеров. На уроках рукоделия и дома ученицы шили белье для воинов действующей армии<sup>11</sup>.

Влияние февральской революции 1917 г. на деятельность Второй женской екатеринбургской гимназии нельзя признать однозначным. С одной стороны, именно с 1917 г. начались серьезные материальные трудности в жизни гимназии. В сентябре 1917 г. нехватка средств перед началом занятий заставила исполняющую обязанности начальницы М. А. Агафонову обратиться с просьбой об оказании помощи к торговому дому «Братья Степановы». Фирмой было выделено в качестве кредита 5 тыс. руб.<sup>12</sup> Напряженная политическая обстановка, народные волнения весной 1917 г. заставили попечительский совет гимназии принять решение о досрочном прекращении занятий с 1 мая 1917 г.<sup>13</sup>.

<sup>1</sup> Там же.

<sup>2</sup> ГАСО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 82. Л. 10.

<sup>3</sup> ГАСО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 82. Л. 13.

<sup>4</sup> ГАСО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 82. Л. 20.

<sup>5</sup> Там же. Л. 13.

<sup>6</sup> ГАСО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 82. Л. 16.

<sup>7</sup> ГАСО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 70. Л. 6.

<sup>8</sup> Там же.

<sup>9</sup> Там же. Л. 19.

<sup>10</sup> ГАСО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 82. Л. 4.

<sup>11</sup> Там же. Л. 5.

<sup>12</sup> ГАСО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 257. Л. 11.

<sup>13</sup> ГАСО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 247. Л. 11.

С другой стороны после февральской революции расширились демократические начала в жизни гимназии: были проведены выборы преподавателей на широкой демократической основе, активизировалась роль учительских общественных организаций и ученического коллектива в управлении. В апреле 1917 г. организация учениц старших классов Второй женской екатеринбургской гимназии обратилась к педагогическому совету с просьбой знакомить гимназисток с содержанием протоколов педсовета. И такое разрешение было дано<sup>1</sup>.

После прихода к власти большевиков, в 1917/1918 учебном году гимназия продолжила свою деятельность. Несмотря на материальные трудности, руководство гимназии сохранило значительный контингент малообеспеченных гимназисток, освобожденных от оплаты за обучение. В 1917/1918 учебном г. до 30% учениц во Второй женской гимназии обучались бесплатно<sup>2</sup>.

Однако, в начале 1918 г. по договоренности с Екатеринбургской городской думой земские органы приняли решение переложить финансирование учебных заведений на органы городского самоуправления. Сама же дума была распущена советской властью. В результате екатеринбургские гимназии были фактически сняты с финансирования<sup>3</sup>.

Комиссаром народного просвещения Екатеринбургского Совета рабочих и армейских депутатов 25 апреля 1918 г. (дата дана по новому стилю) был издан приказ о прекращении занятий во Второй женской гимназии прекратить и переводе учащихся в следующие классы<sup>4</sup>. Педагогический персонал гимназии был уволен за «нежелание подвергаться переизбранию в советской комиссии»<sup>5</sup>. Это не означало, что гимназия была закрыта, была прекращена выплата зарплаты за участие персонала в саботаже.

Новой властью было освобождено здание гимназии от воинского постоя и в нем был произведен ремонт. В мае-июле 1918 г. в здании были поселены семьи рабочих и слушатели Военной Академии, эвакуированные из Петрограда. Здесь проходили занятия курсов землемеров и народного университета<sup>6</sup>.

С приходом «белых» 25 июля 1918 г. в здании был размещен Ирбитский полк Сибирской армии. Возобновил работу педагогический совет Второй гимназии. Главой попечительского совета стал А. Д. Дианов, а исполняющей обязанности начальницы – О. Н. Москвина<sup>7</sup>. Однако, все попытки возобновить нормальную работу учебного заведения столкнулись с отсутствием материальных средств и помощи со стороны белогвардейских правительств и Екатеринбургской городской думы. Трудно было организовать набор учениц из-за развернувшейся на территории Урала гражданской войны.

Таким образом, Вторая женская екатеринбургская гимназия, как и другие образовательные учреждения подобного типа, в 1908-1918 гг. была одним из важных каналов подготовки учительских кадров для общеобразовательных школ Урала. Во-первых, гимназистки, прошедшие обучение хотя бы в трёх классах гимназии, достигнув 16 лет, имели право получить звание учительницы народного училища и пополнить ряды преподавателей начальных школ. Во-вторых, обучение в восьмом дополнительном классе давало возможность получить специальное педагогическое образование. В первые годы Мировой войны, не смотря на тяготы военного времени, благодаря поддержке государства и органов местного самоуправления, расширению спонсорской помощи образовательным учреждениям со стороны предпринимателей, количество обучавшихся во Второй женской гимназии и выпускниц, получивших педагогическое образование не только не уменьшилось, но даже увеличилось. Однако, с началом широкомасштабной гражданской войны на Урале все попытки преподавательского коллектива сохранить Вторую женскую гимназию как образовательное учреждение закончились неудачей из-за жесткого гражданского противостояния и резкого ослабления государственных структур.

#### **Источники и литература:**

Аминова Л. Я. Генезис женского образования в Башкирии (вторая половина XIX – начала XX века): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Уфа, 2005.

Беляев С. Е. Музыкальное образование на Урале: два века истории: (XVIII – нач. XX в.) / Свердлов. обл. б-ка для детей и юношества. Екатеринбург, 1998.

Бухаркина О. А. Э.К. Федорова – основательница 2-й Екатеринбургской женской гимназии. Уездный город Екатеринбург. 1863-1917. URL: <http://www.fnperm.ru/SharedFiles/Download.aspx?pageid=2214&mid=2484&fileid=13853> (дата обращения: 23.01.2019).

<sup>1</sup> ГАСО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 247. Л. 11.

<sup>2</sup> ГАСО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 257. Л. 9.

<sup>3</sup> ГАСО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 257. Л. 13.

<sup>4</sup> ГАСО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 257. Л. 51.

<sup>5</sup> Там же. Л. 52.

<sup>6</sup> Там же. Л. 56.

<sup>7</sup> Там же. Л. 57.



- Государственный архив Свердловской области (ГАСО). Ф. 4. Оп. 1.
- Диомидов Н. Историческая записка о Екатеринбургской мужской гимназии (1861-1886). Оренбург, б.г.
- Егорова М. В. Развитие системы среднего образования на Урале (1808 – февраль 1917 г.): автореф. дис. ... д-ра истор. наук. М., 2009.
- Елисафенко М. К., Игошев Б. М., Попов М. В. У истоков педагогического образования на Урале: 1871–1910 гг. // Педагогическое образование в России. 2011. № 2. С. 7.
- Исторический очерк народного образования в Оренбургском учебном округе за первое 25-летие его существования (1875-1899). Оренбург, 1901. Вып. 2.
- Очерки истории Уральского государственного педагогического университета. Екатеринбург, 2001. С. 15.
- Первая всеобщая перепись населения Российской империи. 1897 г. Т. XXXI. Пермская губерния. СПб., 1904.
- Сборник статистических сведений по Екатеринбургскому уезду Пермской губернии. Народное образование. Екатеринбург, 1886.
- Учителя-орденоносцы. URL: <http://upr.1september.ru>.

**Е.Ю. Жарова**  
Брянск

## **О КОНФЛИКТАХ МЕЖДУ ПРОФЕССОРАМИ-БИОЛОГАМИ РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** профессора-биологи, университеты, педагогические конфликты, конфликтные ситуации, зоологи, ботаники, история высшего образования.

**АННОТАЦИЯ.** Статья рассказывает о некоторых конфликтах между профессорами-биологами. Первая половина XIX века не отмечена конфликтами в связи с тем, что в университетах работал один профессор по каждой специальности, поэтому конфликта интересов в данном случае не существовало. Незначительные стычки, отраженные в воспоминаниях, связаны с недовольством адъюнктов действиями профессоров. Во второй половине XIX века на кафедрах биологического профиля было по два профессора (а иногда и больше), которые довольно часто конфликтовали между собой. Известны конфликты в Московском университете между зоологами и ботаниками, в Новороссийском университете между ботаниками, а также конфликты между ботаниками Казанского университета. Именно об этих конфликтах идет речь в статье.

**E.Yu. Zharova**  
Bryansk

## **ABOUT CONFLICTS BETWEEN PROFESSORS IN BIOLOGY OF RUSSIAN UNIVERSITIES OF THE XIX – EARLY OF XX CENTURY**

**KEYWORDS:** professors biologists, universities, pedagogical conflicts, conflict situations, zoologists, botanists, history of higher education.

**ABSTRACT.** The article tells about some of the conflicts between professors in biology. There weren't conflicts between professors at the first half of the XIX century because the universities had one professor in each specialty, so the conflict of interests did not exist. Memories have got evidence of unimportant affairs between professors and junior scientific assistants because junior scientific assistants were dissatisfied with the professors' actions. In the second half of the XIX century at the departments of biological profile there were two professors (and sometimes even more), which had often conflicts with each other. There were conflicts in Moscow University between zoologists and botanists, in Novorossiysk University between botanists, and also conflicts between botanists of Kazan University. The article is about these conflicts.

В качестве эпиграфа данной статьи вполне уместны слова профессора императорского Санкт-Петербургского университета В. М. Шимкевича о том, что «некоторая натянутость между представителями одной и той же кафедры в том же университете явление, можно сказать, почти всеобщее, но иногда эта натянутость переходит в прямо-таки враждебное отношение»<sup>2</sup>.

Первая половина XIX века характеризуется таким явлением как «одна кафедра – один профессор», поэтому крупномасштабных конфликтов между представителями одной специальности в это время не наблюдалось, так как этими представителями были профессор и адъюнкт. Недовольство адъюнктов действиями профессоров, конечно же, присутствовало, но в связи с подчиненным положением адъюнктов, об этом можно узнать только благодаря воспоминаниям. Например, воспоминаниям М. А. Максимовича, который был адъюнктом при профессоре ботанике Московского университета И. А. Двигубском.

Он окончил университет в 1823 г. и, получив степень кандидата, остался работать при университетской библиотеке, а затем был назначен заведующим ботаническим садом, в помощь к болевшему профессору Г. Ф. Гофману. В 1826 г., после смерти Гофмана, из-за отсутствия у него магистерской степени, не смог занять кафедру ботаники, которая временно была поручена адъюнкту зооло-

---

<sup>1</sup> **Жарова Екатерина Юрьевна**, кандидат биологических наук, соискатель отдела историографии и источниковедения истории науки и техники, Институт истории естествознания и техники РАН; 241016, г. Брянск ул. Жиздринская, 29; e-mail: zharova\_ekaterina@bk.ru.

**Zharova Ekaterina Yurievna**; Candidate of Biological Sciences, Applicant for the Department of Historiography and Source Study of the History of Science and Technology, Institute of the History of Natural Science and Technology of the Russian Academy of Sciences, Bryansk, Russia.

© Жарова Е. Ю., 2019

<sup>2</sup> Шимкевич В. М. Н.П. Вагнер и Н.Н. Полежаев // ЖМНП. 1908. Ч. 16. № 5. С. 1.

гии, сыну профессора зоологии Г. И. Фишера, А. Г. Фишеру. Сам Максимович вспоминал, что Фишер просил его оставить кафедру ботаники его сыну, а ему стать адъюнктом зоологии: «Мне бы следовало принять это предложение. Зоология у меня шла постоянной спутницею ботаники. После обеда у знаменитого натуралиста, когда он мне предложил это, я просил его сделать все это мимо меня, не вызывая моего отречения от науки, которой я посвятил себя, и выразил удивление мое, что сын не наследует ни славы, ни богатых способов, стяжанных отцом по зоологии»<sup>1</sup>.

Однако кафедра ботаники была передана ректору университета, профессору физики И. А. Двигубскому, и в 1827-28 учебном году было объявлено, что лекции по ботанике будет читать Иван Двигубский, которому вспомоществовать будет кандидат Михаил Максимович. Как иронично заметил сам Максимович, «это значило, что читать лекции будет кандидат Максимович, а получать жалованье по кафедре будет профессор и ректор Двигубский»<sup>2</sup>.

Максимович вспоминал, что из-за своего отказа профессору Фишеру он получил в его лице недоброжелателя, к тому же довольно влиятельного, директора и вице-президента Московского общества испытателей природы, который ставил препоны молодому магистру, не допуская его к публичному чтению статей, например, во время торжественного собрания, посвященного приезду А. Гумбольда в Россию. Имел он напряженные отношения и с Двигубским, за которого ему приходилось выполнять работу. В автобиографии он описывает случай приезда министра народного просвещения князя Ливена в Москву, во время которого тот захотел послушать лекции в университете и зашел на лекцию Двигубского. Профессор попытался читать лекцию по запискам Максимовича, но оконфузился и начал спрашивать студентов, привыкших к живым растениям, по своим рисункам. Студенты отвечали невпопад, в результате чего профессор рассердился и выразил свое неудовольствие преподавательскими способностями Максимовича при студентах. Максимович побелел, но начал читать лекцию за Двигубским, который вновь сделал ему замечание о том, что тот использует новомодные термины. «Это из вашей ботаники, – сказал я со смирением так, что студенты захохотали, – и мой профессор вышел из аудитории...»<sup>3</sup>, – вспоминал Максимович.

Только в октябре 1829 г. министр утвердил Максимовича адъюнктом, причем без жалованья, так как он был сверхштатным адъюнктом. В 1832 г. после пяти лет безвозмездного чтения лекций за И. А. Двигубского М.А. Максимович был избран экстраординарным профессором ботаники, но не утвержден министром народного просвещения из-за превышения числа штатных мест. Лишь в 1833 г. после блестящей лекции, на которой присутствовал С.С. Уваров, Максимович получил место ординарного профессора вместо уволенного на пенсию Двигубского. Но к тому моменту сам Максимович уже был не рад этому назначению, он ослеп на правый глаз, похоронил мать, которая должна была переехать к нему в Москву. Большим облегчением оказалось для него открытие университета в Киеве, где он занял место профессора русской словесности и стал его первым ректором. А профессором ботаники в Московском университете стал А. Г. Фишер фон Вальдгейм.

Если первая половина XIX века отмечена скорее недовольством, чем открытыми конфликтами среди представителей одной специальности, то вторая половина XIX века характеризуется их значительным усилением. Связано это с тем, что было увеличено количество кафедр, благодаря чему в университетах появилось несколько профессоров одной специальности.

Один из самых известных конфликтов профессоров-биологов – это конфликт трех зоологов Московского университета. А. П. Богданов, С. А. Усов и Я. А. Борзенков были учениками К. Ф. Рулье в 1850-е гг. В 1858 г. К. Ф. Рулье неожиданно скончался, и адъюнктом кафедры зоологии был назначен А. П. Богданов. В 1858 г. Я. А. Борзенков был оставлен для подготовки к профессорскому званию. В 1860 г. он был назначен адъюнктом по кафедре сравнительной анатомии и физиологии. С. А. Усов пришел в Московский университет позже остальных, хотя и был связан с ним участием в таких проектах, как Общество акклиматизации животных и растений, зоологический сад.

Конфликт между А. П. Богдановым и другими зоологами естественного отделения, как вспоминал А. Н. Северцов, был вызван «в значительной степени личными свойствами характера А. П. Богданова и С. А. Усова и Я. А. Борзенкова»<sup>4</sup>. Ученик А. П. Богданова Н. Ю. Зограф так писал о напряженных отношениях трех зоологов Московского университета: «... к 1863 году в этой дружной группе<sup>5</sup> энергичных, полных самых добрых чувств и намерений молодых учёных произошёл разрыв.

<sup>1</sup> Максимович М. А. Автобиография // Киевская старина. 1904. Т. 86. Кн. 3. С. 332.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Там же. С. 334.

<sup>4</sup> Архив Российской академии наук (РАН). Ф. 467. Оп. 2. Д. 3. Л. 47 об.

<sup>5</sup> Группа молодых биологов сформировалась при организации комитета акклиматизации, а затем и зоологического сада, и включала помимо трех учеников Рулье С. А. Маслова, И. Н. Шатилова и Н. И. Анненкова.

Я до сих пор не могу понять причины этого разрыва, который, к сожалению, разделил друзей на всю жизнь, отозвался даже на отношениях между созданными ими школами. По-видимому, это дело опытных и ловких людей, игравших на самолюбии молодых, увлекающихся деятелей, и сумевших на всю жизнь разделить учеников Рулье на две партии, причём на одной стороне стоял А. П. Богданов, на другой – С. А. Усов и Я. А. Борзёнков»<sup>1</sup>.

Д. Н. Анучин указывал на обиду А. П. Богданова на С. А. Усова из-за назначения того заведующим зоологическим садом, в то время как Богданов был инициатором его открытия<sup>2</sup>. В конфликт были вовлечены даже студенты, которые, зная о противостоянии двух партий, и после смерти Усова и Борзенкова, непочтительно называли учеников Богданова «макаками»<sup>3</sup>. С. А. Усов из-за напряженных отношений с Богдановым «никогда не обращался в университетский Зоологический музей, которым ведал Богданов, и даже не пользовался его коллекциями при своих учениях в университете, хотя последние терпели от этого ущерб»<sup>4</sup>. В свою очередь А. П. Богданов всех своих учеников отправлял защищать магистерские диссертации в другие университеты, опасаясь осложнений в Москве. Его ученик В. М. Шимкевич вспоминал, что А. П. Богданов «категорически требовал, чтобы мы, его ученики, магистривали не в Московском, а в других университетах»<sup>5</sup>.

А. П. Богданов имел «большие связи в Министерстве просвещения»<sup>6</sup>, поэтому открыто на конфликт с ним никто не шел, хотя все знали о натянутых отношениях среди зоологов Московского университета. А. П. Богданов был настолько влиятелен, что в конце XIX века его ученики занимали профессорские кафедры в разных университетах Российской империи (Н. Ю. Зограф, А. А. Тихомиров в Москве, П. И. Митрофанов в Варшаве, Н. В. Насонов в Варшаве, затем в Киеве, В. М. Шимкевич в Петербурге). Помогая своим ученикам по службе, А. П. Богданов мог также лишиться возможности построения карьеры. Конфликт с Богдановым его ученика В. А. Вагнера лишил последнего возможности получения штатного профессорского места в российских университетах. Он был вынужден уехать из Москвы в Петербург, где работал в частных учебных заведениях – Психоневрологическом институте, Женском медицинском институте.

О конфликте Богданова и Вагнера рассказывал Б. Е. Райков, который был знаком с последним. Причиной послужило то, что В. А. Вагнер, «будучи философствующим моралистом, стал критиковать некоторые мероприятия Богданова, считая их неправильными с принципиальной точки зрения. Последний старался убедить его в необходимости идти в известных случаях на компромиссы ради успеха общественных начинаний, но Вагнер не сдавался. Я видел у Вагнера фотографический портрет Богданова с такой надписью: «Будет Вам сердиться, приходите завтра обедать». Дело кончилось полным разрывом, после чего двери всех учреждений в Москве, где Вагнер мог бы заниматься по предмету своей специальности, оказались для него закрытыми, и ему пришлось на время ограничиться преподаванием в средней школе, а свои опыты и наблюдения по сравнительной психологии животных ставить на дому, без лаборатории»<sup>7</sup>. Окончательно разругавшись со своим учителем, Вагнер принял участие в агитации против Богданова, у которого имелось достаточное число недоброжелателей, не одобрявших некоторых сторон его деятельности. Среди них был К. А. Тимирязев, человек «язвительный, с чрезвычайным самомнением»<sup>8</sup>, не стеснявшийся «выносить сор из избы». В своей брошюре «Пародия науки» (1891) он критиковал некоторые начинания Зоологического сада, распорядителем которого в то время был Богданов, считая их мерами для привлечения публики, а не распространения науки. Вагнер принимал участие в распространении этой брошюры Тимирязева, более того, передал ее А. П. Чехову, который был его соседом, и который, в свою очередь, написал на его основе фельетон «Фокусники».

<sup>1</sup> Зограф Н. Ю. Отрадная страница из истории русской науки. Анатолий Петрович Богданов // Зоологические исследования. 2015. № 18. С. 45.

<sup>2</sup> Анучин Д. Н. О людях русской науки и культуры (статьи, некрологи и заметки). М.: Гос. изд-во географической литературы, 1950. С. 226.

<sup>3</sup> Московский университет в воспоминаниях современников (1755–1917) / сост. Ю. Н. Емельянов. М.: Современник, 1989. С. 576.

<sup>4</sup> Райков Б. Е. Русские биологи-эволюционисты до Дарвина. Материалы к истории эволюционной идеи в России: в 4 т. М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1959. Т. 4. С. 258.

<sup>5</sup> Шимкевич В. М. Н.П. Вагнер и Н.Н. Полежаев // ЖМНП. 1908. Ч. 16. № 5. С. 1.

<sup>6</sup> Зоотомический кабинет (Кафедра зоологии беспозвоночных) Санкт-Петербургского университета: к 140-летию основания. М.: Товарищество науч. изд. КМК, 2011. С. 64.

<sup>7</sup> Райков Б. Е. Русские биологи-эволюционисты до Дарвина. Материалы к истории эволюционной идеи в России: в 4 т. М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1959. Т. 4. С. 436.

<sup>8</sup> Зернов В. Д. Записки русского интеллигента. М.: Индрик, 2005. С. 121.

Касаясь личности К. А. Тимирязева, отметим, что, несмотря на свои несомненные заслуги в области физиологии растений, человек он был неуживчивый, в некотором роде правдурб и правдолюб, формально борющийся за чистоту науки, но иногда переходивший на личности. Н. К. Кольцов после посещения заседания Общества любителей естествознания, антропологии и этнографии 16 октября 1894 г. записал в своем дневнике неприятное впечатление от речи Тимирязева, который критиковал И. П. Бородину не потому, что тот был виталистом, а потому, что лично не любил последнего<sup>1</sup>.

Иногда К. А. Тимирязев, следуя своим убеждениям, шел против корпорации. В Московском университете, где работал Тимирязев, вторым профессором ботаники был И. Н. Горожанкин. В качестве преемника он видел своего ученика М. И. Голенкина, который защищал докторскую диссертацию в Московском университете в 1904 г. При голосовании в совете физико-математического факультета о допущении диссертации к защите несколько профессоров высказалось против, в том числе К. А. Тимирязев, который считал, что она не удовлетворяет диссертации на степень доктора. «Во что превратится, не говорю наука, – науки подобные произведения не касаются, – но во что превратится университетское преподавание, если подобные произведения будут официально признаваться за науку, а их авторы этим открывать себе путь на университетские кафедры»<sup>2</sup>, – возмущался он.

Несмотря на возражения М. И. Голенкин все же защитил докторскую диссертацию, а после смерти И. Н. Горожанкина в 1904 г. занял и место профессора. При этом профессора, голосовавшие за избрание Голенкина, в качестве основного аргумента называли желание покойного профессора. Для решения конфликта с избранием Голенкина, профессор М. А. Мензбир обращался за мнением к профессорам в Петербург. Академик А. С. Фаминицын ответил, что обличающая статья Тимирязева<sup>3</sup> о диссертации Голенкина вовсе не является достаточной для отказа Голенкину в месте. Другой академик, И. П. Бородин писал, что Голенкин прошел замечательную школу, трудолюбив и добавил, что «есть полное основание полагать, что он будет хорошим профессором. Лекторские способности его, правда, мне неизвестны, но при современном кризисе лекционной системы они имеют лишь второстепенное значение»<sup>4</sup>.

Существенный конфликт между профессорами-ботаниками был и в Новороссийском университете. Речь идет о Л. А. Ришави и Ф. М. Каменском. Оба они появились в Новороссийском университете в 1880-е гг., Ришави – в 1884 г., Каменский – в 1886 г. И уже с первой встречи отношения между ними оказались очень натянутыми, если не сказать, враждебными. В одном из рапортов, написанных в факультет с жалобами на поведение Л. А. Ришави, Ф. М. Каменский описал начало конфликта: «Спустя несколько дней после моего приезда в Одессу и вступления в должность в качестве приват-доцента ботаники, я обратился с просьбой к Ришави одолжить мне на короткое время библиотечную книгу Goebel'a, имеющуюся у г. Ришави. Несмотря на повторение несколько раз моей просьбы, она не была удовлетворена. Прошло две, три недели и не получая желаемой и необходимой для лекций книги, я обратился к консерватору К. Бородину, как знающему лучше меня местные обычаи, за советом – каким образом можно получить желаемую книгу. Бородин сообщил мне, что желаемая книга лежит на столе в комнате Ришави, и, что если я желаю пользоваться ею в кабинете, то могу взять ее и потом опять положить на место. Не находя в этом ничего вообще противоречащего принятым в лабораториях обычаям, я в присутствии служителя взял книгу и спустя полчаса положил ее на стол Ришави. Ришави нашел, однако ж, в моем поступке в такой степени необычайное преступление, что решился позвать меня к себе в кабинет и там же в словах, которые благовоспитанный человек не позволил бы себе даже в отношении к подчиненному, самым резким образом сказал мне, чтобы я не смел входить без его разрешения в его комнату, что если подобный случай еще раз повторится, то Ришави прикажет служителю не впускать меня в кабинет, а если и это не поможет, то тогда Ришави должен будет прибегнуть к другим средствам, и погрозил мне при этом револьвером, находящимся в ящике стола»<sup>5</sup>.

Здесь следует сказать, что Ф. М. Каменский, судя по оставленной им переписке с факультетом, был человеком склочным и склонным к преувеличению, поэтому вряд ли следует принимать за чистую монету его упоминание о револьвере в ящике стола Л. А. Ришави. Но бесспорным остается тот факт, что с этого момента профессора не могли терпеть друг друга. В архиве Новороссийского университета остались свидетельства крупных стычек между профессорами, которые разбирались в факультете и даже доходили до министра народного просвещения. Каковы же были их обычные будни

<sup>1</sup> АРАН. Ф. 480. Оп. 2. Д. 2. Л. 151.

<sup>2</sup> Центральный государственный архив г. Москвы (ЦГАМ). Ф. 418. Оп. 461. Д. 45. Л. 33 об.

<sup>3</sup> Тимирязев К. А. Каким требованиям должны удовлетворять диссертации на степень доктора: По поводу дис. прив.-доц. М. Голенкина: Морфологические и экспериментальные исследования над печеночниками. М.: типолит. т-ва И.Н. Кушнерев и К<sup>о</sup>, 1904. 12 с.

<sup>4</sup> Центральный государственный архив г. Москвы (ЦГАМ). Ф. 418. Оп. 461. Д. 45. Л. 28.

<sup>5</sup> Государственный архив Одесской области (ГАОО). Ф. 45. Оп. 8 (1889). Д. 64. Л. 14 об.-15.

мы, к сожалению, не знаем, так как ни один из них не оставил воспоминаний. Однако, можно предположить, что натянутые отношения оставались натянутыми еще и по той причине, что оба профессора ботаники работали в одной лаборатории, так как в Новороссийском университете был только один ботанический кабинет, а не два, как это было принято в других университетах. В 1893 г. попечитель Одесского учебного округа Х. П. Сокольский, желая прекратить конфликт двух профессоров, решил разделить ботанический кабинет между двумя ботаниками<sup>1</sup>. А министр народного просвещения И. Д. Делянов указал профессорам на то, что в случае продолжения препирательств он попросит их покинуть университет.

После разделения коллекций ботанического кабинета профессор Ф. М. Каменский не допускал профессора Л. А. Ришави к своим гербариям, поэтому последний не мог нормально читать подготовительный курс ботаники. Более того, так как Л. А. Ришави появился в Новороссийском университете раньше Ф. М. Каменского, то заведующим ботаническим садом оказался он, что, судя по всему, вызвало особое раздражение Каменского, ведь именно профессор систематики растений обычно заведовал ботаническим садом, а не профессор анатомии и физиологии растений, каковым был Л. А. Ришави. В конце концов, Ф. М. Каменский добился передачи в свое заведование большей части ботанического сада. Однако министерство народного просвещения нашло такой порядок вещей ненормальным и постановило передать весь сад Ф. М. Каменскому, как профессору систематики, в 1894 г.

После передачи сада профессор Л. А. Ришави не мог не высказать своего мнения по поводу того, как профессор Ф. М. Каменский распоряжается в саду. В 1896 г. он вместе с городским садовником осмотрел сад и пришел к выводу, что «прежней системы не существует более, что группы травянистых многолетних растений уничтожены и заросли сорной травой; прекрасные экземпляры хвойных деревьев в числе многих десятков отсутствуют: судя по оставшимся следам, они выкопаны; точно также отсутствуют 8 кленов, входивших в состав аллеи, параллельной мало-фонтанской дороге»<sup>2</sup>. Застав в своем теперь саду профессора Л. А. Ришави, Ф. М. Каменский попросту выгнал его, назвав его присутствие неудобным. О том, что Ф. М. Каменский оказался не очень хорошим заведующим ботаническим садом, выяснилось позже, поэтому факультет в 1896 г. признал ведение хозяйства в саду несоответствующим учебным и научным целям. В дело вновь вмешался попечитель и министерство народного просвещения, и в 1897 г. министерство направило в Одессу профессора ботаники Варшавского университета В. И. Беляева.

В. И. Беляев осмотрел сад и пришел к выводу об отсутствии корыстных мотивов у Каменского, но подтвердил, что последний решил сменить систему своего предшественника Ришави, не имея при этом достаточных средств, для этих целей Каменский вырыл благополучные деревья, часть из которых погибла, кроме того в вину Каменскому было поставлено отсутствие отчетности по саду<sup>3</sup>. Вначале было решено составить инструкцию для Каменского, которую тот должен был точно исполнять, однако этого не произошло. И в 1898 г. заведование сада было передано сначала профессору В. М. Петриеву, а затем декану факультета Е. Ф. Клименко.

В 1901 г. Новороссийский университет даже предложил перевести Каменского в другой университет, чтобы получить профессора, «коему можно было бы поручить заведование садом»<sup>4</sup>. Однако из-за отсутствия вакансий министерство ответило отказом. В 1903 г. Каменский писал в министерство с просьбой вернуть ему заведование садом, на что министр дал свое согласие в 1904 г., и в 1905 г. Каменскому вернули заведование<sup>5</sup>. Однако состояние сада не улучшилось, так как профессор Каменский пользовался им для получения средств от продажи цветов.

В общей сложности университет получил<sup>6</sup> 982 руб. 29 коп. за 5 лет, с 1908 по 1912 г., при этом сад пришел в плачевное состояние, что было выявлено при ревизии университетского хозяйства в 1913 г., через год после смерти профессора Каменского: «От ботанического сада, благодаря хищнической его эксплуатации для выгонки хризантем и других подобных им цветов для продажи осталось одно наименование. Торговля этими цветами, которым не ведется никакого учета, не только ничего не приносит университету, но грозит окончательной гибелью тем несчастным остаткам растений, какие еще сохранились в донельзя запущенной оранжерее сада»<sup>7</sup>.

<sup>1</sup> ГАОО. Ф. 45. Оп. 8 (1893). Д. 58. Л. 1-1 об.

<sup>2</sup> ГАОО. Ф. 45. Оп. 8 (1893). Д. 58. Л. 257-257 об.

<sup>3</sup> Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 733. Оп. 153. Д. 154. Л. 20 об.-21.

<sup>4</sup> РГИА. Ф. 733. Оп. 155. Д. 898. Л. 416 об.

<sup>5</sup> РГИА. Ф. 733. Оп. 153. Д. 154. Л. 23 об.

<sup>6</sup> РГИА. Ф. 733. Оп. 155. Д. 898. Л. 390.

<sup>7</sup> РГИА. Ф. 733. Оп. 155. Д. 896. Л. 18 об.-19.

Судя по тому, что произошло с садом, а также другим свидетельствам не очень честного поведения Ф. М. Каменского (в 1907 г. он даже вышел в отставку из-за того, что открылся факт невозвращения им ботанических коллекций Берлинскому ботаническому музею, которые были предоставлены ему еще в 1888 г.<sup>1</sup>), в конфликте пострадавшей стороной следует признать профессора Л. А. Ришави.

Довольно натянутые отношения между ботаниками были и в Казанском университете. Опасаясь конкуренции со стороны магистров, профессор иногда показывал себя не с лучшей стороны. Например, профессор ботаники Н. Ф. Леваковский, который считается учителем С. И. Коржинского, сыграл свою роль в уходе последнего в Томский университет в 1888 г., после получения степени доктора.

В 1887 г. С. И. Коржинский писал своему другу П. Н. Крылову, который сам в 1885 г. перешел из Казанского университета в Томский, о попытках получить приват-доцентуру: «Отношения мои к профессории плохи, очень плохи. Штукенберг с своей сворой устраивает генеральную травлю, и число моих недругов растет не по дням, а по часам. Леваковский, подлая душа, до последнего времени играл в темную (и нашим и вашим), а теперь перешел в открыто-враждебные отношения, заявивши, между прочим, в факультете, когда рассматривалось мое прошение о зачислении в приват-доцентуру, свое удивление, что я, будучи еще профессорским стипендиатом, желаю быть приват-доцентом по предмету, по которому никогда не готовился (это по систематике и по ботанической географии). Чтобы оценить вполне это искариотство, надо знать, что еще недели за две до этого он мне советовал убедительно открыть курс систематики и ботанической географии. Так-то. А мне черт их дерит. Я держу свою линию и меня с позиций они не выбьют. Хотя все-таки жизнь мою своими придирками и инсинуациями, злословием и пр. они порядочно-таки отравили, и я с великим бы удовольствием куда-нибудь удрал из Казани. Интересно, какой будет результат этой истории, в виду ее полной аналогии с Вашей, заставившей Вас удрать к черту на куличики»<sup>2</sup>.

Таким образом, конфликты среди профессоров-биологов были достаточно распространенным явлением. Вероятно то, что мы знаем сегодня – это только вершина айсберга, и многие конфликты оказались сглажены или даже забыты со временем. Однако следует признать тот факт, что они не только влияли на преподавание тех или иных дисциплин, но оказали решающее влияние на судьбу и профессиональную карьеру некоторых ученых-биологов.

#### **Источники и литература:**

- Архив Российской академии наук (РАН). Ф. 467. Оп. 2.  
Государственный архив Одесской области (ГАОО). Ф. 45. Оп. 8 (1889).  
Санкт-Петербургский филиал архива Российской академии наук (ПФА РАН). Ф. 67. Оп. 2.  
Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 733. Оп. 153.  
Центральный государственный архив г. Москвы (ЦГАМ). Ф. 418. Оп. 461.  
Анучин Д. Н. О людях русской науки и культуры (статьи, некрологи и заметки). М.: Гос. изд-во географической литературы, 1950. 335 с.  
Волков В. А., Куликова М. В. Российская профессура XVIII – начало XX в. Биологические и медико-биологические науки. Биографический словарь. СПб.: Изд-во РХГИ, 2003. 544 с.  
Зернов В. Д. Записки русского интеллигента. М.: Индрик, 2005. 398 с.  
Зограф Н. Ю. Отрадная страница из истории русской науки. Анатолий Петрович Богданов // Зоологические исследования. 2015. № 18. С. 39-63.  
Зоотомический кабинет (Кафедра зоологии беспозвоночных) Санкт-Петербургского университета: к 140-летию основания. М.: Товарищество науч. изд. КМК, 2011. 285 с.  
Максимович М. А. Автобиография // Киевская старина. 1904. Т. 86. Кн. 3. С. 323-344.  
Московский университет в воспоминаниях современников (1755–1917) / сост. Ю. Н. Емельянов. М.: Современник, 1989. 734 с.  
Райков Б. Е. Русские биологи-эволюционисты до Дарвина. Материалы к истории эволюционной идеи в России: в 4 т. М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1959. Т. 4. 678 с.  
Тимирязев К. А. Каким требованиям должны удовлетворять диссертации на степень доктора: По поводу дис. прив.-доц. М. Голенкина: Морфологические и экспериментальные исследования над печеночниками. М.: типо-лит. т-ва И.Н. Кушнерев и К<sup>о</sup>, 1904. 12 с.  
Шимкевич В. М. Н.П. Вагнер и Н.Н. Полежаев // ЖМНП. 1908. Ч. 16. № 5. С. 1-18.

<sup>1</sup> Волков В. А., Куликова М. В. Российская профессура XVIII – начало XX в. Биологические и медико-биологические науки. Биографический словарь. СПб.: Изд-во РХГИ, 2003. С. 217-218.

<sup>2</sup> Санкт-Петербургский филиал архива Российской академии наук (ПФА РАН). Ф. 67. Оп. 2. Д. 122. Л. 5.

**И.В. Зыкин**

Пермь

## **ДЕНЕЖНОЕ И МАТЕРИАЛЬНОЕ СТИМУЛИРОВАНИЕ ТРУДА РАБОТНИКОВ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ЛЕСОПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА В 1930-х гг.**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** лесная промышленность, рабочие, стимулирование труда, материальное стимулирование, премии, награждения, советский период, эффективность труда.

**АННОТАЦИЯ.** В 1930-х гг. в условиях осуществлявшейся модернизации в Советском Союзе важной проблемой стало повышение эффективности труда работников. Партийно-государственные органы сделали ставку на денежное и материальное стимулирование. В лесопромышленном комплексе реализация этих мер была особенно актуальна в связи со становлением индустриального производства, невыполнением плановых заданий, дефицитом трудовых ресурсов. Причем стимулирование деятельности работников коснулось как сферы «вольнорабочего» труда, так и принудительного. В связи с незначительной ролью денег в советской экономике, более популярными стали дарение работникам дефицитных благ, а также практика награждений. Однако на протяжении 1930-х гг. денежное и материальное стимулирование не решило ключевых проблем лесопромышленного комплекса: постоянного роста объемов лесопользования, выполнения планов и повышения эффективности труда.

**I.V. Zykin**

Perm

## **MONETARY AND MATERIAL STIMULATION OF LABOR OF WORKERS OF THE DOMESTIC TIMBER INDUSTRY IN THE 1930s**

**KEYWORDS:** timber industry, workers, labor incentives, material incentives, awards, awards, Soviet period, labor efficiency.

**ABSTRACT.** In the 1930s, in the context of modernization in the Soviet Union, an important problem was the increase in the efficiency of workers. The party and state bodies have relied on monetary and material incentives. In the timber industry, the implementation of these measures was particularly relevant in connection with the formation of industrial production, failure to meet targets, shortage of labor resources. Moreover, the stimulation of workers' activities has affected both the sphere of "free" labor and forced labor. Due to the small role of money in the Soviet economy, giving employees scarce goods, as well as the practice of rewarding became more popular. However, during the 1930s, monetary and material incentives did not solve the key problems of the timber industry: the constant growth of forest management, implementation of plans and improvement of labor efficiency.

Тема модернизационных преобразований в Советском Союзе в 1930-х гг. является актуальной для исследователей и активно развивается в направлении изучения, осмысления места и роли личности в обществе и государстве, их взаимоотношений в переломные эпохи. В 1930-х гг. сложилось и стало нормой на долгие годы сосуществование двух путей привлечения к труду: принуждения и стимулирования. В отечественном лесопромышленном комплексе, который в обозначенный период претерпевал кардинальные трансформации на пути становления в качестве индустриальной отрасли, сохранялся преимущественно ручной и сезонный труд, существовали проблемы дефицита рабочей силы, повышения эффективности труда. Отсюда исследовательский интерес представляют формы стимулирования труда рабочих лесопромышленного комплекса, в том числе деньгами и материальными благами.

В лесопромышленном комплексе внимание к данной проблеме было вызвано не только невыполнением отраслью производственных планов, но и большим количеством сезонных рабочих, сельских жителей, разных категорий «спецконтингента». Поэтому на протяжении 1930-х гг., с одной стороны, реализовывались разные формы повышения эффективности труда, с другой – происходило уточнение критериев отнесения работников к категориям «постоянных», «кадровых», от чего во многом зависели доступ их к материальным и общественным благам, а также возможности стимулирования труда. Денежное стимулирование включало выплаты премий, надбавок (например, за стаж рабо-

---

<sup>1</sup> **Зыкин Иван Валерьевич**, кандидат исторических наук, учитель, МАОУ «СОШ № 27 г. Перми»; 614023, г. Пермь, ул. Судозаводская, 15; e-mail: zivverh@mail.ru.

**Zykin Ivan Valerievich**, Candidate of Historical Sciences, Teacher, Municipal Public Institution «Secondary school № 27 of Perm», Perm, Russia.

© Зыкин И. В., 2019



ты), средств за выполнение отдельных поручений и заданий, работу в ночное время и праздничные дни, сверхурочно, независимо от действовавших окладов и их повышения. Материальное стимулирование, как правило, подменяло дефицит средств в фонде оплаты труда, зависело от функционирования системы распределения товаров в стране, регионе, наличия тех или иных благ у предприятий.

Государство было готово платить рабочим больше, но только в том случае, если они перевыполняли производственные нормы. Стимулирование работников и бригад, выполнявших и перевыполнявших нормы выработки, стало возможным благодаря выделению в фондах оплаты труда предприятий стимулирующей части. Однако, несмотря на постоянное внимание к проблемам выполнения планов отечественной экономикой, повышения эффективности труда, высшие партийно-государственные органы лимитировали возможности руководства хозяйственных организаций по стимулированию труда работников. В частности, в феврале 1931 г. постановлением Центрального исполнительного комитета и Совета народных комиссаров администрации предприятий было запрещено выплачивать премию чаще одного раза в квартал<sup>1</sup>.

Сдельно-прогрессивная система оплаты труда, направленная, в первую очередь, на стимулирование работников, перевыполнявших нормы выработки, вводилась на протяжении 1930-х гг. в отношении отдельных видов работ, в зависимости от их значимости или существовавших проблем, групп работников, профессий. К примеру, в октябре 1937 г. на Сосьвинском деревообрабатывающем комбинате Свердловской области для скорейшего завершения строительных работ была введена прогрессивная система на земляных и плотницких работах. За перевыполнение нормы от 101 до 110% начислялось 20% к заработку, умноженному на процент перевыполнения; от 111 до 120% – 40%; от 121 до 140% – 60%; более 140% – 100%. Если рабочий с заработком 200 руб. перевыполнил норму на 24%, он получал премию в размере 28 руб. 80 коп.<sup>2</sup> Скорее всего, такая система если и повышала эффективность труда, то на непродолжительное время, ведь невыполнение месячных, квартальных, годовых планов было постоянной проблемой предприятий.

В конце 1938 г., скорее всего из-за угрозы невыполнения годового плана, наряду с увеличением дневных расчетных ставок при сохранении действовавших норм выработки, была введена сезонная премия-надбавка для лесорубов – от 50 до 150% от основной зарплаты, в зависимости от количества выполненных и перевыполненных норм выработки<sup>3</sup>. В 1940 г. на целлюлозно-бумажных предприятиях, вследствие их неэффективной работы в предыдущие годы, были введены сдельно-прогрессивная оплата труда и надбавки за непрерывный стаж работы на одном предприятии для кадровых рабочих и рабочих, занятых на рейдах и лесных биржах, то есть на наиболее трудоемких работах; сдельная система – для инженерно-технических работников и служащих<sup>4</sup>.

Изменения системы оплаты труда работников, по сути, не оказали сильного воздействия на повышение эффективности труда, на которое рассчитывали государственные и партийные органы. Часто работнику выплачивались заработная плата в полном объеме, даже если он не выполнил месячную норму. Руководство предприятий не желало увеличения текучести рабочей силы. В годы, когда предприятия, тресты не выполняли производственные планы, фонд оплаты труда расходовался полностью или перерасходовался<sup>5</sup>. Руководители предприятий порой шли на разные хитрости, чтобы стимулировать труд работников, способствовать улучшению их материального благополучия. Например, на Краснокамской бумажной фабрике Пермской области в начале 1939 г. были выявлены нарушения, касавшиеся незаконного удержания из зарплаты рабочих и служащих в пользу кассы взаимопомощи и выдачи авансов в счет зарплаты на срок до трех месяцев<sup>6</sup>. То есть мероприятия, которые руководство предприятия рассматривало в качестве стимулирующих и которые явно пользовались популярностью у работников, с точки зрения закона являлись нелегальными.

<sup>1</sup> Постников С. П. Социокультурный облик промышленных рабочих Урала (1900–1941 гг.) / С. П. Постников, М. А. Фельдман. Екатеринбург: УрО РАН, 2006. С. 168-169, 170.

<sup>2</sup> Архивный отдел администрации Серовского городского округа (АОАСГО). Ф. р-325. Оп. 1. Д. 7. Л. 49 об. – 50 об.

<sup>3</sup> Советская лесная экономика. Москва-Север. 1917–1941 гг.: сб. док. и мат. / сост. В. Г. Макуров, А. Т. Филатова; Ин-т языка, литературы и истории Карельского науч. центра РАН; Гос. архив обществ.-полит. движений и формирований Респ. Карелия; Нац. архив Респ. Карелия. Петрозаводск, 2005. С. 323.

<sup>4</sup> Государственный архив Пермского края (ГАПК). Ф. р-1086. Оп. 1. Д. 9. Л. 135-135 об.

<sup>5</sup> Архивный отдел администрации Серовского городского округа (АОАСГО). Ф. р-325. Оп. 1. Д. 8. Л. 4; История индустриализации СССР. 1933-1937 гг. Док. и мат. / отв. ред. М. И. Хлусов. М.: Изд-во «Наука», 1971. С. 113; Государственный архив Пермского края (ГАПК). Ф. р-1541. Оп. 1. Д. 3. Л. 13.

<sup>6</sup> ГАПК. Ф. р-1541. Оп. 1. Д. 1. Л. 96.

Премирование работников производилось в связи с разными обстоятельствами: к государственным праздникам (например, 8 марта, 1 мая, 7 ноября); за хорошую работу во время штурмовых недель, декадников, месячников; за выполнение важных заданий, не входивших в функционал работников. Размер и вид премии зависели от повода ее выплаты, должности работника, его социально-профессиональной характеристики.

Так, в 1929–1930 г. премиальный фонд семи лесозаводов Карелии равнялся 1,4% фонда оплаты труда (17110 руб.), но премии выдавались путевками в дома отдыха, переходящими знаменами, поездками на технически оснащенные заводы, отпусками, литературой, одеждой, обувью<sup>1</sup>. Черноярский лесозавод Свердловской области потратил на дополнительные выплаты работникам в мае 1940 г. 17151 руб. (27% к начисленной заработной плате), в июне – 17964 руб. (26%). На первом месте были выплаты за выполнение разных нарядов – около 3700 руб. в месяц. Далее шли выплаты за перевыполнение норм выработки (около 2000 руб.), премии (около 1200 руб.), праздничные (более 1000 руб. в мае), надбавки за выслугу лет (около 500 руб.), оплата работы в ночное время (около 400 руб.)<sup>2</sup> [Подсчитано автором]. Работник с окладом в 200 руб. мог заработать 300–400 руб. за счет перевыполнения норм, премий, выполнения дополнительных работ, нарядов и т. д. Перевыполнение норм, разные подработки если и увеличивали месячный заработок, то незначительно. В таких условиях Черноярский лесозавод, как и другие предприятия отрасли, выплачивал специалистам, в которых нуждался, различные надбавки к зарплате.

Премии деньгами также имели место, как правило, за выполнение особо важных, наиболее сложных производственных поручений, заданий. Например, кузнецу Денисенко, работавшему на Сосьвинском деревообрабатывающем комбинате, в 1935 г. за изготовление деталей для рамного корпуса и другие работы, которые он выполнил после рабочего дня, выплатили премию 200 руб.<sup>3</sup> Сцежник Камского целлюлозно-бумажного комбината Свердловской области Кирьянов в начале 1937 г. получил премию только 150 руб. за то, что полгода назад спустился в канализационный колодец, затопленный щелоком температурой 60°C, устранил засор и спас от затопления щелочные насосы. Мастера этого же комбината Волков и Козичкин получили премии по 500 руб. за работу по подготовке и пуску бумажной машины, а инженер Талалаев был премирован 3500 руб. за дополнительную работу в течение семи месяцев по вводу в эксплуатацию клейного корпуса, монтажу оборудования<sup>4</sup>.

В связи с развитием в стране стахановского движения у руководства предприятий появилась возможность не только увеличить заработок этой категории работников, но и стимулировать их премиями, удостаивать дефицитных благ. Цель таких мер была очевидна – способствовать распространению социалистического соревнования, показать другим работникам возможность повышения социального статуса и материального благосостояния. К примеру, в 1935 г. руководством Новолялинского целлюлозно-бумажного комбината Свердловской области были премированы: семь ударников и стахановцев – патефонами; 17 – абонементом в театр; 27 – талонами на горячее питание. В квартирах ударников и стахановцев установили шесть радиоточек. В течение года 11 ударников и стахановцев отдохнули в домах отдыха и на курортах, 28 рабочих обеспечили дровами. На денежные премии было израсходовано 32 тыс. руб.<sup>5</sup> В тресте «Средлес» Куйбышевской области в ноябре 1938 г. были премированы: лесоруб Кузнецкого леспромхоза Е. П. Евстифеев – велосипедом, четырьмя метрами шелковой материи и денежной суммой в размере 200 руб.; лесоруб Ичалковского леспромхоза Г. Ф. Клочков – пальто; шофер-стахановец Зубовского леспромхоза М. С. Баурин – костюмом<sup>6</sup>.

Красновишерскому целлюлозно-бумажному комбинату Пермской области, перевыполнившему план по производству бумаги и целлюлозы в летний период 1939 г., впервые за несколько предыдущих лет, были выделены 45 тыс. руб. из фонда народного комиссара лесной промышленности СССР для премирования работников, а также премии директору, техническому директору и главному бухгалтеру в размере месячного оклада каждому<sup>7</sup>.

<sup>1</sup> Советская лесная экономика. Москва-Север. 1917–1941 гг.: сб. док. и мат. / сост. В. Г. Макуров, А. Т. Филатова; Ин-т языка, литературы и истории Карельского науч. центра РАН; Гос. архив обществ.-полит. движений и формирований Респ. Карелия; Нац. архив Респ. Карелия. Петрозаводск, 2005. С. 184.

<sup>2</sup> АОАСГО. Ф. р-482. Оп. 3-л. Д. 2; Д. 3.

<sup>3</sup> АОАСГО. Ф. р-325. Оп. 1. Д. 4. Л. 89.

<sup>4</sup> ГАПК. Ф. р-1086. Оп. 1. Д. 4. Л. 200, 205.

<sup>5</sup> Ботяновская В. В. История Новолялинского целлюлозно-бумажного комбината / В. В. Ботяновская, В. С. Чащихин. Новая Ляля, 1983. С. 4.

<sup>6</sup> Воейков Е. В. Стахановцы лесозаготовок Поволжья в годы довоенной индустриализации // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2013. № 5. Т. 15. С. 75.

<sup>7</sup> ГАПК. Ф. р-1086. Оп. 1. Д. 8. Л. 9-10.

В 1930-х гг. меры денежного и материального стимулирования работников имели место и в исправительно-трудовых лагерях. Так, приказом начальника ГУЛАГа ОГПУ по Беломорско-Балтийскому комбинату от 23 января 1934 г. были предоставлены льготы «ударникам» сплава, чьи усилия позволили избежать аварийной производственной ситуации. Руководству лагеря предлагалось составить список 500 «наилучших ударников, способствовавших завершению сплава», для их поощрения. Отдельный пункт приказа содержал распоряжение о выделении 30 тыс. руб. для премирования отличившихся «ударников» из числа заключенных<sup>1</sup>.

Ввиду увеличившегося удельного веса женщин в общей численности рабочих, занятых в лесопромышленной деятельности, в конце 1920-х – 1930-х гг. их «ударная» работа становилась объектом похвалы и стимулирования. К примеру, в ноябре 1935 г. женская бригада под руководством П. П. Зотовой из трудпоселка Карбозеро Беломорско-Балтийского комбината НКВД, трудившаяся на разных лесозаготовительных работах и систематически перевыполнявшая нормы, была премирована 500 руб., а бригадир получила премию в размере 50 руб. Всем работницам были объявлены благодарности с занесением в личные дела. В 1936 г. накануне праздника 8 марта Н. Я. Феневу, работницу Березниковского леспромхоза Архангельской области, за вывозку по обыкновенной дороге в среднем 10 м<sup>3</sup> древесины в день при норме 4,9 м<sup>3</sup> премировали в числе других работниц 75 руб.<sup>2</sup>

Руководству предприятий приходилось постоянно разрешать противоречие между необходимостью стимулирования труда работников и требованием экономии средств фонда заработной платы. Поэтому, когда нужно было не допускать перерасхода средств фонда оплаты труда, премии выплачивались работникам из других статей бюджета, либо трудоустройство новых работников не производилось определенным сроком. Для работников могла увеличиться продолжительность рабочего дня (производились дополнительные выплаты за переработанное время), мог быть введен запрет отпусков<sup>3</sup>.

Важным фактором стимулирования труда рабочих стало распространение практики награждений. В конце 1938 г. было учреждено переходящее Красное знамя Народного комиссариата лесной промышленности СССР и Центрального комитета профсоюзов рабочих леса и сплава. Хозяйственным, партийным и профсоюзным организациям было предложено «широко развернуть массовое социалистическое соревнование за освоение и перевыполнение норм выработки, за лучший производственный лесозаготовительный участок, леспромхоз, механизированный лесопункт, за право получения переходящего Красного знамени и награждение знаком «Почетному работнику лесопромышленности»<sup>4</sup>.

В 1939 г. происходило массовое награждение работников отрасли значком «Почетному работнику лесной промышленности». Так, в течение года в Уральском регионе им были награждены четыре работника аппарата «Главвостлеса», два – аппарата треста «Свердлесдрев», 59 – предприятий и аппарата треста «Свердлес», 40 – предприятий и аппарата треста «Уралзападолес», 16 – предприятий и аппарата треста «Комипермлес», 52 – предприятий и аппарата треста «Камлесосплав», восемь – Новолялинского целлюлозно-бумажного комбината, девять – Верхотурского лесозавода, шесть – Камбумстроя, восемь – Тавдинского лесного комбината, восемь – Кунгурского лесозавода, два – Пермского шпалозавода, четыре – Черноярского лесозавода, два – Пермского лесного комбината, два – Яйвинского лесозавода<sup>5</sup>. Всего, по имеющимся данным, 222 работника.

Таким образом, денежное и материальное стимулирование труда работников лесопромышленного комплекса зависело не столько от политики высших партийно-государственных органов, а от позиции администрации предприятий. Несмотря на ограниченность фондов оплаты труда, угрозу юридической ответственности за нерациональное использование средств, решение проблем невыполнения производственных планов, текучести рабочей силы становилось приоритетной задачей в деятельности руководства хозяйственных организаций. Действительно, в отрасли были примеры самоотверженного труда работников, выполнение ими специальных поручений и заданий на благо раз-

<sup>1</sup> Бородкин Л. И. Об эффективности лагерной экономики: стимулирование труда в раннем ГУЛАГе // Мобилизационная модель экономики: исторический опыт России XX века: сб. мат. всероссийской науч. конф. Челябинск, 28–29 ноября 2009 г. / под ред. Г. А. Гончарова, С. А. Баканова. Челябинск: ООО «Энциклопедия», 2009. С. 34.

<sup>2</sup> Советская лесная экономика. Москва-Север. 1917–1941 гг.: сб. док. и мат. / сост. В. Г. Макуров, А. Т. Филатова; Ин-т языка, литературы и истории Карельского науч. центра РАН; Гос. архив обществ.-полит. движений и формирований Респ. Карелия; Нац. архив Респ. Карелия. Петрозаводск, 2005. С. 270, 276.

<sup>3</sup> ГАПК. Ф. р-1086. Оп. 1. Д. 1. Л. 89.

<sup>4</sup> Советская лесная экономика. Москва-Север. 1917–1941 гг.: сб. док. и мат. / сост. В. Г. Макуров, А. Т. Филатова; Ин-т языка, литературы и истории Карельского науч. центра РАН; Гос. архив обществ.-полит. движений и формирований Респ. Карелия; Нац. архив Респ. Карелия. Петрозаводск, 2005. С. 327.

<sup>5</sup> ГАПК. Ф. р-1086. Оп. 1. Д. 8. Л. 40-41, 69-70, 72, 87-88, 89, 91, 131, 137-141, 153, 156-158, 163, 164-167, 176-177.

вита производства. Однако для рядовых рабочих денежное стимулирование не стало играть значимой роли, поскольку, во-первых, из заработка удерживалось около трети ее размера в виде платы за различные общественные блага, займовых изъятий; во-вторых, дефицит товаров и рост цен на них не компенсировался существовавшим уровнем оплаты труда<sup>1</sup>. Более существенным было материальное стимулирование, позволявшее получить доступ к дефицитным благам, а также награждение, способствовавшее повышению социального статуса работников. И систематическое невыполнение лесопромышленным комплексом плановых заданий<sup>2</sup> при имевшемся перерасходе фондов оплаты труда свидетельствовало о незначительной роли этих форм стимулирования для большинства работников.

#### **Источники и литература:**

Архивный отдел администрации Серовского городского округа (АОАСГО).

Государственный архив Пермского края (ГАПК).

Бородкин Л. И. Об эффективности лагерной экономики: стимулирование труда в раннем ГУЛАГе // Моделизационная модель экономики: исторический опыт России XX века: сб. мат. всероссийской науч. конф. Челябинск, 28–29 ноября 2009 г. / под ред. Г. А. Гончарова, С. А. Баканова. Челябинск: ООО «Энциклопедия», 2009. С. 31–38.

Ботяновская В. В. История Новолялинского целлюлозно-бумажного комбината / В. В. Ботяновская, В. С. Чашихин. Новая Ляля, 1983. 14 с.

Воейков Е. В. Стахановцы лесозаготовок Поволжья в годы довоенной индустриализации // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2013. № 5. Т. 15. С. 74–78.

История индустриализации СССР. 1933–1937 гг. Док. и мат. / отв. ред. М. И. Хлусов. М.: Изд-во «Наука», 1971. 310 с.

Постников С. П. Социокультурный облик промышленных рабочих России в 1900–1941 гг. / С. П. Постников, М. А. Фельдман. – М.: РОССПЭН, 2009. 367 с.

Постников С. П. Социокультурный облик промышленных рабочих Урала (1900–1941 гг.) / С. П. Постников, М. А. Фельдман. Екатеринбург: УрО РАН, 2006. 474 с.

Советская лесная экономика. Москва-Север. 1917–1941 гг.: сб. док. и мат. / сост. В. Г. Макуров, А. Т. Филатова; Ин-т языка, литературы и истории Карельского науч. центра РАН; Гос. архив обществ.-полит. движений и формирований Респ. Карелия; Нац. архив Респ. Карелия. Петрозаводск, 2005. 442 с.

---

<sup>1</sup> Постников С. П. Социокультурный облик промышленных рабочих России в 1900–1941 гг. / С. П. Постников, М. А. Фельдман. М.: РОССПЭН, 2009. С. 64; 8, 168–169, 179–180.

<sup>2</sup> Советская лесная экономика. Москва-Север. 1917–1941 гг.: сб. док. и мат. / сост. В. Г. Макуров, А. Т. Филатова; Ин-т языка, литературы и истории Карельского науч. центра РАН; Гос. архив обществ.-полит. движений и формирований Респ. Карелия; Нац. архив Респ. Карелия. Петрозаводск, 2005. С. 366.

**М.А. Клинова**  
Екатеринбург

## **РЕШЕНИЕ КАДРОВЫХ ПРОБЛЕМ НА ПРЕДПРИЯТИЯХ И В УЧРЕЖДЕНИЯХ НЕПРОМЫШЛЕННЫХ ОТРАСЛЕЙ ГОРОДСКОЙ ИНФРАСТРУКТУРЫ В ПОСЛЕВОЕННЫЙ ПЕРИОД**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** дефицит кадров, кадровая политика, социальная политика, послевоенный период, городские учреждения.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается проблематика решения кадровых проблем на предприятиях и в учреждениях непромышленных отраслей городской инфраструктуры в послевоенный период. Выявлено, что по сравнению с преодолением кадрового дефицита в промышленных отраслях, кадровые проблемы непромышленных предприятий были вторичны. Поэтому в отношении работников неиндустриальных предприятий применялись как менее суровые санкции, так и менее существенные льготы, направленные на их «закрепление» на рабочих местах.

**М.А. Klinova**  
Ekaterinburg

## **THE DECISION OF PERSONNEL PROBLEMS AT THE ENTERPRISES AND IN ESTABLISHMENTS OF THE NON-INDUSTRIAL SECTORS OF URBAN INFRASTRUCTURE IN THE POST-WAR PERIOD**

**KEYWORDS:** staff shortage, personnel policy, social policy, the postwar period, urban institutions.

**ABSTRACT.** The article deals with the problem of solving personnel problems in enterprises and institutions of non-industrial sectors of urban infrastructure in the postwar period. It is revealed that in comparison with the overcoming of the personnel deficit in the industrial sectors, the personnel problems of non-industrial enterprises were secondary. Therefore, workers of industrial enterprises were subject to both less severe sanctions and less substantial benefits aimed at “securing” them in the workplace.

В военные годы значительно сокращается количество работающего населения трудоспособных возрастов. Численность горожан в РСФСР в период 1941–1945 гг. уменьшилось с 39 271 500 чел. до 34 905 500 чел.<sup>2</sup> Сокращение населения обострило кадровую проблему. Кадровая проблема, определялась двумя аспектами. Во-первых, *дефицитом рабочих рук, существующим на предприятиях и в учреждениях городской инфраструктуры*. Во-вторых, *необходимостью сохранения на предприятиях и в учреждениях уже работающих кадров*. От эффективности решения кадровых проблем зависела успешность выполнения пятилетнего плана, а также сроки и результаты восстановительного периода.

Вследствие того, что программа восстановительного периода была ориентирована на преимущественное развитие промышленных отраслей, решению кадровых проблем в отечественной индустрии уделялось приоритетное внимание (была восстановлена практика оргнаборов, осуществлялась трудовая мобилизация граждан в школы ФЗО и РУ).

Проблема нехватки кадров наблюдалась в сферах городской инфраструктуры, не связанных с промышленным производством. Отмечалась нехватка учителей, врачей, работников торговли и пр. В 1946 г. 29% торгово-складских и общепитовских работников Ленинграда имели стаж в торговле до одного года, а 28,3% от года до четырех лет<sup>3</sup>. В торговой сети других городов РСФСР уровень обеспеченности кадрами был еще ниже. Фиксировалась нехватка врачей. В Тюменской области на 1 января 1947 г. число врачей равнялось 371, а согласно штатному расписанию требовалось 839 врачей. Штаты

---

<sup>1</sup> **Клинова Марина Александровна**, кандидат исторических наук, доцент кафедры общей и экономической истории, Уральский государственный экономический университет; 620144, г. Екатеринбург, ул. 8-е Марта/Народной воли, 62/45; e-mail: klinowa.m@yandex.ru.

**Klinova Marina Aleksandrovna**, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of History and Philosophy, Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia.

© Клинова М. А., 2019

<sup>2</sup> Население России в XX веке: Исторические очерки. В 3-х т. Т. 2. 1940–1959. М.: РОССПЭН, 2001. С. 82.

<sup>3</sup> Твердюкова Е. Д. Государственное регулирование торговли в СССР (конец 1920-х – середина 1950-х гг.): историко-правовой анализ. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2011. С. 104.

были укомплектованы на 44%<sup>1</sup>. Довольно остро стояла кадровая проблема в системе ОВД. Некомплект сотрудников милиции в 1946 г. составлял от 5 до 50%, а в некоторых регионах достигал 70% (Калининградская обл.)<sup>2</sup>. Оперативные службы не были укомплектованы на 12,2%, железнодорожная и водная милиция на 16,9%, а ведомственная милиция на 20,7%<sup>3</sup>. Фиксировалась нехватка судей<sup>4</sup>.

Как и на предприятиях промышленности, нехватка сотрудников городских учреждений усугублялась высоким уровнем текучести кадров. Текучесть врачей в отдельных регионах превышала 40%<sup>5</sup>. Ежегодно из милиции увольнялось до 29% сотрудников, причем более 50% по собственному желанию<sup>6</sup>. Значительная текучесть кадров фиксировалась среди народных судей, особенно с высшим юридическим образованием. В упоминаемом выше докладе министра юстиции СССР Н. М. Рычкова, отмечалось: «В первом квартале 1946 года убыло народных судей с высшим юридическим образованием 27 человек, во втором квартале – 22 человека и в третьем квартале – 42 человека, а всего за три квартала – 91 человек ... Убыли специалистов со средним юридическим образованием, работающих в судебных органах, Министерство юстиции СССР даже не учитывает»<sup>7</sup>.

Основной причиной, текучести кадров был неудовлетворительный уровень материально-бытовых условий сотрудников. Нехватка у предприятий и учреждений жилищного фонда вынуждала сотрудников жить на работе (в кабинетах, классах, палатах роддома и пр.) или ютиться в бараках, подвалах и землянках<sup>8</sup>. Жилищная проблема являлась основной темой жалоб горожан в вышестоящие инстанции, а также главной причиной увольнений с работы.

В соответствии с принципом главного звена, действующим в рамках мобилизационной модели, развитие таких отраслей городской инфраструктуры, как торговля, медицина, образование и пр., являлось второстепенным по отношению к магистральной задаче индустриального восстановления страны. Подтверждением означенного тезиса являются практики перевода служащих на предприятия более приоритетных для государства промышленных отраслей. Так из работников торговли и общепита Ленинграда были отобраны физически здоровые люди и независимо от квалификации переданы в строительные организации (392 чел.), на лесоторфозаготовки (1845 чел.) и прочие предприятия (1367 чел.)<sup>9</sup>.

Предприятия непромышленных отраслей городской инфраструктуры, не имея таких источников пополнения кадров, как оргнабор и система трудовых резервов (посредством которых решались кадровые проблемы промышленности), не могли решить проблему нехватки рабочих рук путем регулярных трудовых мобилизаций населения. Поэтому задача заполнения кадровых вакансий нередко решалась в ущерб квалификации сотрудников. В качестве педагогов в училища и школы трудоустраивались люди, не имеющие соответствующего образования<sup>10</sup>. В милицию привлекались бывшие военнослужащие на добровольных началах и посредством комсомольских и партийных мобилизаций. С 1946 по 1951 г. ряды милиции пополнились за счет мобилизации более чем на 15 тысяч человек<sup>11</sup>. В большинстве своем мобилизованные имели лишь опыт военной службы и не обладали специальными знаниями, а порой

---

<sup>1</sup> Шорохова И. И. Кадровая политика Тюменского облздравотдела в послевоенные годы // Человек в условиях интенсивного нефтегазового освоения Севера: материалы Всерос. науч. конф. (17-18 нояб. 2010 г.). Тюмень, 2010. С. 180.

<sup>2</sup> История советской милиции. В 2-х томах. М., 1977. Т. 2. С. 126.

<sup>3</sup> Кожевина М. А. Подготовка кадров милиции в первое послевоенное пятилетие // Омский научный вестник. 2004. № 2 (27). С. 37.

<sup>4</sup> Из доклада министра юстиции СССР Н. М. Рычкова на совещании актива работников юстиции 20 декабря 1946 г. «Постановление ЦК ВКП (б) о расширении и улучшении юридического образования в стране и задачи органов юстиции» // Социалистическая законность. 1947. № 2. С. 4.

<sup>5</sup> Шорохова И. И. Кадровая политика Тюменского облздравотдела в послевоенные годы // Человек в условиях интенсивного нефтегазового освоения Севера: материалы Всерос. науч. конф. (17-18 нояб. 2010 г.). Тюмень, 2010. С. 180.

<sup>6</sup> Кожевина М. А. Милицейское образование в советской России: организация и правовое регулирование (1918-1991 гг.): автореф. ... д-ра юрид. наук. М., 2005. С. 15.

<sup>7</sup> Из доклада министра юстиции СССР Н. М. Рычкова на совещании актива работников юстиции 20 декабря 1946 г. «Постановление ЦК ВКП (б) о расширении и улучшении юридического образования в стране и задачи органов юстиции» // Социалистическая законность. 1947. № 2. С. 4.

<sup>8</sup> Шорохова И. И. Кадровая политика Тюменского облздравотдела в послевоенные годы. // Человек в условиях интенсивного нефтегазового освоения Севера: материалы Всерос. науч. конф. (17-18 нояб. 2010 г.). Тюмень, 2010. С. 182.

<sup>9</sup> Твердюкова Е. Д. Государственное регулирование торговли в СССР (конец 1920-х – середина 1950-х гг.): историко-правовой анализ. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2011. С. 104.

<sup>10</sup> ГА РФ. Ф. Р-5446. Оп. 1. Д. 341. Л. 91-92.

<sup>11</sup> Советская милиция: история и современность, 1917-1987 гг. М., 1987. С. 191.

профессиональными навыками. В докладе министра юстиции СССР Н. М. Рычкова на совещании актива работников юстиции в декабре 1946 г. были отмечены факты, что вследствие дефицита кадров «судьями рекомендовались лица, в возрасте 19–20 лет, не имеющие жизненного опыта, образования, необходимого культурного уровня и часто политически неподготовленные»<sup>1</sup>.

С целью решения кадровых проблем городской инфраструктуры в послевоенные годы были восстановлены учебные заведения, готовящие специалистов различных отраслей. 5 октября 1946 г. было принято Постановление ЦК ВКП(б) «О расширении и улучшении юридического образования в стране», простимулировавшее развитие системы высшего и среднего юридического образования, введение курсов повышения квалификации работников юстиции и прокуратуры<sup>2</sup>. Контингент студентов, зачисляемых на первые курсы юридических факультетов университетов, был увеличен до 2500 человек, юридических институтов – до 3500 человек (в три раза выше, чем в 1946 г.). В РСФСР дополнительно открывались юридические факультеты в Ростовском и Томском университетах, прием аспирантов увеличивался до 200 человек в год<sup>3</sup>. Были открыты высшие курсы усовершенствования юристов с годичным сроком обучения и девятимесячные курсы для повышения квалификации судей, прокуроров и следователей в ряде городов РСФСР (Москва, Ленинград, Свердловск). В 1947–1948 гг. на девятимесячных курсах в Москве и Ленинграде прошли подготовку 142 работника Прокуратуры РСФСР<sup>4</sup>. В 1947 г. в РСФСР насчитывалось 19 милицеских учебных заведений, в которых обучалось 3109 человек<sup>5</sup>. В 1946 г. в стране насчитывалось 316 педагогических и учительских институтов и около 700 педагогических училищ<sup>6</sup>. Увеличилось число студентов в учреждениях, готовящих медицинских работников<sup>7</sup>.

Уровень текучести студентов был стабильно высоким и мог достигать 30–40%. Главными причинами прекращения учебы были: неуспеваемость, семейные обстоятельства, материальные трудности, неудовлетворительные жилищные условия, болезнь.

Стесненные материальные условия не позволяли многим горожанам не работая получать образование. Выходом из данной ситуации было введение заочных форм обучения в учебных заведениях различных профилей. В декабре 1945 г. ВКВШ и НКП РСФСР издали приказ «О заочном обучении учителей»<sup>8</sup>. В мае 1947 г. было положено начало заочного обучения милиционеров<sup>9</sup>. Приказ № 34 «О мероприятиях по улучшению среднего заочного юридического образования» был принят МЮ СССР 26 ноября 1947 г.<sup>10</sup>. В целом, получение образования без отрыва от производства отвечало интересам городского населения и соответствовало задачам мобилизационной экономики, ориентированной на получение результатов в сжатые сроки. Заочная и вечерняя формы обучения распространяются и в сфере культуры и искусства. Так, например, в Постановлении Совета Министров № 2708 от 21 июля 1948 г. «Об улучшении подготовки музыкальных и вокальных кадров» утверждалось требование: «открыть в 1948 году при Московской, Ленинградской, Киевской, Свердловской и Саратовской государственных консерваториях и Государственном музыкально-педагогическом институте имени Гнесиных вечерние отделения вокальных факультетов (без отрыва от производства) с контингентом приёма на 1948 – 1949 учебный год – 30 человек на каждое отделение»<sup>11</sup>.

Для увеличения количества и улучшения подготовки научных и научно-педагогических кадров через аспирантуру Постановлением Совета Министров СССР от 22 мая 1948 г. № 1709 Министерству высшего образования СССР и Министерством просвещения союзных республик было разрешено

<sup>1</sup> Советская милиция: история и современность, 1917-1987 гг. М., 1987. С. 191.

<sup>2</sup> Выше качество юридического образования // Социалистическая законность 1949. № 9. С. 1; О расширении и улучшении юридического образования в стране // Социалистическая законность. 1946. № 11-12. С. 13.

<sup>3</sup> Кодинцев А. Я. Юридическое образование в СССР в послевоенный период. Управление. Часть 1 // Юридическое образование и наука. 2008. № 2. С. 35.

<sup>4</sup> Саулевич Э. Больше внимания девятимесячным курсам переподготовки юристов // Социалистическая законность. 1949. № 4. С. 51-52.

<sup>5</sup> Кожевина М. А. Подготовка кадров милиции в первое послевоенное пятилетие // Омский научный вестник. 2004. № 2 (27). С. 39.

<sup>6</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1941-1961. М., 1988. С. 106.

<sup>7</sup> Советская милиция: история и современность, 1917-1987 гг. М., 1987. С. 719-725.

<sup>8</sup> Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сб. док. 1917-1973. М.: Педагогика, 1974. С. 437-438.

<sup>9</sup> Кожевина М. А. Подготовка кадров милиции в первое послевоенное пятилетие // Омский научный вестник. 2004. № 2 (27). С. 39.

<sup>10</sup> Кодинцев А. Я. Юридическое образование в СССР в послевоенный период. Управление. Часть 1 // Юридическое образование и наука. 2008. № 2. С. 36.

<sup>11</sup> ГА РФ. Ф. Р 5446. Оп. 1. Д. 340. Л. 3-11.

прикомандировывать преподавателей вузов и учителей, не имеющих учёных степеней и званий, но работающих над диссертациями, к высшим учебным заведениям и научно-исследовательским учреждениям для выполнения кандидатских диссертаций на срок до одного года. Означенным категориям аспирантов не выплачивалась стипендия, но на протяжении всего срока обучения на работе им выплачивались оклады по занимаемым должностям, а также направляющей стороной оплачивался проезд от места работы до высшего учебного заведения или научно-исследовательского учреждения<sup>1</sup>. Также данным постановлением устанавливались требования: расширить контингент аспирантов из числа студентов выпускников и предоставлять им на время приемных экзаменов месячный отпуск с сохранением заработной платы по месту работы, а зачисленных в аспирантуру освобождать от работы к началу учебных занятий<sup>2</sup>.

В отношении работников непромышленных отраслей экономики также действовали определенные льготы, направленные на «закрепление» кадров и призванные повысить престиж данных профессий. Так, например, учителя средних школ имели льготы по оплате коммунальных услуг. 12 февраля 1948 г. был принят Указ Президиума ВС СССР «О награждении учителей орденами и медалями СССР за выслугу лет и безупречную работу»<sup>3</sup>. Хотя данные льготы были сравнительно меньше льгот, предоставляемых работникам индустрии.

Принцип главного звена, характерный для мобилизационной модели экономики, проявлялся не только в отношении промышленного пролетариата, но и реализовывался в кадровой политике в других отраслях городской инфраструктуры (хотя здесь его действие было не столь выраженным). Индустриальная ориентацией экономики проецировалась на сферу науки и высшего образования, способствуя созданию системы льгот для научных сотрудников и педагогов, чья деятельность была связана с приоритетными сферами советской промышленности (подробнее о доходах и льготах данной категории граждан в главе 4). Разработки, связанные с индустриальной проблематикой были приоритетными и в сфере научной деятельности. Так, например, в тексте постановления Совета Министров СССР от 29 апреля 1947 г. № 1356 «О плане научно-исследовательских работ Академии наук СССР на 1946–1950 гг.» основное внимание уделяется планам научных работ, «способствующим развитию народного хозяйства СССР и дальнейшему прогрессу советской науки и техники», в ряду которых были отмечены такие разработки, как: состав, свойства и технология нефтей и нефтепродуктов; теория автоматических и телемеханических устройств и их элементов; повышение качества концентратов и повышение извлечения металлов в процессах обогащения руд; научные основы энерговооружения различных отраслей народного хозяйства; подземная радиосвязь при добыче полезных ископаемых; ультразвуковая дефектоскопия для исследования качества металла в слитках и изделиях и пр. Немногочисленные гуманитарные разработки также были связаны с промышленностью: социалистическая индустриализация СССР; восстановление и дальнейшее развитие промышленности в СССР в послевоенный период и т. п.<sup>4</sup>.

В отношении сотрудников непромышленных отраслей также действовали законы, запрещающие свободное увольнение и переход на другие предприятия (указы от 26 июня и 19 октября 1940 г.), но в сравнении с индустриальными предприятиями, жесткость санкций, применяемых в отношении нарушителей трудовой дисциплины, была несколько ниже. Так, например, на работников непромышленных предприятий городской инфраструктуры не распространялось действие указов от 28 декабря 1940 г., 26 декабря 1941 г., а также статьи ст. 59.3 (в, г) УК РСФСР.

В целом, в послевоенный период решение кадровых проблем на предприятиях непромышленных отраслей городской инфраструктуры не являлось приоритетной задачей государства. В свете задач восстановительного периода преимущественное внимание властей было направлено на преодоление кадрового дефицита в промышленности. В отношении работников неиндустриальных предприятий применялись как менее суровые санкции, так и менее существенные льготы, направленные на их «закрепление» на предприятиях.

#### **Источники и литература:**

Государственный архив Российской Федерации (ГА РФ). Ф. Р-5446. Оп. 1.

Библиотека нормативно-правовых актов СССР. URL: [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/img/logotop2.jpg](http://www.libussr.ru/doc_ussr/img/logotop2.jpg)

Выше качество юридического образования // Социалистическая законность 1949. № 9. С. 1. О расширении и улучшении юридического образования в стране // Социалистическая законность. 1946. № 11-12.

<sup>1</sup> ГА РФ. Ф. Р-5446. Оп. 1. Д. 335. Л. 39-41.

<sup>2</sup> ГА РФ. Ф. Р-5446. Оп. 1. Д. 335. Л. 41.

<sup>3</sup> Библиотека нормативно-правовых актов СССР. URL: [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/img/logotop2.jpg](http://www.libussr.ru/doc_ussr/img/logotop2.jpg).

<sup>4</sup> ГА РФ. Ф. Р-5446. Оп. 1. Д. 300. Л. 384-385.



- Дементьева Е. В., Макарова В. В., Шубин Л. Л. Из истории Ижевского государственного медицинского института в 1945–1946 гг. // Синергия наук. 2017. № 11. С. 719-725.
- Из доклада министра юстиции СССР Н. М. Рычкова на совещании актива работников юстиции 20 декабря 1946 г. «Постановление ЦК ВКП (б) о расширении и улучшении юридического образования в стране и задачи органов юстиции» // Социалистическая законность. 1947. № 2.
- История советской милиции. В 2-х томах. М., 1977. Т. 2.
- Кодинцев А. Я. Юридическое образование в СССР в послевоенный период. Управление. Часть 1 // Юридическое образование и наука. 2008. № 2.
- Кожевина М. А. Милицейское образование в советской России: организация и правовое регулирование (1918-1991 гг.): автореф. ... д-ра юрид. наук. М., 2005. С. 15.
- Кожевина М. А. Подготовка кадров милиции в первое послевоенное пятилетие // Омский научный вестник. 2004. № 2 (27).
- Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сб. док. 1917-1973. М.: Педагогика, 1974.
- Население России в XX веке: Исторические очерки. В 3-х т. Т. 2. 1940–1959. М.: РОССПЭН, 2001.
- Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1941-1961. М., 1988.
- Саулевич Э. Больше внимания девятимесячным курсам переподготовки юристов // Социалистическая законность. 1949. № 4.
- Советская милиция: история и современность, 1917-1987 гг. М., 1987.
- Твердюкова Е. Д. Государственное регулирование торговли в СССР (конец 1920-х – середина 1950-х гг.): историко-правовой анализ. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2011.
- Шорохова И. И. Кадровая политика Тюменского облздравотдела в послевоенные годы. // Человек в условиях интенсивного нефтегазового освоения Севера: материалы Всерос. науч. конф. (17-18 нояб. 2010 г.). Тюмень, 2010.

**Г.А. Кругликова**  
Екатеринбург

## **НАСЛЕДИЕ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: культурное наследие, сохранение памятников, памятники истории, памятники культуры, государственная культурная политика, историко-культурное наследие.

АННОТАЦИЯ. Автор поднимает теоретические проблемы понятия «культурное наследие». Прослеживаются особенности государственной политики в отношении культурного наследия. Определяется динамика и проблемы в области сохранения культурного наследия на современном этапе.

**G.A. Kruglikova**  
Ekaterinburg

## **HERITAGE IN MODERN SOCIO-CULTURAL SPACE: PROBLEM STATEMENT**

KEYWORDS: cultural heritage, preservation of monuments, historical monuments, cultural monuments, state cultural policy, historical and cultural heritage.

ABSTRACT. The author raises the theoretical problems of the concept of “cultural heritage”. The features of the state policy regarding cultural heritage are traced. Determined by the dynamics and problems in the field of conservation of cultural heritage at the present stage.

Понимание культуры как совокупности социальных ценностей предполагает необходимость ее сохранения как социальной памяти человечества. Но функция сохранения, на которой основана функция преемственности, межпоколенной передачи еще не исчерпывают весь потенциал культуры и отношение к ней новых поколений. В современном мире культура становится значимым ресурсом социально-экономического развития, позволяющим обеспечить лидирующее положение нашей страны в мире.

В утвержденных 24 декабря 2014 г. Указом Президента Российской Федерации «Основах государственной культурной политики» говорится, что культура России – такое же ее достояние, как и природные богатства. В культурном наследии народов России заключен неоценимый запас знаний об истории и развитии государства и общества, о национальных, культурных, бытовых, социальных традициях, нормах морали и этики.

В научно-теоретических подходах к культурному наследию имеет место традиционное понимание наследия как комплекса объектов, которые подлежат охране. При этом отмечается важность сохранения всего комплекса культурного наследия на основе межпоколенной преемственности в неизменном виде. Сохранение культурного наследия – задача благородная, но, как показывает практика, сложно выполняемая. Наследие, как и любая система, развивается и в процессе развития неизбежно трансформируется, изменяется, подлежит пересмотру.

При общей теоретической разработанности его структуры (оно подразделяется на материальное и нематериальное культурное наследие, а материальное в свою очередь делится на движимые и недвижимые объекты) на практике граница между вышеупомянутыми группами зачастую бывает размыта. Российская музейная энциклопедия, учитывая реалии развития музейного дела, охраны памятников природы и культуры, предлагает следующее определение: культурное наследие – совокупность объектов культуры и природы, отражающих этапы развития общества и природы и осознаваемых социумом как ценности, подлежащие сохранению и актуализации<sup>2</sup>.

В современном российском законодательстве, а именно в Федеральном законе № 73-ФЗ «Об объектах культурного наследия (памятниках истории и культуры) народов Российской Федерации»

---

<sup>1</sup> **Кругликова Галина Александровна**, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: kruglickova.galina@yandex.ru.

**Kruglikova Galina Aleksandrovna**, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of History of Russia, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

© Кругликова Г. А., 2019

<sup>2</sup> Российская музейная энциклопедия. URL: <http://www.museum.ru/rme/dictionary.asp?85> (дата обращения 09.03.2019)

от 25 июня 2002 г. дано определение «культурного наследия»: «К объектам культурного наследия (памятникам истории и культуры) народов Российской Федерации в целях настоящего Федерального закона относятся объекты недвижимого имущества со связанными с ними произведениями живописи, скульптуры, декоративно-прикладного искусства, объектами науки и техники и иными предметами материальной культуры, возникшие в результате исторических событий, представляющие собой ценность с точки зрения истории, археологии, архитектуры, градостроительства, искусства, науки и техники, эстетики, этнологии или антропологии, социальной культуры и являющиеся свидетельством цивилизации, подлинными источниками информации о зарождении и развитии культуры»<sup>1</sup>.

К сожалению, в принятом законе РФ «Об объектах культурного наследия (памятниках истории и культуры народов РФ) от 24 мая 2002 г.» подчеркивается, прежде всего, культурная, а не историческая значимость памятника. К тому же памятники истории и культуры названы в документе объектами имущества. На наш взгляд, необходимо акцентировать внимание на социальной, научной значимости памятника. Также следует сказать, что в данном законе нет упоминания о нематериальном культурном наследии, а Конвенция ЮНЕСКО «Об охране нематериального культурного наследия» (2003) Россией до сих пор не ратифицирована.

Современные проблемы содержания понятия «культурное наследие», разработка основ государственной культурной политики должны быть связаны, на наш взгляд, с изучением исторического опыта в данном направлении.

В XVII-XIX вв. в России исследование вопросов, связанных с осмыслением и сохранением культурного наследия, во многом предвосхитили исследования М. В. Ломоносова, Г. Ф. Миллера, В. Н. Татищева. Именно они рассматривали сохранившиеся объекты в качестве источников информации о прошлом и разрабатывали методику их выявления и анализа.

Ученые и художники, исторические и археологические общества предметом своих научных интересов избрали объекты национального достояния. Среди них – А. С. Уваров, А. Б. Лобанов-Ростовский и др. Первые проекты памятникоохранных документов содержали в себе как практические рекомендации по сохранению объектов культурного наследия, так и их классификацию. Граф А. С. Уваров являлся инициатором и организатором первых археологических съездов, под его руководством был подготовлен первый проект закона об охране памятников. В этом документе выделены два направления охраны наследия: выявление, учет и подготовка списков памятников по России; способы сохранения и предотвращения от повреждений памятников старины. В проекте предлагалась классификация памятников, которая с рядом дополнений применяется специалистами и в настоящее время. Под руководством князя А. Б. Лобанова-Ростовского проект закона А. С. Уварова был доработан, а также подготовлен новый документ, получивший название «Проект правил о сохранении исторических памятников» (1877). В нем были сформулированы критерии, на основании которых объекты включались в охранные списки. Новый проект, в отличие от первого, отводил приоритетную роль в сохранении древних, памятников не ученым, а государственным ведомствам<sup>2</sup>.

В конце XIX – начале XX века в России в основу изучения культурного наследия положен прагматизм новейшего времени – признание полезности культурного наследия для поступательного развития культуры. Демократизация общества дала возможность открыто обсуждать вопросы сохранения наследия на страницах газет, специальных и литературно-художественных журналов. Вопросы спасения объектов старины от вандализма были поставлены И. Э. Грабарем, А. Н. Бенуа, И. Е. Бондаренко, П. Б. Барановским и др. Проблемы охраны и сохранения культурного наследия становятся предметом оживленных дискуссий в среде ученых и заинтересованных общественных групп.

Наиболее изученными в истории культурного наследия являются первые послереволюционные годы – период интенсивный и плодотворный, хотя и противоречивый. Именно в этот период, рассматривая архитектурные объекты как исторические источники, ученые серьезно обсуждали проблему их датировки, пытаясь связать историю строительства храмов и монастырей с общей историей России. Эти исследования положили начало формированию сравнительно-исторического метода в исследовании архитектурных объектов наследия.

Политика в области охраны памятников, разработанная краеведами в 1920-30-е гг., и охватывавшая исследовательское направление, юридическую и административную опеку, а также популяри-

<sup>1</sup> Об объектах культурного наследия (памятниках истории и культуры) народов Российской Федерации: Федеральный закон Принят Государственной Думой 24 мая 2002 г. Одобрен Советом Федерации 14 июня 2002 г. М.: Ось-89, 2004. С. 47.

<sup>2</sup> См.: Мазенкова А. А. Культурное наследие как самоорганизующаяся система: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Тюмень, 2009.

зацию историко-культурного наследия постепенно сошла «на нет». Примером такого нигилистического отношения к памятникам прошлого может служить выступление члена редколлегии краеведческого журнала А. П. Пинкевича в докладе на краеведческой секции Комакадемии 17 января 1930 г.: «Для меня не составляет трагедии, если разрушают монастырь... Если он стоит на пути нашего строительства, то мы не должны и не будем останавливаться перед разрушением: мы не должны фетишизировать этот самый пейзаж...»<sup>1</sup>.

В послевоенные годы Н. Н. Воронин, отстаивая сложившийся комплексный метод изучения объектов наследия, рассматривал их как источники разноплановой информации – сугубо технологической (конструкция, система фундаментов, кладка стен, опор и перекрытий), художественной (отражающей художественные вкусы общества), сведений об объекте как об элементе социальной топографии города (размещение объекта в городской среде). Комплексный метод изучения объектов культурного наследия, формировавшийся на протяжении нескольких десятилетий, на современном этапе является одним из приоритетных. Среди исследователей, работавших и работающих в этом направлении – П. А. Раппопорт, В. Л. Янин, Г. М. Штендер, В. Д. Белецкий и др.

Работа по созданию научной и методологической базы культурного наследия и по упорядочению знаний в этой области была проведена автором учебного пособия «Введение в памятниковедение» П. В. Боярским в 1990-е годы. Ученым была поднята проблема памятника как источника информации, определен объект научной дисциплины, названной автором «памятниковедением». Разработки П. М. Боярского весьма существенны для развития методологии культурного наследия. Вместе с тем, во-первых, П. М. Боярский рассматривает сферу деятельности, связанную только с сохранением памятников, хотя название «памятниковедение» позволяет охватить более широкую парадигму; во-вторых, перспективы развития и функционирования такой науки изначально ограничены самой концепцией - пониманием культурного наследия лишь как комплекса различных памятников.

На современном этапе категория «культурного наследия» обогащается такими дефинициями, как культурный ландшафт и культурное разнообразие. Предпосылки создания теории культурного разнообразия появились еще в 1989 г. с принятием Рекомендации о сохранении фольклора. Далее последовали нормативно-правовые акты, окончательно закрепившие и оформившие ее в самостоятельную концепцию: Всеобщая декларация ЮНЕСКО о культурном разнообразии (2001), Рекомендация о развитии и использовании многоязычия и доступе к киберпространству (2003), Конвенция об охране и поощрении разнообразия форм культурного самовыражения (2005), Всемирный доклад о культурном разнообразии (2008)<sup>2</sup>.

Следует отметить, что появление идеи культурного разнообразия связано с глобализацией, размывающей национальную специфику, которая, в свою очередь, является почвой для экономического развития того или иного региона. Именно поэтому особое значение получила актуализация наследия – деятельность, направленная на сохранение и включение культурного и природного наследия в современную культуру путем активизации социокультурной роли его объектов и их интерпретации.

Изменения, связанные с политической, социально-экономической и культурной ситуацией последних десятилетий в России и их анализ по регионам Российской Федерации показывает, что в настоящее время все большее значение приобретают инновационные процессы. В настоящее время объекты культурного наследия глубоко изучаются специалистами на основе более совершенной по сравнению с предшествующим периодом методики, основанной на естественнонаучном и гуманитарном знании различных фундаментальных и прикладных наук. Междисциплинарность является характерной особенностью большинства современных исследований в сфере культурного наследия.

Точку зрения на двуединую сущность наследия, имеющую два разнонаправленных временных вектора, разделяют и специалисты Российского НИИ культурного и природного наследия, для которых «культурное и природное наследие – память о жизни российских народов в прошлом, база современного культурного процесса в обществе, без которой невозможно его развитие»<sup>3</sup>.

С концептуальной точки зрения представляет также интерес содержание терминов: «сохранение», «консервация», «реставрация», «реконструкция», «адаптация», «поддержание». Здесь же приведены такие дефиниции, как «экономическое развитие», «человеческое развитие», «главенство социальных факторов». Понятийный аппарат неслучайно сформирован таким образом, чтобы показать

<sup>1</sup> Пинкевич А. П. Предмет советского краеведения // Советское краеведение. 1930. С. 2.

<sup>2</sup> См.: Курьянова Т. С. Культурное наследие: смысловое поле и практика // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 2. С. 27.

<sup>3</sup> Веденин Ю. А. Культурное и природное наследие России (Концепция и программа комплексного атласа) / Ю. А. Веденин, А. А. Лютый, А. И. Ельчанинов, В. В. Свешников. М., 1995. С. 3.

включенность наследия в процессы социального и экономического развития, чтобы создать основу для его использования в качестве инструментария социальной и культурной политики при разработке подходов и создании моделей трансформации общества.

В этой связи особый подход к определению состава наследия продемонстрировал В. А. Квартальный: «Культурное, историческое и природное наследие принято делить на следующие категории: достояние, используемое в основном туристами (фестивали, представления, памятники и т. д.); достояние смешанного пользования (менее значительные исторические памятники и музеи, театры, заповедники и пр.); достояние, используемое в основном местным населением (гражданские сооружения, культовые объекты, кинотеатры, библиотеки и др.)»<sup>1</sup>.

Интерес в данном случае представляет не состав самих объектов наследия, а способ их классификации через различные категории туристического потока и, таким образом, разные уровни включенности в жизнь сообществ, хотя и четкое выделение каждой из данных категорий по уровню значимости на практике представляется подчас затруднительным.

За единицу охраны в концепции культурного ландшафта берется не памятник или ансамбль, как было ранее, а территория. Уникальные территории составляют каркас региональных систем культурного наследия. Это могут быть природные резерваты, исторические города, национальные и региональные парки. Выявленные и изученные историко-культурные объекты, находящиеся на таких территориях, исторические ландшафты, среда, в которой они существуют, определяют культурную политику, направленную не только на сохранение наследия, но и на возрождение культурного потенциала территории (местных образовательных традиций, специализированного программного туризма, системы традиционных ремесел и промыслов и др.). Под охраной находятся не только отдельные объекты культурного наследия, но и окружающая их исторически сформированная среда. Понятие среда охватывает не только материальные элементы и их пространственные связи, но и поведенческие акты, способы жизнедеятельности, т.е. в содержание этого понятия включается и сам человек.

Тенденция последних лет – сохранение памятников культуры с раскрытием их историко-культурной и экономической привлекательности. Так, основными экономическими трендами в актуализации культурного наследия являются: приватизация памятников с наложением обременения на частных собственников; девелопмент объектов наследия; развитие культурного и познавательного туризма и создание на базе объектов наследия туристических продуктов и брендов; продажа «ауры» исторического и культурного наследия; активное участие общества, и прежде всего местных жителей, в сохранении культурного наследия и его интеграции в социальный и экономический сектор («витализация»); интеграция наследия в повседневную жизнь<sup>2</sup>.

При этом возникает потребность в создании и внедрении программ сохранения культурного наследия на уровне регионов и муниципальных образований. К сожалению, государство в значительной мере утратило позицию единого «заказчика» подобных разработок и не обеспечивает в должной мере всеми необходимыми ресурсами апробацию и реализацию проектов защиты и охраны культурного наследия.

Деятельность по сохранению культурно-исторического наследия должна включать в себя его охрану от разрушения и исчезновения (забвения), популяризацию среди самых широких слоев населения, использование и воспроизводство (создание новых памятников архитектуры, обретение новых достойных традиций и т. д.).

Механизм отбора объектов культурного наследия обусловлен оценкой информационно-ценностной составляющей культурного наследия. Ценность служит принципом отбора компонентов культурного наследия. Памятники истории и культуры являются носителями подлинной исторической, эстетической и технологической информации. Они оказывают воздействие на современное общество и определяют тем самым будущее его состояние. Особо выделяется гносеологическая природа памятника как фактора, влияющего на формирование общественного сознания, независимо от того, в каких исторических условиях он возник, сохраняется и используется.

В культурной жизни современной России можно выделить два уровня: федеральный и региональный. Именно на региональном уровне должна формироваться система приоритетов социокультурного развития, осуществляться поиск наиболее оптимальных вариантов культурного развития с учетом специфики и возможностей территории.

<sup>1</sup> Квартальный В. А. Туризм // Финансы и статистика. М., 2000. С. 110.

<sup>2</sup> Наумов С. А., Гришанков Д. Э. Культурное наследие и восстановление городской среды // On line Национальный доклад – наш вклад в шанхайскую конференцию. URL: <http://rusdb.ru/doclad/> (дата обращения: 07.03.2019).

Уральский регион – один из самых активно развивающихся промышленных регионов страны. Вместе с тем, на его территории находится большое количество объектов историко-культурного наследия как федерального, так и регионального и местного значения. Свердловская область является одним из лидеров по разработке и реализации программ по изучению, использованию и сохранению культурного наследия. Оценивая работу по сохранению и использованию наследия в регионах, следует отметить, что здесь был совершен переход от сугубо теоретических разработок к конкретным программам развития регионов на базе использования наследия.

Одной из последних региональных решений явилось Постановление правительства Свердловской области от 29 декабря 2016 года № 994-ПП «Об утверждении государственной программы Свердловской области «Государственная охрана объектов культурного наследия, расположенных на территории Свердловской области, до 2024 года»<sup>1</sup>.

Согласно данным Правительства Свердловской области и Министерства культуры Свердловской области, на территории Свердловской области поставлен на государственную охрану 1591 памятник архитектуры, истории и культуры в составе 1233 объектов культурного наследия, в том числе: 355 (29%) объектов культурного наследия федерального значения; 865 (70%) объектов культурного наследия регионального значения; 13 (1%) объектов культурного наследия местного значения. По основным типологическим группировкам объекты культурного наследия Свердловской области делятся следующим образом: объекты археологического наследия (269 объектов); объекты архитектуры и истории (1190 объектов); объекты монументального искусства (15 объектов); памятники в составе ансамблей (66 объектов); иные памятники (51 объект).

Государственная охрана объектов культурного наследия требует комплексного, системного подхода к разработке и применению юридических и экономических механизмов для защиты объектов культурного наследия. В программе помимо предстоящих планов, дан всесторонний анализ ситуации в этом направлении на сегодняшний день. Из 1233 объектов культурного наследия, включенных в единый государственный реестр объектов культурного наследия (памятников истории и культуры) народов Российской Федерации, только в отношении 24 установлены охранные зоны, утвержденные в порядке, установленном законодательством Свердловской области<sup>2</sup>. В неудовлетворительном состоянии находятся 329 (26%) объектов культурного наследия. К числу проблематичных факторов относится и то, что 61% объектов культурного наследия находится вне границ территории города Екатеринбурга, возможность эффективного выполнения Управлением своих надзорных (контрольных) функций связана с уровнем материально-технического обеспечения данной деятельности.

На сегодняшний день выработан целый комплекс технологий, механизмов и практик, которые позволяют использовать культурное наследие как фактор развития региона, как ресурс. Однако, анализ данного постановления показывает, что по одному из главных показателей – объему финансирования деятельности по постановке памятников на учет в 2018 год эта сумма составляла 201 409,80 тыс. рублей; а на 2019 год запланировано 49 388,00 тыс. руб., что составляет 25% по сравнению с прошедшим годом. На наш взгляд, есть над чем задуматься.

В современных условиях наряду с работами по сохранению памятников наблюдается и их преднамеренное разрушение. В этой связи охрана историко-культурного наследия – это средство исторического просвещения и демократизации, путь к интеграции взглядов всего общества. Задача нашего поколения заключается в бережном отношении к наследию прошлого, которое следует беречь от осквернения и вандализма.

На сегодняшний день выработан целый комплекс технологий, механизмов и практик, которые позволяют использовать культурное наследие как фактор развития региона, как ресурс. Это, прежде всего, культурный туризм, который может выступать и выступает в качестве важного элемента социальной, экономической, образовательной сфер на региональном уровне.

Важным фактором развития территории является также фестивальная деятельность, проведение различного рода конкурсов, конференций, выставок, ярмарок. Важнейшим культурным ресурсом любого региона является образовательная сфера, научный потенциал, креативные ресурсы, то, что

---

<sup>1</sup> Постановление Правительства Свердловской области от 29 декабря 2016 года № 994-ПП «Об утверждении государственной программы Свердловской области «Государственная охрана объектов культурного наследия, расположенных на территории Свердловской области, до 2024 года». URL: <http://docs.cntd.ru/document/429094034> (дата обращения: 09.03.2019).

<sup>2</sup> Там же.

объединяет термин «интеллектуальный капитал»<sup>1</sup>. Большую роль в продвижении территории выполняет освещение культурных событий в медийном пространстве. Эффективными механизмами использования и привлечения культурных ресурсов для развития территории являются брендинг, разработка имиджа места, создание новых культурных территориальных маркеров<sup>2</sup>.

Основой для формирования образа территории может выступить ее индивидуальность, «непохожесть». Это, во-первых, ее официальные, «опознавательные» характеристики, своеобразный «паспорт» территории (место на карте, страновая и субфедеральная принадлежность, название, герб, флаг). Во-вторых, территориальная индивидуальность включает в себя совокупность особенностей и ресурсов. В-третьих, выделяются технологии и подходы к работе, доверие партнеров и экспертная информация, уровень и качество руководства, особенности общения и многое другое. На базе территориальной индивидуальности формируются имидж.

Таким образом, культурное наследие в современных условиях выполняет важную функцию формирования и сохранения идентичности, выступает в качестве фактора поддержания стабильности в отдельно взятом регионе и мире в целом. Положительный образ территории, необходимый для привлечения финансовых инвестиций, туристов и улучшения социального самочувствия ее жителей, оказывает влияние на различные стороны развития и прежде всего на культуру, экономику, миграционные процессы, а также на поведение жителей.

Наследие есть память культуры. «Утрата памяти», понимаемая буквально, гибельна для культуры. Утрата культурным наследием памяти заключается в оценке информационно-ценностной составляющей культурного наследия, чем обусловлен отбор объектов наследия. «Всплытие памяти» происходит, если информация соответствует ценностям современной культуры, чем и определяется наследственность как наследование. С помощью отбора осуществляется формирование культурного наследия после момента нестабильности, выход на аттрактор. То есть изменяется «парадигма памяти-забвения», «сохранение исторической самобытности каждой культуры – задача, по видимости, благородная, но нереалистическая»<sup>3</sup>. Думается, что мыслитель был не совсем прав.

Человек как субъект наследия формирует его - создавая объекты наследия, оценивая, сохраняя, и транслируя их на основе механизмов отбора, но человек и сам формируется благодаря наследию. Наследие создает чувство культурной идентичности, формирует культурно-историческую память и историческую преемственность<sup>4</sup>.

#### **Источники и литература:**

Веденин Ю. А. Культурное и природное наследие России (Концепция и программа комплексного атласа) / Ю. А. Веденин, А. А. Лютый, А. И. Ельчанинов, В. В. Свешников. М., 1995.

Квартальное В. А. Туризм // Финансы и статистика. М., 2000.

Курьянова Т. С. Культурное наследие: смысловое поле и практика // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 2.

Мазенкова А. А. Культурное наследие как самоорганизующаяся система: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Тюмень, 2009.

Мещеряков Т. В., Тихонова Н. С. Территориальный брендинг: моногр. СПб., 2008.

Ницше Ф. Сочинения: в 2 т. / сост., ред. К. А. Свасьяна. М.: Мысль, 1997. Т. 2. 829 с.

Об объектах культурного наследия (памятниках истории и культуры) народов Российской Федерации: Федеральный закон Принят Государственной Думой 24 мая 2002 г. Одобрен Советом Федерации 14 июня 2002 г. М.: Ось-89, 2004. 47 с.

Постановление Правительства Свердловской области от 29 декабря 2016 года № 994-ПП «Об утверждении государственной программы Свердловской области «Государственная охрана объектов культурного наследия, расположенных на территории Свердловской области, до 2024 года». URL: <http://docs.cntd.ru/document/429094034>.

Российская музейная энциклопедия. URL: <http://www.museum.ru/rme/dictionary.asp?85> (дата обращения: 09.03.2019).

Сибирцева Ю. А., Кильдяшова Т. А. Культурные ресурсы территории: стратегии развития // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. 2011. С. 121. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnye-resursy-territorii-strategii-razvitiya> (дата обращения: 20.02.2019).

---

<sup>1</sup> Сибирцева Ю. А., Кильдяшова Т. А. Культурные ресурсы территории: стратегии развития // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. 2011. С. 121. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnye-resursy-territorii-strategii-razvitiya> (дата обращения: 20.02.2019).

<sup>2</sup> Мещеряков Т. В., Тихонова Н. С. Территориальный брендинг: моногр. СПб., 2008. С. 61.

<sup>3</sup> Ницше Ф. Сочинения: в 2 т. / сост., ред. К. А. Свасьяна. М.: Мысль, 1997. Т. 2. С. 543.

**М.И. Люхудзаев**  
Ноябрьск

## **ПАРТИЙНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КОММУНИСТОВ В ЕКАТЕРИНБУРГЕ И УФЕ В 1919–1920 гг.**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** коммунизм, коммунисты, партийная деятельность, репрессии, эсеры, политические партии.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается партийная деятельность членов организации партии революционного коммунизма в Екатеринбурге и Уфе в 1919–1920 годах. Рассмотрены формы и способы подавления их политической активности партией власти. Определены причины неудачного сотрудничества и противостояния революционных коммунистов с большевиками. Сделан вывод об отличии условий партийной работы революционных коммунистов в Екатеринбурге и Уфе.

**М.И. Lyukhudzaev**  
Noyabrsk

## **PARTY ACTIVITIES OF COMMUNISTS IN EKATERINBURG AND UFA IN 1919–1920**

**KEYWORDS:** communism, communists, party activities, repression, the Social Revolutionaries, political parties.

**ABSTRACT.** The article discusses the party activities of members of the organization of the revolutionary communism party in Yekaterinburg and Ufa in 1919-1920. The forms and methods of suppressing their political activity by the party of power are considered. The reasons for the unsuccessful cooperation and the opposition of the revolutionary communists with the Bolsheviks are defined. It is concluded that the conditions of the revolutionary communists' party work in Yekaterinburg and Ufa are different.

Изучение партийной деятельности небольших народнических организаций возникших после левоэсеровского выступления в Москве в июле 1918 года и действующих на Урале, позволяет рассмотреть механизм их функционирования на региональном уровне, выявить условия их сотрудничества с партией власти в советах и причины поражения в противостоянии с большевиками. Одной из таких организаций в 1919–1920 годах была партия революционного коммунизма (ПРК). Ее лидеры, подтвердив свою приверженность левоэсеровской программе, отмежевались от партии левых эсеров из-за расхождения в тактике и высказались за продолжение сотрудничества с большевиками в советах. В данной статье сделана попытка выявить причины, приведшие к неудаче партийную деятельность членов ПРК в 1919–1920 годах в Екатеринбурге и Уфе. Хотя данный вопрос был частично рассмотрен в исследованиях историков, на наш взгляд, необходимо более подробное его изучение<sup>2</sup>.

Оставаясь народниками по своей программе и идеологии, члены ПРК полагали, что социализация земли было основным условием достижения «аграрного коммунизма». Выступая против национализации земли, продотрядов и комитетов бедноты, они расходились по этим вопросам с большевиками, одновременно указывая, что социальной опорой Советской власти кроме пролетариата были трудовое крестьянство и трудовая интеллигенция.

В состав руководства ПРК, образованной 25 сентября 1918 года на I съезде сторонников газеты «Воля труда» в Москве, наряду с другими вошел Г. Н. Максимов, который с кандидатом в члены ЦК партии Е. Н. Семеновской возглавлял до этого Уфимский левоэсеровский губком. Присутствие двух представителей Уфы в ЦК партии, знакомых с местными реалиями и сложностями ведения партийной работы, предполагало положительное влияние на его контакт с местными организациями ПРК на Урале. Однако это обстоятельство не дало ожидаемого эффекта, поскольку, начав свою работу в гу-

---

<sup>1</sup> Люхудзаев Марат Иркинович, кандидат исторических наук, научный сотрудник, МБУК «Музейный ресурсный центр»; 629810, г. Ноябрьск (ЯНАО), ул. Холмогорская, 43; e-mail: guingm2004@list.ru.

**Lyukhudzaev Michael Irkinovich**, Candidate of Historical Sciences, Researcher, MBUK “Museum Resource Center”, Noyabrsk, Russia.

© Люхудзаев М. И., 2019

<sup>2</sup> Алдашов А. Н., Иванов А. О. Отношение партии революционного коммунизма к крестьянскому восстанию «Черного орла» в Уфимской губернии в 1920 г. // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2016. № 3 (39). С. 76-82.



бернии в июне 1919 года, наиболее активно члены ПРК смогли действовать в период с января по июнь 1920 года.

Уфимский губком РКП(б) 17 августа 1919 года на своем заседании высказался против легализации организации ПРК, было решено отправить запрос о ней в ЦК большевиков. В сентябре журнал «Воля труда» сообщил, что в Уфе создана партийная организация ПРК, насчитывавшая 16 человек. Было отмечено, что ей необходимы средства и литература, поскольку одних членских взносов недостаточно для постановки партийной работы, которая была поручена оргбюро, избранному на первом собрании. Уфимские члены ПРК указывали на ненормальность взаимоотношений с большевиками, из-за которых они вынуждены были вести партийную работу нелегально, хотя многие из них состояли на советской службе<sup>1</sup>.

На общепартийном съезде в октябре 1919 года были отмечены ослабление связи ЦК партии с местными организациями и сокращение ее численности. От Уфимского и Мензелинского комитетов ПРК на съезде присутствовали С. Фадеев и А. В. Митюшкин. В Мензелинске Уфимской губернии революционные коммунисты начали партийную работу уже в июне, приняв участие в уездном съезде представителей волостных ревкомов и исполкомов<sup>2</sup>. Препятствуя их политической активности, большевики преследовали их лидеров, часто применяя аресты. Мензелинский ревком 13 ноября распорядился арестовать всех участников партийного собрания членов ПРК во главе с А. В. Митюшкиным, которых сначала направили в ЧК, а затем под конвоем ночью доставили в дом принудительных работ. После двухнедельного ареста местных лидеров ПРК и трехдневного ареста остальных членов этой организации все были освобождены без особых объяснений. Выяснилось, что их арестовали по решению Мензелинского ревкома за запрос о времени созыва уездного съезда советов и подозревали в подготовке восстания мобилизованных<sup>3</sup>.

Получив в январе 1920 года (после месяца хождений в Ревком и большевистский губком) возможность легальной работы, члены ПРК во главе с А. В. Мануйловым в Уфе стали добиваться изменения участи своих соратников в Мензелинске. На заседании членов ПРК в Уфе 13 января было решено требовать от большевистского губкома срочного разбора дела об аресте членов Мензелинской организации ПРК с участием их представителя А. В. Мануйлова.

В этот момент Уфимская организация ПРК насчитывала 30 человек, большинство из которых были старыми партработниками. Рассчитывая, что Уфимская партийная организация сможет стать центром руководства группами ПРК на Урале, ее работе придавалось особое значение<sup>4</sup>. Митинговая работа в Уфе была признана членами ПРК неэффективной. Начавшиеся партийные лекции были прерваны вспыхнувшими в начале февраля выступлениями крестьян в Белебеевском, Бирском, Мензелинском уездах, части Уфимского уезда Уфимской губернии, причиной которых стали реквизиции, конфискации и грубейшие нарушения в работы продотрядов. Восстание, имевшее упорный характер, сопровождалось жестокими боевыми столкновениями, как со стороны восставших крестьян, так и войск, подавлявших эти выступления. Признавая тяжелое положение крестьянства, представители Уфимского губкома ПРК в листовке, которая не была принята большевиками в печать, назвали себя защитниками ее интересов, находящимися «в положении резких разногласий с партией коммунистов-большевиков»<sup>5</sup>.

Заявив, что ПРК «поставила себе целью добиваться, чтобы Советская власть строилась не на владычестве (диктатуре) какого-либо единого класса, не на господстве какой-либо отдельной политической партии, а по свободной воле трудящихся», в случае отказа от немедленного прекращения восстания они допускали его жестокое подавление силой во имя спасения революции. Их формулировка о возможности подавления восстания силой в Уфимской губернии, вошла в совместную с губкомом РКП(б) резолюцию 3 марта 1920 года, направленную в Губревком для опубликования<sup>6</sup>. Губком объявил всех членов мобилизованными, из которых двое приняли участие в ликвидации восстания. В Губревком был направлен список членов Уфимской организации ПРК из 9 человек, подлежащих мобилизации с вязи с восстанием (А. Лежнин, А. В. Мануйлов, С. Т. Горенков, Д. Н. Павлов, С. Р. Есиков и др.)<sup>7</sup>.

<sup>1</sup> Воля труда. 1919. 18 сентября (№ 11). С. 14.

<sup>2</sup> Белокопытов В. И., Остроумов Я. Ф., Сафин М. Мензелинская быль. Казань: Таткнигоиздат, 1970. С. 98-99.

<sup>3</sup> РГАСПИ. Ф. 282. Оп. 1. Д. 59. Л. 25.

<sup>4</sup> РГАСПИ. Ф. 282. Оп. 1. Д. 59. Л. 140.

<sup>5</sup> РГАСПИ. Ф. 282. Оп. 2. Д. 24. Л. 6-8.

<sup>6</sup> РГАСПИ. Ф. 282. Оп. 2. Д. 25. Л. 162.

<sup>7</sup> Алдашов А. Н., Иванов А. О. Отношение партии революционного коммунизма к крестьянскому восстанию «Черного орла» в Уфимской губернии в 1920 г. // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2016. № 3 (39). С. 79.

В апреле Уфимский комитет ПРК сообщил, что имел свое помещение, в котором был открыт клуб «Михайловского». Силами членов местной организации ПРК было отпечатано 1200 экземпляров ее программы и 2 листовки ЦК партии. Желая разъяснить массам партийную программу и тактику, чтобы развить активность членов организации и ей сочувствующих, губком ПРК решил организовать доклады-собеседования. Хотя помещение партийного клуба не вмещало всех слушателей, что отражало их значительный интерес, членам ПРК удалось сделать только два доклада, а третий (по «аграрному коммунизму») не состоялся из-за ареста докладчика<sup>1</sup>. Анализируя процесс участия членов ПРК в выборах в городской Совет, они отметили, что их выступления встречались бурными аплодисментами масс и бесшабашной критикой со стороны большевиков. Большинство трудящихся, стоящих на советской платформе, но в оппозиции большевикам, в выборах не участвовало.

Незнание партийной программы ПРК большевиками создавало ряд официальных преград ее представителям в практической работе в губернии. Отсутствие денег и оторванность от ЦК лишали возможности широкой постановки партийной работы. Рассуждая о ее перспективах, члены Уфимской организации ПРК указывали, что в Мензелинске и Стерлитамаке действовали ее представители. Собираясь, что они приступили к практическому обсуждению вопроса о создании областного центра с членами ПРК в Екатеринбурге, революционные коммунисты Уфы рассчитывали на поддержку и силы ЦК, с чьей помощью обеспечился бы рост партии на Урале<sup>2</sup>. По предложению Уфимского губкома всю предварительную работу по объединению партийных сил на Урале, взяла на себя организация ПРК Екатеринбургга во главе с В.М. Земсковым.

Очевидно, при наличии симпатий трудящихся масс, но без поддержки ЦК партии Уфимский губком ПРК не сумел наладить партийную работу в масштабе губернии. Не имея с ним постоянного контакта, без его инструкций и партийной литературы, губком не смог удовлетворить самые скромные требования сочувствующих организациям ПРК. Из-за перегруженности работой в советских учреждениях члены ПРК не совершили ни одной поездки в уезды и лишь с приездом в Уфу В. И. Егошина они надеялись на улучшение партийной работы. Члены ПРК С. Р. Есиков и Д. Н. Павлов были работниками Уфимского губернского военкомата, А. М. Фудим заведовал фармацевтическим подотделом в Губернском здравоохранении<sup>3</sup>.

Переживая за состояние партийной деятельности в уездах, Уфимский губком ПРК отмечал, что в Мензелинске местные члены их партии постоянно подвергались преследованиям и многие находились в тюрьме. Поэтому он просил ЦК партии «обратить внимание на тяжелое положение мензелинских товарищей и принять решительные меры к прекращению репрессий» со стороны большевиков<sup>4</sup>. Не случайно, председатель губкома ПРК Егошин 15 апреля 1920 года сообщил в ЦК, что партийная работа в области не ведется, а благодаря активному противодействию большевистского губкома отсутствует контакт. Заявив о готовности выехать из Уфы используя даже свой двухнедельный отпуск, он просил отозвать его в Москву, отметив, что теряет связь с ЦК партии<sup>5</sup>. Ситуация осложнилась, когда Уфимский губком РКП(б), рассмотрев вопрос о членах ПРК 20 апреля, постановил собрать всех ораторов, рассмотреть программу революционных коммунистов и в мае повести газетную кампанию против них, предложив губернской ЧК принять соответствующие меры по отношению к ним.

Егошин стал участником V общепартийного съезда в апреле-мае в Москве как представитель Чрезвычайного Ярославского губернского съезда ПРК<sup>6</sup>. Затем, возможно, он вернулся в Уфу до июня, поскольку 20 числа этого месяца как глава губкома командировал в Москву в распоряжение ЦК партии Г. Л. Базина, мобилизованного в подчинение политуправления РВС Республики. Среди командированных в распоряжение этого органа оказался и член Уфимского губкома ПРК Д. Н. Павлов<sup>7</sup>. Испытывая недостаток в партийных кадрах, 4 августа Уфимский комитет ПРК обратился в ЦК с просьбой вернуть уехавшего из города Егошина для постоянной или кратковременной партийной работы в Уфе хотя бы до VI партийного съезда, приняв меры к отзыву А. Лежнина. В случае невоз-

<sup>1</sup> РГАСПИ. Ф. 282. Оп. 2. Д. 25. Л. 134.

<sup>2</sup> РГАСПИ. Ф. 282. Оп. 2. Д. 25. Л. 129-129 об.

<sup>3</sup> Алдашов А. Н., Иванов А. О. Отношение партии революционного коммунизма к крестьянскому восстанию «Черного орла» в Уфимской губернии в 1920 г. // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2016. № 3 (39). С. 79.

<sup>4</sup> РГАСПИ. Ф. 282. Оп. 2. Д. 25. Л. 133 об.

<sup>5</sup> РГАСПИ. Ф. 282. Оп. 1. Д. 3. Л. 30.

<sup>6</sup> РГАСПИ. Ф. 282. Оп. 1. Д. 72. Л. 20.

<sup>7</sup> РГАСПИ. Ф. 282. Оп. 1, Д. 27. Л. 2, 36.

возможности командировки Егошина члены Уфимского губкома просили направить к ним для партийной работы из Мензелинска А.В. Митюшкина<sup>1</sup>.

Немногочисленная организация ПРК Екатеринбурга, созданная в начале марта 1920 года по инициативе Н. Д. Одинокова, первоначально состояла из 5 человек. Возглавил ее В. М. Земсков, его заместителем был Н. В. Мустафин, казначеем – Н. Д. Одинок, секретарем – А. Н. Сафронов, кандидатом в члены – Е. Л. Мельтцер<sup>2</sup>. Краткое знакомство с биографиями некоторых участников этой организации позволяет лучше понять, кто именно пытался наладить партийную работу в Екатеринбурге. Было очевидно, что они столкнутся с определенными сложностями без поддержки местных представителей бывших эсеров, являясь пришлыми партийными работниками.

В. М. Земсков работал инструктором-кооператором, журналистом, состоял в организациях эсеровской партии с 1904 года до мая 1918 года, когда вышел из нее из-за расхождения взглядов по программным и тактическим вопросам. В эсеровской партии он выполнял пропагандистскую работу, был партийным публицистом и членом боевой организации<sup>3</sup>. В мае 1908 года за эсеровскую деятельность он был осужден Саратовской судебной палатой и отправлен в ссылку на поселение в Иркутскую губернию. Он прибыл в город из Симбирской губернии, временно работая на момент создания партийной организации в Екатеринбурге инструктором внешкольного образования в политотделе 1-й Революционной трудовой армии.

Окончивший в 1911 году Николаевское кавалерийское училище, Н. В. Мустафин участвовал в Первой мировой войне, командуя на фронте казачьей сотней и пулеметной командой, был дважды контужен. После излечения оказался в Петроградской военной организации, где вступил в эсеровскую партию в 1916 году. С мая по август 1917 года Мустафин занимал ряд должностей в Генштабе, был секретарем эсеровской военной организации 50 армейского корпуса, в котором в момент партийного раскола перешел к левым эсерам. В марте 1918 года его назначили начальником оперативного отделения Оперативного отдела, который занимался военной цензурой. В конце августа 1918 года Мустафин был арестован по делу партии левых эсеров, хотя в июле 1918 года вышел из нее, осудив выступление в Москве. Членом ПРК он был с января 1920 года, а в марте приехал в поезде Л. Д. Троцкого в Екатеринбург, где стал членом местной парторганизации<sup>4</sup>.

Выходец из крестьян Н. Д. Одинок с мая 1917 года был членом эсеровской организации 9-й армии, с июня 1918 года входил в состав Саратовской левоэсеровской организации, в ПРК вступил осенью 1918 года. В мае 1919 года по решению ЦК партии ушел добровольцем на Восточный фронт и находился при политотделе 3-й армии, а затем в 1-й Революционной трудовой армии, в дальнейшем работал при политуправлении Уральского военного округа, заведовал книжным складом<sup>5</sup>.

Работавшая библиотекарем в библиотеке им. В.Г. Белинского Е. Л. Мельтцер окончила университет А. Л. Шанявского в Москве, с марта по декабрь 1917 года была секретарем Замоскворецкого комитета эсеровской организации, а затем до июля – секретарем комитета левых эсеров в Омске. За политическую деятельность в 1916 году она была под надзором полиции в Москве, в сентябре 1918 года в Екатеринбурге, в июле 1919 года была арестована в Тюмени по подозрению в участии в подпольной работе. Объясняя причину вступления в ПРК, Мельтцер выразила общее мнение всех членов организации, подчеркнув, что эта партия «подмечая отрицательные стороны политического строительства и критикуя их», активно «участвует в политической жизни, поддерживая основы власти трудящихся»<sup>6</sup>.

Важными источниками информации о недолгой деятельности членов ПРК в Екатеринбурге стали их отчеты в ЦК партии. Характеризуя в марте ситуацию в городе, Земсков отмечал, что она мало отличалась от других регионов России и трудовое население, признавая власть советов, не разделяло политику большевиков. Несмотря на самонадеянные выкрики о росте партии, большевики не имели опоры не только в крестьянстве, но и в уральском пролетариате потому, что значительная его часть, благодаря особенностям местной промышленности, сохранила связь с землей<sup>7</sup>. Указывая на неуверенность и шатания большевиков в земельной политике, Земсков подчеркнул, что она не устраивала местное крестьянство, которое оставалось целиком на стороне народников. Из-за плохой организации работы продовольственных органов область осталась к весне без посевных семян, а собран-

<sup>1</sup> РГАСПИ. Ф. 282. Оп. 1. Д. 3. Л. 44.

<sup>2</sup> РГАСПИ. Ф. 282. Оп. 1. Д. 27. Л. 13.

<sup>3</sup> РГАСПИ. Ф. 282. Оп. 1. Д. 27. Л. 7.

<sup>4</sup> РГАСПИ. Ф. 282. Оп. 1. Д. 27. Л. 33.

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> РГАСПИ. Ф. 282. Оп. 1. Д. 27. Л. 5.

<sup>7</sup> Там же. Л. 8-9.

ное в ссыпные пункты не распределили своевременно, что привело к значительному недосеву в отдельных районах и вызывало недовольство крестьян<sup>1</sup>.

Недостатки большевистской внутренней политики выявили созываемые ими конференции беспартийных, что вынудило большевиков задуматься о целесообразности организации таких мероприятий, деморализующих и вызывающих недовольство масс властью. Не вполне оправдывала надежды большевиков и 1-я Революционная трудовая армия, с чьей работой был знаком Земсков, считая ее успехи незначительными. Не стремясь во всем обвинить только большевиков, члены ПРК критиковали их самонадеянность, стремление назначать на все должности только членов своей партии и ей сочувствующих, среди которых не всегда находились требуемые специалисты.

Положительно оценивая перспективы деятельности членов ПРК в губернии, Земсков подчеркнул, что для нее есть богатая почва среди крестьянства, но предварительно необходимо создание партийного ядра из работников в Екатеринбурге. Однако без материальных средств, благодаря которым можно было заявить о существовании организации ПРК в городе, ее представителям это было сложно сделать. Поэтому Земсков рассчитывал выпустить листовку, напечатанную на машинке и затрагивающую земельную политику, трудовую повинность и другие злободневные вопросы, отразив в ней отношение ПРК к текущему моменту. По его словам, партийной работе мешали загруженность членов организации ПРК на советской работе и оторванность их от ЦК, точка зрения которого на трудовую повинность и перспективы использования трудовой армии их интересовали<sup>2</sup>.

Получив в конце марта от ЦК ПРК членские билеты, анкеты и партийные программы, Земсков указал на слабый рост организации, хотя процесс откола старых левозесеровских партработников и эсеров центра, отказывающихся от прежних позиций, шел активно. Основная часть комитета ПРК приехала недавно, его члены были пришлыми и слабо ориентировались в Екатеринбурге. Это обстоятельство существенно мешало им наладить связь с теми, кто поддерживал ПРК. С учетом загруженности на советской работе большинства членов комитета ПРК, иногда свободным временем располагал Земсков, но из-за болезни он не мог вести партийную деятельность. Указывая на налаженные отношения их комитета с рабочими суконной фабрики (бывшая Злоказова), он сообщил, что скоро там официально откроется организация ПРК. В Арамильской волости также были налажены отношения с теми, кто сочувствовал их организации<sup>3</sup>.

В апреле Земсков сообщил в ЦК ПРК, что в организацию удалось привлечь только 8 человек, хотя в городе было много бывших членов народнических партий и некоторые фабрично-заводские комитеты целиком находились в их руках<sup>4</sup>. В мае среди причин, мешавших наладить партийную работу в Екатеринбурге, он назвал командировку своими учреждениями двух членов ПРК в Пермь и Вятку, а еще двоих в Красноярск. Одинокое было отправлено на V всероссийский съезд ПРК, а Мельцер выехала на Украину. Представители ПРК из партийной группы на суконной фабрике были направлены на Екатеринбургско-Казанскую железную дорогу. Поэтому в комитете партии остались только Мустафин и Земсков, которого пригласили на частное совещание группы революционных народников, стоящих на советской платформе и приехавших из разных городов губернии. После ознакомления участников совещания с программой и тактикой ПРК Земсков предложил им, преодолев имевшиеся разногласия, вступить в ПРК. Он выяснил, что многих из них психологически отталкивало название партии, близкое к наименованию организации большевиков<sup>5</sup>.

Поредевшие партийные ряды организации ПРК Екатеринбурга покинул после съезда в Москве ее основатель Н. Д. Одинокое, изъявив желание отправиться добровольцем на Западный фронт для политической работы в армии. В июне на Западный фронт ЦК ПРК командировал добровольцем Н. В. Мустафина<sup>6</sup>. ЦК ПРК получил информацию, что в июне на проходивших в Екатеринбурге в частном порядке собраниях народников разных направлений (бывшие эсеры центра, левые эсеры и др.), их участники не смогли найти общую почву для совместной партийной работы. Состоявшееся в этом городе в июле совещание с несколькими местными народниками (эсеры меньшинства и левые эсеры) также положительно не повлияло на рост местной организации ПРК<sup>7</sup>.

Таким образом, имевшие определенную популярность среди населения и стремясь к легальной работе в Екатеринбурге и Уфе, члены организаций ПРК столкнулись с различными препятствиями,

<sup>1</sup> РГАСПИ. Ф. 282. Оп. 1. Д. 27. Л. 8-9.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Там же. Л. 12-13.

<sup>4</sup> Там же. Л. 15.

<sup>5</sup> Там же. Л. 19-20.

<sup>6</sup> РГАСПИ. Ф. 282. Оп. 1. Д. 27. Л. 33-34.

<sup>7</sup> Там же. Л. 27.

отличавшимися по своему характеру и помешавшими им наладить партийную деятельность. Представители ПРК в Уфимской губернии столкнулись с активным противодействием большевиков, которые мешали их политической активности и в ходе противостояния преследовали партийных лидеров, подвергая арестам, смещали с руководящих должностей, устраивали травлю в печати. Занимая ответственные посты в местных органах власти, члены ПРК нужны были большевикам как специалисты, не выражавшие активно своих политических взглядов. Активной партийной деятельности членов ПРК в Екатеринбурге помешала их малочисленность, слабая материальная и информационная поддержка ЦК партии, отсутствие контакта с местными бывшими представителями левозеро-вской партии, а также краткий срок функционирования их организации. Основная часть комитета ПРК состояла из опытных, но пришлых партийных работников, которые слабо ориентировались в Екатеринбурге и были загружены работой в советских учреждениях, командированных в скором времени многих из них в другие губернии. Росту численности организации ПРК в Екатеринбурге помешали и не преодоленные в эсеро-вской среде разногласия, ставшие серьезным препятствием и без внешнего давления большевиков. Завершили свою деятельность организации ПРК, в том числе в Екатеринбург-ской и Уфимской губерниях, после прошедшего в сентябре 1920 года VI общепартийного съезда, на котором было принято решение о слиянии этой партии с РКП(б).

#### **Источники и литература:**

Российский государственный архив политической истории (РГАСПИ). Ф. 282 (Партия революционного коммунизма). Оп. 1.

Алдашов А. Н., Иванов А. О. Отношение партии революционного коммунизма к крестьянскому восстанию «Черного орла» в Уфимской губернии в 1920 г. // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2016. № 3 (39). С. 76-82.

Белокопытов В. И., Остроумов Я. Ф., Сафин М. Мензелинская быль. Казань: Таткнигоиздат, 1970. Воля труда. 1919. 18 сентября (№ 11).

**В.Ф. Мезенцев**  
Нижний Тагил

## **НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЕВРОПЕЙСКОГО ГОРОДА НОВОГО ВРЕМЕНИ В СОВРЕМЕННОЙ ЗАРУБЕЖНОЙ ИСТОРИОГРАФИИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: европейские города, историческая урбанистика, историография.

АННОТАЦИЯ. В статье дается обзор основных направлений современных исследований города как исторического феномена Запада в новое время.

**V.F. Mezentsev**  
Nizhny Tagil

## **SOME ASPECTS OF THE STUDY OF THE NEW TIME EUROPEAN CITY IN MODERN FOREIGN HISTORIOGRAPHY**

KEYWORDS: European cities, historical urbanism, historiography.

ABSTRACT. The article provides an overview of the main directions of modern studies of the city as a historical phenomenon in the Western world in modern age.

Историческая урбанистика является одним из быстро развивающихся направлений современной историографии. Значение города и городской среды в прогрессе современного общества отмечается всеми историками, так или иначе касающимися этого предмета. В то же время имеется ряд аспектов этой темы, которые еще недостаточно изучены и привлекают внимание исследователей.

Эволюция изучения города в рамках истории европейского общества нового времени отражала те темы и направленность интересов, которые в целом были характерны для западной историографии последних двух столетий. Среди тем, вызывавших интерес историков, можно отметить развитие правовых и административных институтов, экономические функции и социальную структуру городского населения. Важным этапом изучения процессов урбанизации стали историко-демографические и историко-географические исследования. Роль междисциплинарных методов и практик в современной историографии нашла выражение в том, что внимание обращается на такие аспекты исторической эволюции города, которые отражают социокультурные и психологические черты городской среды и ее обитателей<sup>2</sup>.

Нужно также отметить, что историческая урбанистика в настоящее время представляет собой очень широкое поле приложения различных подходов, в рамках которых предметом изучения становятся различные городские структуры. Так, Л. П. Репина выделяет пять подходов: 1) сравнительно-типологический (предмет исследования – город вообще и его варианты); 2) эволюционистский, или универсалистский (предмет исследования – урбанизация); 3) локальный (предмет исследования – город как целостный организм в его жестко фиксированных связях с местной периферией, то есть биография города и городских институтов – в сочетании с местной историей); 4) социально-контекстуальный (город берется в его социальном окружении и рассматривается как функция более крупной общественной системы); 5) системно-структурный (город рассматривается как подсистема, имеющая собственную развитую структуру – «городские микроструктуры»)<sup>3</sup>.

Несмотря на то, что изучение города как глобального исторического феномена выходит на первый план урбанистических исследований, о чем свидетельствует целый ряд обобщающих трудов последнего времени<sup>4</sup>, тем не менее, по-прежнему большое внимание уделяется изучению особенностей

---

<sup>1</sup> **Мезенцев Виктор Федорович**, кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических наук, НТГСПИ (филиал) РГППУ; 622031, г. Нижний Тагил, Красногвардейская, 57. **Mezentsev Victor Fedorovich**, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department Humanitarian and Socio-economic Sciences, NTGSPi (branch) RGPPU, Nizhny Tagil, Russia.

© Мезенцев В. Ф., 2019

<sup>2</sup> The city and the senses: urban culture since 1500 / ed. by A. Cowan and J. Steward. Ashgate Publishing Limited, 2007. 264 p.

<sup>3</sup> Репина Л. П. Городские микроструктуры и город как подсистема в истории // Феномены истории: сб. статей в честь 80-летия В. Л. Керова. М.: Изд-во РУДН, 2005. С. 245.

<sup>4</sup> Cities and the Rise of States in Europe, A.D. 1000 to 1800 / ed. by Tilly, Charles, and Willem P. Blockmans. Boulder, Colo.: Westview Press, 1994. 290 p.; Clark P. European cities and towns: 400-2000. Oxford University Press, 2009.

урбанизма на Западе в новое время. Это связано в первую очередь с тем, что именно урбанизационная волна, начавшаяся в Европе на заре индустриализации, во многом определила этот процесс в его глобальном измерении в последующий период.

В истории города на Западе в период нового времени выделяются две фазы, которые достаточно определенно разделяются рубежом XVIII и XIX вв. Европейский город XVI–XVIII вв. представляет собой в целом результат эволюционного развития средневекового города, который постепенно приобретает новые функции и увеличивается в размерах. В XIX в. урбанистический облик европейского пространства коренным образом меняется под воздействием процессов индустриализации.

Определение города раннего нового времени вызывает определенные трудности. С правовой точки зрения городом считалось поселение с выданной ему хартией. С функциональной точки зрения город предполагал некоторое минимальное количество жителей, периодически организуемый рынок, и какой-то вид деятельности помимо сельского хозяйства, заготовки леса и рыбной ловли. Полагают, что именно численность населения в 5000 и более позволяет выделять города среди других типов поселений<sup>1</sup>.

В раннее новое время доля горожан составляла приблизительно 10% населения в среднем по Европе, в то же время во Фландрии и Северной Италии их доля поднималась до четверти жителей этих регионов, а в Северной и Восточной Европе была несколько ниже<sup>2</sup>.

Развитие торговли и перемещение торговых путей в результате географических открытий привели к появлению и росту новых городских центров на Северо-Западе европейского материка. Одновременно с этим происходит упадок городской жизни в северной Италии, которая была прежде лидером европейской урбанизации. Становление абсолютистских государств в свою очередь преобразило облик столичных городов. Так, перенос столицы испанских Габсбургов в Мадрид очень заметно ускорил его рост на фоне прежней столицы Вальядолида.

На протяжении всего периода до промышленной революции рост городов и городского населения не представлял линейного прогресса. Рост городского населения и выделение новых городских агломераций чередовалось с периодами упадка и деградации. Так, доля горожан в общей численности населения в одном из наиболее быстро развивающихся тогда регионе Европы – Нидерландах – снизилась с 42% в 1672 г. до 39% в 1750 г.<sup>3</sup>

Развитие городов этого времени отражало значительную зависимость городской жизни от сложного сочетания социально-экономических, политических и иных факторов окружающей их среды. Причинами нестабильности процессов урбанизации были как экономические причины, такие как колеблющийся спрос на продукцию, на которой специализировались те или иные торговые и ремесленные города, так и военно-политические факторы (одним из наиболее значимых были религиозные войны XVI в. и Тридцатилетняя война), а также природные катаклизмы и эпидемии. Следует отметить, что прямой зависимости уровня урбанизации от степени развитости экономики того или иного региона не было. Несмотря на перемещение экономической активности на север Европы средиземноморские регионы сохраняли прежний развитый урбанистический ландшафт.

Одной из характерных черт процесса развития городов в раннее новое время становится их функциональная специализация. Выделились столицы и резиденции правителей, крепости, морские порты и протоиндустриальные города<sup>4</sup>.

Демографической спецификой развития городов раннего нового времени была повышенная смертность городского населения. Так в Лондоне до самого конца XVIII века число крещений уступало числу захоронений на 30–40%<sup>5</sup>. Рост городского населения был связан исключительно с притоком новых жителей на фоне отрицательного естественного прироста населения. Это было связано в свою очередь с крайне неблагоприятными санитарными условиями городской среды в ситуации постоянно растущей плотности поселений. Превышение показателей смертности в городе над теми же в сельской местности

---

412 p; Langton J. Urban growth and economic change: From the late seventeenth century to 1841 // The Cambridge Urban History of Britain / P. Clark, ed. Vol. 2. Cambridge, U.K. and New York, 2000. P. 453–490; The Making of Urban Europe, 1000–1994 / ed. by P. M. Hohenberg and L. H. Lees. Cambridge, Mass., 1995. 448 p.

<sup>1</sup> Europe 1450 to 1789: Encyclopedia of the Early Modern World. Vol. 1 N.Y.: Charles Scribner's Sons, 2004. P. 503.

<sup>2</sup> The Making of Urban Europe, 1000–1994 / ed. by P. M. Hohenberg and L. H. Lees. Cambridge, Mass., 1995. P. 84.

<sup>3</sup> Clark P. European cities and towns: 400–2000. Oxford University Press, 2009. P. 120; Europe 1450 to 1789: Encyclopedia of the Early Modern World. Vol. 1. N.Y.: Charles Scribner's Sons, 2004. P. 503.

<sup>4</sup> The Making of Urban Europe, 1000–1994 / ed. by P. M. Hohenberg and L. H. Lees. Cambridge, Mass., 1995. P. 108; Population and Society in Western European Port Cities, 1650–1939. Liverpool: Liverpool University Press, 2002. P. 2.

<sup>5</sup> Landers J. Death and the Metropolis: Studies in the Demographic History of London, 1670–1830. Cambridge University Press, 1993. P. 42–43.

продолжалось как минимум до середины XIX в. В 1861 г. ожидаемая продолжительность жизни мужчин в Ливерпуле и сельской местности Девона составляла 26 и 57 лет соответственно<sup>1</sup>.

Исследователи европейского города периода промышленного переворота концентрируют внимание на тех особенностях и развития города, и развития всей социальной среды этой эпохи, которые обусловили историческую уникальность подъема Запада и его динамичного развития в новое время.

В начале XIX века в развитии европейского города происходит огромный сдвиг. Это связано не только с воздействием промышленного переворота на демографические и экономические процессы, но и с изменениями общества, вызванными формированием новых элементов социального регулирования, становлением государственных структур современного типа<sup>2</sup>.

В период, начавшийся с промышленным переворотом, Великобритания выходит вперед в темпах урбанизации. В 1801 г. 1/5 часть населения страны жила в городах с численностью населения свыше 10 тыс. человек. При этом каждый двенадцатый житель был жителем Лондона<sup>3</sup>. Но быстрый процесс урбанизации в Великобритании касался не только столицы (население Лондона увеличилось с 600 тысяч в 1700 г. до 750 тыс. в 1750 г.), но и более мелких городов<sup>4</sup>. При этом следует отметить, что рост населения Лондона до начала XIX века происходил намного более высокими темпами, чем в других британских городах. В 1851 г. 38% англичан жили в городах с численностью больше чем 10 тыс. В Лондоне насчитывалось 2 362 000 жителей. В этот же период Англия стала первой страной Европы, в которой численность городского населения превысила численность сельского<sup>5</sup>.

Изучение процессов урбанизации в период промышленного переворота выводит на важную проблему взаимозависимости факторов урбанизма и индустриализации. Сам феномен европейской индустриализации невозможно понять без изучения той среды, которая сложилась в ряде европейских городов (прежде всего английских) раннего нового времени. В свою очередь индустриализация повлияла как на облик города, его структуру, в том числе социальную, так и на сам процесс урбанизации. Одним из таких последствий индустриализации, непосредственно повлиявших на городской ландшафт, например, является развитие новых транспортных средств.

Развитие транспорта и транспортных коммуникаций имели двоякое воздействие на характер урбанизации. С одной стороны это способствовало перемещению жителей из сельской местности в города, что вело к ускорению концентрации городского населения, с другой стороны транспортная доступность городских центров вела к размыванию городских агломераций, формированию обширной пригородной зоны.

На протяжении «долгого» девятнадцатого века в процессе урбанизации на Западе произошел сдвиг, который затронул все стороны городской жизни. Возникли новые сферы деятельности горожан, изменилась городская топография, изменились условия жизни, которые сделали город полюсом притяжения жителей аграрных районов. Город становится все более сложным образованием, еще более воздействующим на динамику развития общества, ускоряя перемены на самых разных уровнях его функционирования.

Несмотря на накопленную значительную историю изучения западноевропейского города, исследование этого сложного исторического явления остается важной и актуальной сферой современной историографии.

#### **Источники и литература:**

Репина Л. П. Городские микроструктуры и город как подсистема в истории // Феномены истории: сб. статей в честь 80-летия В. Л. Керова. М.: Изд-во РУДН, 2005. С. 244-257.

Cities and the Rise of States in Europe, A.D. 1000 to 1800 / ed. by Tilly, Charles, and Willem P. Blockmans. Boulder, Colo.: Westview Press, 1994. 290 p.

Clark P. European cities and towns: 400-2000. Oxford University Press, 2009. 412 p.

Europe 1450 to 1789: Encyclopedia of the Early Modern World. - Vol. 1 – N.Y.: Charles Scribner's Sons, 2004. – 557 p.

<sup>1</sup> Vögele J. Urban Mortality Change in England and Germany, 1870-1913. Liverpool: Liverpool University Press, 1989. P. 3.

<sup>2</sup> Europe 1789 to 1914: encyclopedia of the age of industry and empire. Vol. 1. N.Y.: Charles Scribner's Sons, 2006. P. 443; The Making of Urban Europe, 1000–1994 / ed. by P. M. Hohenberg and L. H. Lees. Cambridge, Mass., 1995. P. 464.

<sup>3</sup> The Cambridge Urban History of Britain / P. Clark, ed. Vol. 2. Cambridge, U.K. and New York, 2000. P. 739-740.

<sup>4</sup> Langton J. Urban growth and economic change: From the late seventeenth century to 1841 // The Cambridge Urban History of Britain / P. Clark, ed. Vol. 2. Cambridge, U.K. and New York, 2000. P. 451-490.

<sup>5</sup> The Victorian City: Images and Realities. 2 vol. Vol. 1. London, 1973. P. 4.



- Europe 1450 to 1789: Encyclopedia of the Early Modern World. Vol. 1 N.Y.: Charles Scribner's Sons, 2004. 631 p.
- Landers J. Death and the Metropolis: Studies in the Demographic History of London, 1670–1830. Cambridge University Press, 1993. 436 p.
- Langton J. Urban growth and economic change: From the late seventeenth century to 1841 // The Cambridge Urban History of Britain / P. Clark, ed. Vol. 2. Cambridge, U.K. and New York, 2000. P. 453-490.
- Mumford E. Designing the Modern City: Urbanism Since 1850. Yale University Press, 2018. 361 p.
- Population and Society in Western European Port Cities, 1650-1939. Liverpool: Liverpool University Press, 2002. 385 p.
- The Cambridge Urban History of Britain / P. Clark, ed. Vol. 2. Cambridge, U.K. and New York, 2000. 887 p.
- The city and the senses: urban culture since 1500 / ed. by A. Cowan and J. Steward. Ashgate Publishing Limited, 2007. 264 p.
- The Making of Urban Europe, 1000–1994 / ed. by P. M. Hohenberg and L. H. Lees. Cambridge, Mass., 1995. 448 p.
- The Oxford Handbook of Cities in World History. Oxford : Oxford University Press, 2013. 882 p.
- The Victorian City: Images and Realities. 2 vol. Vol. 1. London, 1973. 957 p.
- Urban Achievement in Early Modern Europe: Golden Ages in Antwerp, Amsterdam, and London / ed. by P. O'Brien. Cambridge, U.K. and New York, 2001. 361 p.
- Urban Disease and Mortality: In Nineteenth-Century England. Anova Books, 1984. 255 p.
- Urban population development in Western Europe from the late-eighteenth to the early-twentieth century. Liverpool University Press, 1989. 288 p.
- Vögele J. Urban Mortality Change in England and Germany, 1870-1913. Liverpool: Liverpool University Press, 1989. 299 p.

**Н.Н. Мельников**

Екатеринбург

## **ФИНАНСИРОВАНИЕ СОВЕТСКОЙ СТРОИТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ В 1941–1945 гг.: ЭФФЕКТИВНАЯ СИСТЕМА ИЛИ ДЕФЕКТНОЕ РАЗВИТИЕ?**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** плановая экономика, Великая Отечественная война, строительство, строительные материалы, финансирование строительства.

**АННОТАЦИЯ.** В СССР в 1930-е гг. была сформирована уникальная плановая система хозяйствования, исключавшая, в том числе, свободное ценообразование, движение денежных средств и капитала. Особенно ярко эта система проявлялась в строительной сфере в условиях войны. На основе годовых отчетов Промбанка СССР показаны основные проблемы развития промышленного строительства в 1941–1945 гг. Обосновывается тезис о невозможности использования советских данных реализации планов на строительство, которые исчислялись в денежном выражении. Основным фактором выполнения строительной программы было освоение выделенных средств, а объем строительства в отчетных документах отражался в рублевом эквиваленте. Однако фактический объем выполненных работ зачастую резко расходился с объемом затраченных денег.

**N.N. Melnikov**

Ekaterinburg

## **FUNDING FOR THE SOVIET CONSTRUCTION INDUSTRY IN 1941-1945.: AN EFFECTIVE SYSTEM OR A DEFECTIVE DEVELOPMENT?**

**KEYWORDS:** planned economy, World War II, construction, building materials, construction financing.

**ABSTRACT.** In the USSR, in the 1930s, a unique planned economic system was formed, which excluded, among other things, free pricing, cash and capital flows. This system was particularly evident in the construction sector of Soviet economics during the war. Based on the annual reports of Prombank of the USSR, the paper shows main problems of development of industrial construction in 1941–1945. The paper proves impossibility of using the Soviet data on implementation of construction plans, which were calculated in monetary terms. The main factor in implementation of the construction program was development of allocated funds, but amount of construction was reflected in the reporting documents in the rouble equivalent. However, actual amount of completed work often differed sharply from amount of money, which was spent for these aims.

Совокупность всех денежных средств, в условиях рыночной экономической системы представляют собой едва ли не главный производственный ресурс для развития как отдельного предприятия, так и всей индустриальной сферы. Сегодня, когда наша страна отказалась от плановой системы и развивается в условиях рыночной экономики, использование денежных средств для формирования производственной базы является обязательным условием успеха. Однако в 1930-е гг. в СССР была выстроена плановая система экономики, имевшая совершенно иные механизмы функционирования, где денежный ресурс уже не имел такой роли.

Традиция изучения использования денежных средств для развития материального производства в условиях военного времени стала скалываться сразу же после завершения войны, когда вышла в свет работа Председателя Госплана СССР Н. А. Вознесенского<sup>2</sup>. Впоследствии, в рамках развития советской науки был издан ряд работ, посвященных различным вопросам развития денежно-финансовой части народного хозяйства Советского Союза<sup>3</sup> и др. Все авторы, в той или иной степени,

---

<sup>1</sup>Мельников Никита Николаевич, кандидат исторических наук, доцент, старший научный сотрудник Института истории и археологии УрО РАН; 620990, г. Екатеринбург, ул. С. Ковалевской, 16; e-mail: meln2011kit@gmail.com.

**Melnikov Nikita Nikolaevich**, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Senior Research Fellow, Department of Political and Sociocultural History, Institute of History and Archaeology, Ural Branch of RAS, Ekaterinburg, Russia.

© Мельников Н. Н., 2019

<sup>2</sup> Вознесенский Н. А. Военная экономика СССР в период Отечественной войны. М.: Госполитиздат, 1948. 192 с.

<sup>3</sup> Дьяченко В. П. История финансов СССР (1917–1950 гг.). М.: Наука, 1978. 495 с.; Муравьева Л. А. Финансы СССР в годы Великой Отечественной войны // Финансы и кредит. 2004. № 14 (152). С. 83-91; Плотников К. Н. Очерки истории бюджета Советского государства. М.: Госфиниздат, 1955. 556 с.

говорили как о высокой эффективности советской финансовой политики, так и о большой значимости денежных средств для деятельности всей индустриальной сферы страны.

В целом такой подход к изучению финансово-экономической сферы и пониманию роли денег для функционирования производственного сектора народного хозяйства в годы войны сохранился и в современной науке<sup>1</sup>. Таким образом, в отечественной литературе (как в исторической, так и в экономической) сложилась традиция, где отсутствует критическое отношение к роли денежной системы в функционировании экономики СССР. Найти противоположную точку зрения оказалось непросто. Профессор Высшей школы экономики Я. М. Уринсон, бывший министр экономики Российской Федерации, считает, что в советской экономической системе «главным в планировании стало установление прямых директивных заданий по производству и распределению продукции по номенклатуре, охватывающей около 20 тысяч наименований – от угля, стали и танков до мяса, молока и тканей. По такой же номенклатуре устанавливались и цены: оптовые – для обмена товарами между предприятиями, розничные – для продажи населению... Известно, что такой механизм ценообразования... был одним из существенных тормозов ее развития. И вполне закономерно, что... плановая экономика превратилась в «экономику дефицита»<sup>2</sup>.

В условиях Великой Отечественной войны, когда дефицит всех производственных ресурсов резко усилился, неизбежно произошло дальнейшее обострение проблемы снабжения всей производящей сферы СССР материалами, комплектующими, сырьем и рабочими руками. На наш взгляд, особенность (если не сказать ущербность) советских денежных ресурсов и ценообразования не могла способствовать успешному решению задачи обеспечения и функционирования экономики. Наиболее ярко эти недостатки проявлялись в строительной сфере, поскольку именно в этом секторе народного хозяйства оценка степени выполнения плановых задач осуществлялась, прежде всего, в денежном выражении.

Годовые отчеты Промбанка СССР (он был основной организацией в стране, финансирующей и контролирующей промышленное строительство) за военные годы позволяют нам оценить результаты выполнения строительных планов. Статистическая информация, комментарии и, что особенно важно, эволюция оценок годовых итогов со стороны Промбанка дают представление о масштабах и результатах промышленного строительства.

Не смотря на резкое падение темпов выполнения плановых работ во второй половине 1941 г., промышленное строительство, по мнению руководства Промбанка, имело положительные черты, которые позволяли оптимистично смотреть на годовые итоги. План за I и II кварталы (10 и 14 млрд руб.) был выполнен на 55 и 60% (5,5 и 8,5 млрд руб.), а за III и IV кварталы (10 и 7 млрд руб.) – на 65 и 71% (6,5 и 5 млрд руб.). всего в 1941 г. было осуществлено 2 722 стройки, контролируемых Промбанком. В условиях войны был взят курс на скоростные темпы строительства оборонных предприятий, предусматривающий возведение зданий упрощенного типа, максимальное использование материалов-заменителей, отказ от непромышленных сооружений и т. д. В качестве примера были приведены двадцать строек Хабаровского края, Свердловской и Челябинской областей, где было сэкономлено 11 662 т металла, 32 799 т цемента, 33 500 тыс. шт. кирпича и 82 350 кв. м кровельных материалов<sup>3</sup>.

В 1942 г. план капитального строительства (16 037 млн руб.) был выполнен на 83,6% (13 412 млн руб.). Общий объем годовых работ (и плановых, и фактических) в рублевом выражении резко снизился по сравнению с предыдущим периодом. Но авторы отчета указывали на ряд положительных моментов, которые должны были, по их мнению, показать некоторую успешность деятельности Промбанка.

При общем снижении объема работ наблюдалось сохранение прироста производственных мощностей в рублевом эквиваленте. Если в довоенном 1940 г. прирост был осуществлен на 2 415,4 млн руб., то за 1942 г. даже немного больше – на 2 480 млн рублей. Такой итог авторы отчета связывали с массовым использованием методов упрощения и ускорения в строительной сфере. Для подтверждения этого тезиса было приведено множество примеров.

Карборундовый завод, эвакуированный из Запорожья в Ташкент, был выстроен на новом месте «полностью восстановленным». Объем капиталовложений в Запорожье потребовал для полного строительства 9 987 тыс. рублей, а в Ташкенте – всего 5 880 тыс. Резко были сокращены сроки строи-

<sup>1</sup> Болонкина Е. В. К вопросу об особенностях кредитования промышленных предприятий Красноярска в годы Великой Отечественной войны // Девятыне Байкальские социально-гуманитарные чтения. В 2 т. Иркутск, 2016. Т. 1. С. 103-108; Григорьев И. А. Финансово-экономическая система СССР в 1941–1942 гг. // Экономическая история. 2016. № 4 (35). С. 90-95; Муравьева Л. А. Финансы СССР в годы Великой Отечественной войны // Финансы и кредит. 2004. № 14 (152). С. 83-91.

<sup>2</sup> Уринсон Я. М. Нужен ли нам Госплан? // Экономическая политика. 2006. № 2. С. 130-131.

<sup>3</sup> Российский государственный архив экономики (РГАЭ). Ф. 1880. Оп. 1. Д. 482. Л. 1, 11-12, 18.

тельства: подготовительный цех был возведен за 5 месяцев вместо 30, печной цех – за 7 вместо 36, цех крупного дробления – за 4 вместо 24.

Удельное расходование основных материалов в 1942 г. в целом по стране оказалось намного меньше, чем в довоенный период. Расходование металла, цемента и кирпича сократилось практически в 2 раза, чего удалось добиться за счет широкого применения местных материалов (известь, алебастр и др.) и заменителей (шлак, смолы и др.). На Уральском алюминиевом заводе 30% цемента в бетоне было заменено золой. Скоростные методы так же показали хороший результат на Магнитогорском металлургическом комбинате (ММК), где домна № 6 была построена в течение 1 года. Тогда как на Донбассе в довоенный период на это уходило более 2 лет. В среднем строительство было ускорено на 23%<sup>1</sup>.

Таким образом, Промбанк, подводя итоги первых полутора лет войны, в целом говорил о достаточно успешных результатах реализации капиталовложений, достигнутых в экстремальных условиях. Однако целый набор фактов заставляет нас усомниться в его выводах. Важнейшим сдерживающим фактором для развития строительной сферы в годы войны стало производство стройматериалов. Данный сектор народного хозяйства, столкнувшись с колоссальным дефицитом всех видов ресурсов – сырья, транспорта, электроэнергии, топлива, рабочих рук и прочего (кроме денег, их как раз было в избытке) – резко сократил объем изготавливаемой продукции. Выпуск оконного стекла с 1941 по 1942 гг. сократился в 6,5 раз. Только в 1943 г. начался слабый рост, который продолжился в 1944 г.<sup>2</sup> Но это общие цифры по стране. Необходимо иметь в виду, что межрегиональная транспортировка стройматериалов была сильно затруднена в силу перегрузки железнодорожной системы военными заказами и перевозками сырья для нужд военного производства (уголь, руда, металл). Именно поэтому, например, на Урале, где фактически отсутствовало промышленное производство оконного стекла, его острый дефицит просуществовал все военные годы.

В схожей логике развивался выпуск такого важнейшего стенового материала как кирпич. В Свердловской области, регионе насыщенном строящимися промышленными площадками для производства военной продукции, выпуск красного кирпича сокращался вплоть до 1943 г.: в 1941 г. – 187, в 1942 г. – 92,5, в 1943 г. – 74,8 млн штук<sup>3</sup>. Небольшой рост обозначился в 1944 г. – 83 млн штук<sup>4</sup>. При этом минимальная годовая потребность в красном кирпиче весь военный период оценивалась на уровне 300 млн штук<sup>5</sup>. Именно в силу тотального дефицита стройматериалов в годы войны развивалось использование их заменителей. Такую политику строительные организации были вынуждены проводить не в силу желания сэкономить на дефицитных материалах, а результате физического отсутствия последних. И не важно, сколько стоит цемент или кровельное железо. Если их просто нет у поставщиков, то и рассчитывать за них невозможно.

Обращает на себя внимание относительно высокий процент выполнения плана за первые полтора года войны, показанный Промбанком. Также крайне сомнительным выглядит результат жесткой экономии на стройматериалах и сроках сдачи объектов. С этим трудно согласиться, поскольку ход восстановительных и строительных работ после начала войны заставляет сделать иные выводы. И действительно уже во второй половине военного периода реальное контролирование выполненных планов заставило Промбанк скорректировать свое мнение об успехах промышленного строительства.

В середине военного периода резко возросло количество строящихся объектов, осуществляемых в промышленности. Если в 1943 г. Промбанком финансировалось 10 718 строек (почти в 4 раза больше, чем в 1941 г.), то в следующем 1944 г. их объем увеличился еще в 2 раза – уже 20 647 строек. В целом план 1943 г. в финансовом выражении был выполнен на 92,1% (на 14 298 млн руб. из 15 524 млн), а план 1944 г. – на 94,1% (на 23 746 млн руб. из 25 222 млн). При этом план по восстанавливаемым заводам был исполнен на 104,3% (8 134 млн руб. из 7 799 млн). Кроме того, перевыполнение строительной программы наблюдалось по отдельным наркоматам. Но программа по такому важнейшему для строительной сферы ведомству как Наркомату стройматериалов была выполнена всего на 61,4%<sup>6</sup>.

Уже последний факт заставляет нас усомниться в истинности данных советской отчетной статистики. Как может успешно развиваться строительство без строительных материалов? А при использо-

<sup>1</sup> РГАЭ. Ф. 1880. Оп. 1. Д. 496. Л. 156-162.

<sup>2</sup> РГАЭ. Ф. 8736. Оп. 1. Д. 49. Л. 12.

<sup>3</sup> Центр документации общественных организаций Свердловской области (ЦДООСО). Ф. 4. Оп. 31. Д. 414. Л. 122-123; ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 31. Д. 623. Л. 83 об.

<sup>4</sup> ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 31. Д. 623. Л. 84, 194.

<sup>5</sup> ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 31. Д. 414. Л. 122-123; ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 31. Д. 623. Л. 193.

<sup>6</sup> РГАЭ. Ф. 1880. Оп. 1. Д. 518. Л. 2.

вании выше перечисленных фактов мы тем более не можем согласиться с успешной реализацией планов на капстроительство. Проблема дефицита основных ресурсов для этой сферы решена не была.

И действительно уже в отчете о контрольной работе Промбанка за 1944 г. появляется множество данных, опровергающих достижения, описанные им же в предыдущие годы. Основные причины невыполнения строительной программы были наконец-то перечислены в этом отчете: дефицит стройматериалов, оборудования, транспорта и рабочей силы. А далее был прописан подробный анализ негативных моментов финансовой отчетности, которая радикально искажала реальную картину итогов капитального строительства.

Первое – это банальная подмена планов. Для примера было приведено создание нефтепровода в Куйбышеве. В 1943 г. общая стоимость всех работ по строительству нефтепровода оценивалась в 206 млн руб., из которых в данном году удалось освоить только 15 млн. Следовательно, весь оставшийся объем работ в сумме 191 млн руб. перешел на 1944 г., на который изначально планировалась лишь завершающая часть в 85 млн руб. (из тех же 206 млн). По итогам этого года подрядчик для отчетности использовал только ранее запланированный объем (85 млн) и доложил о перевыполнении плана на целых 6%! В результате программа на 1944 г. в денежном выражении оказалась перевыполнена, но объект остался недостроенным.

В отчете по капстроительству в тресте «Челябуголь» значилось, что объем всех работ (в денежном выражении) исполнен на 81,3%. Однако из 5 шахт и 3 разрезов в действие был сдан только один разрез. Подобным образом было реализовано строительство на ММК: из показанных в отчете 104% реально было создано только 56%.

На второе место Промбанк поставил завышение сметных расходов. Поскольку исполнение программы исчислялось в рублях, стройки оказались крайне заинтересованы в повышении своих трат. Трест «Магнитстрой» на 13% завысил выполнение плана за счет удорожающих факторов. В итоге он отчитался в успешном завершении года, но строящиеся объекты закончены не были.

Интересный пример был приведен по челябинскому Кировскому заводу. При плане по монтажу оборудования на этом предприятии в 10 млн руб. фактическое исполнение работ было оценено в 45 млн руб. Таким образом, выполнение составило целых 450%! А виной всему было использование не отечественного, а импортного оборудования. Что автоматически позволяло резко повысить объем работ, правда, только в рублевом выражении. Стоимость оборудования была включена в объем монтажа.

Особое значение Промбанк отводил огромному объему недоделок уже сданных объектов. Подрядчики не несли никакой материальной ответственности за них, поэтому были совершенно не заинтересованы исправлять. На Харьковском тракторном заводе строительная организация показала 91 526 куб. м площадей, сданных в эксплуатацию. Но заказчик согласился только с 6 200 куб. м, которые были полностью сделаны. Все остальное имело множественное незаконченное строительство: не полное окончание кровли и полов, нет оконных рам и т. п.<sup>1</sup>

Вместе с тем в отчете Промбанка был отмечен ряд позитивных черт, начавшихся в развитии строительной сферы. Во-первых, количество строительных рабочих впервые с 1941 г. достигло довоенного уровня: 1 216 тыс. чел. в 1940 г., 874 тыс. в 1943 г. и 1 204 тыс. в 1944 г. А во-вторых, значительное улучшение снабжения строящихся объектов строительными материалами в 1944 г.<sup>2</sup> Правда, дефицит все еще продолжал оставаться достаточно острым. Конечно же, слабый рост, обозначившийся в середине военного времени, еще не мог удовлетворить потребности всего строительного комплекса.

Следовательно, деньги не являлись для строительных организаций дефицитным ресурсом, а исчисление плановых показателей в рублевом эквиваленте не могло дать реальное представление об объеме выполненных работ. Приобрести основные материалы, транспортное или производственное оборудование, нанять людей было невозможно, поскольку отсутствовал свободный рынок этих товаров. Сначала нужно было получить фонды для «отоваривания», а потом ждать, когда долгожданные ресурсы появятся на базах или конкретной организации будут выделены люди в качестве рабочей силы. Иногда этого можно было и не дожидаться даже частично.

#### **Источники и литература:**

Болонкина Е. В. К вопросу об особенностях кредитования промышленных предприятий Красноярска в годы Великой Отечественной войны // Девятые Байкальские социально-гуманитарные чтения. В 2 т. Иркутск, 2016. Т. 1. С. 103-108.

Вознесенский Н. А. Военная экономика СССР в период Отечественной войны. М.: Госполитиздат, 1948. 192 с.

<sup>1</sup> РГАЭ. Ф. 1880. Оп. 1. Д. 518. Л. 5-8, 24.

<sup>2</sup> РГАЭ. Ф. 1880. Оп. 1. Д. 518. Л. 26, 38.

- Григорьев И. А. Финансово-экономическая система СССР в 1941–1942 гг. // Экономическая история. 2016. № 4 (35). С. 90-95.
- Дьяченко В. П. История финансов СССР (1917–1950 гг.). М.: Наука, 1978. 495 с.
- Муравьева Л. А. Финансы СССР в годы Великой Отечественной войны // Финансы и кредит. 2004. № 14 (152). С. 83-91.
- Плотников К. Н. Очерки истории бюджета Советского государства. М.: Госфиниздат, 1955. 556 с.
- Поляк Б. Г. Экономика и финансы СССР в годы Великой Отечественной войны // Региональная экономика: теория и практика. 2005. № 6. С. 45-49.
- Тамарченко М. Л. Советские финансы в период Великой Отечественной войны. М.: Финансы, 1967. 144 с.
- Уринсон Я. М. Нужен ли нам Госплан? // Экономическая политика. 2006. № 2. С. 129-134.
- Экономический фундамент Победы: параллели истории и современности: монография / год общ. ред. И. В. Караваевой. М.: Институт экономики Российской академии наук, 2015. 344 с.

**О.С. Мозговая**  
Саратов

## **ПОЛОЖЕНИЕ СОВЕТСКИХ НЕМЦЕВ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** советско-германские отношения, этнические немцы, этносы, депортация немцев, Великая Отечественная война, национальная политика.

**АННОТАЦИЯ.** В связи с обострением советско-германских отношений в 1930-е годы ухудшилось и положение этнических немцев СССР. В отношении них проводились превентивные карательные операции, которые с началом Великой Отечественной войны приняли форму государственной национальной политики воплощаемой в виде преследования немецкого населения карательными органами, депортацией и организацией «трудовой армии».

**O.S. Mozgovaya**  
Saratov

## **THE SITUATION OF SOVIET GERMANS IN THE YEARS GREAT PATRIOTIC WAR**

**KEYWORDS:** Soviet-German relations, ethnic Germans, ethnic groups, the deportation of Germans, the Great Patriotic War, national policy.

**ABSTRACT.** In connection with the aggravation of Soviet-German relations in the 1930s, the situation of ethnic Germans of the USSR deteriorated. They were subjected to preventive punitive operations, which with the beginning of the great Patriotic war took the form of state national policy embodied in the form of persecution of the German population by punitive authorities, deportation and the organization of the “labor army”.

Уже в предвоенные годы положение советских немцев претерпело определенные изменения. Необходимо отметить, что политика, проводимая советской властью, повлияла на судьбу различных этнических групп, проживавших в СССР. Коллективизация, борьба с вредителями и троцкистско-зиновьевским блоком не носила конкретной национальной окраски. Однако немцы СССР играли важную роль в плане политической пропаганды социализма на Западе. Самым ярким примером была Республика немцев Поволжья, созданная в 1924 г. и просуществовавшая до осени 1941 г. и являвшаяся своеобразной «витриной социализма».

С приходом в Германии к власти Национал-социалистической партии, советских немцев все чаще стали обвинять в пособничестве фашизму, шпионаже, предательстве Родине. 1939 г. внес существенные коррективы в судьбу советских немцев, в отношении которых карательные органы провели «немецкую операцию». Пакт Молотова-Риббентропа так же не внес серьезных изменений в положение немецкого населения СССР. Их по-прежнему считали «пятой колонной».

Начиная с августа 1940 г. органы НКВД в Республике немцев Поволжья усиленно искали агентов германской разведки, которые провоцировали новое переселенческое движение среди немецкого крестьянства. Эмиграционное настроение усилилось в связи с выездом немецкого населения из Прибалтики, Бессарабии и Буковины. Советские немцы питали надежду, что соглашение об их переселении может быть подписано между СССР и Германией. Германское радио сообщило о том, что Рейх уже сделал предложение о переселении немцев, но советское руководство пока медлило с ответом<sup>2</sup>. В посольство Германии в Москве начали поступать письма с просьбой указать точную дату начала эмиграции. По данным советских инстанций эмиграционная лихорадка охватила Украину, Азербайджан, Крым и Омскую

---

<sup>1</sup> **Мозговая Оксана Станиславовна**, кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры отечественной истории и историографии, Институт истории и международных отношений, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского; 410005, г. Саратов, ул. Чапаева, 151/247; e-mail: mozgowaja@mail.ru.

**Mozgovaya Oksana Stanislavovna**, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Domestic History and Historiography, Institute of History and International Relations, Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky, Saratov, Russia.

© Мозговая О. С., 2019

<sup>2</sup> Хердт В. Российские немцы накануне Второй Мировой войны // Немцы СССР в годы Великой Отечественной войны и в первое послевоенное десятилетие 1941-1955 гг. М.: Готика, 2001. С. 44.

область<sup>1</sup>. Сейчас трудно сказать насколько эти данные соответствовали реальности, однако 9 июня 1940 г. Л. Берия обратил внимание сотрудников НКВД на более внимательное отношение к работе по выявлению агентов Германии в АССР НП. С января по июль 1940 г. по 20 следственным делам, заведенным в республике, было арестовано только 3 человека. АССР НП безосновательно считалась в Москве наиболее благоприятной территорией для деятельности вражеских группировок. Берия поставил перед НКВД АССР НП задачу по выявлению фашистских группировок и их связи с посольством Германии и заграницей, постоянно информируя областной комитет ВКП(б) о настроении немецкого населения<sup>2</sup>.

Органами НКВД была проведена работа по выявлению лиц, которые работали или контактировали с германскими фирмами или концессиями. Удалось найти 34 колониста, работавших в ДРУЗАГ на Северном Кавказе. Все они были взяты под контроль. В конце сентября 1940 г. карательным органам все же удалось сфабриковать дело о фашистско-повстанческой группе из 7 человек. Группа якобы должна была в условиях начавшейся войны с Германией организовать восстание в тылу, в частности в Немреспублике, как предполагаемом районе высадки воздушных десантов армии Третьего Рейха. Ими усиленно распространялась информация о намерениях Германии не переселять немецкое население, а присоединить территорию республики к Рейху. Аналогичное обвинение было выдвинуто еще против четырех «врагов народа», жителей города Бальцера.

К началу 1941 г. органы НКВД предоставили отчет о проделанной работе в Москву, с заключением об отсутствии на территории республики переселенческих настроений<sup>3</sup>. Москва настаивала на продолжении работы.

22 июня 1941 г. о начале войны с Германией узнали и немцы АССР НП. Руководством республики были приняты меры по мобилизации всех ресурсов в пользу фронта. В Энгельсе, Маркштадте, Бальцире и других городах республики была проведена агитационная работа. Немцы Поволжья выразили готовность «грудью встать на защиту социалистической Родины»<sup>4</sup>, но их, по каким-то не понятным для них причинам, не забирали в ряды Красной Армии. Война так же породила массу слухов о скором приходе Гитлера на Волгу, что вызывало среди немецкого крестьянства чувство опасения, но никто из них не знал точно, что лучше фашизм Гитлера или террор Сталина<sup>5</sup>.

В июле 1941 г. органами НКВД была проведена безрезультатная операция неподалеку от села Диттель, где якобы имела место высадка германского десанта, была сфабрикована новая группа «фашистских дел». Одновременно проводилась политическая акция по оказанию давлению на вооруженные силы Германии с помощью населения Немреспублики. По всем кантонам проводились митинги, готовились документы на самом высоком уровне, где немцы Поволжья описывали свою «прекрасную» жизнь в СССР и призывали своих германских братьев «поднять оружие против Гитлера»<sup>6</sup>. Трудящиеся Германии не ответили на призыв своих братьев из СССР, война продолжалась.

Патриотические чувства, охватившие немецкое население, не принимались в расчет Центром, кроме того, данные НКВД на протяжении нескольких последних лет говорили о «раскрытии» не одной вражеской группы, действовавшей среди немецкого населения. Все это наталкивало Сталина на мысли об опасности советских немцев.

В Украине переселение немцев началось еще в 1939 г., ввиду близости к пограничным районам. Здесь так же полным ходом шла компания по выявлению агентов Германии и истреблению среди немцев переселенческих настроений. 25 сентября 1939 г. на основании приказа НКВД СССР из приграничных районов были выселены все лица, которые считались потенциально опасными, но не были привлечены к уголовной ответственности. Переселение в дальнейшем было продолжено в соответствии с постановлениями СНК СССР от 29 декабря 1939 г. и 2 марта 1940 г.

С началом военных действий переселение немецкого население происходило по решению Государственного комитета обороны СССР. 15 августа 1941 г. началась эвакуация 60 тыс. немцев Крыма<sup>7</sup>.

<sup>1</sup> Джафарли М. Депортация немецкого населения из Южного Кавказа в 1941 году (по документам НКВД Азербайджанской ССР) // Немцы СССР в годы Великой Отечественной войны и первое послевоенное десятилетие. 1941-1955 гг. М.: Готика, 2001. С. 127.

<sup>2</sup> Государственный архив новейшей истории Саратовской области. Ф. 1. Оп. 1. Д. 3077. Л. 153.

<sup>3</sup> Плеве И. Р. Проверка на лояльность: деятельность органов НКВД АССР НП в августе 1940 – августе 1941 гг. // Немцы СССР в годы Великой Отечественной войны и первое послевоенное десятилетие. 1941-195 гг. М.: Готика, 2001. С. 51-54.

<sup>4</sup> Государственный архив новейшей истории Саратовской области. Ф. 1. Оп. 1. Д. 3077. Л. 153.

<sup>5</sup> Герман А. А. Немецкая автономия на Волге. Саратов, 1994. Ч. 2. С. 262-265.

<sup>6</sup> Там же. С. 275-277.

<sup>7</sup> Государственный архив новейшей истории Саратовской области. Ф. 1. Оп. 1. Д. 3077. Л. 29.



26 августа 1941 г. было принято постановление Совнаркома ЦК ВКП(б) «О переселении всех немцев из Республики немцев Поволжья, Саратовской и Сталинградской областей в другие края и области», 28 августа – издан указ Президиума Верховного Совета СССР «О переселении немцев, проживающих в районах Поволжья»<sup>1</sup>, что было крайне негативно встречено Германией<sup>2</sup>. Всего из АССР НП в Сибирь и Казахстан было выслано примерно 365,5 тыс. человек<sup>3</sup>.

В первую очередь выселялись немцы из крупных сел, расположенных на берегу Волги и около железнодорожных станций. Органы, осуществлявшие депортацию, уверяли немцев, что это временная мера, что через 2-3 месяца они вернуться на прежние места проживания. Вероятно, этим объясняется не сопротивление выселенцев<sup>4</sup>.

В соответствии с постановлением ГКО СССР «О переселении немцев из Запорожской, Сталинградской и Ворошиловоградской областей» от 22 сентября 1941 г. было депортировано 63653 человек<sup>5</sup>. Депортация не была осуществлена полностью из-за быстрого движения германских войск. Свыше 150 тыс. украинских немцев остались на оккупированных германскими и румынскими войсками территориях<sup>6</sup>.

8 октября 1941 г. ГКО принимает постановление за №744сс «О переселении немцев из Грузинской, Азербайджанской и Армянской ССР» в Казахстан. Депортация 10647 семей (39760 человек) была завершена 28 октября 1941 г.<sup>7</sup>

Дорога в места проживания оказалась серьезным испытанием для немцев. Вагоны были не предназначены для перевозки людей, люди находились в антисанитарных условиях, питания не выдавали<sup>8</sup>.

Места спецпоселений так же не были пригодны для жизни. К бытовым трудностям добавлялись трудности с отсутствием основных продуктов, прежде всего хлеба. Советские немцы получили новый статус – спецпоселенец, который распространялся и на других членов семьи, даже не немцев по национальности. Спецпоселенец с января 1942 г. лишался права передвижения за пределами поселения, что осложняло поиск работы<sup>9</sup>. В основном это были сельскохозяйственные районы Сибири, Казахстана, где расселение осуществлялось без учета пожелания переселенцев.

При выселении немцы обязаны были сдать скот, дом, зерно, и получали на руки квитанции, на основании которых им в последствие должны были компенсировать потери. Однако это не было соблюдено. Немцев нередко поселяли в дома колхозников, выплат за утерянное имущество они не получили<sup>10</sup>.

С января 1942 г. начался массовый призыв немцев в «Трудовую армию» (120 000 немцев)<sup>11</sup>. С осени 1942 г. в «Трудармию» начали забирать и женщин<sup>12</sup>, дети которых фактически остались без присмотра, вследствие чего увеличилась детская смертность. За все годы войны в «Трудармию» было мобилизовано 316 тыс. немцев (70 тыс. женщин и 246 тыс. мужчин)<sup>13</sup>.

В органах НКВД был создан специальное подразделение – Отдел спецпереселений, который занимался депортацией и формированием «Трудовой армии». За военные годы оно превратилось в огромный промышленно-строительный комплекс. Советские немцы трудились в 25 лагерях, где был установлен достаточно жесткий режим. В случае отказа работать или побега предусматривалось наказание от заключения на год со строгой изоляцией до расстрела. В мае 1942 г. санкции за подоб-

<sup>1</sup> Государственный архив новейшей истории Саратовской области. Ф. 1. Оп. 1. Д. 3077. Л. 30-31.

<sup>2</sup> Politisches Archiv des Auswärtigen Amts. Russland II. R 100379.

<sup>3</sup> Бруль В. Депортированные народы в Сибири (1935-1965 гг.). Сравнительный анализ // Наказанный народ. М., 1999. С. 98-101.

<sup>4</sup> Малова Н. Депортация и «Трудармия» в судьбах поволжских немцев // Российские немцы. Историография и источниковедение. М., 2001. С. 179-180.

<sup>5</sup> Ченцов В. В. Трагические судьбы. Политические репрессии против немецкого населения Украины в 1920-1930-е годы. М., 1998. С. 148-149.

<sup>6</sup> Бруль В. Немцы в Западной Сибири. Топчиха, 1995. Ч. 2. С. 80-81.

<sup>7</sup> Джафарли М. Депортация немецкого населения из Южного Кавказа в 1941 году (по документам НКВД Азербайджанской ССР) // Немцы СССР в годы Великой Отечественной войны и первое послевоенное десятилетие. 1941-1955 гг. М., 2001. С. 128-129, 133.

<sup>8</sup> Малова Н. Депортация и «Трудармия» в судьбах поволжских немцев // Российские немцы. Историография и источниковедение. М., 2001. С. 181.

<sup>9</sup> Шадт А. Правовой статус российских немцев в СССР (1940-1950-е гг.) // Российские немцы. Историография и источниковедение. М., 2001. С. 293.

<sup>10</sup> Там же. С. 296.

<sup>11</sup> История российских немцев в документах. М., 1993. С. 168-169.

<sup>12</sup> Там же. С. 172-173.

<sup>13</sup> Герман А. А. «В отношении немецкого населения в СССР осуществлялся геноцид»: об обоснованности и корректности данного утверждения // Ключевые проблемы истории российских немцев. М., 2004. С. 90.

ные нарушения были ужесточены. Заключенные немцы находились под неусыпным контролем органов НКВД, которые собирали данные и о политических настроениях трудармейцев. По данным спецслужб среди немцев имелось значительное количество лиц, завербованных спецслужбами Германии<sup>1</sup>.

Только в августе 1943 г. в ходе очередного призыва немцев в «Трудармию» были установлены нормы питания, соответствовавшие рабочим нормам в угольной промышленности<sup>2</sup>.

7 февраля 1944 г. были введены районные комендатуры, которые должны были следить за спецпоселенцами, предупреждать побег, выявлять антисоветские и уголовные элементы, соблюдать режим поселения, вести учет трудовой деятельности. В данном документе говорилось, что спецпоселенцы работавшие в промышленности в части условий труда и оплаты приравнивались к другим рабочим в данной отрасли. Впервые с 1941 г. немцы-переселенцы были приравнены в части законодательства о труде, социальном страховании и пенсионном обеспечении к другим гражданам СССР. Дети спецпоселенцев, при окончании средней школы, могли быть зачислены в ПТУ или высшие учебные заведения на территории проживания<sup>3</sup>.

С окончанием Второй мировой войны перед руководством встал вопрос о предотвращении возвращения спецпоселенцев на прежние места проживания. По сути дела немцам и возвращаться было не куда. Их дома были заняты новым населением, прибывшим из оккупированных территорий в начале войны. Имущество немцев, переданное в колхозы, не сохранилось, как и самих колхозов, а главное от утечки рабочих рук пострадали бы регионы и предприятия, где работали переселенцы. Поэтому надеждам немцев на улучшение условий жизни и снятия политических обвинений не суждено было сбыться.

Во избежание миграции решено было усилить контроль над спецпоселенцами. 8 января 1945 г. вышло постановление СНК СССР «О правовом положении спецпоселенцев»<sup>4</sup>, которое полностью дублировало все ранее введенные ограничения для немцев.

Изменения в положении советских немцев, снятие их со спецпоселения произошли после смерти И. В. Сталина и в преддверии визита К. Аденауэра в Москву. Реабилитация немцев затянулась не на одно десятилетие.

#### **Источники и литература:**

Бруль В. Депортированные народы в Сибири (1935-1965 гг.). Сравнительный анализ // Наказанный народ. М., 1999.

Бруль В. Немцы в Западной Сибири. Топчиха, 1995. Ч. 2.

Герман А. А. «В отношении немецкого населения в СССР осуществлялся геноцид»: об обоснованности и корректности данного утверждения // Ключевые проблемы истории российских немцев. М., 2004.

Герман А. А. Немецкая автономия на Волге. Саратов, 1994. Ч. 2.

Герман А. А., Курочкин А. Н. Немцы СССР в «Трудовой армии» (1941-1945). М., 2000.

Государственный архив новейшей истории Саратовской области. Ф. 1. Оп. 1. Д. 3077.

Джафарли М. Депортация немецкого населения из Южного Кавказа в 1941 году (по документам НКВД Азербайджанской ССР) // Немцы СССР в годы Великой Отечественной войны и первое послевоенное десятилетие. 1941-1955 гг. М., 2001.

История российских немцев в документах. М., 1993.

Кукрочкин А. Роль НКВД в организации и функционировании «Трудовой армии» // Российские немцы. Историография и источниковедение. М., 2001.

Малова Н. Депортация и «Трудармия» в судьбах поволжских немцев // Российские немцы. Историография и источниковедение. М., 2001.

Плеве И. Р. Проверка на лояльность: деятельность органов НКВД АССР НП в августе 1940 – августе 1941 г. // Немцы СССР в годы Великой Отечественной войны и первое послевоенное десятилетие. 1941-1955 гг. Москва: Готика, 2001.

Хердт В. Российские немцы накануне Второй Мировой войны // Немцы СССР в годы Великой Отечественной войны и в первое послевоенное десятилетие 1941-1955 гг. М.: Готика, 2001. С. 44.

Ченцов В. В. Трагические судьбы. Политические репрессии против немецкого населения Украины в 1920-1930-е годы. М., 1998.

Шадт А. Правовой статус российских немцев в СССР (1940-1950-е гг.) // Российские немцы. Историография и источниковедение. М., 2001.

Politisches Archiv des Auswärtigen Amts. Russland II.

<sup>1</sup> Кукрочкин А. Роль НКВД в организации и функционировании «Трудовой армии» // Российские немцы. Историография и источниковедение. М., 2001. С. 140-147.

<sup>2</sup> История российских немцев в документах. М., 1993. С. 174.

<sup>3</sup> Шадт А. Правовой статус российских немцев в СССР (1940-1950-е гг.) // Российские немцы. Историография и источниковедение. М., 2001. С. 297-298.

<sup>4</sup> История российских немцев в документах. М., 1993. С. 175.

**М.Н. Начапкин**

Екатеринбург

## **ПРАВЛЕНИЕ ИМПЕРАТОРОВ АЛЕКСАНДРА III И НИКОЛАЯ II В ОЦЕНКАХ СОВРЕМЕННОКОВ И СОВРЕМЕННЫХ ИСТОРИКОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** консерватизм, политическая история, либерализм, российские императоры, политические процессы, государственное управление, государственная политика.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается консервативное правление императоров Александра III и Николая II в оценках современников и современных историков. С учетом личного фактора выделяется сходство и различие их политики. Автор отмечает различные подходы государей в вопросах организации деятельности правительства и кадровой политики. Уделяется внимание оценке деятельности Александра III, данной В. И. Гурко, Е. А. Епанчиным, А. Н. Бенуа, В. П. Мещерским. Сделан вывод, что, по мнению В. П. Мещерского, либеральные реформы Александра II запустили процесс разрушения традиционной России. Автор отмечает, что либеральная модернизация привела к следующим отрицательным последствиям: ослаблению самодержавия и его социальной опоры – дворянства; всевластию и бесконтрольности чиновничества; усилению влияния финансовой олигархии и либеральной печати. Подчеркивается также негативная роль судебных уставов, выразившаяся в оправдании судами террористов. Доказано, что Александр III – человек властный и консервативный, этот процесс либерального разложения сумел лишь приостановить. Разложение дворянского сословия, его обнищание было следствием политики министерства финансов. Особое внимание было уделено бедственному положению консервативной печати в эпоху Александра III, на примере консервативного издания князя В. П. Мещерского «Гражданин». Сделан вывод, что в отличие от отца – Александра III, император Николай II, по своему характеру и облику, не подходил для царской роли. В. И. Гурко и П. П. Менделеев отмечали непоследовательность его политики. Поэтому его правление только ускорило процесс дальнейшей либерализации общества, предотвратить который он уже не мог. Автор уделяет внимание сопоставлению достигнутых результатов двух государей в социально-экономической политике. Рассматривается вопрос об ошибках, допущенных Николаем II во время правления. Эти ошибки в конечном счете привели к февральской революции 1917 года.

**M.N. Nachapkin**

Ekaterinburg

## **RULE OF IMPERATORS ALEXANDER III AND NICHOLAS II IN EVALUATIONS OF CONTEMPORARIES AND MODERN HISTORIANS**

**KEYWORDS:** conservatism, political history, liberalism, Russian emperors, political processes, public administration, state policy.

**ABSTRACT.** The article discusses the conservative rule of emperors Alexander III and Nicholas II in evaluations of contemporaries and modern historians. Taking into account the personal factor, the similarities and differences of their policies are highlighted. The author notes the different approaches of the sovereigns in the organization of government activities and personnel policy. Attention is paid to the assessment of the activities Alexander III given by V. I. Gurko, E. A. Yepanchin, A. N. Benoit, V. P. Meshchersky. It is concluded that, in the opinion of V. P. Meshchersky, the liberal reforms of Alexander II launched the process of destruction of traditional Russia. The author notes that the liberal modernization led to the following negative consequences: the weakening of the autocracy and its social support – the nobility; lack of control of the bureaucracy; the increasing influence of financial oligarchy and liberal press. The negative role of court statutes, which was expressed in justifying of terrorists by the courts, is also emphasized. It is proved, that Alexander III is a domineering and conservative person, this process of liberal decay was only able to stop. The decomposition of the nobility, his impoverishment was the result of the policy Ministry of Finance. Special attention was paid to plight of the conservative press in era of Alexander III, on the example of conservative edition of Prince V. P. Meshchersky “Citizen”. It was concluded that, unlike his father, Alexander III, Emperor Nicholas II, by his nature and appearance, was not suitable for the royal role. V. I. Gurko and P.P. Mendeleev noted the inconsistency of policies Nicholas II. Therefore, his rule only accelerated the process of further liberalization of society, which he could no longer prevent. The author pays attention to the comparison of achieved results of two sovereigns in

---

<sup>1</sup> **Начапкин Максим Николаевич**, кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры документоведения, истории и правового обеспечения, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620071, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: maks.nachapkin@mail.ru.

**Nachapkin Maxim Nikolaevich**, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Documentation, History and Legal Support, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

the socio-economic policy. Considered the question of the mistakes made by Nicholas II during the reign. These mistakes ultimately led to the February 1917 revolution.

Российские императоры Александр III (1845-1894) и Николай II (1868-1918) являлись сторонниками сильной государственной власти и имперской модели государственного устройства. Несмотря на заявленные консервативные ценности, правление отца и сына сильно отличалось друг от друга. Так Владимир Иосифович Гурко в своих воспоминаниях очень положительно оценил правление Александра III. Он считал, что оно внесло внешнее успокоение в стране, укрепило внутреннюю мощь. Последние годы царствования Александра II характеризовались частой сменой правительственного курса, от либерализма к реакционности. Нестабильность страны была связана также с постоянными террористическими актами, большим бюджетным дефицитом, недовольством населения невыгодным Берлинским трактатом. За тринадцать лет правления Александра III все радикально изменилось. Его политика – это не подверженная никаким политическим изменениям линия. Эта консервативная политика соответствовала силе его характера: «Та внешняя мощь, которой дышала богатая фигура Александра III, соответствовала силе и твердости его характера. Борьба с этой волей – передовая общественность это инстинктивно чувствовала – было столь же бесполезно, сколь небезопасно. Под главенством твердой, свыше направляющей воли такими же свойствами твердости и последовательности обладали и поставленные во главе различных отраслей управления отдельные лица, что обеспечивало государственному аппарату равномерный, согласованный и спокойный характер. Этому способствовала чрезвычайно редкая смена руководителей. Министр иностранных дел был Н. К. Гирс, министров внутренних дел было всего лишь два – Д. А. Толстой и И. Н. Дурново... Военным министром был П. С. Ванновский. В результате господствовал ненарушимый мир, под покровом которого Россия медленно, но зато без резких скачков, экономически крепла и развивалась»<sup>1</sup>. Художник А. Н. Бенуа отмечал такие важные черты облика царя, как грозность и величие: «Главной, наилучшей для самодержца чертой Александр III обладал в полной мере. Он был крепок, умел держать и сдерживать, он имел на вещи свое мнение, а его простой здравый смысл выработался на почве глубокой любви к родине. При этом он был честен, прост и в то же время достаточно бдителен, чтоб нигде и ни от кого Россия не терпела ущерба. Без кровопролитных войн, даже без особенных угроз, он, озабоченный тем, чтоб сохранить в добром состоянии «вверенную ему богом» страну, являл в семье прочих государей некую твердыню – надежную для друзей, грозную для врагов»<sup>2</sup>. Современники царя-мироотворца высоко оценивали его миролюбивую, чуждую всяких фантастических планов внешнюю политику. Престиж России при Александре III в мире был высок. Император стал фактически суперарбитром Европы. Таким образом, причинами успешного правления Александра III стала твердая, без всяких уклонений консервативная политика и успешный подбор кадров – команды единомышленников. Государь заботился о том, чтобы в правительстве было единство мнений. Так, при отставке либерального министра Абазы, он наложил на его прошение следующую резолюцию: «Весьма сожалею о Вашем решении. – Действительно, без единства между министрами никакое дело идти не может. – Грустно только, что поводом Вашей просьбы послужил мой Манифест, в котором я заявляю России о твердом моем намерении охранять в неприкосновенности Самодержавную власть»<sup>3</sup>.

В ценных для историков воспоминаниях генерала Николая Алексеевича Епанчина отмечаются такие положительные качества Александра III, как простота в быту, бережливость в расходовании народных денег. Государь любил Россию и русскую историю: «Император Александр III был чисто русский человек, и это проявлялось не только во внешней Его политике, но и в делах, казалось бы, не очень важных. Так, например, Он установил, чтобы лица Свиты, Им пожалованные, имели на эполетах и погонах вензель Его имени, исполненный славянской вязью; Он восстановил древний русский обычай иметь на знаменах Лик Спасителя...»<sup>4</sup>.

Несколько другое впечатление складывается от оценки правления Александра III, после знакомства с письмами к императору Владимира Павловича Мещерского – издателя-редактора консервативного издания «Гражданин». Князь Мещерский был внуком известного историка Карамзина. Он

---

© Начапкин М. Н., 2019

<sup>1</sup> Гурко В. И. Черты и силуэты прошлого. Правительство и общественность в царствование Николая II в изображении современника. М.: Новое литературное обозрение, 2000. С. 32-33.

<sup>2</sup> Александр Третий: Воспоминания. Дневники. Письма. СПб.: Издательство «Пушкинского фонда», 2001. С. 228.

<sup>3</sup> Дронов И. Е Сильный, державный Жизнь и царствование Императора Александра III. М.: Русский издательский центр, 2017. С. 324.

<sup>4</sup> Епанчин Н. А. На службе трех Императоров. Воспоминания. М.: Наше наследие. Полиграфресурсы, 1996. С. 194.

окончил училище правоведения, был знаком со многими представителями аристократии. В своих воспоминаниях он рассказывает о первой встрече в 1863 году с наследником престола великим князем Александром Александровичем: «...он был добр, мягок сердцем и весьма деликатен, и над всем этим главною чертою его души царил высокая и чистая честность...»<sup>1</sup>. Дружба с наследником, а затем с императором Александром III продлилась с 1863 по 1894 год. Традиционно, время правления Александра III рассматривается как время проведения жесткой консервативной политики, подавления революционного движения, стабильности и порядка. Письма Мещерского позволяют по-иному взглянуть на эту эпоху. Мещерский был журналистом, хорошо информированным человеком о проблемах и бедах России. Его мировоззрение можно охарактеризовать как охранительно-консервативное. Для этого мировоззрения, были характерны следующие основы: 1) призыв к сохранению сильной, самодержавной власти; 2) критика либеральных реформ Александра II (особенно судебной и земской); 3) отстаивание самобытного государственного развития, крайне враждебное отношение к революции и революционерам; 4) резкое неприятие капитализма, с его материальным расстройством, разорением дворянства; 5) необходимость сохранения жесткой социальной иерархии: б) укрепление влияния Православной церкви в обществе, особенно в вопросе образования.

Читая письма Мещерского к царю Александру III – эти важнейшие свидетельства эпохи, не можешь избавиться от чувства безысходности, приближающегося краха России: «Семья не уважает школу, школа не уважает семьи, чиновник не уважает Церковь, дворянство плюет на дворянство»<sup>2</sup>. Семинарии воспитывают нигилистов. Банки и железные дороги служат обогащению лишь кучки акционеров. Либеральные банкиры «...всеми правдами и неправдами хотят тормозить...дело кредита для помещиков. Им ненавистна идея поднятия дворянства, ибо они чувствуют, что с поднятием дворянства сильнее станет самодержавие, и дальше уйдет замысел конституции»<sup>3</sup>. В письме от 2 декабря 1884 г. он сделал вывод о том, что либеральные реформы Александра II запустили процесс разрушения России. Петербургское чиновничество, финансовые круги, земства, интеллигенция привержены к либеральным реформам, враждебны к самодержавной власти и дворянству. Он отмечает прямую связь между распространением революционной и либеральной крамолы, пользующейся поддержкой петербургского чиновничества, финансовых кругов и ослаблением верховной власти. Появление нигилизма также связано с эпохой Александра II: «...эпоха после николаевская стала мягкой почвой... Делай что хочешь, иди куда хочешь, пиши что вздумаешь, стремись, куда манит: вот были лозунги новой эпохи»<sup>4</sup>. Нигилизм, или беспочвенность, представляет собой полное отрицание государственных, народных и духовных основ: «Нигилист – это человек бездейный, безнадзорный, живущий во имя безверия...» [9, с. 261]. По его мнению, царь не должен идти на уступки толпе, или так называемому общественному мнению: «Когда монарх силен и не признает толпу, толпа его боится и безмолвствует пред ним; как только монарх малейшим образом проявляет, что считает толпу за силу, толпа из ребенка, из раба, делается зверем и лезет разрушать трон»<sup>5</sup>.

В своих письмах князь Мещерский неоднократно обращался к Александру III с просьбой финансировать его издание. Он так оценивал положение консервативной печати в России: «... с грустью приходится сознаться, печать беспорядка всеильна и богата, в печать порядка бессильная и убога»<sup>6</sup>. С грустью он отмечал, что либеральная печать пользуется поддержкой либерального чиновничества и банкиров, нигилистическая – молодежи, а консервативная печать подвергается предупреждениям со стороны чиновников: «... с 1874-го по 1903 год русский консервативный журнал подвергся 24 строгим цензурным наказаниям»<sup>7</sup>. А за статью «Славянская летопись», опубликованную в 1876 году, выход «Гражданина» был приостановлен на три месяца. Цель издания «Гражданина», на которое он просил ежегодно 36 тысяч рублей – «...незаметно и постепенно вырвать читателей у других

<sup>1</sup> Князь Мещерский. Воспоминания. М.: Захаров, 2001. С. 133.

<sup>2</sup> Мещерский В. П. За великую Россию. Против либерализма / сост. и коммент. Ю. В. Климанов. М.: Институт русской цивилизации, 2010. С. 72.

<sup>3</sup> Мещерский В. П. Письма к императору Александру III. 1891-1894 / публ., предисл. и коммент. Н. В. Черниковой. М.: Новое литературное обозрение, 2018. С. 45.

<sup>4</sup> Мещерский В. П. За великую Россию. Против либерализма / сост. и коммент. Ю. В. Климанов. М.: Институт русской цивилизации, 2010. С. 33.

<sup>5</sup> Мещерский В. П. Письма к императору Александру III. 1891-1894 / публ., предисл. и коммент. Н. В. Черниковой. М.: Новое литературное обозрение, 2018. С. 114.

<sup>6</sup> Там же. С. 16.

<sup>7</sup> Мещерский В. П. За великую Россию. Против либерализма / сост. и коммент. Ю. В. Климанов. М.: Институт русской цивилизации, 2010. С. 18.

читателей с сомнительным направлением и служить орудием пропаганды порядка и порядочности против пропаганды и печати беспорядка»<sup>1</sup>.

Другим объектом его критики стали чиновники финансового ведомства. Министерство финансов, своей налоговой и кредитной политикой разоряли, как дворянство, так и крестьянство: «Трудное, страшно трудное время переживается всеми теперь... процесс разрушения государственных основ совершается снизу, и если не будет остановлен, готовит ужасы для будущего... Народ начинает кое-где хотеть всю землю, и этот же народ везде теперь голодает, или, вернее бедствует... Таким образом то, что составляет самое худшее из усложнений для государства, то именно случается с Россией: экономически безысходное положение соединяется с началом социализма в народе, разумея под социализмом требование себе всей земли...»<sup>2</sup>. В письме к царю он постоянно обращается к проблеме сохранения сословного и материального положения дворянства. Для него было очевидно, что самодержавие не могло существовать без поземельного дворянства. Однако в течении XIX века постоянно росло долговое бремя дворян. Все больше помещичьих хозяйств разорялось. Из этой кризисной ситуации возможно только два выхода: либо рассрочка долгов помещиков на 30–40 лет под 2,5%, или полное банкротство помещичьего хозяйства и превращение дворян в полупролетариев. Резкой критике Мещерский подвергает деятельность министерства финансов за его денежно-кредитную политику: большие суммы платежа процентов (8-9% платили дворяне за выданные ссуды в Дворянском банке). Кроме того, министерство финансов проводило политику искусственного ограничения, сжатия денежной массы, путем уменьшения выпуска бумажных кредитных билетов: «Еще курьезное явление. Все банки в Петербурге и Москве переполнены деньгами. А внутри России – чтобы разменять сто-рублевую бумажку надо платить один рубль за промен, и то не найдешь. Совсем денег кредитных нет. А Бунге продолжает уверять, что нельзя делать кредитные билеты»<sup>3</sup>. В другом письме царю от 25 ноября 1885 года он приводит свой разговор с богатым чайным торговцем А. С. Кузнецовым. Купец жаловался на нехватку бумажной наличности в обращении. Из-за этого, купцы вынуждены прибегать к помощи векселей и менял. В результате этого посредники получают баснословные прибыли. Мещерский отмечал, что российские финансы находятся в «...руках опасных для государя и государства людей» [10, с. 234]. Касаясь финансовых афер банкиров, разоряющих простых граждан, Владимир Петрович упрекал правительство, которое ничего не сделало для ревизии таких банков и предотвращения плутовских операций их банкиров. Кроме того, правительство отказывалось помочь тысячам жертв этих афер, что приводило к дискредитации государственной власти в целом: «И вот свершился крах! По всей России раздается крик изумления и стон отчаяния. ...Все взоры устремляются на правительство с мыслью и вопросом: неужели оно не поможет? Нет, Министерство финансов отворачивается от ужасного зрелища и умывает себе всенародно руки. Погибайте, это не мое дело!»<sup>4</sup>.

Как участник консервативного кружка императора, Владимир Петрович, конечно, обладал определенным влиянием. Его критическая позиция в отношении суда присяжных смыкалась с позицией Победоносцева. Оценивая роль суда присяжных в деле Веры Засулич, князь с возмущением писал: «Засулич, после выстрела в петербургского градоначальника,...явилась не только в ореоле оправданной подсудимой, но и в сиянии святой, высоко симпатичной подвижницы, которой рукоплескали в зале суда сановники, которую прославила петербургская печать...»<sup>5</sup>.

В вопросе о Высших женских курсах наиболее ярко проявились его охранительные взгляды. Мещерский был убежден, что педагоги новейшей школы: «...представляют себе задачей девушку вооружить против преданий семьи, против нежного, душевного авторитета матери, против религии... и внушать ей дух возмущения, гордыни, независимости»<sup>6</sup>. Полагая главным уделом женщины семью, он, как и другие консерваторы считал необходимым закрытие этих курсов.

Современный историк И. Е. Дронов положительно оценивает экономическую политику Александра III. Ее чертами были: ликвидация бюджетного дефицита (в 1894 году доходы превысили расходы на 172 млн. рублей), выкуп в казну стратегических железных дорог (в 1894 г. протяженность казенных дорог была доведена до 20 тыс. верст) и предприятий военного значения (Балтийский судостроительный и Обуховский сталелитейный заводы). Важным элементом ее был протекционизм в

<sup>1</sup> Мещерский В. П. Письма к императору Александру III. 1891-1894 / публ., предисл. и коммент. Н. В. Черниковой. М.: Новое литературное обозрение, 2018. С. 15.

<sup>2</sup> Там же. С. 110-111.

<sup>3</sup> Там же. С. 214.

<sup>4</sup> Там же. С. 112.

<sup>5</sup> Там же. С. 269.

<sup>6</sup> Мещерский В. П. За великую Россию. Против либерализма / сост. и коммент. Ю. В. Климанов. М.: Институт русской цивилизации, 2010. С. 483.

отношении отечественной промышленности: «...при Александре III удалось... достигнуть устойчивого превышения вывоза над ввозом. В 1888 г. положительное сальдо составило 397, 9 млн. руб., в 1889 г. – 318,9 млн. руб., в 1890 г. – 285, 6 млн. руб., в 1891 г. – 335, 8 млн. руб.»<sup>1</sup>. Высокие таможенные барьеры способствовали росту отечественного производства: «С 1881 по 1894 гг. выплавка железа увеличилась на 70%, стали – на 106%, меди – на 73%, каменного угля – на 110%, нефти – на 1468%, производство керосина – на 978%. Объем грузоперевозок на железнодорожном транспорте вырос в 2 раза»<sup>2</sup>. Успешно шло и перевооружение русской армии. С 1891 г. стала выпускаться винтовка С. И. Мосина (к 1897г. было выпущено около 2 млн. штук), «...1932 медные пушки были заменены стальными, в целом артиллерийский парк увеличился за 1881–1894 гг. с 3988 до 4428 орудий»<sup>3</sup>.

В 1894 году, в возрасте 26 лет к власти пришел император Николай II. Он заявил о продолжении консервативной политики своего отца. Однако его реальная политика имела отличия от политики Александра III. В. И. Гурко сделал вывод, что заявленное им консервативное правление не соответствовало мощи его духовных сил: «...едва ли главной причиной внутренних смут, омрачивших царствование Николая II и, приведших, в конечном счете, к крушению государства, было именно стремление царя осуществить такой способ правления, который не соответствовал мощи его духовных сил. Иначе говоря, быть самодержцем, не обладая необходимыми для этого свойствами»<sup>4</sup>. По мнению Владимира Иосифовича, самодержавие Николая II, было заменено олигархией «...правительственного синклита, состоящего из сменяющихся, никакими общими политическим взглядами не сплоченных, а посему между собой постоянно борющихся глав отдельных отраслей управления»<sup>5</sup>. Постоянные разногласия были характерны и для работы Государственного Совета. Многие министры самовольно расширили свои полномочия: «Так, Витте настолько расширил круг дел, подлежащих ведению Министерства финансов, что свел почти к нулю роль министерства путей сообщения и земледелия»<sup>6</sup>. Павел Павлович Менделеев – начальник отделения канцелярии Совета Министров (1905–1909) также по-разному воспринимал личность и политику Александра III Николая II. Вот что он писал про Александра III: «Велико было его обаяние...Его мощная, богатырская наружность былинного витязя производила на нас неотразимое впечатление. Подлинный русский царь, добрый, ласково святящейся взор которого согревал наши души»<sup>7</sup>. При виде царя, Менделеева охватывало чувство радостного спокойствия. Другим было отношение этого чиновника к Николаю II. Этот государь не придерживался твердой политической линии: «Государь нередко, утвердив предположение одного министра, соглашался затем совершенно противоположным предположением по тому же делу другого министра. Твердостью воли Николай II не обладал»<sup>8</sup>. Так Александр III, скорее всего не допустил бы «банкетных кампаний», посвященных празднованию годовщины судебных уставов. Под предлогом этих празднований либералы требовали конституции. Так же трудно представить отца Николая II, дающего согласие на конституцию. Во время первой русской революции 1905–1907 гг. Николай II был вынужден пойти на это. В письме Д. Ф. Трепову, 16 октября 1905 г. он писал: «Да, России даруется конституция. Не много нас было, которые боролись против нее. Но поддержки в этой борьбе ниоткуда не пришло, всякий день от нас отворачивалось все большее количество людей, и в конце концов случилось неизбежное! Тем не менее, по совести я предпочитаю даровать все сразу, нежели быть вынужденным в ближайшем будущем уступать по мелочам...»<sup>9</sup>. Не все консерваторы были согласны с такими изменениями. Князь Мещерский и после революции не изменил своим охранительным взглядам. Образованную в 1906 году Государственную Думу он называл «сумасшедшим домом». До конца жизни он остался верен своему политическому идеалу: Бог, Вера, Отечество, Царь.

Время правления Николая II стало временем небывалых технических и экономических достижений. А. А. Борисюк в своем исследовании убедительно это доказал. Он справедливо отмечал: «В советское время эпоха Николая II была превращена в сознании людей в некое темное царство...»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Дронов И. Е. Сильный, державный Жизнь и царствование Императора Александра III. М.: Русский издательский центр, 2017. С. 414.

<sup>2</sup> Там же. С. 415.

<sup>3</sup> Там же. С. 418.

<sup>4</sup> Гурко В. И. Черты и силуэты прошлого. Правительство и общественность в царствование Николая II в изображении современника. М.: Новое литературное обозрение, 2000. С. 35.

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> Там же. С. 47.

<sup>7</sup> Менделеев П. П. Свет и тени моей жизни. Обрывки воспоминаний. 1864-1933. М.: Кучково поле, 2017. С. 83.

<sup>8</sup> Там же. С. 135.

<sup>9</sup> Власть и общество в Первой российской революции 1905-1907 гг.: документальные свидетельства / сост., ред. и предисл. А. П. Ненарокова, П. Ю. Савельева (отв. Ред.), А. А. Чернобаева. Москва, 2017. С. 16.

ство...»<sup>1</sup>. При Николае II появились следующие новые города: Североморск (1896), Кисловодск (1899), Мурманск (1916), Новосибирск (1903), Уссурийск (1898), Южно-Сахалинск (1915). Быстрыми темпами строятся железные дороги. Так, самая северная Мурманская железная (1,5 тыс. км) была построена за 20 месяцев. Объем промышленной продукции вырос в пять раз.

Д. В. Митюрин и Ю. Б. Шелаев, рассматривая причины свержения монархии в 1917 году, выделяют следующие ошибки Николая II: 1) отстранение от командования Великого князя Николая Николаевича и возложение на себя роли Верховного главнокомандующего: «Эта ситуация породила два фактора. Первый связан с тем, что все неудачи в армии напрямую связывались в народном сознании с фигурой императора. Второй и вовсе катастрофический: Николай II, проводя теперь большую часть времени в Ставке, оказался, говоря современным языком в информационном вакууме, почти полностью утратив ощущение реальности...»<sup>2</sup>; 2) частую смену министров (только за 1916 год Николай II сменил четырех Председателей совета Министров, трех министров иностранных дел, трех военных министров и трех министров внутренних дел. Видимо государь не сознавал в полной мере значимости расстановки на ответственные посты людей не только преданных, но и здравомыслящих: «Как правило, только на «вхождение в курс дел» чиновникам такого уровня требуется от трех до шести месяцев, а некоторые министры из вышеназванных находились на посту около месяца! Налицо была полная деморализация правительственного аппарата... государь находился в полной растерянности и смятении, не осознавая, что своими действиями подрывает самые основы функционирования государства...»<sup>3</sup>; 3) третий ошибкой императора стало непонятное игнорирование опасности, которая исходила от антиправительственных партий и масонских групп: «Для нас останется загадкой, был ли император в полной мере осведомлен о подрывной деятельности антиправительственных и антимонархических сил... Знал ли император, что в масонские общества вовлечены не только десятки и сотни персон из высшего света, Государственной Думы, банковского мира и промышленности, но и значительной части генералитета?»<sup>4</sup>. Можно сделать следующие выводы: процесс уничтожения традиционной России – ослабления монархии, всевластия и бесконтрольности бюрократии, масштабного разорения дворянства, утраты его привилегированного положения в обществе, господства финансового капитала, начался с эпохи реформ Александра II. Этот процесс либерального разложения, Александр III – человек властный и консервативный сумел лишь приостановить. В отличие от отца – Александра III, император Николай II, по своему характеру и облику, не подходил для царской роли. Мягкого, деликатного государя не боялись, а государственная власть должна была внушать эти чувства. Поэтому, его правление только ускорило процесс дальнейшей либерализации общества, предотвратить который он уже не мог.

#### **Источники и литература:**

- Александр Третий: Воспоминания. Дневники. Письма. СПб.: Издательство «Пушкинского фонда», 2001. 400 с.
- Борисюк А. А. История России, которую приказали забыть. Николай II и его время. М.: Издательство М.Б. Смолина (ФИБ), 2017. 232 с.
- Власть и общество в Первой российской революции 1905-1907 гг.: документальные свидетельства / сост., ред. и предисл. А. П. Ненарокова, П. Ю. Савельева (отв. Ред.), А. А. Чернобаева. Москва, 2017. 402 с.
- Гурко В. И. Черты и силуэты прошлого. Правительство и общественность в царствование Николая II в изображении современника. М.: Новое литературное обозрение, 2000. 746 с.
- Дронов И. Е. Сильный, державный Жизнь и царствование Императора Александра III. М.: Русский издательский центр, 2017. 712 с.
- Епанчин Н. А. На службе трех Императоров. Воспоминания. М.: Наше наследие. Полиграфресурсы, 1996. 576 с.
- Князь Мещерский. Воспоминания. М.: Захаров. 2001. 687 с.
- Менделеев П. П. Свет и тени моей жизни. Обрывки воспоминаний. 1864-1933. М.: Кучково поле, 2017. 752 с.
- Мещерский В. П. За великую Россию. Против либерализма / сост. и коммент. Ю. В. Климанов. М.: Институт русской цивилизации, 2010. 624 с.
- Мещерский В. П. Письма к императору Александру III. 1891-1894 / публ., предисл. и коммент. Н. В. Черниковой. М.: Новое литературное обозрение, 2018. 808 с.
- Митюрин Д. В., Шелаев Ю. Б. 1917-й год. Очерки, фотографии, документы. СПб.: Фонд «Креатив», 2017. 304 с.

<sup>1</sup> Борисюк А. А. История России, которую приказали забыть. Николай II и его время. М.: Издательство М.Б. Смолина (ФИБ), 2017. С. 5.

<sup>2</sup> Митюрин Д. В., Шелаев Ю. Б. 1917-й год. Очерки, фотографии, документы. СПб.: Фонд «Креатив», 2017. С. 6.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Александр Третий: Воспоминания. Дневники. Письма. СПб.: Издательство «Пушкинского фонда», 2001. С. 6-7.



**И.А. Новиков**  
Челябинск

### «СТИСНУВ ЗУБЫ И С УЛЫБКОЙ НА ЛИЦЕ»: ФЕНОМЕН «УРАЛЬСКОЙ МОЛНИИ»

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** историко-культурные стандарты, Олимпийские игры, конькобежный спорт, советские спортсмены, спортивные достижения.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассмотрен феноменальный спортивный подвиг уроженки Златоуста Челябинской области, выпускницы и преподавателя Челябинского педагогического института Лидии Павловны Скобликовой – «Уральской молнии», «Королевы Белой Олимпиады» 1964 г. в Инсбруке, завоевавшей четыре золотые медали и выигравшей все старты женщин-конькобежек. Всего на двух Олимпиадах 1960 и 1964 гг. стала обладательницей шести золотых медалей – первой в мире добившейся такого результата. Показана важность применения спортивного феномена уральской спортсменки в учебной и внеурочной деятельности.

**I.A. Novikov**  
Chelyabinsk

### “GRITTING HIS TEETH AND WITH A SMILE ON HIS FACE”: THE PHENOMENON OF “URAL LIGHTNING”

**KEYWORDS:** historical and cultural standards, Olympic Games, speed skating, Soviet athletes, sporting achievements.

**ABSTRACT.** The article describes the phenomenal sporting feat of a gold-usta Chelyabinsk region, a graduate and teacher of the Chelyabinsk Pedagogical Institute of Lydia Pavlovna Skoblikova – “Ural Lightning”, “Queen of the White Olympiad” 1964 in Innsbruck, won four gold medals and won all the women's starts skaters A total of two Olympiads in 1960 and 1964. became the owner of six gold medals – the first in the world to achieve such a result. Shows the importance of the use of the sports phenomenon of the Ural sportswoman in training and extracurricular activities.

«Подвиги совершают не только на фронте, не только в труде, здесь на Олимпийских играх, тоже можно совершить подвиг», – эти слова произнесла конькобежка Лидия Скобликова на общем преодолительском собрании советской команды в 1964 г. на зимних Олимпийских играх в Инсбруке<sup>2</sup>. Можно полностью согласиться с этими словами замечательной советской спортсменки, шестикратной олимпийской чемпионки.

Современная нормативно-правовая база преподавания истории ориентирует педагогов, что на учебных занятиях и во внеурочной деятельности им необходимо чаще обращаться к ярким примерам трудовых и воинских подвигов многих поколений россиян, что «величие побед и тяжесть поражений убедительно раскрываются через жизнь и судьбы людей»<sup>3</sup>. По нашему мнению, и российская историческая наука должна не только не «забывать» об этом, но и актуализировать свои исследования в этом направлении, а спортивные достижения Л. П. Скобликовой подтверждают это. Тем более, что она отражена в персоналиях Историко-культурного стандарта<sup>4</sup>.

Несмотря на это, в исторической литературе Л. П. Скобликова, ее успехи и достижения практически не представлены, за исключением научно-популярных работ 1960-х гг.<sup>5</sup>, кратких очерков в современ-

---

<sup>1</sup> **Новиков Игорь Александрович**, кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории и права, Южно-Уральский, государственный гуманитарно-педагогический университет; 454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69; e-mail: novikovia69@mail.ru.

**Novikov Igor Aleksandrovich**, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Russian History and Law, South Ural State University of Humanities and Education, Chelyabinsk, Russia.

© Новиков И. А., 2019

<sup>2</sup> Бородин Л. Золото высшей пробы // Физкультуры и спорт. 1964. № 4. С. 18.

<sup>3</sup> Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории. С. 7. URL: [http://school.historians.ru/wp-content/uploads/2013/10/2013.10.21-Концепция\\_для-размещения.pdf](http://school.historians.ru/wp-content/uploads/2013/10/2013.10.21-Концепция_для-размещения.pdf).

<sup>4</sup> Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории. С. 80. URL: [http://school.historians.ru/wp-content/uploads/2013/10/2013.10.21-Концепция\\_для-размещения.pdf](http://school.historians.ru/wp-content/uploads/2013/10/2013.10.21-Концепция_для-размещения.pdf).

<sup>5</sup> Борченко А. Наша Лида. Челябинск: Южн.-Урал. кн. изд-во, 1964; Жукова Р. Лед. Сталь и характер. М.: Физкультура и спорт, 1965; Кишкин А. Рассказ об олимпийской чемпионке. Челябинск: Кн. изд-во, 1961.

ных энциклопедических изданиях<sup>1</sup> и в редких краеведческих публикациях<sup>2</sup>. Обращение к трудовым и воинским подвигам в последнее время находит должное отражение и на страницах «Историко-педагогических чтений»<sup>3</sup>. На основе архивных документов Объединенного государственного архива Челябинской области, Архива Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, периодической печати 1950–1960-х гг. и воспоминаний самой спортсменки постараемся восполнить этот пробел и осветить малоизвестные факты из спортивной, учебной и педагогической биографии Лидии Павловны Скобликовой – Уральской молнии», тем более, что 8 марта ей исполняется 80 лет.

Ее детские и юношеские годы мало чем отличались от других ее сверстников, родившихся в предвоенные годы, познавшие трудности военного времени и послевоенных лет. Лидия Павловна родилась 8 марта 1939 г. в городе Златоусте Челябинской области, в рабочей семье, третьей по счету дочерью (всего в семье было пять детей: четыре дочери и самый младший мальчик). Их дом располагался на одном склоне горы Косотур, который одновременно служил местом для детского времяпровождения и первых спортивных увлечений. Именно его крутые склоны выработали выдержку, терпение и незаурядную смелость в играх и отстаивании своего «Я» среди соседских мальчишек. Сама природа Златоуста благоволила к занятиям различными видами спорта. Поэтому школьные успехи Лиды были различны. Она подавала неплохие надежды в беге, лыжах и других видах спорта, но Лидия выбрала коньки, так как скоростной бег не мог сравниться с другими видами спорта. Если бы в начале 1950-х гг. был развит бобслей или скелетон, Лида Скобликова, скорее всего выбрала бы их.

Ее успехи впечатляли, даже при насмешках окружающих спортсменов и их тренеров из-за первоначального неумелого бега с помощью сильного размахивания рук – это позднее ее тактикой восхищались, подражали, с нее брали пример. Но насмешки исчезали, когда конькобежка с несурзной техникой бега приходила к финишу первой. Ее количество побед и медалей на самых различных соревнованиях не поддается подсчету: от победителя в женской эстафете на приз газеты «Златоустовский рабочий» до абсолютного победителя чемпионатов мира 1963 и 1964 гг. и шести золотых медалей на Олимпийских играх в 1960 г. Скво-Вэлли и в 1964 г. в Инсбруке. Всего спортсменка завоевала 40 золотых медалей, в том числе 6 – олимпийских, 8 – на чемпионатах мира, 15 – на первенстве СССР<sup>4</sup>.

После окончания школы № 22 Златоуста в 1956 г., куда идти учиться дальше у Лидии Скобликовой выбор не стоял, так как ее две старшие сестры уже основали педагогическую династию Скобликовых, тем более, что она сама проявляла задатки будущего педагога, что хорошо подметил ее школьный учитель физкультуры Б. Н. Мишин. Итак, с 1956 по 1960 гг. Лидия Скобликова студентка Челябинского педагогического института.

Сохранившиеся в архиве университета приказы по студентам дают возможность не только проследить учебу Лидии Скобликовой на отделении физического воспитания, но и ее участие в общественной и спортивной жизни факультета и института, ее победу на первенстве среди студентов, об освобождении от занятий на время участия в Олимпийских играх в Скво-Вэлли. 23 августа 1956 г.

---

<sup>1</sup> Бородина Л. Лидия Скобликова. Мир озарила «Уральская молния» // Атланты / сост. А. А. Юсин. М.: Терра-Спорт, 1999. С. 271-304; Горбунов В. «Уральская молния» // Локомотиву – 50: Книга-альбом / сост.: В. Е. Волков. М.: Физкультура и спорт, 1988. С. 220-225; Лидия Скобликова // Великие спортсмены XX века / авт.-сост. А. Г. Ушаков, Н. Н. Гилевич. М.: «Мартин», 2003. С. 409-414; Молодцов П. Скобликова Лидия Павловна // Златоустовская энциклопедия / ред.-сост. А. В. Козлов, Н. А. Косиков, В. В. Чабаненко. В 2-х т. Златоуст: Злат. рабочий, 1997. Т. 2. С. 140; Новоселов В. Н. Скобликова Лидия Павловна // Челябинск: энцикл. / сост.: В. С. Боже, В. А. Черноземцев. Челябинск: Каменный пояс, 2001. С. 749; Новоселов В. Н. Скобликова Лидия Павловна // Челябинская область: энциклопедия / гл. ред. К. Н. Бочкарев. Челябинск: Каменный пояс, 2008. Т. 6. Си-Ф. С. 65-66.

<sup>2</sup> Златоуст – город крылатого коня / авт.-сост. А. В. Козлов. Златоуст: ООО «Фотомир», 2004. С. 230-231; Кравцова Л. М., Михайлова Т. А., Чикалин М. В. Информационно-познавательный проект по физической культуре: знаменитые люди нашего края: Лидия Скобликова // Индивидуальные проекты для обучающихся 7-9 классов. Сб. работ. Челябинск: ЮУрГГПУ, 2018. С. 67-73; Челябинск. История моего города: учеб. для учащихся общеобразоват. шк., гимназий, лицеев. Челябинск: ЧГПУ, 1999. С. 252-253; Челябинский государственный педагогический университет. Челябинск: ЧГПУ, 2004. С. 126.

<sup>3</sup> Кругликова Г. А. Роль историко-культурного наследия в воспитании молодежи // Историко-педагогические чтения. 2018. № 22. С. 37-41; Кругликова Г. А. Роль педагога-историка в формировании нравственных ценностей молодежи // Историко-педагогические чтения. 2015. № 19. Ч. 1. С. 158-166; Новиков И. А. Педагогический и воинский подвиг Героя Советского Союза Андрея Ивановича Невзгодова // Историко-педагогические чтения. 2015. № 19. Ч. 2. С. 151-158.

<sup>4</sup> Новоселов В. Н. Скобликова Лидия Павловна // Челябинский государственный педагогический университет: энциклопедия / гл. ред.-сост.: Г. С. Шкробень. Челябинск: Б. и., 2009. С. 859.

Л. П. Скобликова была зачислена на 1 курс на отделение физического воспитания<sup>1</sup>. Приказом от 22 января 1957 г. она командирована в составе институтской сборной лыжников и конькобежцев на свое первое соревнование – первенство министерства просвещения РСФСР в г. Киров<sup>2</sup>, на котором была одержана первая победа – чемпионка РСФСР по конькам среди девушек. За эту победу 13 февраля 1957 г. директор института А. Г. Карманов объявил Л. П. Скобликовой благодарность за высокие спортивные показатели<sup>3</sup>.

Ее путь к золотым медалям чемпионатов СССР, мира и Олимпийских игр не был прост, были проигранные старты и упущенные победы, падения на дистанциях, но воля к победе, сила характера и целеустремленность сделали ту Скобликову, которая вошла в элиту советского и мирового спорта Королевой коньков и Богиней спорта, чьей улыбкой восхищалась публика, а «наглость» ответов приводила в восторг журналистов.

В своих воспоминаниях Лидия Павловна дополняет свой первый триумф 1960 г. – не только две золотые Олимпийские медали, но и диплом об окончании института, получить который было не менее трудно, зная характер Л. П. Скобликовой, чем покорить спортивный мир и американских болельщиков. «Многие преподаватели, ссылаясь на то, что у меня был такой трудный олимпийский сезон, советовали взять академический отпуск. Я никак не могла с этим согласиться. Как же так? Всегда хорошо училась. И вдруг, став двукратной олимпийской чемпионкой, возьму академический отпуск! Это все равно, что остаться на второй год. У меня такое просто в голове не укладывалось. Решила прекратить тренировки и заниматься учебой с утра до вечера. Нужно было пройти практику в школу ... Словом, надо было в оставшиеся два месяца спасти наполовину пропущенный учебный год. Преподаватели отнеслись к моим трудностям с пониманием. В любое время я могла обратиться к ним за консультацией, разъяснениями. Государственные экзамены мы с Сашей [Александр Полозков – однокурсник Лидии Скобликовой] сдали успешно. ... в самый разгар выпускных экзаменов – мы еще ухитрились с ним пожениться»<sup>4</sup>.

29 июня 1960 г. Л. П. Скобликова закончила факультет физвоспитания Челябинского государственного педагогического института по специальности «Анатомия, физиологии, физическая культура»<sup>5</sup>. И это была ее тоже победа! 1 сентября 1960 г. Л. П. Скобликова была зачислена ассистентом кафедры теории физвоспитания и гимнастики<sup>6</sup>, проработав в институте до сентября 1968 г.

Спустя четыре года, 2 февраля 1964 г., на IX-х зимних Олимпийских играх в Инсбруке спортивный мир был еще более поражен: Лидия Скобликова совершила невероятное, победив на своей любимой, коронной дистанции 3000 м на скоростном беге на коньках, она стала шестикратной олимпийской чемпионкой, четыре из которых завоевала на в Инсбруке, выиграв все четыре старта. Такого феноменального успеха не было и вряд ли когда-то будет в женском конькобежном спорте.

Ее успех был ожидаемым, но никто не ожидал ее оглушительного, ошеломляющего, феноменального успеха. Имя уральской спортсменки не сходило со страниц советских и зарубежных газет и журналов, телеграфных и телетайпных лент. Это был не только успех Лидии Скобликовой – это была Победа советского спорта, советского человека, советского государства над «загнивающим» Западом. Поэтому Л. П. Скобликову с Победой поздравил Первый секретарь ЦК КПСС Н. С. Хрущев<sup>7</sup>. Имя Скобликовой звучало наравне с именами Ю. А. Гагарина и В. В. Терешковой.

Приведем некоторые примеры восхищения победами и триумфом Лидии Скобликовой в Скво-Вэлли и Инсбруке:

- ✓ газета «The New York Times» («Нью-Йорк таймс», США) – «Ура миссис Скобликовой»;
- ✓ газета «Bild» («Бильд», ФРГ) – «Лида, ты чудо!»;
- ✓ газета «Die Welt» («Ди Вельт», ФРГ) – «Скобликова сама по себе уже является мировым классом. По изяществу и ритмичности бега она на голову превосходит своих соперниц»;

<sup>1</sup> Архив Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета (Архив ЮУрГГПУ). Приказы по студентам. 1956. Д. 99. № 112.

<sup>2</sup> Архив ЮУрГГПУ. Приказы по студентам. 1957. Д. 100. № 3.

<sup>3</sup> Архив ЮУрГГПУ. Приказы по студентам. 1957. Д. 100. № 18.

<sup>4</sup> Бородин Л. Лидия Скобликова. Мир озарила «Уральская молния» // Атланты / сост. А. А. Юсин. М.: Terra-Спорт, 1999. С. 287.

<sup>5</sup> Архив ЮУрГГПУ. Приказы по студентам. 1960. Д. 105. № 108; ОГАЧО. Ф. Р-1606. Оп. 1. Д. 1449. Л. 31.

<sup>6</sup> ОГАЧО. Ф. Р-1606. Оп. 1. Д. 1449. Л. 27.

<sup>7</sup> Хрущев Н. Будьте достойны великого времени строительства коммунизма. Советской олимпийской команде Лидии Павловны Скобликовой // Правда. 1964. 7 февраля.

- ✓ газета «L'Équipe» («Экип», Франция) – «На ледяной дорожке она господствовал еще полнее, чем на прошлых Олимпийских играх»;
- ✓ журнал «Sport Illustré» («Спорт иллюстрире», ФРГ) – «На ее миловидном лице почти всегда улыбка. Для этого есть хорошие золотые основания. Порой можно подумать, что и бежит она очень просто с такой же лучистой улыбкой, шаловливая, как ребенок, ибо лед прекрасно сверкает, и легко скользят ее коньки»;
- ✓ агентство «Agence France-Presse» («Франс Пресс», Франция) – «Конца достижениям этой сверхчемпионки не видно ... Скобликова, видимо, войдет в летопись конькобежного спорта как непревзойденная чемпионка»;
- ✓ агентство «Associated Press» («Ассошиэйтед Пресс», США) – «Королева скоростного бега на коньках при встрече с зарубежными журналистами показала себя и чемпионкой в парировании вопросов. Голубоглазая блондинка излучала в своих ответах женское очарование, согревавшее присутствовавших»<sup>1</sup>.

Спустя годы в своих воспоминаниях Лидия Павловна написала: «До сих пор не могу понять, откуда во мне, провинциальной девчонке, появилось столько смелости, даже дерзости, когда журналисты стали задавать мне довольно необычные вопросы»<sup>2</sup>.

Когда 2 февраля 1964 г. на награждении в Инсбруке, на пьедестал почета в четвертый раз поднялась Лидия Скобликова, трибуны взорвались. Спортивный обозреватель Л. Бородина впечатленная увиденным написала: «В четвертый раз ей вручили золотую медаль. В четвертый раз в ее честь прозвучал гимн Советского Союза. В четвертый раз она попала «под обстрел» репортеров. Кто-то надел на нее все четыре медали сразу. И ее снова, уже в пятый раз, попросили выйти на пьедестал почета. Это было стихийно возникшее, не запланированное организаторами соревнования героини олимпиады. Казалось, буря оваций растопит «Ледяной стадион». Лида забрала все медали в ладони, поднесла к лицу и расцеловала»<sup>3</sup>.

Особенно теплые отношения сложились у Лидии Скобликовой с хоккеистами и во время подготовки к стартам, и в Скво-Вэлли, и в Инсбруке: «Она отважная, смелая, в общем какая-то наша!», а капитан хоккейной команды, признанный лучшим нападающим Б. А. Майоров сказал: «Четыре золотые медали – это потрясающий успех!»<sup>4</sup>.

Лидия Скобликова причастна и золотым медалям наших хоккеистов в Инсбруке. Перед отъездом из Инсбрука в Эстерсунд, на чемпионат мира, она, пожелав им успеха, сказала: «Вы ж не можете проиграть, ребята!». Они ответили: «Выиграем!», а после победы в последнем матче над сборной Канады 3: 2 и завоевания золотых медалей сказали: «Как же мы могли проиграть! Мы же Лиде слово дали».

Каких только эпитетов не удостоилась Лидия Скобликова: «Олимпийская сверхзвезда», «Золотая девушка России», «Царица медалей», «Фантастическая королева коньков», «Королева белой дорожки», «Уральский самоцвет», «Уральский самородок», «Суперзвезда»<sup>5</sup> и многих других.

В олимпийские Скво-Вэлли и Инсбрук приходили телеграммы из различных уголков многонационального Советского Союза: слали приветы и поздравления моряки и пограничники, спортивные коллективы заводов и колхозов, ученые и артисты, школьники. В честь Лидии Скобликовой слагали стихи и песни, создавали картины и гравюры, устраивали выставки. Поэтесса Л. К. Татьяничева по телефону продиктовала в газету «Литературная Россия» свои переживания и восторг победам «Уральской молнии»:

- Огонь, – говорят о тебе металлурги.
- Стремительна, как мысль, – сказал о тебе инженер-конструктор.
- А старый уральский охотник назвал тебя быстроногой ланью.
- Поэты пишут о тебе стихи, композиторы сочиняют музыку.
- Знакомые и незнакомые люди ласково называют тебя «наша Лида»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Бородина Л. Золото высшей пробы // Физкультуры и спорт. 1964. № 4. С. 18; Борченко А. Наша Лида. Челябинск: Южн.-Урал. кн. изд-во, 1964. С. 68-69; Горбунов В. «Уральская молния» // Локомотиву – 50: Книга-альбом / сост.: В. Е. Волков. М.: Физкультура и спорт, 1988. С. 221-223; Жукова Р. Лед. Сталь и характер. М.: Физкультура и спорт, 1965. С. 73, 83; Киселев Н. Ее день рождения // Огонек. 1964. № 11. С. 25-27; Соболев П., Бородина Л. Олимпийский дневник // Физкультуры и спорт. 1964. № 4. С. 27-28.

<sup>2</sup> Лидия Скобликова. Оставить след на земле // Уроки жизни: сб. / сост. В. Г. Кудрявцев. М.: Физкультура и спорт, 1990. С. 8.

<sup>3</sup> Бородина Л. Золото высшей пробы // Физкультуры и спорт. 1964. № 4. С. 21.

<sup>4</sup> Там же. С. 18.

<sup>5</sup> Киселев Н. Ее день рождения // Огонек. 1964. № 11. С. 25; Лидия Скобликова // Великие спортсмены XX века / авт.-сост. А. Г. Ушаков, Н. Н. Гилевич. М.: «Мартин», 2003. С. 414.

Восторг от успеха Лидии Скобликовой вдохновил поэта и композитора О. В. Кульдяева на создание новой песни «Песенка о Лиде», которая впервые была опубликована в челябинской областной газете «Комсомолец» 5 февраля 1964 г.<sup>2</sup>, и была очень популярна в 1960-е гг.

Ректор института Е. М. Тяжелников дал ей такую характеристику: «Прекрасная общая физическая подготовка, идеальная техника, умение собраться в момент подготовки и выступления в соревнованиях, чувство ответственности за свое выступление независимо от масштаба соревнований – все эти качества настоящего советского спортсмена-бойца присущи Л. Скобликовой. Кроме выступлений в соревнованиях Лида является горячим пропагандистом спорта. Ее выступления во дворцах культуры, клубах, молодежных общежитиях, цехах заводов, на селе пользуются большой популярностью»<sup>3</sup>.

Какие факты в биографии Лидии Павловны Скобликовой поразили нас больше всего? – мы выделим четыре:

во-первых, счастливое для нее число «13» – в Скво-Вэлли жила в номере под № 13, часто выпадала «13» пара в забегах и даже присвоение звания «Почетный гражданин Челябинской области» произошло 13 января 2004 г.;

во-вторых, принятие в члены КПСС в 1964 г. по решению Президиума ЦК КПСС и без прохождения кандидатского стажа<sup>4</sup>;

в третьих, в Златоуст – на электричке: в 1960 и в 1964 г. героиня Олимпийских игр для поездки в родной город, ехала из Челябинска в Златоуст обычным пассажиром пригородного железнодорожного транспорта. «Златоустовский рабочий» 15 марта 1964 г. сообщал: «Вчера в Златоуст приехала героиня IX Олимпийских игр ... Встретить дорогую землячку собрались представители молодежи города, спортивной общественности, школьники, родные и знакомые. 11 часов 50 минут. К перрону медленно подходит электричка. И вот из вагона выходит улыбающаяся Лида. Присутствующие окружают ее плотным кольцом, слышатся приветствия, поздравления с победой на Олимпийских играх и с приездом в родной город»<sup>5</sup>;

в-четвертых, готовила «Бифштексы для Гагарина»: в 1964 г., когда Лидия Скобликова гостила с супругом в Звездном городке и жила на квартире у В. В. Терешковой, которая в то время была в положении. Поэтому большая часть праздничного стола с космонавтами выпала на Лидию Скобликову: «Поскольку ей заниматься хозяйством было уже трудно, я с удовольствием взяла на себя обязанности по кухне. Нарезала закуски, пожарила бифштексы, накрыла стол»<sup>6</sup>.

При всей своей «звездности» Лидия Скобликова оставалась и остается «своей», что мы не различно наблюдали. Она очень критично подходила к оценке своего таланта. В своем первом научном труде, в 1964 г., Л. П. Скобликова о своих физических возможностях писала: «Многие мои достижения на Олимпийских играх и на первенствах мира относят за счет особых физических качеств. Должна сказать, что я по своим физическим данным намного уступаю и спортсменам в сборной команде страны, и ведущим зарубежным спортсменам. Я бы хотела отметить, что не следует путать физические данные с функциональными возможностями. Можно иметь прекрасные физические данные, т. е. хороший рост, хорошую грудную клетку, сильные ноги, крепкое сердце, но, не развивая их, никогда не достигнуть высоких результатов в спорте. Мои успехи я полностью отношу за счет труда и разумного использования средств физической подготовки»<sup>7</sup>.

Она могла открыто и честно желать своим подругам по команде побед, но уступать эти победы Лидия Скобликова не собиралась никому, она не переносила впереди себя спину на дистанции. «Я очень люблю моих подруг и хочу, чтобы и они познали радость победы! Я, – с улыбкой закончила она, – не жадная»<sup>8</sup>.

---

<sup>1</sup> Татьяначева Л. Наша Лида // Литературная Россия. 1964. 7 февраля.

<sup>2</sup> Кульдяев О. В. «Песенка о Лиде» // Комсомолец. 1964. 5 февраля.

<sup>3</sup> ОГАЧО. Ф. Р-1606. Оп. 1. Д. 1449. Л. 21.

<sup>4</sup> Письмо четырехкратной чемпионки IX зимних Олимпийских игр Л. П. Скобликовой Никите Сергеевичу Хрущеву // Правда. 1964. 7 февраля; Хрущев Н. Будьте достойны великого времени строительства коммунизма. Советской олимпийской команде Лидии Павловны Скобликовой // Правда. 1964. 7 февраля.

<sup>5</sup> Скобликова в Златоусте // Златоустовский рабочий. 1964. 15 марта.

<sup>6</sup> Скобликова Л. Уральская молния. Екатеринбург: Банк культурной информации, 2006. С. 75-76.

<sup>7</sup> Скобликова Л. П. Тренировка конькобежцев (женщин) в подготовительном периоде // Проблемы физического воспитания и спорта (По материалам третьей научно-методической конференции, состоявшейся в Челябинске 24–25 января 1964 г.). Челябинск: Юж.-Урал. книж. изд., 1964. С. 23.

<sup>8</sup> Лидия Скобликова // Великие спортсмены XX века / авт.-сост. А. Г. Ушаков, Н. Н. Гилевич. М.: «Мартин», 2003. С. 412.

После ухода из большого спорта Лидия Павловна Скобликова еще два раза круто меняла свою биографию, чего стоит ее поступление в 1979 г. в аспирантуру Академии общественных наук при ЦК КПСС: «Я должна была доказать, что умею не только быстрее всех бегать на коньках, но еще и кропотливо работать над первоисточниками, проводить социологические исследования, на “отлично” сдавать экзамены»<sup>1</sup>. Как итог работа над кандидатской диссертацией «Сущность и основные направления идейно-нравственного воспитания советских спортсменов (1971–1980)»<sup>2</sup>, ее защита в 1982 г. и присвоение научного звания кандидата исторических наук. Познакомившись с авторефератом диссертации, с перечнем и анализом использованных Л. П. Полозковой (Скобликовой) неопубликованных архивных источников, проведенных социологических исследований и опубликованных работ по теме диссертации<sup>3</sup>, еще раз поражаешься уже новой гранью таланта Скобликовой – это сделать не под силу и многим сегодняшним аспирантам.

Заслуги Л. П. Скобликовой достоинству оценены: она награждена двумя орденами Трудового Красного Знамени, «Знак Почета», орденом «За заслуги перед Отечеством» 3-й степени и серебряным олимпийским орденом<sup>4</sup>. В 1964–1968 гг. – депутат Челябинского городского Совета народных депутатов и входила в состав комиссии по физкультурно-спортивной и оборонной работе<sup>5</sup>. 4 февраля 1964 г. – занесена в Книгу Почета города Челябинска<sup>6</sup>, 6 сентября 1999 г. – присвоено звание Почетного гражданина города Златоуста Челябинской области<sup>7</sup>, 13 января 2004 г. – присвоено звание «Почетный гражданин Челябинской области»<sup>8</sup>. 28 декабря 2004 г. состоялось торжественное открытие, названного в ее честь, крытого ледового дворца «Уральская молния» в Челябинске.

В чем же феномен Л. П. Скобликовой? Думается, для объяснения этого достаточно привести слова ее тренера Е. Н. Красильникова: спокойный и немногословный он сказал, что она готовилась к Олимпиаде в Инсбруке «с необычайным старанием, даже фанатизмом, стиснув зубы, но с улыбкой на лице»<sup>9</sup>. В этих словах: «стиснув зубы, но с улыбкой на лице» – вся Л. П. Скобликова: в спортивной, учебной и научной деятельности.

#### **Источники и литература:**

Архив Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета (Архив ЮУрГГПУ). Приказы по студентам. 1956. Д. 99.

Архив ЮУрГГПУ. Приказы по студентам. 1957. Д. 100.

Архив ЮУрГГПУ. Приказы по студентам. 1960. Д. 105.

Объединенный государственный архив Челябинской области (ОГАЧО). Ф. Р-220. Оп. 18. Д. 73.

ОГАЧО. Ф. Р-220. Оп. 19. Д. 93.

ОГАЧО. Ф. Р-825. Оп. 1. Д. 438.

ОГАЧО. Ф. Р-825. Оп. 1. Д. 511.

ОГАЧО. Ф. Р-1606. Оп. 1. Д. 1449.

Бородина Л. Золото высшей пробы // Физкультуры и спорт. 1964. № 4. С. 18-21.

Бородина Л. Лидия Скобликова. Мир озарила «Уральская молния» // Атланты / сост. А. А. Юсин. М.: Terra-Спорт, 1999. 336 с. С. 271-304.

Борченко А. Наша Лида. Челябинск: Южн.-Урал. кн. изд-во, 1964. 86 с.

Горбунов В. «Уральская молния» // Локомотиву – 50: Книга-альбом / сост.: В. Е. Волков. М.: Физкультура и спорт, 1988. 367 с. С. 220-225.

Жукова Р. Лед. Сталь и характер. М.: Физкультура и спорт, 1965. 84 с.

Златоуст – город крылатого коня / авт.-сост. А. В. Козлов. Златоуст: ООО «Фотомир», 2004. 336 с.

<sup>1</sup> Лидия Скобликова. Оставить след на земле // Уроки жизни: сб. / сост. В. Г. Кудрявцев. М.: Физкультура и спорт, 1990. С. 5

<sup>2</sup> Полозкова Л. П. Сущность и основные направления идейно-нравственного воспитания советских спортсменов (1971-1980): дис. ... канд. ист. наук. М., 1982.

<sup>3</sup> Полозкова Л. П. Сущность и основные направления идейно-нравственного воспитания советских спортсменов (1971-1980): автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 1982. С. 24-25.

<sup>4</sup> Лидия Скобликова. Оставить след на земле // Уроки жизни: сб. / сост. В. Г. Кудрявцев. М.: Физкультура и спорт, 1990. С. 17.

<sup>5</sup> ОГАЧО. Ф. Р-220. Оп. 19. Д. 93. Л. 121.

<sup>6</sup> Объединенный государственный архив Челябинской области (ОГАЧО). Ф. Р-220. Оп. 18. Д. 73. Л. 121.

<sup>7</sup> Золотые имена Златоуста. О Почетных гражданах города / авт.-сост. А. В. Козлов, Н. Ю. Приходько, Т. В. Шадрин. Златоуст: ООО «ФотоМир», 2006. С. 56.

<sup>8</sup> ОГАЧО. Ф. Р-825. Оп. 1. Д. 438. Л. 10.

<sup>9</sup> Бородина Л. Лидия Скобликова. Мир озарила «Уральская молния» // Атланты / сост. А. А. Юсин. М.: Terra-Спорт, 1999. С. 299.

- Золотые имена Златоуста. О Почетных гражданах города / авт.-сост. А. В. Козлов, Н. Ю. Приходько, Т. В. Шадрина. Златоуст: ООО «ФотоМир», 2006. 88 с.
- Киселев Н. Ее день рождения // Огонек. 1964. № 11. С. 25-27.
- Кишкин А. Рассказ об олимпийской чемпионке. Челябинск: кн. изд-во, 1961. 39 с.
- Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории. URL: [http://school.historians.ru/wp-content/uploads/2013/10/2013.10.21-Концепция\\_для-размещения.pdf](http://school.historians.ru/wp-content/uploads/2013/10/2013.10.21-Концепция_для-размещения.pdf)
- Кравцова Л. М., Михайлова Т. А., Чикалин М. В. Информационно-познавательный проект по физической культуре: знаменитые люди нашего края: Лидия Скобликова // Индивидуальные проекты для обучающихся 7-9 классов. сб. работ. Челябинск: ЮУрГГПУ, 2018. 233 с. С. 67-73.
- Кругликова Г. А. Роль историко-культурного наследия в воспитании молодежи // Историко-педагогические чтения. 2018. № 22. С. 37-41.
- Кругликова Г. А. Роль педагога-историка в формировании нравственных ценностей молодежи // Историко-педагогические чтения. 2015. № 19. Ч. 1. С. 158-166.
- Кульдяев О. В. «Песенка о Лиде» // Комсомолец. 1964. 5 февраля.
- Лидия Скобликова // Великие спортсмены XX века / авт.-сост. А. Г. Ушаков, Н. Н. Гилевич. М.: «Мартин», 2003. 560 с. С. 409-414.
- Лидия Скобликова. Оставить след на земле // Уроки жизни: сб. / сост. В. Г. Кудрявцев. М.: Физкультура и спорт, 1990. 223 с. С. 5-17.
- Молодцов П. Скобликова Лидия Павловна // Златоустовская энциклопедия / ред.-сост. А. В. Козлов, Н. А. Косиков, В. В. Чабаненко. В 2-х т. Златоуст: Злат. рабочий, 1997. Т. 2. 351 с. С. 140.
- Новиков И. А. Педагогический и воинский подвиг Героя Советского Союза Андрея Ивановича Невзгодова // Историко-педагогические чтения. 2015. № 19. Ч. 2. С. 151-158.
- Новоселов В. Н. Скобликова Лидия Павловна // Челябинск: энцикл. / сост.: В. С. Боже, В. А. Черноземцев. Челябинск: Каменный пояс, 2001. 1112 с.
- Новоселов В. Н. Скобликова Лидия Павловна // Челябинская область: энциклопедия / гл. ред. К. Н. Бочкарев. Челябинск: Каменный пояс, 2008. Т. 6. Си-Ф. 944 с.
- Новоселов В. Н. Скобликова Лидия Павловна // Челябинский государственный педагогический университет: энциклопедия / гл. ред.-сост.: Г. С. Шкребень. Челябинск: Б. и., 2009. 1144 с.
- Письмо четырехкратной чемпионки IX зимних Олимпийских игр Л. П. Скобликовой Никите Сергеевичу Хрущеву // Правда. 1964. 7 февраля.
- Полозкова Л. П. Сущность и основные направления идейно-нравственного воспитания советских спортсменов (1971-1980): автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 1982. 25 с.
- Полозкова Л. П. Сущность и основные направления идейно-нравственного воспитания советских спортсменов (1971-1980): дис. ... канд. ист. наук. М., 1982. 186 с.
- Скобликова в Златоусте // Златоустовский рабочий. – 1964. – 15 марта.
- Скобликова Л. П. Тренировка конькобежцев (женщин) в подготовительном периоде // Проблемы физического воспитания и спорта (По материалам третьей научно-методической конференции, состоявшейся в Челябинске 24–25 января 1964 г.). Челябинск: Юж.-Урал. книж. изд., 1964. 152 с. С. 23-27.
- Скобликова Л. Уральская молния. Екатеринбург: Банк культурной информации, 2006. 180 с.
- Соболев П., Бородина Л. Олимпийский дневник // Физкультуры и спорт. 1964. № 4. С. 27-28.
- Татьяничева Л. Наша Лида // Литературная Россия. 1964. 7 февраля.
- Хрущев Н. Будьте достойны великого времени строительства коммунизма. Советской олимпийской команде Лидии Павловны Скобликовой // Правда. 1964. 7 февраля.
- Челябинск. История моего города: учеб. для учащихся общеобразоват. шк., гимназий, лицеев. Челябинск: ЧГПУ, 1999. 320 с.
- Челябинский государственный педагогический университет. Челябинск: ЧГПУ, 2004. 272 с.

**Д.Л. Островкин**  
Екатеринбург

## **РАЗВИТИЕ СЕТИ ИНФРАСТРУКТУРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ СФЕРЫ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ НА УРАЛЕ В 1920-х гг.**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** здравоохранение, медицина, государственная политика, больницы, советский период.

**АННОТАЦИЯ.** В статье, на основе данных из федеральных и региональных архивов, проводится анализ становления советской медицинской системы в 1920-е гг. на примере Урала. Автором доказано, что на первом этапе (1920–1923 гг.) основные усилия органов здравоохранения были направлены на сохранение оставшихся в наследство лечебных учреждений. Органы здравоохранения вынуждены организовывать свою деятельность в условиях жестких финансовых дефицитов, отсутствия материальной базы. Систематическая работа по развитию медицинской сети началась только с 1923 г. В это время начинается строительство новых больничных зданий, происходит ежегодное увеличение финансирования работы органов здравоохранения. На Урале был принят комплексный план развития медицины, который предполагал широкое развитие не только общей, но и специальной медицины. Результатом его выполнения стал качественный и количественный рост медицины Урала, заложивший основу для дальнейшего развития новой системы здравоохранения.

**D.L. Ostrovkin**  
Ekaterinburg

## **DEVELOPMENT OF THE NETWORK OF INFRASTRUCTURE ESTABLISHMENTS OF THE PUBLIC HEALTH IN THE URALS IN THE 1920s**

**KEYWORDS:** health care, medicine, government policy, hospitals, soviet period.

**ABSTRACT.** The article, based on data from federal and regional archives, analyzes the development of the Soviet medical system in the 1920s, on the example of the Urals. The author proved that at the first stage (1920–1923), the main efforts of the health authorities were aimed at preserving the remaining medical institutions. Health authorities are forced to organize their activities in conditions of severe financial deficits, lack of material resources. Systematic work on the development of the medical network began only in 1923. At this time, construction of new hospital buildings began, an annual increase in funding for the work of the health authorities took place. A comprehensive plan for the development of medicine was adopted in the Urals, which assumed a wide development not only of general, but also of special medicine. The result of its implementation was the qualitative and quantitative growth of Ural medicine, which laid the foundation for the further development of the new health care system.

Обеспечение населения качественной и доступной медицинской помощью является одним из залогов развития государства и общества. Кроме того, в настоящий момент на межгосударственном уровне признано, что внедрение здоровьесберегающих технологий должно стать приоритетным направлением любой страны<sup>2</sup>. Однако на сегодняшний день Россия находится на стадии перманентных реформ, которые связаны с сокращением медицинского персонала, реорганизацией больниц, уменьшением государственного финансирования сферы здравоохранения. Так, только в г. Екатеринбург (Свердловская область) ассигнования на медицину в 2016 г. сократились на 700 млн. руб. в сравнении с 2015 годом, что приводит к реорганизации медицинских учреждений, оптимизации коучного фонда<sup>3</sup>. В связи с этим, изучение советского опыта по развитию и совершенствованию инфраструктурной базы сферы здравоохранения приобретает особое значение. Ведь именно в 1920-х гг. советско-партийным органам удалось в быстрые сроки восстановить разрушенную сеть медицинских

---

<sup>1</sup> **Островкин Денис Леонидович**, кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры всеобщей истории, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: ostrovkin.denis@yandex.ru.

**Ostrovkin Denis Leonidovich**, Candidate of Historical Sciences, Senior Lecturer of the Department of General History Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

© Островкин Д. Л., 2019

<sup>2</sup> Countdown to 2015, decade report (2000–10) – taking stock of maternal, newborn and child survival. – WHO. Geneva, 2010.

<sup>3</sup> Здравоохранение Екатеринбурга: дефицит финансирования и новая оптимизации. URL: <https://regnum.ru/news/2256097.html> (дата обращения: 01.02.2019).



учреждений от последствия Гражданской войны, заложить фундамент для поступательного развития в последующие этапы.

Первоначально организовывать медицинскую помощь населению Урала приходилось при большом финансовом дефиците. Так, Губздравотдел Екатеринбургa в первой половине 1920 г. недополучил кредитов на 60 млн. руб. (при общей смете в 161 млн. руб.). Приходилось изыскивать другие пути финансирования для поддержания сети медицинских учреждений, в частности, занимать большие суммы у других советских структур. К примеру, задолженность Губздрави за пять месяцев 1920 г. перед местными продовольственными органами составляла более 10 млн. руб.<sup>1</sup> При этом, ассигнования, выделяемые на медицину, были крайне малы. Например, в соседней в Пермской губернии расходы на органы здравоохранения в 1920 г. равнялись 3,8% из общего бюджета губернии<sup>2</sup>.

В результате, медицинские учреждения Урала находились в крайне сложном положении. Так в газете Уральский рабочий отмечается, что положение в Екатеринбургском гинекологическом институте «безобразное». Фиксируется, что «ветер гуляет по палатам, у пациентов масса паразитов, белье нателное и постельное отсутствует. Рожениц кормят так, что они и их дети вынуждены голодать целыми сутками. После родов женщинам дают тухлую соленую рыбу, загнивших гусей и черный жесткий хлеб»<sup>3</sup>. Подтверждение плачевного состояния медицинского обслуживания населения Екатеринбургской губернии находим в докладной записке уполномоченного ревизора Совета Труда и Оборонь Республики Н. А. Реске (июне 1920 г.). Он указывает, что в августе 1920 г. на заработную плату и хозяйственные расходы губернии «не было ни копейки»<sup>4</sup>.

Однако даже в таких непростых условиях советско-партийные органы уже вначале своей деятельности смогли несколько расширить инфраструктурную базу органов здравоохранения. В это время была оборудована хирургическая больница в Нижнем Тагиле, при Городской больнице Екатеринбургa начинает работать рентгеновский кабинет. В регионе происходит даже открытие специальных больниц. Так, в Екатеринбургe начинают работать медицинские учреждения для нервных больных и неизлечимых хроников, организована медицинская помощь для беременных женщин и детская больница<sup>5</sup>. О значимости начавшейся работы по восстановлению медицинской базы органов здравоохранения говорит и тот факт, что Екатеринбургский Губисполком 26 августа 1920 г. принял решение «проводить ремонт лечебных заведений все всякой очереди, организовать строительный отряд специально для ремонта лечебных учреждений»<sup>6</sup>.

Введение НЭПа (новой экономической политики) вызвало значительные трудности с финансированием медицинских учреждений. На государственном обеспечении осталось менее 1/3 коек в больницах. В результате, на 1922–1923 г. хоз. гг. Челябинский губздрав получил только 54,5% от общей сметы, запрашиваемой у Комиссариата здравоохранения<sup>7</sup>. Органы здравоохранения вынуждены были сокращать количество мест в лечебных учреждениях. К примеру, на 1 апреля 1923 г. в Пермской губернии числилось 2525 коек, тогда как 1 января того же года – 3884 на, т. е. уменьшение произошло на 1359 мест всего за несколько месяцев<sup>8</sup>. В Челябинской губернии за 1922 г. вынуждены были сократить коечный фонд в 2,5 раза. Нужно было изменять подход к организации системы медицинского обслуживания населения. Советско-партийные органы нашли выход в практике передачи лечебных учреждений на содержание промышленным предприятиям и частным лицам<sup>9</sup>. Так, согласно положению НКЗ «Об открытии частных лечебных учреждений» Губздравотдел имел право передать в аренду больницу, но только те, которые были закрыты или подлежали закрытию ввиду отсутствия государственного финансирования. Обязательным условием аренды больницы являлось наличие главного врача с минимальным стажем от трех лет, а также наличие не менее 10 коек для оказания медицинской помощи, 6 коек для родительных учреждений, а также не менее 3-х кресел для зубных больниц<sup>10</sup>.

Кроме введения практики создания частных лечебных учреждений органы здравоохранения пошли на то, чтобы разрешить свободную торговлю медикаментами. Так, Челябинский Губисполком 7 февраля 1923 г. принял постановление «О порядке открытия оптовой и розничной торговли меди-

<sup>1</sup> ГАРФ. Ф. А-482. Оп. 2. Д. 85. Л. 4.

<sup>2</sup> ПермГАСПИ. Ф. 557. Оп. 2. Д. 280. Л. 47.

<sup>3</sup> Уральский рабочий. 1920. 24 августа.

<sup>4</sup> ГАРФ. Ф. А-482. Оп. 2. Д. 142. Л. 1-2 об.

<sup>5</sup> ГАРФ. Ф. А-482. Оп. 2. Д. 142. Л. 25.

<sup>6</sup> ГАСО. Ф. Р-47. Оп. 1. Д. 3. Л. 16.

<sup>7</sup> ОГАЧО. Ф. Р-112. Оп. 1. Д. 59. Л. 375.

<sup>8</sup> ГАПК. Ф. р-15. Оп. 2. Д. 81. Л. 27.

<sup>9</sup> Бабановский И. В. Вопросы финансирования здравоохранения в СССР. М., 1976. С. 23.

<sup>10</sup> ГАРФ. Ф. А-482. Оп. 1. Д. 173. Л. 89, 96.

каменными». Согласно документу право продажи лекарственных препаратов предоставлялась общественным и кооперативным организациям, а также частным лицам, которые получили разрешение Губздравотдела<sup>1</sup>. Схожие постановления были опубликованы и в других уральских губерниях. В то время это оказало существенное влияние на преодоление фармацевтического кризиса и снабжение региона лекарственными средствами.

В условиях НЭПа в аппарате Комиссариата здравоохранения и в Губернских органах здравоохранения разгорелась дискуссия об отказе от принципов бесплатности медицинских услуг, предоставляя такое право только застрахованным гражданам. Здравоохранение для остальной части населения предполагалось перевести на хозяйственный расчет. В Пермской губернии даже успели разработать и начать внедрять новые правила «О платности лечения в больницах и платности отпуска лекарств в Пермской губернии». Согласно документу платное лечение было введено не только в губернской больнице, но и уездных и даже детских учреждениях. Бесплатный отпуск лекарств допускался только для социально не обеспеченных групп населения, красноармейцев, но не более 20 рецептов ежедневно в г. Перми<sup>2</sup>. Однако на проходившем III Всероссийском съезде здравотделов Н. А. Семашко публично осудил сторонников данного подхода, высказался за сохранение единства советского здравоохранения, бесплатности и общедоступности медицины для всех слоев населения. Съезд также высказался против уничтожения губернских отделов здравоохранения, как системообразующих медицинских органов в регионе<sup>3</sup>.

Новый этап в развитии сферы здравоохранения связан с обширной Уральской областью, которая была создана в 1923 г. В это время создается единый орган здравоохранения – Облздравотдела, ведение которого перешли все медицинские учреждения четырех бывших губерний (Екатеринбургской, Пермской, Челябинской и Тюменской губерний)<sup>4</sup>.

На первом этапе организации медицинской помощи в рамках большой Уральской области органы здравоохранения своей первоочередной задачей ставили сохранение материально-технической базы, доставшегося наследства. Облздрав даже вынужден был принимать на финансирование из местного бюджета больницы, на которые ассигнования должны были идти из государственной сметы. Так, в ноябре 1924 г. заведующий окружным общим отделом Окрисполкома Челябинского округа в докладной записке указывал, что леченые учреждения Исправительных домов округа не были включены в госфинансирование и ходатайствовал о принятии их на средства уральского здравоохранения<sup>5</sup>. При этом некоторые из больниц, сохранившиеся после окончания Гражданской войны, пришли в сильное запустение. Такие данные находим из выписки акта осмотра Ново-Пышминской Советской больницы (1923 г.). «Баракы, относящиеся к палатам, чрезвычайно загрязнены, стены и потолки не белены с 1918 г. Посуда, в которой подается пища больным, найдена грязной и ржавой, ложки в большинстве случаев не пригодны к использованию, кружки ржавые, постельные принадлежности плохие, одеяла негодные. Двор и больничные постройки, подлежащие очистке, не убираются, мусор накопился большими кучами и успел прорости травой»<sup>6</sup>.

В первую очередь это происходило потому, что до 1923 г. основные усилия органов здравоохранения были направлены на формирование системы здравоохранения на уездном уровне, отсутствовало достаточное финансирование. При этом часть больниц переехала в здания, оставшиеся после установления советской власти без хозяев, впоследствии, за которыми перестали следить.

С организацией Уральской области Облздравотдел занялся перспективным планированием больничного строительства. В 1924 г. органами здравоохранения был составлен большой план развития медицинских учреждений и их больничного строительства, включивший около 38 объектов. Важно, что обсуждение векторов развития уральской медицины происходило и на местном уровне. Так, в период с 12 декабря 1923 г. по 15 мая 1924 г. секция Челябинского Горсовета по здравоохранению провела 13 собраний, где основное внимание при обсуждении было уделено состоянию медицинских учреждений<sup>7</sup>. Пользуясь этими данными, в первый строительный план вошли такие крупные

<sup>1</sup> ОГАЧО. Ф. Р-112. Оп. 1. Д. 3. Л. 1.

<sup>2</sup> ГАПК. Ф. р-15. Оп. 2. Д. 81. Л. 21.

<sup>3</sup> Здравоохранение в годы восстановления и социалистической реконструкции народного хозяйства СССР: сб. материалов и документов. М., 1973. С. 67.

<sup>4</sup> ГАРФ. Ф. А-482. Оп. 10. Д. 290. Л. 50.

<sup>5</sup> ОГАЧО. Ф. Р-112. Оп. 1. Д. 99. Л. 103.

<sup>6</sup> ГАСО. Ф. Р-737. Оп. 1. Д. 3. Л. 50.

<sup>7</sup> ОГАЧО. Ф. Р-112. Оп. 1. Д. 99. Л. 108.

учреждения, как Златоустовская больница, Надеждинский тубдиспансер<sup>1</sup>. В 1925 г. в НКЗ вновь был представлен план больничного строительства. В результате его выполнения в период с 1925 по 1928 гг. в Уральской области велось строительство 77 новых лечебных учреждений, среди которых наиболее значимыми являлись детский костный тубсанаторий, физиотерапевтический институт и институт профзаболеваний. Наряду с лечебной сетью появился 31 пункт первичной помощи на предприятиях и 11 станций скорой помощи. Таким образом, на 1 января 1927 г. в Уральской области насчитывалось 270 больниц и 923 медицинских учреждения<sup>2</sup>.

Развитие медицины в 1920-е гг. стало важным периодом в области сельского здравоохранения, т. к. восстановление сети сопровождалось большими трудностями. Большое значение для сельской медицины имело то, что в 1924 г. почти все расходы по содержанию сети медицинских учреждений были переданы на государственный счет<sup>3</sup>. Ранее, с 1921 г. средства на организацию сельской медицины получались за счет обязательного самообложения крестьян через Комитеты взаимопомощи. В ряде волостей Челябинского округа даже вынуждены были вводить так называемый «Мирской сбор», который должен был покрывать и расходы по содержанию медицинских пунктов<sup>4</sup>. Однако в связи с бедностью крестьянства те средства, которые собирались, не могли обеспечить даже минимальной медицинской помощью население.

В результате передачи сельской медицины на государственный счет у органов здравоохранения появляется возможность построения более качественной медицинской системы. В целях построения районной системы здравоохранения ВЦИК РСФСР был принят декрет от 14 декабря 1925 г. «Об основах построения нормальной волостной (районной) организации здравоохранения»<sup>5</sup>. Согласно документу в каждом районе должна была быть больница, которая осуществляла работу не только в виде амбулатории, но терапевтического, хирургического, родильного и др. отделений. Предусматривалась организация консультации для женщин и детей, оспопрививательный пункт, аптека и кабинет стоматологии.

Организация государственной системы советского здравоохранения, появление специализированных видов медицинской помощи требовали увеличения финансирования. Восстановление народного хозяйства, поднятие экономики в годы НЭПа – благоприятный период капиталовложений в дело здравоохранения на Урале. В связи с этим на протяжении второй половины 1920-х гг. происходит ежегодное увеличение финансирования на здравоохранение в Уральской области. Если в 1924 г. на организацию медицины было выделено 9690,3 тыс. руб., то уже в 1929 г. – 24950,5 тыс. руб., т. е. увеличение составило 257%<sup>6</sup>. Характерно, что почти 94% расходов на нужды здравоохранения легло на областной бюджет, дотации из госбюджета были минимальными.

С общим подъемом финансирования медицины происходит увеличение средних медицинских расходов на одного жителя Уральской области. В 1924–25 гг. они составляли 1 руб. 49 коп., из всех источников финансирования, а в 1928–29 гг. – 3 руб. 48 коп. Если сравнить расходы на одного жителя с досоветским периодом, то разница еще очевиднее. В 1911 г. расходы на здравоохранение на территории бывшей Пермской губернии составляли 72 коп. на человека [24, с. 14]. Но затраты по Уралу были ниже, чем в других промышленных районах. Так, по данным за 1925–26 гг. средний медицинский денежный расход на одного человека по Уралу равнялся 2 руб. 23 коп., при среднем показателе по РСФСР в 3 руб. 01 коп. Еще выше были ассигнования в отдельных территориях: во Владимирской губернии – 4 руб. 70 коп., на Северном Кавказе – 2 руб. 85 коп.<sup>7</sup>

Таким образом, несмотря на значительные трудности, развитие медицины на протяжении 1920-х гг. оставалось одним из приоритетных направлений в государственной политике. В это время началось перспективное планирование медицинского дела, происходит ежегодное увеличение финансирования работы Уральского Облздрава. Вводятся в эксплуатацию новые больничные здания, расширяется количество медицинских пунктов. Только в 1929 г. на территории Уральской области велось строительство 34 новых больниц, в 7 был проведен крупный ремонт, на все строительство бы-

<sup>1</sup> Белостоцкий И. С. Больничное строительство в Уральской области // Уральский медицинский журнал. Свердловск, 1928. № 1. С. 19.

<sup>2</sup> ГАРФ. Ф. А-482. Оп. 10. Д. 783. Л. 5.

<sup>3</sup> Здравоохранение в годы восстановления и социалистической реконструкции народного хозяйства СССР: сб. материалов и документов. М., 1973. С. 20.

<sup>4</sup> ОГАЧО. Ф. Р-112. Оп. 1. Д. 59. Л. 190.

<sup>5</sup> Известия ЦИК СССР от 18 декабря 1925 г.

<sup>6</sup> ГАСО. Ф. Р-159. Оп. 1. Д. 5. Л. 16.

<sup>7</sup> Там же.

ло затрачено более 12 млн. руб.<sup>1</sup>. Сеть больничных учреждений Уральской области в период с 1925 по 1929 гг. возросла с 250 до 325 зданий, амбулаторий – с 904 до 1051<sup>2</sup>.

Однако, несмотря на это, больничная сеть оставалась неравномерно развитой. Так, количество больничных коек на Урале на каждую тысячу населения в 1928 г. составляло 5,1 коек (при норме в 6,8), в сельских местностях 0,6 койки на одну тысячу жителей (при норме 2)<sup>3</sup>. При этом средние показатели РСФСР также не дотягивали до нормы. В городах на 1000 жителей приходилось 5,96 коек, в сельских местностях – 0,51. Необходим был новый, более качественный «скачек» в развитии здравоохранения, который был связан с начинавшейся индустриализацией СССР.

#### **Источники и литература:**

- ГАПК. Ф. р-15. Оп. 2.  
ГАРФ. Ф. А-482. Оп. 1.  
ГАРФ. Ф. А-482. Оп. 10.  
ГАРФ. Ф. А-482. Оп. 2.  
ГАСО. Ф. Р-159. Оп. 1.  
ГАСО. Ф. Р-47. Оп. 1.  
ГАСО. Ф. Р-627. Оп. 1.  
ГАСО. Ф. Р-737. Оп. 1.  
Известия ЦИК СССР от 18 декабря 1925 г.  
ОГАЧО. Ф. Р-112. Оп. 1.  
ОГАЧО. Ф. Р-112. Оп. 1.  
ПермГАСПИ. Ф. 557. Оп. 2.  
Уральский рабочий. 1920. 24 августа.  
Уральское хозяйство в цифрах 1930 г. Свердловск. 1930. Вып. 1.  
ЦДООСО. Ф. 273. Оп. 1 а.  
Бабановский И. В. Вопросы финансирования здравоохранения в СССР. М., 1976.  
Белостоцкий И. С. Больничное строительство в Уральской области // Уральский медицинский журнал. Свердловск, 1928. № 1.  
Грибанов Э. Д. Всероссийские съезды здравоохранения // Вопросы истории медицины. Труды Института организации здравоохранения и истории медицины им. Н.А. Семашко Вып. 5. М., 1959.  
Здравоохранение в годы восстановления и социалистической реконструкции народного хозяйства СССР: сб. материалов и документов. М., 1973.  
Здравоохранение Екатеринбурга: дефицит финансирования и новая оптимизации. URL: <https://regnum.ru/news/2256097.html> (дата обращения: 01.02.2019).  
Серебрянников В. С. Здравоохранение на Урале (итоги и очередные перспективы). Свердловск, 1929.  
Countdown to 2015, decade report (2000–10) – taking stock of maternal, newborn and child survival. – WHO. Geneva, 2010.

---

<sup>1</sup> ЦДООСО. Ф. 273. Оп. 1 а. Д. 7. Л. 54.

<sup>2</sup> Уральское хозяйство в цифрах 1930 г. Свердловск. 1930. Вып. 1. С. 57.

<sup>3</sup> ГАСО. Ф. Р-627. Оп. 1. Д. 1. Л. 45.

**А.Е. Патлахов**  
Оренбург

## **ЗНАЧЕНИЕ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ ВОЕННО-ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ КУЛИКОВСКОЙ БИТВЫ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** историческая реконструкция, исторические события, военная история, Куликовская битва, научная литература.

**АННОТАЦИЯ.** В статье доказывается возможность опоры на научные источники и знания историографического поля для исторической реконструкции на примере обзора новых научных публикаций по истории Куликовской битвы.

**A.E. Patlakhov**  
Orenburg

## **THE IMPORTANCE OF SCIENTIFIC LITERATURE FOR THE MILITARY-HISTORICAL RECONSTRUCTION OF THE BATTLE OF KULIKOVO**

**KEYWORDS:** historical reconstruction, historical events, military history, Battle of Kulikovo, scientific literature.

**ABSTRACT.** The article proves the possibility of relying on scientific sources and knowledge of the historiographical field for historical reconstruction on the example of a review of new scientific publications on the history of the battle of Kulikovo.

Военно-историческая реконструкция опирается на большой массив разнообразного исторического и культурного материала. Для реконструкторов, несомненно, важны такие предметы ушедших эпох, как образцы оружия, предметы бытового назначения, знания о том, как воздвигались оборонительные сооружения и т. п. Без знаний такого порядка нельзя воссоздать повседневность прошлого.

Духовная культура не менее важна, но создать культурное поле намного сложнее, чем артефакты материального плана. Мы уверены, что огромную помощь тем, кто задался целью воссоздать картины боевого прошлого Руси XIV в., окажет изучение древнерусских письменных источников, а также научной литературы.

Цикл средневековых произведений, описывающих Куликовскую битву 1380 г., дошел до нас в виде нескольких сотен рукописных текстов XV–XVIII веков в составе летописей, статей в сборниках, отдельных рукописей. Текстологические изыскания не закончены и сегодня. Наибольшую ценность представляет «Повесть о Куликовской битве», основой которой стали устные рассказы ее участников. Исследователи предполагают, что литературная обработка устных рассказов произошла в Полоцке в 1386 г. Труд этот был исполнен «книжными людьми» полоцкого князя Андрея Ольгердовича<sup>2</sup>. Сам князь сыграл значительную роль в Куликовской битве. Источник («Повесть...») показывает историческую и политическую канву событий: союз с Москвой против литовского князя Ягайла, резко отрицательное отношение к рязанскому князю Олегу и т. д.

«Сказание о Мамаевом побоище» не менее ценный источник. Это относится и к «Сказанию о Задонщине», к «Сказанию о новгородцах» и др.

Не менее интересным и полезным для воссоздания концепта «воинской культуры» будет погружение в современные исследования. Покажем это на нескольких примерах.

В свете того, что для военно-исторической реконструкции традиционными стали всевозможные рыцарские турниры, большой интерес для нас представляет публикация ведущего научного сотрудника Института всеобщей истории РАН, признанного специалиста по истории России XIV–XVII вв. В. Д. Назарова «Честь боярская», опубликованная в журнале «Родина» в 2003 г.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Патлахов Александр Евгеньевич, магистрант, Оренбургский государственный педагогический университет; 460052, г. Оренбург, ул. Салмышская, 24; e-mail: patlahova98@mail.ru.

**Patlakhov Alexander Evgenievich**, Master Student, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia.

© Патлахов А. Е., 2019

<sup>2</sup> Абзелев С. Н. Куликовская битва по летописным данным // Исторический формат. 2016. № 1. С. 8-9.

<sup>3</sup> Назаров В. Честь боярская (Существовало ли рыцарство на Руси в XIII–XV веках) // Родина. 2003. № 12. С. 52-55.

В. Д. Назаров обнаруживает определенное сходство между древнерусской элитой и европейским рыцарством. Однако Русское государство было слишком ослаблено татаро-монгольским завоеванием, а содержание тяжеловооруженных конных воинов требовало больших материальных затрат.

Обезлюдившие города и упадок ремесленного производства делали проблематичным как обработку железа, так и в целом производство оружия, доспехов. На Руси не было и замков, подобных западноевропейским, в которых проживали представители нетитулованных фамилий.

Вместе с тем автор настаивает на том, что на Руси был слой конников, которые имели сходство с рыцарями. Подтверждением тому выступают вещевые материалы и иконография с образами архангелов и «святых воинов». В летописных сводах очень избирательно присутствует «кованная рать»<sup>1</sup>.

В «Псковских летописях» есть описания двора князя А. Чарторыского: «Кованой рати боевых людей 300 человек, опричь кошевых»<sup>2</sup>.

В. Назаров приходит к выводу о том, что конный воин – профессионал в «рыцарской» амуниции – был составляющей повседневности Руси XIII–XV вв., хотя о широкой распространенности представителей данного слоя речь не шла<sup>3</sup>.

Для военной реконструкции важным представляется вопрос, к какой социальной группе принадлежали русские «рыцари».

Предположительно, что это были выходцы из служивого боярства, у которых были и вотчины, и доходы, шедшие от подвластного населения. Автор аргументирует это превалянием имен бояр и княжеских воевод в перечне погибших в Куликовской битве. Конный воин – профессионал – это служилый боярин на службе владетельных князей. При этом рыцарский дух присутствовал в тех отношениях, что складывались между первыми и последними. В идеальном варианте это показано в «Слове о житии великого князя Дмитрия Ивановича», в котором дана предсмертная картина героя. Умиравший Дмитрий Донской назвал старших бояр «подобными отцу», своих сверстников почитал братьями, младших – чадами. Описывая свои жизненные достижения за 27 лет правления, а это и храбрость в боях, непримиримость к врагам, победа над «погаными», установление «мира и тишины в земле Русской и т. д., Дмитрий Иванович признавал неоценимую помощь бояр, которых считал «князьями земли своей»<sup>4</sup>.

Этот мифологический текст дает четкую картину того, как представлялась идеальное общество: бояре должны были неуклонно соблюдать свой долг, не боясь смерти, быть лично верными своему патрону. Князь же оказывает честь боярину. Таким образом, налицо договорной тип взаимоотношений, что также роднит русичей с Западом. И все же феномен рыцарства западноевропейского типа на Руси не «пророс». Виной тому – экономические причины, а также отсутствие майората, считает В. Назаров. Этот вывод мы должны учитывать при выстраивании военной реконструкции Куликовской битвы.

Военным реконструкторам нельзя обойти проблему того, каково было построение русских войск на Куликовом поле. В отечественной историографии сложилось определенное мнение по этому вопросу. Поскольку в ранних источниках, освещающих историю Куликовской битвы, четких ориентиров нет, то современные исследователи зачастую не удовлетворяются ранее предложенными схемами<sup>5</sup>. Так, например, Д. А. Моисеев не соглашается с тем, что основу русского войска составляли три полка – центр и два фланга, имелись также передовой, сторожевой и засадной полки, шедшие двумя-тремя линиями<sup>6</sup>. Автор работы считает, что некоторые термины были модернизированы, как это произошло с «передовым полком», на самом деле данных о том, что на Куликовом поле в 1380 г. был задействован «передовой полк» в ранних источниках нет, и только поздние московские летописи пишут об этом.

Д. А. Моисеев подвергает сомнению и наличие «полка у дубравы» («засадный», «потаенный»). Понятие «засада» по мнению автора присуще только концу XV в.<sup>7</sup> [8, с. 5].

Авторский вариант таков: войско Дмитрия Донского было построено по принципу трехчастного деления, примерно так, как это наблюдалось в сражении 1378 г на реке Вожа. В работе представ-

<sup>1</sup> Абзелев С. Н. Куликовская победа в народной памяти. Литературные памятники куликовского цикла и фольклорная традиция. СПб.: Дмитрий Буланин, 2011. С. 30-31.

<sup>2</sup> Псковские летописи М.; Л., 1941. С. 58.

<sup>3</sup> Там же. С. 52.

<sup>4</sup> Памятник литературы Древней Руси. XIV – середина XV века. М.: Худож. лит., 1981. С. 212-218.

<sup>5</sup> Моисеев Д. А. К вопросу о построении русских войск на Куликовом поле // Вестник Санкт-Петербургского ун-та. 2007. Сер. 2. Вып. 1. С. 3-7.

<sup>6</sup> Кучкин В. А. Победа на Куликовом поле // Вопросы истории. 1980. № 8. С. 3-21.

<sup>7</sup> Моисеев Д. А. К вопросу о построении русских войск на Куликовом поле // Вестник Санкт-Петербургского ун-та. 2007. Сер. 2. Вып. 1. С. 5.

лен предполагаемый план, когда в центре располагался полк великого князя, а по правую и левую сторону находились еще два полка.

У Д. А. Моисеева есть единомышленники. Так, например, современный исследователь русского средневековья А. Петров считает, что несоответствие фактов, изложенных в «Сказании о Мамаевом побоище», датированном концом XV – началом XVI вв., с реальными событиями обусловлено идеологической «ангажированностью» «Сказания»<sup>1</sup>.

Данное обстоятельство породило массу научных дискуссий, среди которых и споры о тактике войска Дмитрия Ивановича. У многих исследователей вызывает недоумения схема Куликовской битвы. Она противоречит традиции битв Средневековья. Вопреки постулатам таких известнейших военных историков дореволюционного периода, как Д. Масловский, Н. С. Голицын и др., А. Петров утверждает, что план, представленный последними, соответствует правилам походного построения армии конца XV–XVII вв. Об этом свидетельствуют разрядные книги. Но для 1380 г это было не типично<sup>2</sup>.

А. Е. Петров, анализируя сложившуюся картину Куликовской битвы, находит массу несоответствий, касаемых основных сюжетов: благословения Сергея Радонежского, битвы Пересвета с Челубеем и др. Автор видит в «Сказании ...» большое влияние агиографии, т. н. воинских повестей и в первую очередь «Александрии», имевшей большую популярность на Руси начиная с XV в.

Автор «Сказания», как мы уже упоминали, написанного спустя около 100 лет после Куликовской битвы, привнес в свое сочинение то восприятие прошлого, которое было и характерно, и принимается обществом конца XV в. Дмитрий Иванович воспринимался исключительно как самодержец. Церковь в самом широком понимании предопределила победу русичей: в день Рождества Пресвятой Богородицы она сама освятила поле, поскольку ни ратный подвиг Пересвета, ни полководческий гений князя Боброка Волынского, ни героическое личное мужество Дмитрия Ивановича не смогли бы пересилить трехкратного численного преимущества врагов. Церковь с ее призывом «Единением и любовью спасемся» в исторической памяти о Куликовом поле стала краеугольной<sup>3</sup>.

Андрей Петров вносит замечания по поводу источниковой ценности дошедших до нас памятников Древней Русской литературы, посвященной Куликовской битве, но не отрицает того огромного влияния, которое оказали «Сказание» и летописи на творчество поэтов и писателей, художников и скульпторов, на философские отечественные школы<sup>4</sup>.

Научный подход, представленный в работах А. Е. Петрова к истории Куликовской битвы еще более развит автором в исследовании, помещенном на страницах журнала «Новая и новейшая история» в номере 3-м за 2004 г.

У научной статьи «говорящий» заголовок – «Перевернутая история. Лженаучные модели прошлого»<sup>5</sup>. Необходимость выступления подобного рода была обусловлена всплеском активности представителей той самой «лженауки», которые вовлекли в свои «теории» и события Куликовской битвы. Так, например, некто Н. Бурланков озвучил измышление о том, что Куликовская битва и сражение на Воже это одно событие. Пресловутый автор «Новой хронологии» А. Т. Фоменко напротив, перенес дату Куликовской битвы вперед на 2 года – в 1382 г., перемещая и в пространстве, доказывая, что место битвы – в Москве. А. Е. Петров разоблачает как историографическое невежество указанных авторов, так и склонность к фантазиям, к притягиваниям удобных фактов и игнорирование тех, которые противоречат их «революционным открытиям».

Чрезвычайно скептически А. Е. Петров расценивает выводы известного автора теории пассионарности Л. Н. Гумилева. Не отрицая их оригинальности яркости, автор не склонен соглашаться с Гумилевским выводом о благе монгольского нашествия на Русь, а также с «сумерком этноса» XIII в. Опасность в приверженности к указанной концепции обнаружила себя в 90-е гг. прошлого столетия, когда на постсоветском пространстве, а также регионах Поволжья, Предуралья и др. стали вырастать

<sup>1</sup> Петров А. «Свеча загорелась сама собой» ... память о Куликовской битве в идеологии российского государства XV – XVI веков // Родина. 2003. № 12. С. 99-103.

<sup>2</sup> Петров А. Е. «Сказания о Мамаевом побоище» и становление разрядного делопроизводства // Источниковедение и краеведение в культуре России: к 50-летию служения С.О. Шмидта Историко-архивному институту. М., 2000. С. 99-106.

<sup>3</sup> На Куликовскую битву уходили москвичи, владимирцы, белозерцы, ростовчане, суздальцы, костромичи, дмитровцы ... , а вернулись единым русским народом. М.: Совет Федерации, 2006. С. 4.

<sup>4</sup> Петров А. «Свеча загорелась сама собой» ... память о Куликовской битве в идеологии российского государства XV–XVI веков // Родина. 2003. № 12. С. 102-103.

<sup>5</sup> Петров А. Е. Перевернутая история. Лженаучные модели прошлого // Новая и новейшая история. 2004. № 3. С. 26-30.

мифы, где возвеличивался свой этнос, а русские были представлены чуть ли не дикарями, которые вторглись в развитую цивилизацию и погубили ее<sup>1</sup>.

Таким образом, в попытках выдвинуть «новые» концепции на основе игнорирования письменных источников, археологических находок содержится много рисков, которые могут очень негативно повлиять на умонастроение общества, особенно это опасно для молодых людей, которые падки на сенсации и готовы поверить во все то, что позиционирует себя как «прорыв в историю», отмечает устоявшиеся взгляды и ценности. Для того, чтобы нейтрализовать указанные риски, необходим научный взгляд на проблему, в том числе и с помощью знакомства с базовой историографией и авторитетными исследованиями современных авторов.

Подтверждением выдвинутого нами постулата может служить исследование доктора филологических наук, профессора, ведущего научного сотрудника Института русской литературы С. Н. Азбелева «Куликовская битва по летописным данным» [1, с. 73-109]. Автор подходит к проблеме определения истинной истории Куликовской битвы с позиции сегодняшнего дня, поскольку даже столь отдаленные во временном отношении, но ключевые события не только представляют интерес для истории как науки, но и затрагивают интересы суверенитета современной России и требуют бережного отношения к ее героике<sup>2</sup>.

Мы считаем, что историко-военным реконструкторам важны следующие утверждения С. Н. Азбелева: состав армии Дмитрия Донского и Мамаю был не идентичен. Мамай командовал профессионалами. Ядром его армии была ордынская конница, которая пополнялась девятью улусами, находившимися под властью бывшего темника. Вспомогательную роль играли войска вассалов и союзников.

Дмитрий Донской располагал княжеской и боярской конницей, уступавшей по численности мамаевской, а также народным ополчением, участники которого не могли отличаться боевой и строевой подготовкой. Автор отвергает мнение о том, что армия Мамаю была значительно большей. Но ещё раз делается акцент на монгольском профессионализме. Русское ополчение могло действительно быть весьма многочисленным. Д. Ф. Масловский предполагал, что русское войско на Куликовской битве достигало 100-150 тыс. человек, с ним был согласен М. Н. Тихомиров и Л. В. Черепнин. Но позднее, в 1980-е – 1990-е гг. вопрос о количестве воинов исследователи связали с предполагаемым местом сражения и скорректировали устоявшуюся цифру в сторону минимализации. Это отмечалось в работах А. Н. Кирпичникова, В. А. Кучкина, А. Е. Петрова, М. И. Гонянова и О. В. Двуреченского, А. В. Журавеля и др.

Помимо того, А. В. Журавель на основе реконструкции (с помощью опытных военно-исторических клубов) представил свое видение характера боя. Он предположил, что все воины поголовно были в доспехах, весивших около 20 кг, плюс вес оружия и щитов. Такой воин, по мнению автора, мог участвовать в активном бою в среднем около 2-х минут<sup>3</sup>.

При таком раскладе бой представлял собой ожидание – кто побежит с поля боя раньше. Битва – череда коротких схваток. У С. Н. Азбелева другой вывод, он, ссылаясь на немецкого историка начала 17 в. А. Кранца, считает, что противоборствующие силы «набегали большими вереницами, бросали копьё и наносили удары и вскоре отступали назад»<sup>4</sup>.

Пространная работа С. И. Азбелева сводится к следующим выводам:

– Куликовская битва произошла в центральной части Куликова поля, не далеко от истока р. Непрядвы;

– русское войско состояло из 200 тыс. человек;

– с обеих сторон сражались 400 тыс. участников;

– трехчасовой бой был ожесточенный, победа была достигнута внезапной атакой ударного резерва, что был в дубраве позади русских войск<sup>5</sup>.

Об активной дискуссии говорит целый поток публикаций, включая работы уже названного А. В. Журавеля<sup>6</sup>. Данный исследователь приводит довольно экстравагантный подход к Куликовской битве, дает свою схему событий, план боя, характеристику исторических – мифологизированных образов.

<sup>1</sup> Олейников Д., Филиппова Т. Как распорядиться «общим» наследством? Вместо заключения // Национальная история в советском и постсоветском государствах. М., 1999. С. 329-340.

<sup>2</sup> Азбелев С. Н. Куликовская битва по летописным данным // Исторический формат. 2016. № 1. С. 74.

<sup>3</sup> Журавель А. В. «Аки молния в день дождя». Кн. 1: Куликовская битва и её след в истории. М., 2010. С. 356-357.

<sup>4</sup> Азбелев С. Н. Куликовская битва по летописным данным // Исторический формат. 2016. № 1. С. 88.

<sup>5</sup> Там же. С. 99.

<sup>6</sup> Журавель А. В. Два сражения за поле Куликово: реальное и книжное // Преподавание истории в школе. 2016. № 1. С. 24-28.



Поскольку военно-историческая реконструкция предполагает вхождение в образ не только одной стороны, в нашем случае – русичей, но важно знать и то, что представляло из себя войско Мамая и сам Мамай.

Помимо источниковой базы, довольно тяжелой для человека, не посвященного в тонкости летописных источников, агиографии, существуют работы, авторы которых дают картину этнического состава войск Мамая. Так, А. Карсанов доказывает, что основу этой армии составляли войска татар и половцев – конникам были привычны открытые степи<sup>1</sup>. Ссылаясь на известного исследователя Средневековой Руси М. Н. Тихомирова<sup>2</sup>, автор разъясняет кого летописи называют «бесерменами». Скорее всего, речь шла о булгарах – мусульманском народе, жившем в Среднем Поволжье. Помимо булгар, в войске Мамая были «черкасы» – народ известный как северокавказские адыги. Предки осетин названы «ясы». «Буртасы» – племена Среднего Поволжья, но мордва – мокша и мордва – эрзя упоминаются в источниках отдельно.

А. Карсанов считает, что вполне вероятно, что у Мамая в статусе наемников из Крыма были и армяне.

В летописях упоминаются фрязы, предположительно это были отряды итальянских городов – колоний Южного Крыма. Данные города имели договорные отношения с Золотой Ордой. Отряды фрязов нельзя причислять к наемным войскам. Они не были и большими.

Судьба самого Мамая также прослежена путем анализа нескольких летописей. По Троицкой летописи Мамаю после Куликовской битвы удалось собрать определенную силу, с которой он вновь хотел пойти в поход на Русь. Но на пути встал Тохтамыш, с которым военачальники Мамая не захотели сражаться, и перешли на его сторону. Тохтамыш настиг Мамаю, убил, захватил улус последнего.

Никоновская летопись сообщает о все-таки состоявшейся битве между Мамаем и Тохтамышем на Калке. Тохтамыш вышел победителем. Мамаю же убили жители Кафы, где тот решил найти убежище.

Краткий обзор представленных выше публикаций несомненно может сориентировать разработчиков военно-исторической реконструкции «Битва на Куликовом поле». Особенности построения, численность, состав войск важен. Но стоит особо выделить работы тех авторов, которые делают попытки понять истоки Победы русичей в 1380 г.

А. Е. Петров призывает осмыслить значение того фактора, как внутренняя консолидация Москвы, Твери, Нижнего Новгорода и Рязани, а также факты материального и духовного подъема русичей, которые постепенно преодолевали чувство подавленности, отчаяния, причинами которых был беспрерывный террор и безнаказанность ограблений<sup>3</sup>.

А. Е. Петров настаивает на том, что в середине XIV в. «подорванный монгольским нашествием и постоянными разорениями общий дух возрождается и крепнет». Одновременно с крестьянским «миром» зарождается мощное церковное движение со своими будущими святыми (митрополит Алексей, Серей Радонежский). Огромное значение имел и «Великорусский союз».

А. Е. Петров указывает на пробуждение в русском народе интереса к политической жизни, на желании лично влиять на изменение своей судьбы. Высоко оценена масштабность личности Дмитрия Донского.

Заслуга князя в том, что поставил себя на службу общенациональным интересам.

Таким образом, мы в очередной раз попытались доказать, что военно-историческая реконструкция должна иметь под собой научную основу. Только тогда можно достичь приоритетной задачи – соответствия эпохе, историческому образу.

Историческая реконструкция как форма работы со школьниками при условии опоры на исторические источники обеспечивает не только знаниевый компонент, но и обеспечивает культурную преемственность поколений, образует воспитательное пространство для детей, подростков и юношества в рамках внешкольной работы. Реконструкция Куликовской битвы при названных условиях может представить перед учащимся не как некое событие далеких веков, но как победу, вызывающая гордость у современного поколения, пробуждающая патриотические чувства.

#### **Источники и литература:**

Абзелев С. Н. Куликовская битва по летописным данным // Исторический формат. 2016. № 1. С. 73-109.

Абзелев С. Н. Куликовская победа в народной памяти. Литературные памятники куликовского цикла и фольклорная традиция. СПб.: Дмитрий Буланин, 2011. 312 с.

<sup>1</sup> Карсанов А. Войска Мамаю в Куликовской битве: источники и их толкования // История: прилож. к газ. Первое сентября. 1998. № 40. С. 6.

<sup>2</sup> Тихомиров М. Н. Бесермены в русских источниках // Российское государство XV–XVII веков. М., 1973. С. 89.

<sup>3</sup> Петров А. Е. Эпоха Дмитрия Донского (до 1380 г.) // Преподавание истории в школе. 2002. № 7. С. 12.

- Журавель А. В. «Аки молния в день дождя». Кн. 1: Куликовская битва и её след в истории. М., 2010.
- Журавель А. В. Два сражения за поле Куликово: реальное и книжное // Преподавание истории в школе. 2016. № 1. С. 24-28.
- Карсанов А. Войска Мама в Куликовской битве: источники и их толкования // История: прилож. к газ. Первое сентября. 1998. № 40. С. 6.
- Кучкин В. А. О месте Куликовской битвы // Природа. 1984. № 8. С. 47-53.
- Кучкин В. А. Победа на Куликовом поле // Вопросы истории. 1980. № 8. С. 3-21.
- Моисеев Д. А. К вопросу о построении русских войск на Куликовом поле // Вестник Санкт-Петербургского ун-та. 2007. Сер. 2. Вып. 1. С. 3-7.
- На Куликовскую битву уходили москвичи, владимирцы, белозерцы, ростовчане, суздальцы, костромичи, дмитровцы ... , а вернулись единым русским народом. М.: Совет Федерации, 2006.
- Назаров В. Честь боярская (Существовало ли рыцарство на Руси в XIII–XV веках) // Родина. 2003. № 12. С. 52-55.
- Олейников Д., Филиппова Т. Как распорядиться «общим» наследством? Вместо заключения // Национальная история в советском и постсоветском государствах. М., 1999. С. 329-340.
- Памятник литературы Древней Руси. XIV – середина XV века. М.: Худож. лит., 1981. 605 с.
- Петров А. «Свеча загорелась сама собой» ... память о Куликовской битве в идеологии российского государства XV – XVI веков // Родина. 2003. № 12. С. 99-103.
- Петров А. Е. «Сказания о Мамаевом побоище» и становление разрядного делопроизводства // Источниковедение и краеведение в культуре России: к 50-летию служения С.О. Шмидта Историко-архивному институту. М., 2000. С. 99-106.
- Петров А. Е. Куликово поле в исторической памяти: формирование и эволюция представлений в месте Куликовской битвы // Древняя Русь: вопросы медиевистики. 2003. № 3. С. 26-30.
- Петров А. Е. Перевернутая история. Лженаучные модели прошлого // Новая и новейшая история. 2004. № 3. С. 36-59.
- Петров А. Е. Эпоха Дмитрия Донского (до 1380 г.) // Преподавание истории в школе. 2002. № 7.
- Псковские летописи М.; Л., 1941.
- Тихомиров М. Н. Бесермены в русских источниках // Российское государство XV–XVII веков. М., 1973. С. 86-90.
- Чеботарёв А. В поисках Куликова поля // Нескучный сад. М., 2005. № 4 (15). С. 94-101.

**Е.В. Пестерев**  
Екатеринбург

## **К 80-ЛЕТИЮ УЧЕНОГО, ИСТОРИКА, ИНТЕЛЛИГЕНТОВЕДА М.И. КОНДРАШЕВОЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** историческая наука, интеллигентоведение, историография, историки, научная деятельность.

**АННОТАЦИЯ.** Тезисы посвящены известному на Урале историку и интеллигентоведу Маргарите Ионовне Кондрашевой (1938-2016). Доктор исторических наук, профессор, выпускница исторического факультета Уральского государственного университета, заведующий кафедрой истории КПСС, отечественной истории и культуры в 1988-2006 гг., на кафедре истории государства и права с 2006 г., преподавала отечественную историю, историю государства и права зарубежных стран, член диссертационного совета Института истории Уральского отделения РАН.

Кандидатская и докторская диссертации Маргариты Ионовны были посвящены истории уральской интеллигенции и внесли значительный вклад в исследование названной проблематики. Сферу ее научных интересов составляли: история российской культуры и интеллигенции; проблемы становления курса интеллигентоведения в гуманитарном вузе.

Маргарита Ионовна являлась автором более 100 научных публикаций, изданных в 20 регионах России и государств СНГ.

Большую часть жизни Маргарита Ионовна посвятила своим воспитанникам, студентам, аспирантам. Ее учениками являлись известные сегодня люди: Генеральный прокурор РФ Ю. Я. Чайка, адвокат В. Козлов, судья Конституционного суда РФ А. Н. Кокотов. Ее очень любили за мудрость, яркий талант, богатый внутренний мир, жизненную энергию, чуткость и доброту.

В данной работе рассматривается вклад Маргариты Ионовны в развитие отечественной исторической науки, формирование духовно-нравственных качеств современного студенчества. Подчеркивается, что значительное внимание исследователь уделяла искусству, науке, морально-нравственным ценностям, патриотизму, любви к людям.

**E.V. Pesterev**  
Ekaterinburg

## **TO THE 80<sup>th</sup> ANNIVERSARY OF THE SCIENTIST, HISTORIAN, INTELLECTUAL M.I. KONDRASHEVA**

**KEYWORDS:** historical science, intellectual studies, historiography, historians, scientific activities.

**ABSTRACT.** This thesis is dedicated to the famous Ural historian and intellectualize Margarita Ionone Kondrasheva (1938-2016). Doctor of historical sciences, professor, the graduate of historical faculty of the Ural state university, head of department of history, national history and culture in the years 1988-2006, in the department of history of state and law since 2006, taught the national history, the history of state and law of foreign countries, member of the dissertation council of the Institute of history, Ural branch of the Russian Academy of Sciences.

Margarita Ionovna's dissertations were devoted to the history of the Ural intelligentsia and made a significant contribution to the study of these problems. Sphere of her scientific interests were: history of Russian culture and intellectuals; problems of formation of the course of intelligentsia in a liberal arts college.

Margarita Ionovna was the author of more than 100 scientific publications published in 20 regions of Russia and foreign countries.

Most of his life Margaret Ionovna dedicated to their pupils, students, graduate students. Her students were famous people today. She was loved for her wisdom, bright talent, rich inner world, vitality, sensitivity and kindness.

In this paper we consider the contribution of Margarita Ionovna to the development of national historical science, the formation of spiritual and moral qualities of modern students. It is emphasized that the researcher paid much attention to art, science, moral values, patriotism and love for people.

30 марта 2016 года не стало замечательного человека, яркого историка и интеллигентоведа, доктора исторических наук, профессора кафедры истории государства и права Уральского государственного юридического университета Маргариты Ионовны Кондрашевой.

---

<sup>1</sup> **Пестерев Евгений Владимирович**, кандидат исторических наук, учитель истории и обществознания, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение лицей № 3 г. Екатеринбурга; e-mail: 17071982evp@rambler.ru.

**Pesterev Yevgeny Vladimirovich**, Candidate of Historical Sciences, Teacher of History and Social Science, Municipal Autonomous Educational Institution Lyceum № 3, Ekaterinburg, Russia.

© Пестерев Е. В., 2019

Ушла внезапно, болезненно для тех, кто ее хорошо знал и любил. Особенно усиливает боль тот факт, что она желала жить, планировала будущее, верила в выздоровление. Однако сегодня осталась память о ней, такая же светлая, какой была и она.

Несмотря на широкий круг общения, Маргарита Ионовна действительно была очень одиноким человеком, не любила оставаться одна, очень переживала о том, что имеют место не совсем ровные отношения с родственниками. Несмотря на это она была счастливым человеком, прожившим длинную интересную жизнь. Жизнь истинного представителя интеллигенции, патриота, гражданина. В изменяющейся социально-политической действительности современного мира она смогла сохранить свою самость, твердо отстаивала свои идеалы, транслировала положительные моральные ценности молодому поколению. Ее увлечения, интересы, жизненный путь подобны увлекательному роману, который никогда не устаешь перечитывать.

Маргарита Ионовна всегда тепло отзывалась об Алапаевске, где прошло ее детство, хотя родилась она во Владивостоке. Там, в 1938 году, ее отца репрессировали и отправили на Урал. Семья поехала с ним. Так, Маргарита Ионовна с родителями оказалась в Алапаевске. Потом началась первая волна реабилитаций. Отца не только освободили, но и восстановили в партии, на работе. Когда началась война, отец, ни на кого ни тая обиды, ушел на фронт, где погиб в первые годы войны. Мать, а позже и сама Маргарита Ионовна хранили его необыкновенно светлые письма, в которых отец писал своей семье: «Ждите, вернусь с победой!»

Маргарита Ионовна всегда очень жалела о том, что в последнее время редко бывает в Алапаевске. Но за год до своей кончины, летом 2015 года Маргарите Ионовне удалось съездить на свою малую родину, побывать в местах, где она выросла, посетить могилу матери.

Стоит отметить, что в этом человеке никогда нельзя было встретить озлобленности, грубости, она всегда в себе несла заряд добра, который сочетался с верой в лучшее, любовью к родине, вообще к людям. Положительный заряд жизни Маргарита Ионовна черпала из увлечения музыкой. Она часто рассказывала, что занимаясь музыкой в детстве, иногда «хныкала» и не хотела ходить в «музыкалку». Но мама настаивала на том, чтобы Маргарита Ионовна закончила музыкальную школу. Нелюбимые занятия музыкой в какой – то момент стали очень любимы. Шагая по жизни, она никогда не забывала о музыке. В часы радости и грусти, в работе и на отдыхе. Многие домашние вечера, проводимые с Маргаритой Ионовной, сопровождались игрой на пианино и пением. Она чудесно пела. Вспоминается ее любимый куплет песни из кинофильма «Добровольцы»:

«Вот так и живём, не ждём тишины,  
Мы юности нашей как прежде верны.  
А сердце, как прежде, горит оттого, горит оттого,  
Что дружба превыше всего.  
А годы летят, наши годы как птицы летят,  
И некогда нам оглянуться назад».

Даже после поступления в Уральский государственный университет, Маргарита Ионовна продолжала заниматься музыкой. Она посещала университетский хор, который выступал на мероприятиях разного уровня, и в 1959 году, благодаря успехам, был направлен на седьмой всемирный фестиваль молодежи и студентов, который проходил в Вене, где стал лауреатом. Именно в этот период она познакомилась со своим будущим мужем, который пришел в хор из музыкального училища. В 1960 году ее муж, окончив училище имени П. И. Чайковского, поступил в консерваторию. И даже тогда она чувствовала огромное желание продолжать заниматься музыкой, и поступила в училище имени П. И. Чайковского на вечернее отделение дирижерско-хорового факультета, которое затем успешно окончила.

Еще одной любовью Маргариты Ионовны была история. Оказывается, в детстве она хотела стать юристом, но в то время девочек сразу после окончания школы в юридические вузы не принимали. Поэтому, получив школьный аттестат, Маргарита Ионовна поступила на исторический факультет Уральского государственного университета. И всегда очень гордилась тем, что стала историком. Позже, работая в Юридическом университете, она всегда отмечала универсализм и высокую компетентность историков даже в вопросах права.

Окончив университет, и уже работая в школе учителем истории, как и в музыке, продолжала совершенствоваться в исторической науке: занялась написанием диссертации. На общественных началах руководителем диссертации Маргариты Ионовны согласился быть профессор Уральского государственного университета Михаил Ефимович Главацкий, о котором она всегда отзывалась с теплотой и уважением. А когда освободилось место, поступила в очную аспирантуру, и в 1972 г. защитила диссертацию. Стоит отметить, что именно с именем Михаила Ефимовича связано выделение в исторической науке такого направления как историография интеллигентоведения. Его труды 1960-

80-х годов в этой области признаются российскими учеными как новаторские. В 1985 году цикл его работ был удостоен Первой премии Ученого совета Уральского университета. Научное содружество двух преданных исторической науке исследователей положительно сказалось на ее развитии в Уральском регионе. Маргарита Ионовна приняла от своего учителя эстафету в исследовании интеллигенции Урала. Обладая прекрасными организаторскими способностями, М. Е. Главацкий и М. И. Кондрашева под эгидой исследовательского центра «XX век в судьбах интеллигенции России» самым деятельным участием способствовали организации и подготовке многих научных конференций, которые внесли заметное оживление в научную жизнь региона и знаменовали собой искреннее стремление к новым подходам в исследовании феномена интеллигенции<sup>1</sup>.

Большую часть жизни Маргарита Ионовна посвятила своим воспитанникам, студентам, аспирантам. Ее учениками являлись известные сегодня люди: Генеральный прокурор РФ Ю. Я. Чайка, адвокат В. Козлов, судья Конституционного суда РФ А. Н. Кокотов. Маргарита Ионовна была и моим учителем. В сотрудничестве с доктором исторических наук, профессором Андреем Владимировичем Сперанским оказала мне значительную помощь и поддержку в написании и защите кандидатской диссертации. Ее очень любили за мудрость, яркий талант, богатый внутренний мир, неистощимую жизненную энергию, чуткость и доброту.

В своих воспоминаниях выпускник вуза, судья федерального городского суда г. Ноябрьска С. Н. Чернецкий высоко оценивает ту обстановку доброжелательности и взаимопонимания, которая возникала при общении с М. И. Кондрашевой: «...Чуткость и тактичность, которые Маргарита Ионовна проявляла к окружающим ее людям (коллегам по работе, студентам, просто собеседникам), со всей очевидностью выдавали в ней представителя российской интеллигенции в самом высоком смысле этого слова. А способность убедительно, логически стройно и красноречиво излагать не только учебный материал, но и свои взгляды на те или иные проблемные вопросы темы, свидетельствовали о высокой внутренней культуре и образованности»<sup>2</sup>.

Маргаритой Ионовной восхищались, посвящали стихи (отрывок из стихотворения «Дорогой Маргарите Ионовне Кондрашевой – человеку мягкой души и благородного сердца – посвящаю! И. Козаченко, 2013):

«Кто ты теперь: историк или юрист?» –  
Вопрос не праздный в воздухе витает.  
Одно всем ясно: что Экстра – Оптимист  
В тебе живет! Живет и процветает!  
Поешь и музицируешь изящно,  
Врачуешь близких мягкостью сердечной,  
О, Господи, мне пожелать не страшно –  
Пусть это все останется навечно!!!  
Ты славишь край Родной! Тобой горда Отчизна!  
Склоняем головы мы пред тобою низко –  
Все то, что ты сама не получила в жизни,  
Ты щедро раздаешь своим друзьям и близким!<sup>3</sup>

Маргарите Ионовне всегда была интересна история русской культуры и интеллигенции; проблемы взаимоотношения интеллигенции и власти. На протяжении долгого времени она активно сотрудничала с Межвузовским Центром проблем интеллигенции при Ивановском университете, и являлась членом Проблемного Совета «Интеллигенция. Культура. Власть. Она была непременным участником ежегодных научно-теоретических конференций, проводимых в Иваново почти два десятилетия. Выступления Маргариты Ионовны всегда вызвали живой интерес среди ученых, а ее публикации становились основой для плодотворных дискуссий<sup>4</sup>.

Стоит признать, что сегодня уходит поколение, которое отличалось чутким восприятием моральных ценностей. Это качество позволяло понимать настоящий смысл жизни. Маргарита Ионовна была

<sup>1</sup> Меметов В. С., Будник Г. А. «Не созданы Вы для легких путей» // Интеллигенция современного мира в ее многообразии: материалы XXIV Международной научно-теоретической конференции. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2013. С. 8.

<sup>2</sup> Кондрашева М. И., Смыкалин А. С. Воспоминания выпускников и ветеранов. Екатеринбург: Изд-во УрГЮА, 2001. С. 76.

<sup>3</sup> Под покровительством муз // Юрист. 2013. № 10. С. 9.

<sup>4</sup> Меметов В. С., Будник Г. А. «Не созданы Вы для легких путей» // Интеллигенция современного мира в ее многообразии: материалы XXIV Международной научно-теоретической конференции. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2013. С. 9.

как раз тем человеком, который знал, что без добра жить нельзя, что хороших людей больше, чем плохих, что добро всегда победит. И не важно, что мир меняется. Человек должен оставаться человеком!

**Источники и литература:**

Кондрашева М. И., Смыкалин А. С. Воспоминания выпускников и ветеранов. Екатеринбург: Изд-во УрГЮА, 2001. 84 с.

Меметов В. С., Будник Г. А. «Не созданы Вы для легких путей» // Интеллигенция современного мира в ее многообразии: материалы XXIV Международной научно-теоретической конференции. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2013. 232 с.

Под покровительством муз // Юрист. 2013. № 10.

**И.А. Попп**  
Екатеринбург

### **СТАНОВЛЕНИЕ ВОЛОСТНОЙ ЮСТИЦИИ В ПЕРМСКОЙ ГУБЕРНИИ: К ПРОБЛЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КРЕСТЬЯНСКОГО СУДА В СЕРЕДИНЕ 1860-х гг.**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** волостные суды, местные суды, крестьянские реформы, сословия, крестьяне, мировой суд, освобождение крестьян.

**АННОТАЦИЯ.** На основе опубликованных и неопубликованных исторических источников описываются трудности, связанные с организацией деятельности пермских волостных судов в 1860-х гг. Автор показывает, что в условиях отдаленной от центра северо-восточной Пермской губернии, имевшей географическую и социально-экономическую специфику, волостная юстиция развивалась идентично общероссийским трендам. Все проблемы, связанные с судопроизводством крестьянского суда, не решались на этапе становления нового местного сословного судебного учреждения. Волостные судьи ориентировались на местных волостных старшин, сельских старост, волостных писарей, авторитетных «односельцев», не гнушались получать мзду за свою общественную работу, а решения обосновывали размытыми и субъективными нормами обычного права, которые никто и нигде не фиксировал.

**I.A. Popp**  
Ekaterinburg

### **THE FORMATION OF VOLOST JUSTICE IN THE PERM PROVINCE: TO THE PROBLEM OF THE ORGANIZATION AND ACTIVITIES OF THE PEASANT COURT IN THE MID-1860s**

**KEYWORDS:** parish courts, local courts, peasant reforms, estates, peasants, world court, the liberation of the peasants.

**ABSTRACT.** on the basis of published and unpublished historical sources, the difficulties associated with the organization of the activities of the Permian volost courts in the 1860s are described. The author shows that in the conditions of the north-eastern Perm province distant from the center, which had geographical and socio-economic specifics, volost justice developed in the same way as the all-Russian trends. All the problems associated with the court proceedings of a peasant court were not solved at the stage of the formation of a new local estate court institution. The volost judges were guided by local volost foremen, rural elders, volost clerks, authoritative “villagers”, did not disdain to receive bribes for their public work, and the decisions were based on vague and subjective rules of customary law that no one anywhere recorded.

В современной историографии определилась тенденция к идеализации волостного суда как хранителя неких традиционных норм и правил поведения в русской крестьянской общине<sup>2</sup>. Часть сторонников апологетики волостной юстиции, к сожалению, мало обращается к неопубликованным историческим источникам и заметкам современников пореформенного периода, описывавших различные случаи из практики «хранителей крестьянского благополучия». Другие исследователи, пытаются представить волостную юстицию как некую структуру, имевшую «опору в крестьянском пони-

---

<sup>1</sup> **Попп Иван Александрович**, кандидат исторических наук, начальник управления научно-образовательной и проектной деятельности, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: popp82@mail.ru.

**Popp Ivan Aleksandrovich**, Candidate of Historical Sciences, Head of the Department of Scientific, Educational and Design Activities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

© Попп И. А., 2019

<sup>2</sup> Менщиков И. С. Волостной суд как хранитель традиционных норм поведения в русской деревне // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2016. № 6-1 (68). С. 119-124; Максимов Д. С. Волостной суд в системе правового регулирования деятельности крестьянской общины во второй половине XIX – начале XX вв. // Поволжский педагогический поиск. 2013. № 2 (4). С. 63-66; Шуструйский А. В. Волостной крестьянский суд в период проведения крестьянской реформы 1861 года // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2010. № 72. С. 183-185; и др.

мании правопорядка, в представлениях о справедливом решении дел», которая «могла достаточно полно отражать интересы крестьянина и была понятной для всех участников»<sup>1</sup>.

Мы придерживаемся мнения, что российский «правовой плюрализм», т.е. терпимость в отношении местных религиозных и общественных обычаев, легализация этих обычаев посредством интегрирования разнообразных местных судов в государственную судебную систему<sup>2</sup>, был своеобразной вынужденной мерой, позволявшей самодержавной власти огромной империи устанавливать контроль над населением и территорией, сохранять целостность государства, не создавая единой и согласованной правовой системы, требовавшей огромных материальных, человеческих и интеллектуальных ресурсов.

В результате крестьянской и судебной реформ Александра II в России сформировались выборные местные судебные учреждения, которые действовали без существенных изменений до 1889 г. Пореформенный местный суд был территориально приближен к населению, обособлен от общих судебных инстанций, независим от различного уровня администраций, отличался упрощенным судопроизводством, старался примирять конфликтующие стороны, имел право применять нормы обычного права, рассматривал незначительные судебные дела (иски до 500 рублей), формировался и финансировался местным населением.

Волостная юстиция – одна из составляющих местного судоустройства – действовала на основе Положения «О крестьянах, вышедших из крепостной зависимости» от 19 февраля 1861 г.<sup>3</sup> Ежегодно на крестьянском волостном сходе избирались волостные судьи (от 4 до 12 крестьян), которые на безвозмездной основе осуществляли правосудие в пределах волости. Не реже одного раза в две недели и не менее 3-х волостных судей окончательно решали (без права апелляционного обжалования) судебные дела ценой иска до 100 рублей между крестьянами одной волости «о недвижимом и движимом имуществах, займах, покупках, продажах и всякого рода сделках и обязательствах, вознаграждениях за убытки и ущерб». Если гражданское дело превышало установленную законом сумму, или недвижимость находилась вне крестьянского надела, или в тяжбе участвовали представители других сословий, то такие дела передавались в местный мировой или окружной суды.

Волостной суд рассматривал и маловажные уголовные крестьянские «проступки», совершенные только против лиц крестьянского сословия в пределах одной волости и без участия представителей других сословий. За мелкое воровство, мошенничество, драку в крестьянской общине волостной суд приговаривал к наказанию до 6 дней общественных работ, либо к денежному взысканию до 3 рублей, либо к аресту до 7 дней, либо к телесному наказанию до 20 ударов розгами (назначение меры наказания за каждый проступок передавалось на усмотрение самого суда). Итак, волостной суд в 1860–1880-х гг. – это сословное, выборное, коллегиальное, независимое, безапелляционное судебное учреждение, применявшее нормы обычного права.

Для более объективного понимания процессов, происходивших в организации и деятельности волостного суда, необходимо обратиться к исследованию ситуации в отдельных российских регионах. Так, Пермская губерния может рассматриваться как локальная часть Российской империи с несомненной спецификой: неразвитые транспортные пути, суровые климатические условия, отдаленность от центра, большая и неравномерно заселенная территория, наличие горнозаводских округов, малочисленность дворянства в структуре пермского общества и др.

В 1870 г. сенатор П. Н. Клушин выделял явные особенности этой северо-восточной губернии и давал ей следующую характеристику: «Развитие производительных сил губернии далеко не соответствует значению ее естественных богатств. Так, явление вполне объясняется всем строем исторической жизни и, главным образом, происходит: 1. от не установившейся колонизации края и слабого развития народонаселения; 2 от недостатка в губернии цивилизующих начал; 3. от влияния новых условий народной жизни вследствие последовавших реформ позднейшего времени. Губерния занимает огромные пространства. При отсутствии правильных путей сообщения, каждая отдельная местность не имеет прочной связи с центральными учреждениями, и потому, естественным путем представлена самобытности своих собственных сил»<sup>4</sup>. Преобладание же русского населения и наличие развитого бюрократического аппарата в губернии предопределили проведение Великих реформ 1860–1870-х гг. в полном объеме. Развитие государственных учреждений присущих остальным регионам обширной Российской империи, включение этой губернии в общую систему социально-

<sup>1</sup> Земцов Л. И. Крестьянский самосуд: правовые основы и деятельность волостных судов в пореформенной России (60 – 80-е гг. XIX в.). Воронеж, 2007. С. 61.

<sup>2</sup> Бёрнбэнк Дж. Местные суды, имперское право и гражданство в России // Российская империя в сравнительной перспективе. Сб. статей. М., 2004. С. 320-358.

<sup>3</sup> Полное собрание законов Российской империи (ПСЗ-2), т. 36, ч. 1, № 36657. С. 155-169.

<sup>4</sup> Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 1390. Оп. 1. Д. 45. Л. 3-3 об.



экономического, политического и культурного взаимодействия, указывает на равнозначность процессов, происходивших в общероссийских масштабах.

По данным пермского губернатора Б.В. Струве, все население сельского состояния было разделено в административном отношении на 452 волости, в состав которых вошло 3180 сельских обществ крестьян, вышедших из крепостной зависимости, заводских мастеровых, удельных крестьян, башкир и государственных крестьян. Всего – 958438 мужского пола наличных душ<sup>1</sup>. Вместе с тем, сразу же были «замечены неправильности в образовании сельских обществ». Губернатор отмечал главные причины этого: 1. медленная деятельность мировых посредников: «Причиной неуспеха этого дела была, главным образом, бездеятельность самих посредников»; 2. сложные социальные и климатические условия: «Невозможность в некоторых волостях собрать в известное время общий сход домохозяев всех включенных в одну уставную грамоту селений, раскинутых на значительном пространстве. Это зависит от того, что большая часть крестьян живет продолжительное время года на заработках в отдаленных от жительства местностях»<sup>2</sup>. Полагаем, что губернатор Струве в этом отчете только частично раскрыл проблемы, связанные с формированием крепких крестьянских сельских и волостных обществ. Основными причинами являлись наличие горнозаводского и башкирского населения, развитое отходничество и суровые географо-климатические условия.

Наблюдались в крестьянском самоуправлении проблемы, связанные с деятельностью волостных судов. Его становление началось в 1861 г., когда наряду с крестьянским волостным и сельским самоуправлением была введена волостная юстиция. Во всеподданнейшем отчете за 1861 г. пермский губернатор сообщал о деятельности волостного суда: «Послужил к большому сознанию крестьянами полученных ими прав и к убеждению их в важности и пользе общественного управления и суда»<sup>3</sup>. В 1862 г. он же объяснял, что «волостные суды повсеместно почти и особенно, где первоначально обратили на них внимание мировые посредники, приносят пользу, а некоторые решения даже замечательны»<sup>4</sup>. В это время военный генерал-губернатор Пермской губернии обратил внимание министра внутренних дел на показательный пример двух заводских крестьян, которые были арестованы исправником за нарушение полицейских правил «О предосторожностях от пожарных случаев». Местный мировой посредник Осинского уезда Бакланов попросил освободить провинившихся крестьян и передал дело во вновь образованный волостной суд: «Распоряжение это, сделавшееся вскоре известным большинству населения, понравилось и, по мнению посредника, будет иметь благодетельное влияние на умы их»<sup>5</sup>.

Видимо, во всеподданнейших отчетах губернатор немного приукрашивал ситуацию. Сохранился циркуляр управляющего пермской палатой государственных имуществ для волостных правлений за 1862 г., где были подвергнуты критике все должностные лица местного крестьянского самоуправления: «Проступки эти и злоупотребления по службе более и менее имеют начало в совершенно неосновательном понимании о важности значения сельского должностного лица, для которого будто бы и закон должен быть не так строг, как для простого рядового крестьянина»<sup>6</sup>. В заключение управляющий привел примеры наказаний «провинившихся» сельских должностных лиц, что должно было «благодарно» повлиять на остальную массу волостных старшин, писарей, судей и сельских старост.

В январе 1864 г. в пермском губернском по крестьянским делам присутствии рассматривалось представление мирового посредника первого участка Красноуфимского уезда о возможности пересмотра решений волостных судей в съездах мировых посредников. Мировой посредник заявил, что местное крестьянское население приносит ему «в большом числе» жалобы на решения волостных судей, которые на практике оказываются справедливыми: «Волостные судьи постановляют решения, нисколько не согласуясь с положениями..., не спрашивая свидетелей, не поверяя доказательств по просьбам тяжущихся, не основываясь на заявляемых письменных сделках и даже не объявляя решения ответчиками, постановленных без личности их». В заключение посредник констатировал неоспоримую истину: «При виде явной несправедливости в судах оставаться спокойным зрителем и не в состоянии быть полезным в защиту правого было бы безжалостно». Однако члены губернского присутствия однозначно констатировали: «Решения волостных судов рассмотрению мировых съездов не

<sup>1</sup> РГИА. Ф. 1291. 1868. Оп. 36. Д. 118. Л. 60-62.

<sup>2</sup> РГИА. Ф. 1291. 1868. Оп. 36. Д. 118. Л. 63.

<sup>3</sup> Научно-справочная библиотека Российского государственного исторического архива (НСБ РГИА). Коллекция печатных записок. Печатная записка № 982. «Справка о действиях волостных судов в обществах временно-обязанных крестьян». С. 8-9.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> РГИА. Ф. 1291. Оп. 36. Д. 18. 1861 г. Л. 6 об.

<sup>6</sup> Государственный архив г. Шадринска (ГАШ). Ф. И-25. Оп. 1. Д. 76. Л. 19.

подлежат»!<sup>1</sup> С 1866 г. крестьяне смогли обжаловать приговоры волостных судей в съездах мировых посредников в кассационном порядке<sup>2</sup>, но это частное нововведение не улучшило ситуацию, так как тяжущиеся чаще всего обращались с просьбами о пересмотре дела «по существу».

Через несколько лет губернатор Струве, напротив, снова очень учтиво докладывал о деятельности сословных судов: «Круг действий волостных судов в минувшем году значительно увеличился, и они успели заслужить в глазах крестьян сравнительно большее доверие к своей беспристрастности и знанию дела, чем прежде, так что в течение 1867 г. волостными судами решено было 12460 дел. Наибольшее же, против прежнего времени, расположение крестьян к посредству волостных судов, зависит, главным образом, от того, что крестьяне уже не боятся, как это было прежде, неотменяемости решений волостных судов в случаях нарушения ими порядка и правил и превышения власти»<sup>3</sup>. По его же мнению, наилучшим образом показывали себя башкирские волостные судьи, которые были грамотными и вели судопроизводство на родном языке: «Из всех местных учреждений башкиры всего лучше восприняли волостной суд. Судьи выбираются из самых лучших по поведению и способностям домохозяев преимущественно грамотных и действуют довольно независимо от постороннего влияния»<sup>4</sup>.

Известно, что уже в 1860-х гг. большинство губернаторов из разных регионов Российской империи в той или иной мере подвергли критике волостной суд, указывая на серьезные недостатки нового судебного учреждения: 1) незаконное влияние на процесс волостного судопроизводства и зависимость волостных судей от волостных старшин, писарей и сельских старост; 2) отсутствие законной системы обжалования решений волостных судей; 3) недоверие крестьян к вновь образованному волостному суду и решение споров либо в так называемых близких «домашних» судах, «судах стариков», либо попытки обращения сразу к мировым посредникам; 4) перманентное присуждение телесных наказаний даже за незначительные крестьянские проступки; 5) отсутствие прозрачной и обоснованной системы принятия решений по гражданским и уголовным делам, применение двойных и даже тройных наказаний<sup>5</sup>.

Косвенное подтверждение этих основных пунктов критики волостного суда можно найти и в отчете сенатора П. Н. Клушина, ревизовавшего Пермскую губернию в 1870 г.<sup>6</sup> В Российской империи сенаторские ревизии выполняли надзорные функции за местным административным аппаратом в отдаленных от центра губерниях. Сенаторы имели право заявлять императору обо всех замеченных ими «недостатках и неудобствах» в российских местностях. П. Н. Клушин сделал неутешительный вывод по итогам поездки в эту отдаленную северо-восточную губернию: «Ревизионный разбор многих дел обнаружил, что в Пермской губернии беспрерывно допускаются в обращении с народом меры, не указанные в законе, а основанные на тяжелом произволе, и потому власти постоянно являются народу силой враждебной и пристрастной, а не представительницей порядка и общественного строя»<sup>7</sup>.

Так, в отчетах сенатора Клушина, ревизовавшего Пермскую губернию в 1870 г., находится записка о действиях бывшего оханского, а впоследствии кунгурского исправника Петрова, который оставался в Дворецком волостном правлении Оханского уезда и приказал наказать «нагайкой» двух ямщиков Тарутина и Азанова без пояснения причин. Один из бывших при этом наказании ямщиков Василий Романов, увидев как бьют его товарищей, вскочил на лошадь, уехал домой, где, по словам отца и брата, с ним сделались дрожь, кровавый понос, а через две недели он скончался: «Василий Романов, имевший отроду 19 лет, был нрава кроткого и умер, как говорит народная молва, от испуга»<sup>8</sup>.

В свое оправдание Петров привел две причины наказания ямщиков: во-первых, «за неисправность сбруи и худых лошадей»; во-вторых, «по просьбе волостного судьи, который, заявив о буйствах и дерзостях этих ямщиков, усердно просил поучить их на предки!» Эти факты следствие не опровергло, а пермский губернатор Б. В. Струве оставил это дело «без последствий», так как ни самими ямщиками, ни их родственниками не было принесено жалоб в установленном порядке. В следующий раз Петров приказал избить и других ямщиков, выдав каждому по 100 ударов, и опять по

<sup>1</sup> Журналы пермского губернского по крестьянским делам присутствия от 21 января 1864 г. № 62 // Пермские губернские ведомости. 14 февраля 1864. № 7. Приложения. С. 1.

<sup>2</sup> ПСЗ-2. Т. 41. Ч. 1. № 43014. С. 132-133.

<sup>3</sup> РГИА. Ф. 1291. 1868. Оп. 36. Д. 118. Л. 69.

<sup>4</sup> РГИА. Ф. 1291. 1868. Оп. 36. Д. 118. Л. 82 об.

<sup>5</sup> НСБ РГИА. Печатная записка № 982. Л. 1-7.

<sup>6</sup> Попп И. А. Становление местного суда в Пермской губернии (на материалах ревизии сенатора П. Н. Клушина) // Историко-педагогические чтения. 2014. № 18-1. С. 197-203.

<sup>7</sup> РГИА. Ф. 1390. Оп. 1. Д. 45. Л. 5.

<sup>8</sup> РГИА. Ф. 1282. Оп. 2. Д. 1046. Л. 19-19 об.

приказу начальника губернии дело прекратили<sup>1</sup>. Таких случаев Павел Николаевич приводил в отчете достаточно для формирования соответствующего общественного мнения о творившихся беззакониях. Сенаторские замечания вызвали большой общественный резонанс в России: «Толки об этой ревизии были нередко предметом самых оживленных разговоров даже между такими людьми, которые вообще мало и даже, быть может, вовсе не интересуются вопросами административного свойства»<sup>2</sup>.

Неудовлетворительность судебной власти и произвол полицейских чиновников, по мнению Клушина, «заставили сельское население дорожить своим судом, скорым и, во всяком случае, более справедливым, чем судебная полицейская расправа». Географические и социально-экономические условия Пермской губернии «выработали столько обычаев, не подходящих под нормы, установленные законодательством, что применение этих норм было бы стеснением для населения»<sup>3</sup>. В целом положительная характеристика пермского волостного суда сенатором Клушиным в основном содержании сводилась к его частичной критике.

Во-первых, сенатор отметил, что ревизия делопроизводства волостных судов обнаружила тот факт, что «на практике не существует резкого и точного разграничения между пределами власти волостных судов и сельских начальников». Это выражалось, прежде всего, во вмешательстве в волостное судопроизводство и наложение наказаний за личные обиды и кражи со стороны только волостных старшин и сельских старост без решений волостного суда.

Во-вторых, съезды мировых посредников задерживали дела с рассмотрением кассационных жалоб: «Несмотря на неоднократные заявления со стороны обвиненных о неподсудности их поступков волостному суду или волостным и сельским начальникам, остается в стороне и по настоящее время не получил своего разрешения».

В-третьих, превышение судебной власти волостными судами, например, решение дел о кражах со взломом, подсудных общим судебным учреждениям.

В-четвертых, решения не соответствовали нормам законодательной базы и носили субъективный характер обычного права: «При рассмотрении проступка отличаются главные виновные от их сообщников, за оскорбление женщины полагается наказание больше, чем за обиду мужчины... Встречаются приговоры по обвинению в краже, в которых суд допускает оканчивать дело примирением. Есть обвинительные приговоры за кражу собственной вещи. Так, крестьянин осужден за кражу своего полушубка, который запрятан был женой обвиняемого, чтобы муж его не пропил...»<sup>4</sup>.

В-пятых, преобладающим наказанием в приговорах волостных судов являлось телесное наказание: «Волостные суды по маловажным проступкам крестьян, подлежащим его разбирательству, на основании 101 ст. Общего Положения приговаривают виновных исключительно к телесному наказанию, обходя все те меры, которые указаны в 102 ст. того же положения. Подобное направление волостных судов хотя и находит себе оправдание в неразвитости народов, но, тем не менее, оно не может быть признано законным, потому что значение волостного суда заключается в том, чтобы дать возможность народным обычаям примениться к потребностям самоуправления»<sup>5</sup>.

Несмотря на эти веские замечания об организации и деятельности пермской волостной юстиции, которые соответствовали общероссийским тенденциям, П. Н. Клушин оставил положительный отзыв о волостных судах: «Все вышеизложенное выражает состоятельность волостных судов в Пермской губернии и было бы желательно в видах развития бытовых начал, дабы эта состоятельность охранялась доверием народа и покровительством законодательства»<sup>6</sup>. Вероятно, у Павла Николаевича было слишком мало времени познакомиться со всем накопившимся к 1870 г. материалом, связанным с волостными судами.

Пермские крестьяне постоянно жаловались на решения волостных судов, «как неправильных по существу», принятых «под влиянием выставленного им вина» и др.<sup>7</sup> 25 апреля 1869 г. в Шадринском мировом съезде рассматривали кассационную жалобу на решение Басмановского волостного суда, который по заявлению волостного писаря Дюпина о нанесении оскорблений крестьянами Ботаниным и Вязминовым осудил «в примере и страхе прочим наказывать розгами по 20 ударов каждого». Оказалось, что решение это было «постановлено действительно заочно» без вызова ответчиков в суд,

<sup>1</sup> РГИА. Ф. 1282. Оп. 2. Д. 1046. Л. 20-22.

<sup>2</sup> Карнович Е. П. Очерки наших порядков административных, судебных и общественных. СПб., 1873. С. 113.

<sup>3</sup> РГИА. Ф. 1390. Оп. 1. Д. 45. Л. 102 об.

<sup>4</sup> см. РГИА. Ф. 1390. Оп. 1. Д. 45. Л. 102 об. – 106 об.

<sup>5</sup> РГИА. Ф. 1390. Оп. 1. Д. 45. Л. 229.

<sup>6</sup> РГИА. Ф. 1390. Оп. 1. Д. 45. Л. 106 об.

<sup>7</sup> Государственный архив Свердловской области (ГАСО). Ф. 203. Д. 194. Л. 93 а.

чем «нарушил установленные при судопроизводстве правила и пределы власти»<sup>1</sup>. В марте 1870 г. Фоминский волостной суд осудил законопослушного крестьянина Григория Анисимова. Просто он не понравился местному сельскому старосте Ивану Бурундукову. Послушные старосте волостные судьи нашли, что Анисимов не уплатил в узаконенный срок податей, «не наблюдал» за своим хозяйством, «от чего таковое расстраивается». Этого было достаточно, чтобы «за вышеозначенные поступки наказать розгами двадцатью ударами!»<sup>2</sup> И такие возмутительные решения встречались повсеместно. Неграмотные волостные судьи не были независимыми представителями Фемиды, наоборот, они строго ориентировались на местных волостных старшин, сельских старост, волостных писарей, авторитетных «односельцев», не гнушались получать мзду за свою общественную работу, а решения обосновывали размытыми и субъективными нормами обычного права, которые никто и нигде не фиксировал.

Таким образом, сенатор Клушин в процессе ревизии коснулся проблем всего местного судопроизводства, его организации и деятельности. По его мнению, после проведения судебной реформы 1864 г. местный суд должен был состоять из двух главных частей: всесословного мирового и крестьянского сословного волостного суда. Несмотря на выявленные проблемы в волостной юстиции, сенатор отметил и ее явные преимущества для Пермской губернии. Однако дальнейшее совершенствование местной судебной системы Павел Николаевич связывал с введением Судебных уставов 1864 г. и созданием современной системы низших судебных учреждений. Благодаря отчетам ревизора уже в конце 1873 г. в Пермской губернии начал действовать мировой суд – неотъемлемая составная часть пореформенного местного суда. К сожалению, отсутствие внутренних связей между волостными и мировыми судами не сформировало единого и независимого пореформенного местного суда. Видимо, на этапе становления волостной юстиции высокопоставленные чиновники не могли предложить какой-либо другой системы низших судебных учреждений, способной работать в среде только что вышедших из крепостной зависимости малограмотных крестьян.

#### **Источники и литература:**

- Государственный архив Свердловской области (ГАСО). Ф. 203. Д. 194.  
ГАСО. Ф. 670. Д. 12.  
Государственный архив г. Шадринска (ГАШ). Ф. И-25. Оп. 1. Д. 76. Л. 19.  
Журналы пермского губернского по крестьянским делам присутствия от 21 января 1864 г. № 62 // Пермские губернские ведомости. 14 февраля 1864. № 7. Приложения. С. 1.  
НСБ РГИА. Печатная записка № 982. Л. 1-7.  
Полное собрание законов Российской империи (ПСЗ-2), т. 36, ч. 1, № 36657. С. 155-169.  
Коллекция печатных записок. Печатная записка № 982. «Справка о действиях волостных судов в обществах временно-обязанных крестьян». С. 8-9.  
Научно-справочная библиотека Российского государственного исторического архива (НСБ РГИА). ПСЗ-2. Т. 41. Ч. 1. № 43014. С. 132-133.  
Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 1390. Оп. 1. Д. 45.  
РГИА. Ф. 1282. Оп. 2. Д. 1046.  
РГИА. Ф. 1291. 1868. Оп. 36. Д. 118.  
РГИА. Ф. 1291. Оп. 36. Д. 18. 1861 г.  
РГИА. Ф. 1390. Оп. 1. Д. 45. Л.  
Бёрнбэнк Дж. Местные суды, имперское право и гражданство в России // Российская империя в сравнительной перспективе. Сб. статей. М., 2004. С. 320-358.  
Земцов Л. И. Крестьянский самосуд: правовые основы и деятельность волостных судов в пореформенной России (60 – 80-е гг. XIX в.). Воронеж, 2007. С. 61.  
Карнович Е. П. Очерки наших порядков административных, судебных и общественных. СПб., 1873. С. 113.  
Менщиков И. С. Волостной суд как хранитель традиционных норм поведения в русской деревне // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2016. № 6-1 (68). С. 119-124.  
Максимов Д. С. Волостной суд в системе правового регулирования деятельности крестьянской общины во второй половине XIX – начале XX вв. // Поволжский педагогический поиск. 2013. № 2 (4). С. 63-66.  
Шуструйский А. В. Волостной крестьянский суд в период проведения крестьянской реформы 1861 года // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2010. № 72. С. 183-185.  
Попп И. А. Становление местного суда в Пермской губернии (на материалах ревизии сенатора П. Н. Клушина) // Историко-педагогические чтения. 2014. № 18-1. С. 197-203.

<sup>1</sup> ГАСО. Ф. 203. Д. 194. Л. 94-95 об.

<sup>2</sup> ГАСО. Ф. 670. Д. 12. Л. 49.

**Э.Е. Протасова**  
Екатеринбург

## **«ПРОГРАММА ВСЕОБУЧА» НА СТРАНИЦАХ УРАЛЬСКОЙ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ В НАЧАЛЕ 1930-х гг.**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** периодическая печать, региональная пресса, журналистика, история журналистики, педагогические журналы, коллективизация, колхозы, всеобуч, учителя.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассмотрены региональные педагогические журналы «Просвещение на Урале», «Культфронт Урала» как источники информации по проблемам осуществления программы всеобщего обязательного начального образования на Урале в начале 1930-х гг. Особое место занимают декларативные заявления центральных и местных органов власти на страницах региональной периодической печати о возможности осуществления программы всеобуча на Урале в короткие сроки. Однако в журнальных статьях излагаются факты материальных трудностей, с которыми сталкивались на местах при осуществлении этой масштабной программы.

Автор обращает внимание, что на страницах региональных журналов в начале 1930-х гг. такие проблемы, как недостаточность бюджетных средств для расширения школьной сети, строительства новых школ, тяжелое материальное положение учителей, особенно в сельской местности в условиях сплошной коллективизации поднимались и обсуждались открыто. На страницах журналов «Просвещение на Урале», «Культфронт Урала» неоднократно поднимался вопрос о задержке выплаты заработной платы учителям, нехватки жилья для них, вовлечение учителей и учеников в программу коллективизации, использовании учителей для проведения агитационных кампаний. В начале 1930-х гг. в статьях открыто писали и регулярно «отсеивали» детей из школ из-за материальных трудностей семей. Но негативные факты осуществления программы всеобуча, как правило, связывали с халатностью местных руководителей. На страницах региональной периодической печати печатались статьи, в которых предлагались насильственные, административно-командные методы для осуществления программы всеобуча.

Автор приходит к выводу, что уральские журналы «Просвещение на Урале» «Культфронт Урала», дают достаточно яркую, всестороннюю информацию о введении программы всеобуча на Урале в начале 1930-х гг.

Одновременно можно отметить, что если в 1920-е гг. содержание статей журнала «Просвещение на Урале» было ориентировано на дискуссии по обсуждению методик преподавания предметов, вопросам структуры школы, то к началу 1930-х гг., педагогическая периодика становится политической трибуной, где нет места педагогическим исканиям. Региональные педагогические журналы оказываются на службе государственной и партийной политики и рассматриваются, как «боевой орган» в решении задач всеобуча. Изменение названия журналов тому подтверждение. «Просвещение на Урале» изменяется на «Культфронт Урала».

**E.E. Protasova**  
Ekaterinburg

## **THE “UNIVERSAL EDUCATION PROGRAM” ON THE PAGES OF THE URAL PERIODICAL PRESS IN THE EARLY 1930s**

**KEYWORDS:** periodicals, regional press, journalism, history of journalism, pedagogical journals, collectivization, collective farms, general education, teachers.

**ABSTRACT.** The regional pedagogical journals “Enlightenment in the Urals”, “Cultural Front of the Urals” are considered in the article as sources of information on the problems of implementing the program of universal compulsory primary education in the Urals in the early 1930s. A special place is occupied by declarative statements of central and local authorities on the pages of the regional periodical press about the possibility of implementing the program of education in the Urals in a short time. However, the journal articles set forth the material difficulties encountered the implementation of this ambitious program.

The author notes that on the pages of regional journals in the early 1930s. Where were problems, such as the lack of budget funds for expanding the school network, the construction of new schools, the difficult financial situation of teachers, especially in rural areas in the context of complete collectivization, and they were raised and discussed openly. There were mentioned on the pages of the magazines “Enlightenment in the Urals” and “Cultural Front of the Urals” the issue of delaying the payment of teachers' salaries, housing shortages for them, involving teachers and students in the collectivization program, using teachers for campaigning campaigns was repeatedly raised. In the early 1930s arti-

---

<sup>1</sup> **Протасова Эльвира Евгеньевна**, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: protasova.elvira62@mail.ru.

**Protasova Elvira Evgenievna**, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of Department of Russian History, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

cles were openly written in the regular “screening” of children from schools due to the material difficulties of families. But the negative facts of the implementation of the program of universal education, as a rule, were associated with the negligence of local leaders. On the pages of the regional periodicals, articles were published in which violent, administrative-command methods were proposed for the implementation of the general education program.

The author comes to the conclusion that the Ural magazines “Enlightenment in the Urals” and “Cultural Front of the Urals” give quite vivid, comprehensive information about the introduction of a general education program in the Urals in the early 1930s.

At the same time it can be noted that if in the 1920s. the content of the articles of the journal “Education in the Urals” was focused on searching on the discussion of methods of teaching subjects, the structure of the school, then by the beginning of the 1930s, pedagogical periodicals became a political platform, where there is no place for pedagogical quest. Regional pedagogical journals are in the service of state and party politics and are considered as a “combat organ” in the task of universal education. Changing the name of the logs is a confirmation. “Enlightenment in the Urals” is replaced by the “Cultural Front of the Urals”.

Современное общество не мыслит себя без средств массовой информации. Периодическая печать, радиовещание, телевидение и, конечно, интернет – все это заполняет сегодня жизнь каждого человека. Все средства СМИ имеют своего постоянного читателя или слушателя. Главная роль СМИ заключается в возможности привлечь к какой-либо проблеме максимальное общественное внимание, и влиять на неограниченную аудиторию. Периодическая печать является одним из видов исторического источника, который может быть представлен долговременными изданиями периодического характера. Периодические издания так же формируют общественное мнение, оказывают идеологическое воздействие на массы, и имеют обратную связь<sup>1</sup>.

В конце 1920-х – начале 1930-х гг. на страницах периодической печати, как на всесоюзном, так и на региональном уровне самыми обсуждаемыми темами были вопросы индустриализации, коллективизации и программы всеобщего обязательного начального обучения.

Потребность в грамотных кадрах, обеспечивающих растущую промышленность, привела к тому, что партийно-государственное руководство пыталось использовать революционные методы не только в экономической, но и в духовой сфере, в том числе образовании.

«Культурная революция» мыслилась как переворот в сознании трудящихся. Государственная политика в области образования, ее успехи и проблемы стали широко освещаться в начале 1930-х гг. на страницах центральных и региональных периодических изданий.

На сегодняшний день нет отдельных исследований, в которых бы периодическая печать в 1930-е гг. рассматривалась как самостоятельный уникальный исторический источник по исследованию программы всеобуча, тема является малоизученной. Большинство исследователей советского периода, изучающие вопросы всеобуча на Урале в 1930-е гг. (В. Г. Чуфаров, П. В. Гришанов и др.) рассматривали периодическую печать, лишь как один из источников, дающих понимание осуществления этой программы. Анализ периодической печати, как самостоятельного исторического источника позволяет глубже прочувствовать дух эпохи, так как газеты и журналы наполнены человеческими эмоциями и настроениями. Оценка роли региональной периодической печати в обсуждении реализации программы всеобуча в начале 1930-х гг. является интересной и актуальной темой.

На сегодняшний день можно выделить работу О. А. Братцевой<sup>2</sup>, в которой рассматривается роль периодических региональных журналов в самообразовании учителей в 1920–1930-е гг. О. А. Братцева дает анализ проблематике статей, которые в 1920-1930-е гг. публикуются в региональных педагогических журналах «Уральский учитель», «На третьем фронте», «Просвещение на Урале», «Культфронт Урала». Она считает, что педагогические журналы были уникальным явлением, способствовали объединению учителей, стремившихся к самообразованию. Анализируя содержание педагогических журналов исследователь обращает внимание на идеологическую направленность всех журналов уже в 1920-х гг., но в региональных журналах этот фактор проявлялся в меньшей степени<sup>3</sup>.

---

© Протасова Э. Е., 2019

<sup>1</sup> Данилевский И. Н. Источниковедение: Теория. История. Метод. Источники Рос. истории: учебное пособие для студентов вузов / И. Н. Данилевский, В. В. Кабанов, О. М. Медушевская, М. Ф. Румянцев; Рос. гос. гуманитар. ун-т, Ин-т «Открытое о-во». М.: РГГУ, 2000. 701 с. URL: <http://www.historichka.ru/materials/istochnikovvedenie/10.html> (дата обращения: 04.03.2019).

<sup>2</sup> Братцева О. А. Региональные педагогические журналы как источник самообразования учителей в период становления советской педагогики // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2015. № 9-10. С. 4-10. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25651525> (дата обращения: 04.03.2019).

<sup>3</sup> Там же.

В работе О. А. Братцевой проблемы, связанные с ускоренным введением всеобщего (недостаточная материально-техническая база для осуществления всеобщего, влияние коллективизации и индустриализации на этот процесс, повседневная жизнь учителей) специально не рассматриваются.

Цель данной статьи – определить степень участия региональных педагогических журналов и газет в освещении реализации программы всеобщего на Урале в начале 1930-х гг. Территориальные рамки статьи включают Уральскую область (1923-1934 гг., с 1934 г. – Свердловская область), в рамках которой в начале 1930-х гг. публиковались журналы «Просвещение на Урале»<sup>1</sup>, «Культфронт Урала»<sup>2</sup>.

Хронологические рамки статьи определяются 1930–1933 гг. 25 июля 1930 г. было введено Постановление ЦК ВКП (б) о «Всеобщем обязательном начальном обучении», которое было опубликовано на страницах педагогического журнала «Просвещение на Урале», а конечная дата связана с прекращением деятельности журнала «Культфронт Урала», как преемника «Просвещение на Урале».

В период с 1917-го по 1924 г. в СССР отмечено существование более 300 педагогических периодических изданий<sup>3</sup>. Это журналы – «Народное просвещение», «Коммунистическое просвещение», «Народный учитель», «На путях к новой школе» и др. В них печатались статьи о ликвидации неграмотности, обсуждались учебные программы для общеобразовательной школы I и II ступеней. Журналы сыграли огромную роль в обсуждении многих педагогических вопросов.

В Уральской области с 1925 г. издавался ежемесячный журнал отдела народного образования (УралОНО) и областного просвещения – «Уральский учитель» (1925–1927 гг.). Журнал был адресован учителям и всем представителям системы образования. Участниками публикаций были как представители УралОНО (Я. А. Истомина, И. А. Перель и др.), так преподаватели Пермского университета (И. С. Богословский, Н. А. Коновалов, А. И. Сырцов и др.), и педагоги-практики с мест. Преемником этого педагогического журнала с 1927 г. становится журнал «Просвещение на Урале» (1927–1931 гг.). Представители Уральского Отдела Народного Образования являются его редакционной коллегией, и непосредственными авторами. Это И. А. Перель, А. С. Толстой, Л. М. Каптерева и др. Так же печатался официальный двухнедельник «Распоряжения по народному образованию». А в 1931 г. журнал получил новое название «Культфронт Урала».

Исследователь О. А. Братцева обращает внимание, что во всех журналах наблюдалось несколько направлений: теория и практика воспитания, теория обучения, методика преподавания предметов, школоведение (состояние образовательных и воспитательных учреждений), педагогическая литература, история педагогики, регулирование деятельности педагогов, взаимодействие школы и общества и др.<sup>4</sup>

После объявления программы всеобщего и обязательного начального обучения в 1930 г., наиболее типичными и актуальными проблемами, излагаемыми на страницах журнала «Просвещение на Урале» были: слабость материальной базы, отсутствие помещений для расширяющейся школьной сети и недостаточное финансирование школ; отсутствие социально-правовой защищенности учителей, особенно в сельской местности, в условиях осуществления сплошной коллективизации и голодных 1932–1933 гг.; вопросы политехнизации советской школы, в условиях индустриализации и коллективизации.

На страницах журнала «Просвещение на Урале» в 1930 г. неоднократно поднимались вопросы о проблемах введения всеобщего в сельской местности, о том, что партийно-государственные органы с самого начала проведения кампании по введению всеобщего на селе обязали колхозы принимать участие в финансировании и оказании помощи школам, так как выделенных из бюджета средств было недостаточно. Для координации действий при сельских советах создавались штабы по всеобщему, при школах – комитеты содействия. К финансированию привлекались средства общественных организаций. По выборочным данным в 107 районах Уральской области было организовано на местах 549 комитетов и 1480 комиссий содействия. Создавался общественный культактив (по данным районов – это 3438 человек). Эти низовые штабы пропагандировали идеи всеобщего среди населения. По данным этих же 107 районов там было проведено 819 собраний в колхозах и сельсоветах, а всего 2178 собраний<sup>5</sup>. Местные органы власти, общественные организации уделяли особое внимание материальной

<sup>1</sup> Просвещение на Урале. 1930; 1931.

<sup>2</sup> Культфронт Урала. 1931; 1932; 1933.

<sup>3</sup> Педагогическая библиография. Т. 1: 1924-1930. – 1967. [Т. 1]: 1924-1930 / сост. В. А. Ильина, Е. П. Андреева, В. Г. Кирпичникова [и др.]; Акад. пед. наук СССР, Гос. науч. пед. б-ка им. К.Д. Ушинского. М.: Просвещение, 1967. 770.; Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1917–1941 гг.). М.: Педагогика, 1980.

<sup>4</sup> Братцева О. А. Региональные педагогические журналы как источник самообразования учителей в период становления советской педагогики // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2015. № 9-10. С. 4-10. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25651525> (дата обращения: 04.03.2019).

<sup>5</sup> Просвещение на Урале. 1930. № 9. С. 19.

поддержке детей беднейших слоев населения, чтобы создать условия посещения ими школы. Бюджет и самообложение давали не больше 1 млн. 850 тыс. рублей<sup>1</sup>.

Заведующий Уралом И. А. Перель в статье «Очередные задачи культурного строительства на Урале», изложенной на страницах журнала «Просвещение на Урале», прямо говорил, что бороться за посещаемость детей надо не только с помощью методов убеждения, но и с помощью методов принуждения<sup>2</sup>. Над родителями, которые не пускали детей в школу, устраивались показательные общественные суды.

На страницах журнала неоднократно ставился вопрос о невозможности обеспечить площадями даже учебные помещения, не говоря уже об общежитиях для школьников, собирающихся из нескольких деревень и сел. Площадь классных и школьных помещений не соответствовала санитарно-гигиеническим нормам. Вопрос нехватки учебных площадей поднимался на страницах печати постоянно. Всего в Уральской области в 1930/1931 уч.г. необходимо было открыть 15573 комплекта школ, в том числе 14 640 школ 1 ступени. По выборочным данным, в 107 районах области, вместо 8553 необходимых школьных зданий на 1 сентября было только 2194<sup>3</sup>. Одной из причин недостатка школьных помещений было то, что в первой половине 1930-х гг. средств на строительство школьных зданий отпускалось недостаточно. А. Скоробогатов в статье «За всеобщее обязательное обучение», пишет, что по очень грубым подсчетам на предстоящие три года пятилетки требовалось на новое школьное строительство примерно 50 млн. рублей. Местный бюджет и областная ссуда могли дать 8-10 млн. руб. и то при условии чрезвычайного напряжения. 5-10 млн. составят ассигнования центра и уральской промышленности<sup>4</sup>. Форсированные темпы требовали срочного изыскания средств. Типичными были случаи, как в Чусовском районе, когда деньги выделенные для нужд школы, тратились не по назначению, например, на покупку скота<sup>5</sup>. Поэтому, в начале 1930-х гг. в основном расширение школьной сети происходило за счет приспособления уже имеющихся помещений под школы и освоения школьных зданий. В результате, по выборочным данным в 124 районах Уральской области под школы к 1931 году было передано 1543 кулацких дома, в 110 районах организовано 879 общежитий<sup>6</sup>. Это давало возможность привлекать больше детей к начальному образованию. В журнале «Культфронт Урала» приводятся цифры охвата детей всеобучем в 1932/33 уч. г. Конечно, относится к цифрам охвата детей следует с осторожностью. Речь идет о детях, охваченных обучением на 15 сентября текущего года. Выборочное обследование, проведенное в 1932/33 уч. г. показало, что в среднем отсев в сельской местности на Урале в этот период составлял 8-10% контингента начальной школы<sup>7</sup>.

Одна из заметных проблем начала 1930-х гг. в периодических педагогических журналах – это иллюстрация бедственного материального положения уральского учителя. Когда, в условиях почти полного отсутствия продовольствия и промышленных товаров в начале 1930-х гг., учителя приобрести на свою зарплату ничего не могли, так как в магазинах потребкооперации (а именно ими осуществлялось тогда торговое обслуживание деревни) товары в большинстве своем продавались в обмен на продукты сельского хозяйства. Ведь, товары первой необходимости, даже мыльный порошок и иголку, можно было приобрести только в обмен на продукты сельского хозяйства<sup>8</sup>.

Параллельно с всеобучем осуществлялась и коллективизация, результаты которой так же освещались на страницах периодической печати. Учителя и школьники обязаны были участвовать в организации новых колхозов. Планы сельскохозяйственных кампаний, изучение агроминимумов увязывали со школьной программой. Изучение партийно-советских документов по проведению сплошной коллективизации и весенней посевной кампании становилось обязательным<sup>9</sup>. А вот снабжать продовольствием учителей местные руководители отказывались. Типичные случаи голода имели место и в различных районах Урала (Петуховского, Ламенского, Жиликовского районах Ишимского округа)<sup>10</sup>. Учителям говорили о долге перед страной, о грандиозных программах индустриализации, которые дают право местным руководителям перераспределять средства, выделенные на финансирование учительства. Положение учителей описывается как критическое. Поэтому страницы педагогических региональных

<sup>1</sup> Просвещение на Урале. 1930. № 9. С. 14-15.

<sup>2</sup> Просвещение на Урале. 1930. № 1-2. С. 53.

<sup>3</sup> Просвещение на Урале. 1930. № 3-4. С. 20-25.

<sup>4</sup> Просвещение на Урале. 1930. № 1-2. С. 49.

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> Просвещение на Урале. 1930. № 1-2. С. 15.

<sup>7</sup> Культфронт Урала. 1931; 1932; 1933.

<sup>8</sup> Просвещение на Урале. 1930. № 6. С. 20.

<sup>9</sup> Просвещение на Урале. 1930. № 3-4. С. 20-25.

<sup>10</sup> Просвещение на Урале. 1930. № 6. С. 22.



журналов в начале 1930-х гг. наполнены фактами бегства учителей с мест работы. До 70% учителей в различных районах Уральской области уволилось с мест в 1931 г. Местные чиновники своей вины в бегстве учителей не чувствовали, а обвиняли их в дезертирстве и безответственности<sup>1</sup>.

Большое количество информации на страницах периодических изданий содержится об изменении положения сельского учителя в условиях массовой коллективизации. Учителя вынуждены были вступать в колхозы, внося непосильные взносы. Положение учителей становилось еще более невыносимым, так как часто составляли большую часть заработной платы. Так, в Шадринском округе по колхозам и коммунаам в 1930 г. взносы составляли от 10 до 80%. Эти типичные факты наблюдались во многих округах Уральской области и обсуждались на страницах печати. Часто поднимался вопрос о большом количестве общественных поручений, выполнение которых не позволяло заниматься своими непосредственными обязанностями – учителя<sup>2</sup>.

Таким образом, автор приходит к выводу, что региональные журналы «Просвещение на Урале», «Культфронт Урала» дают достаточно яркую, интересную информацию о осуществлении программы всеобуча на Урале в начале 1930-х гг. Периодическая печать, как исторический источник позволила вполне правдиво освещать основные вопросы рассматриваемой темы. Одновременно можно отметить, что если в 1920-е гг. содержание статей журнала «Просвещение на Урале» было ориентировано на дискуссии по обсуждению методик преподавания предметов в школах I и II ступенях, вопросам организации и структуры школы, то в начале 1930-х гг., уже нет места педагогическим исканиям и педагогическая периодика становится политической трибуной. В журналах излагаются Постановления ЦК ВКП (б), требования в короткие сроки осуществить программу всеобуча, не зависимо от материальных возможностей на местах. Региональные педагогические журналы рассматриваются, как «боевой», агитационный орган в решении задач всеобуча. Это находит свое выражение и в смене названия журнала «Просвещение на Урале», которое было изменено на «Культфронт Урала», что более точно отражало политический настрой эпохи. Задачи культурного развития стали преподноситься, как еще одна линия «фронта» в агитационных и идеологических компаниях партийно-государственного руководства. Наибольший общественный резонанс вызывали проблемы материальной необеспеченности школ, бытовых и финансовых трудностей учителей, их правовая незащищенность. Надо сказать, что все эти вопросы открыто излагались на страницах региональных периодических изданий в начале 1930-х гг. Однако негативные факты осуществления программы всеобуча, как правило, объясняли безответственностью учителей, их политической безграмотностью или даже враждебностью, а так же халатностью местных руководителей. На страницах региональной периодической печати печатались публикации, в которых для осуществления программы всеобуча предлагалось использовать административно-командные методы. Нельзя не согласиться с исследователем О. А. Братцевой, что по мере утверждения административно-командной системы в стране, педагогические журналы лишались индивидуальности, их научный потенциал ограничивался, а по содержанию они становились все более политическими<sup>3</sup>.

#### **Источники и литература:**

Братцева О. А. Региональные педагогические журналы как источник самообразования учителей в период становления советской педагогики // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2015. № 9-10. С. 4-10. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25651525> (дата обращения: 04.03.2019).

Данилевский И. Н. Источниковедение: Теория. История. Метод. Источники Рос. истории: учебное пособие для студентов вузов / И. Н. Данилевский, В. В. Кабанов, О. М. Медушевская, М. Ф. Румянцев; Рос. гос. гуманитар. ун-т, Ин-т «Открытое о-во». М.: РГГУ. 2000. 701 с. URL: <http://www.historichka.ru/materials/istochnikovedenie/10.html> (дата обращения: 04.03.2019).

Культфронт Урала. 1931; 1932; 1933.

Педагогическая библиография. Т. 1: 1924-1930. 1967.

[Т. 1]: 1924-1930 / сост. В. А. Ильина, Е. П. Андреева, В. Г. Кирпичникова [и др.]; Акад. пед. наук СССР, Гос. науч. пед. б-ка им. К.Д. Ушинского. М.: Просвещение, 1967. 770 с.

Просвещение на Урале. 1930; 1931.

Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1917–1941 гг.). М.: Педагогика, 1980.

<sup>1</sup> Культфронт Урала. 1931. № 7. С. 19.

<sup>2</sup> Просвещение на Урале. 1930. № 3-4. С. 157-158.

<sup>3</sup> Братцева О. А. Региональные педагогические журналы как источник самообразования учителей в период становления советской педагогики // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2015. № 9-10. С. 4-10. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25651525> (дата обращения: 04.03.2019).

**Д.Ю. Пухов**  
Екатеринбург

## **ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЕ ФУНКЦИИ ЗЕМСКОЙ ПРЕССЫ В РОССИЙСКОЙ ПРОВИНЦИИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX в. (ПО МАТЕРИАЛАМ «ВЯТСКОЙ ГАЗЕТЫ»)**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: региональная пресса, журналистика, история журналистики, газеты, земская пресса, просветительские функции, гражданское общество.

АННОТАЦИЯ: В статье дается характеристика первого в России официального земского периодического издания. Данные о содержании, редакции, тираже, характере распространения «Вятской газеты», позволяют сделать вывод о том, что она играла важную просветительскую роль в вятской деревне.

**D.Yu. Pukhov**  
Ekaterinburg

## **EDUCATIONAL FUNCTIONS OF THE ZEMSTVO PRESS IN THE RUSSIAN PROVINCE AT THE END OF XIX – THE BEGINNING OF THE XX CENTURY (BASED ON THE MATERIALS OF “VYATSKAYA GAZETA”)**

KEYWORDS: regional press, journalism, history of journalism, newspapers, local press, educational functions, civil society.

ABSTRACT: The article describes the first official zemstvo periodical in Russia. Data on the content, edition, circulation, nature of the distribution of the “Vyatskaya Gazeta”, allow us to conclude that it played an important educational role in the environment of the Vyatka peasantry.

Развитие провинциальной периодической печати является одним из важных аспектов модернизационных процессов в России во второй половине XIX – начале XX в. Региональная пресса, представлявшая собой относительно новый для российского общества социальный институт, оказывала все большее влияние на мировоззрение представителей различных слоев населения. Изучение идейного содержания и характера распространения провинциальных газет позволяет проследить как ее роль в общественной жизни, так и личностное восприятие пореформенных реалий, отразившееся в публикациях местных изданий.

Наиболее системно развитие прессы в Вятском регионе рассмотрено в работах А. А. Вахрушева<sup>2</sup>. Различные аспекты дореволюционной истории печати данного региона освещались в исследованиях Г. Ю. Крысовой<sup>3</sup>, В. Д. Сергеева<sup>4</sup>, А. В. Патрушева<sup>5</sup>, Д. Ю. Пухова<sup>6</sup> и других исследователей.

---

<sup>1</sup> Пухов Денис Юрьевич, кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Уральский государственный лесотехнический университет; 620100, г. Екатеринбург, ул. Сибирский тракт, 37; e-mail: histp5@gmail.com.

**Pukhov Denis Yurievich**, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social and Humanitarian Disciplines, Ural State Forestry University, Ekaterinburg, Russia.

© Пухов Д. Ю., 2019

<sup>2</sup> Вахрушев А. А. Просветительская миссия печати и литературы в провинциальной России (на материале Вятской губернии XVII – начала XX в.) К постановке проблемы // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2011. № 2-1. С. 115-119; Вахрушев А. А. Вятская печать в годы Первой русской революции // Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология». 2013. № 5-3. С. 37-45; Вахрушев А. А. Просветительская миссия печати и литературы в провинциальной России (на материалах Вятской губернии XVII – начала XX веков.) Saarbrücken, 2017. 274 с.

<sup>3</sup> Крысова Г. Ю. Местные издания РСДРП в системе большевистской прессы: (на материалах Владимирской, Вятской и Пермской губерний в годы первой русской революции 1905–1907 гг.): автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 1984.

<sup>4</sup> Сергеев В. Д. Поборники просветительского служения: Из истории Вятки. Киров, 2000.

<sup>5</sup> Патрушев А. В. Земские организации Вятской губернии в вятской прессе периода Первой мировой войны // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2011. № 3-1 (71). С. 145-151.

<sup>6</sup> Пухов Д. Ю. Региональная пресса периода думской монархии как выразитель ценностных ориентаций провинциальной интеллигенции (по материалам газеты «Вятская речь») // Цивилизационные перемены в России. Сб. науч. трудов. Екатеринбург, 2016. С. 75-86; Пухов Д. Ю. Обсуждение проблем развития народного образо-

Несмотря на проделанную историками значительную работу, изучение эволюции вятской периодики, ее роли в социокультурных и общественно-политических процессах, особенностей идейного содержания различных изданий, взглядов отдельных журналистов и других аспектов данной темы сохраняет актуальность.

Большое значение в процессе складывания системы региональной периодической печати в Приуральском регионе имело создание земской «Вятской газеты». В данной публикации предполагается рассмотреть ее функционирование в 1894–1904 гг., т. е. до начала Первой российской революции, оказавшей существенное влияние как на общественно-политическую роль этого издания, так и на систему региональной периодики в целом.

Первый номер газеты был выпущен 31 марта 1894 г. Издание выходило один раз в две недели. Первоначальный тираж «Вятской газеты» составил 6 тыс. экземпляров и с 1898 г. имел тенденцию к росту (сокращение тиража, по сравнению с предшествующим годом наблюдалось только в 1897 и 1901 гг.). В 1904 г. земская газета печаталась уже в количестве 8120 экземпляров. При этом число читателей газеты превышало официальный тираж. В 1898 г. на основании обработки опросных бланков губернская земская управа пришла к выводу о том, что минимальное число читателей в Вятском регионе составляет 7898 человек, в то время как тираж по губернии равнялся 5477 экземплярам<sup>1</sup>, т. е. количество читателей на 44,2% превысило количество распространяемых экземпляров.

Большая часть тиража (от 75% до 91%) распространялась бесплатно на территории Вятской губернии. Газета безвозмездно рассылалась губернским и уездным земским гласным, земским служащим (агрономам, ветеринарам, страховым агентам, землемерам), земским начальникам, а также в сельские общества, уездные управы, церковно-приходские и народные школы, школы грамоты, частные миссионерские училища, народные библиотеки, полицейские управления и другие учреждения. Большую часть бесплатных экземпляров получали крестьяне. От 9 до 15% экземпляров газеты распространялось за пределами губернии.

На издание «Вятской газеты» выделялись значительные средства из земского бюджета. В 1894 г. эти расходы составили 3214 руб., и, постоянно увеличиваясь, к 1904 г. достигли 16972 руб. Доходы от подписки и рекламных объявлений составляли 10–15% расходовемых средств<sup>2</sup>.

Губернская управа неоднократно констатировала, что газета вызывает растущий интерес среди крестьян. В докладе управы за 1899 г. отмечалось: «Успех «Вятской газеты» среди читателей-крестьян продолжает расти, что свидетельствуется различно: в опросных бланках по собиранию сведений по народному образованию, в статистических бланках, в письмах и корреспонденциях крестьян, в увеличении числа вопросов в редакцию, в значительном увеличении числа корреспондентов-крестьян». В период с 1 января по 1 октября 1900 г. в 39 номерах земского издания было опубликовано 143 корреспонденции от крестьян, 14 оригинальных рассказов и очерков, написанных крестьянами, а в 46 номерах 1904 г. помещено уже 210 крестьянских статей<sup>3</sup>. В 1904 г., подводя итоги первого десятилетия «Вятской газеты», управа докладывала: «Если проследить внимательно за крестьянскими корреспонденциями, помещенными в «Вятской газете» за все десять лет, то можно убедиться, что кругозор среды ее читателей – сотрудников расширился, запросы сделались выше, освещение разных сторон деревенской жизни стало полнее: самые факты, сообщаемые корреспондентами, приобретали постепенно характер общественный, а не частный, узкий, не выходящий из сферы мелких событий и случаев»<sup>4</sup>.

Большую роль в организации издания «Вятской газеты» сыграл ее первый редактор и руководитель губернского земства А. П. Батуев, в мировоззрении которого сочетались христианские, социальные и просветительские идеи<sup>5</sup>. После гибели А. П. Батуева в ноябре 1896 г., губернскую управу и редакцию «Вятской газеты» возглавлял В. Садовень, а затем (с 26 августа 1899 г.) В. Шиллегодский. С 1901 г. ответственным редактором земского издания являлся Л. В. Юмашев, впоследствии ставший лидером вятской кадетской организации.

Демократичность взглядов руководителей управы позволила привлечь в состав редакции земского издания журналистов, исповедовавших социалистические идеи. Должность секретаря редакции занимал С. П. Дремцов, сосланный в Вятку за распространение революционной литературы.

---

вания в уральской прессе конца XIX – начала XX вв. (по материалам Вятской и Пермской губерний) // Историко-педагогические чтения. Екатеринбург, 2016. № 20-2. С. 68-75.

<sup>1</sup> Доклады Управы губернскому земскому собранию о «Вятской газете» и других земских органах печати. 1875–1916 гг. / сост. Н. А. Чарушин. Б. м., б. г. С. 93, 96.

<sup>2</sup> Там же. С. 200, 225, 228.

<sup>3</sup> Там же. С. 208, 225.

<sup>4</sup> Там же. С. 208, 220.

<sup>5</sup> Батуев А. П. Исповедь. Киров, 2000. С. 208, 225.

И. Л. Братчиков впоследствии примкнул к социал-демократической организации. М. П. Бородин и Д. П. Бирюков были сторонниками народничества. Политическим ссыльным являлся активно сотрудничавший в «Вятской газете» литературный критик В. Е. Чешихин-Ветринский.

Программа «Вятской газеты» в 1894–1904 гг. существенно ограничивала возможности обсуждения на ее страницах вопросов социально-экономического характера и практически полностью исключала политическую тематику. Кроме того, цензура с особенной строгостью относилась к официальному земскому органу. Тем не менее, можно говорить о том, что вятское земское издание в течение первых десяти лет своего существования пропагандировало вполне определенную программу содействия повышению жизненного уровня сельского населения России.

В качестве одного из средств улучшения положения крестьянства на страницах «Вятской газеты» популяризировалась идея создания земледельческих артелей<sup>1</sup>. Артельная форма организации труда, по мнению автора одной из передовых статей, позволяла сочетать преимущества мелкого и крупного хозяйства. Оставаясь владельцами своих земель, крестьяне «будут по прежнему заботливо относиться к хозяйству, но, кроме того, приобретут все преимущества крупных владений: лучше смогут обрабатывать землю, так как земля будет в одной меже, меньше нужно будет возводить хозяйственных построек, можно будет завести дорогие машины и хороший скот, скорее и за меньший процент достать денег, выгоднее продать хлеб и т. п.»<sup>2</sup>. Автор публикации подробно описывал возможное устройство артельного хозяйства, предполагавшее обобществление земельных наделов и крупного скота, выдвигал идею объединения земледельческих артелей. Газета рассказывала о деятельности уже существующих артелей. В ряде статей пропагандировалась идея создания артельных пасек; сельской интеллигенции (учителям, священникам, волостным писарям) предлагалось содействовать организации пчеловодческих артелей при помощи земского кредита<sup>3</sup>.

«Вятская газета» призывала крестьян проводить общественные запашки для того, чтобы «во-первых, составить при своей деревне запас хлеба, которым можно было бы пользоваться нуждающимся крестьянам, во-вторых, избавиться от задолженности правительству и земству, и, в-третьих, не одолжать у частных лиц»<sup>4</sup>.

На фоне пропаганды различных форм коллективного ведения хозяйства показательна публикация на страницах газеты серии статей, посвященных рассмотрению положительных и отрицательных сторон частного и общинного владения землей. Судя по развернутому изложению аргументации сторонников общины, автор статей придерживался именно этой точки зрения<sup>5</sup>. Общинное землевладение рассматривалось публицистом как средство предотвращения обезземеливания крестьян и как способ обеспечения приблизительного равенства наделов. В статьях оспаривался тезис о том, что частное хозяйство более восприимчиво к агрикультурным и техническим новшествам.

Земское издание пропагандировало развитие мелкого кредита. Авторы публикаций «Вятской газеты» разъясняли сущность и организацию работы предусмотренных российским законодательством кредитных учреждений, рассказывали о постановке сельскохозяйственного кредита в Европе. Значительное содействие развитию крестьянского хозяйства, по мнению авторов газеты, оказывали сельскохозяйственные склады и выставки<sup>6</sup>.

Разные мнения высказывались на страницах «Вятской газеты» по вопросу о целесообразности переселения крестьян на сибирские казенные земли. В некоторых публикациях утверждалось, что лучшие участки около дорог уже заняты, а освоение новых территорий в таежной зоне «потребует много больше труда и настойчивости, чем поселение на прежних привольных сибирских местностях»<sup>7</sup>, сообщалось, что более бедные переселенцы не могут завести собственную распашку, и вынуждены работать на тех, кто переселился раньше, описывались тяготы и лишения, связанные с миграцией на восток. В то же время редакция помещала статьи, авторы которых отзывались о переселении либо нейтрально, либо позитивно<sup>8</sup>.

<sup>1</sup> Вятская газета: Издание Вятского губернского земства. Вятка. 1895. 14, 28 сентября; 1896. 17 сентября; 1899. 26 августа.

<sup>2</sup> Вятская газета: Издание Вятского губернского земства. Вятка. 1895. 14 сентября.

<sup>3</sup> Вятская газета: Издание Вятского губернского земства. Вятка. 1894. 31 марта, 30 апреля.

<sup>4</sup> Там же. 1894. 31 августа.

<sup>5</sup> Вятская газета. 1899. 5, 12, 26 августа, 2, 9 сентября.

<sup>6</sup> Вятская газета: Издание Вятского губернского земства. Вятка. 1894. 15 июня; 1895. 5, 12 октября; 1900. 13 января.

<sup>7</sup> Вятская газета: Издание Вятского губернского земства. Вятка. 1897. 28 августа.

<sup>8</sup> Вятская газета: Издание Вятского губернского земства. Вятка. 1897. 28 августа, 18 сентября; 1900. 20 апреля.

Отмечая бурный рост промышленности и бедность кустарей, публицисты «Вятской газеты», тем не менее, считали, что кустарное производство имеет будущее. Неблагополучная ситуация в этом секторе экономики, по их мнению, объяснялась недостаточным вниманием к нему со стороны государства. Так, один из публицистов отмечал, что с увеличением численности населения будет обостряться проблема земельного голода, т. к. отечественная промышленность не в состоянии обеспечить достойное существование все возрастающему числу рабочих, и именно кустарное производство сможет дать работу «лишнему» крестьянскому населению<sup>1</sup>.

«О кустаре следует позаботиться насаждением знаний, снабжением денежными средствами, приисканием рынка для его изделий, устройством артелей. Все это поставит кустика в такие условия, в каких находится крупный промышленник и даст ему возможность безбедного существования»<sup>2</sup>, – писал один из авторов газеты. На страницах вятского издания пропагандировались такие меры, как устройство кустарных музеев и складов, статистическое изучение кустарных промыслов, приобретение земством машин для кустарей, организация земских учебных мастерских, распространение знаний о ремеслах<sup>3</sup>.

Большое внимание уделялось на страницах земского издания вопросам развития народного образования, которое рассматривалось как залог успешного экономического развития страны. «... Чтобы поднять народное благосостояние, необходимо прежде научить население, дать ему грамоту», – писала «Вятская газета»<sup>4</sup>. Отмечалась необходимость расширения сети народных школ в губернии, развития образовательных учреждений для взрослых и системы библиотек<sup>5</sup>.

На страницах «Вятской газеты» выдвигалась идея создания порайонных сельскохозяйственных советов с участием крестьян, которые занимались бы рассмотрением «как вопросов образования, так и экономических». Предполагалось, что эти органы будут «не только выяснять свои нужды и сами, насколько это, возможно, удовлетворять их, но и предоставлять ходатайства, например, перед земством (уездные экономические комитеты), получать от земства помощь»<sup>6</sup>. Фактически данное предложение было направлено на расширение участия крестьян в деятельности органов местного самоуправления.

Вятские публицисты писали о необходимости учреждения должности земских адвокатов, которые оказывали бы дешевую или бесплатную юридическую помощь крестьянам. Публиковались статьи правоведческого характера<sup>7</sup>.

Не смотря на достаточно умеренную общественную позицию земского органа, издание «Вятской газеты» неоднократно сталкивалась с противодействием со стороны администрации. Помимо неоднократных отрицательных ответов на ходатайства о расширении программы издания<sup>8</sup>, предпринимались шаги к фактическому ее ограничению. В 1902 г. Главное управление по делам печати сообщило редакции «Вятской газеты», что в литературно-историческом отделе разрешается помещать лишь произведения, «могущие способствовать пониманию явлений текущей жизни выяснением их естественной последовательности из предшествующей жизни государства и народа, а отнюдь не специально беллетристические произведения»<sup>9</sup>. Пояснялось также, что газета не может публиковать ответы на юридические вопросы и помещать статьи по данной тематике «за неимением в ее программе соответствующего отдела». Главное управление признало правильными действия местной цензуры, не допустившей к печати ряд художественных произведений, и наложило запрет на рассылку в качестве приложения к газете сборника произведений Н. В. Гоголя<sup>10</sup>. С 1899 г. газета рассылалась не в начальные земские училища, а лично учителям, т. к. «земству Министерством народного образования не было разрешено продолжать высылку в начальные училища и, кроме того, г. директору народных училищ предписано было изъять «Вятскую газету» из библиотек народных училищ «с 1898 года

<sup>1</sup> Вятская газета: Издание Вятского губернского земства. Вятка. 1897. 6 февраля; 1898. 3 декабря.

<sup>2</sup> Вятская газета: Издание Вятского губернского земства. Вятка. 1896. 10 октября.

<sup>3</sup> Вятская газета: Издание Вятского губернского земства. Вятка. 1894. 31 марта, 15, 30 апреля, 15, 31 мая, 15, 30 июня, 15 июля; 1895. 30 марта; 1897. 20 ноября; 1899. 3 мая, 3 июня.

<sup>4</sup> Там же. 1895. 14 декабря.

<sup>5</sup> Вятская газета: Издание Вятского губернского земства. Вятка. 1895. 6, 13, 20 апреля; 25 мая; 1 июня; 27 июля, 5, 12 октября; 1898. 29 января.

<sup>6</sup> Там же. 1896. 21 марта.

<sup>7</sup> Вятская газета: Издание Вятского губернского земства. Вятка. 1895. 3, 17 августа; 1897. 11 сентября, 13 ноября.

<sup>8</sup> Доклады Управы губернскому земскому собранию о «Вятской газете» и других земских органах печати. 1875–1916 гг. / сост. Н. А. Чарушин. Б. м., б. г. С. 92, 98, 99, 156, 169.

<sup>9</sup> Там же. С. 190.

<sup>10</sup> Доклады Управы губернскому земскому собранию о «Вятской газете» и других земских органах печати. 1875–1916 гг. / сост. Н. А. Чарушин. Б. м., б. г. С. 190–191.

включительно». В 1904 г. управа сообщила земскому собранию, что «Вятская газета» отбирается полицией у библиотекарей и добровольных сельскохозяйственных корреспондентов<sup>1</sup>.

Общественная программа «Вятской газеты» в 1894–1904 гг. была близка к взглядам легальных народников. Земское издание активно публиковало материалы информационно-образовательного характера по широкому спектру вопросов, связанных с жизнью крестьянства. Большой, по сравнению с частными изданиями, тираж земского органа, распространявшегося по большей части бесплатно и в сельской местности обеспечивал более значительные возможности его идейного и просветительского влияния в вятской деревне.

#### **Источники и литература:**

Батуев А. П. Исповедь. Киров, 2000. 29 с.

Вятская газета: Издание Вятского губернского земства. Вятка. 1894–1904.

Доклады Управы губернскому земскому собранию о «Вятской газете» и других земских органах печати. 1875–1916 гг. / сост. Н. А. Чарушин. Б. м., б. г. 241 с.

Вахрушев А. А. Просветительская миссия печати и литературы в провинциальной России (на материале Вятской губернии XVII – начала XX в.) К постановке проблемы // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2011. № 2-1. С. 115-119.

Вахрушев А. А. Вятская печать в годы Первой русской революции // Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология». 2013. №5-3. С. 37-45.

Вахрушев А. А. Просветительская миссия печати и литературы в провинциальной России (на материалах Вятской губернии XVII – начала XX в.). Saarbrücken, 2017. 274 с.

Крысова Г. Ю. Местные издания РСДРП в системе большевистской прессы: (на материалах Владимирской, Вятской и Пермской губерний в годы первой русской революции 1905–1907 гг.): автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 1984. 24 с.

Патрушев А. В. Земские организации Вятской губернии в вятской прессе периода Первой мировой войны // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2011. № 3-1 (71). С. 145-151.

Пухов Д. Ю. Региональная пресса периода думской монархии как выразитель ценностных ориентаций провинциальной интеллигенции (по материалам газеты «Вятская речь») // Цивилизационные перемены в России. Сб. науч. трудов. Екатеринбург, 2016. С. 75-86.

Пухов Д. Ю. Обсуждение проблем развития народного образования в уральской прессе конца XIX – начала XX вв. (по материалам Вятской и Пермской губерний) // Историко-педагогические чтения. Екатеринбург, 2016. № 20-2. С. 68-75.

Сергеев В. Д. Поборники просветительского служения: Из истории Вятки. Киров, 2000. 79 с.

---

<sup>1</sup> Доклады Управы губернскому земскому собранию о «Вятской газете» и других земских органах печати. 1875–1916 гг. / сост. Н. А. Чарушин. Б. м., б. г. С. 140, 221.

**А.А. Смагина**  
Екатеринбург

## **ИСТОРИЯ ОДНОЙ ШКОЛЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ В ИСТОРИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ СТРАНЫ И РЕГИОНА В ДОВОЕННЫЙ ПЕРИОД**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** историческая память, ценностные представления, культурная идентификация, политические репрессии, история школ, довоенный период, старшеклассники, методика истории в школе, методика преподавания истории, методы обучения.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются разнообразные вопросы, в том числе проблемы формирования исторической памяти у старшеклассников в исследовательской деятельности на уроках истории с использованием возможностей биографического метода. Автор рассматривает через историю одной школы МБОУ гимназии №5 как развивалось образование, в том числе историческое страны и региона в довоенный период 20 века. Автор анализирует понятия исторической памяти, культурной идентификации. Поясняется, что приоритетным направлением современной образовательной политики является формирование исторической памяти подрастающего поколения. Уделяется внимание вопросам особенности социализации обучающихся через уроки истории и внеурочную деятельность по предмету; анализируется педагогический опыт автора статьи.

**A.A. Smagina**  
Ekaterinburg

## **THE HISTORY OF A SCHOOL AS A REFLECTION OF A DEVELOPMENT TENDENCY OF THE HISTORY TEACHING IN SVERDLOVSK REGION, IN RUSSIA BEFORE THE GREAT PATRIOTIC WAR**

**KEYWORDS:** historical memory, value ideas, cultural identification, political repression, history of schools, pre-war period, high school students, methods of history at school, methods of teaching history, methods of teaching.

**ABSTRACT.** The article deals with using of the biographical method in teaching history for senior pupils and forming the historic memory while doing a research work at the history classes. The author views the history teaching in Sverdlovsk Region and in Russia before the Great Patriotic War investigating the history of grammar school № 5. The author analyses the terms of historic memory and cultural identity. It is clarified that modern educational policy prioritizes developing of historic memory of young generation. The students' socialization at the history classes and taking part in extracurricular activities are highlighted in the article. The author shares her own history teaching experience.

Процесс приобретения нравственного опыта детей во многом обуславливается культурно-информационным пространством, с которым взаимодействуют учащиеся. В процессе обучения в школе происходит осмысление личностью своего места. Обучение истории своей Родины и других стран – фактор формирования ценностных установок личности, ценности формируются в конкретных социально-исторических условиях. Для учителя истории, по мнению автора, в преподавании учебного предмета есть проблема, как создать условия для формирования исторического сознания, памяти народа, отражает преемственность традиций, связь человека со своей Родиной. Историческая память включает в себя и культурную идентификацию со своим народом, и веру в культурную уникальность своего народа, и ответственность за судьбу народа. История становится передовой идеологической борьбы за историческую память между силами внутри страны, придерживающихся разных ценностей. Известна цитата, приписываемая И. В. Сталину «Историю пишут победители». Государство оказывает влияние на процесс формирования исторической памяти и исторические исследования по актуальным для общества вопросам. В области исторического образования политика памяти регулируется путем определения государственных образовательных стандартов общего среднего и высшего профессионального образования. Советский период истории России является очень неоднозначным, дискуссионным. Советская власть в 20-30 годы перестраивало народное образование, было введено бесплатное обучение, взят курс на ликвидацию неграмотности, пропаганду атеизма... Новая интелли-

---

<sup>1</sup> Смагина Алина Анатольевна, учитель истории высшей категории МБОУ гимназии № 5 г. Екатеринбурга; e-mail: asmagina1970@mail.ru.

**Smagina Alina Anatolievna**, Teacher of History of the Highest Category MBOU Gymnasium №5 of Ekaterinburg, Russia.

© Смагина А. А., 2019

генция формировалась за счёт выходцев из рабочих и крестьян. Им были предоставлены большие льготы в получении образования<sup>1</sup>.

Мне хотелось бы рассмотреть и проанализировать историю гимназии №5, которой в 2019 году исполняется 100 лет. Девизом гимназии является слоган «С веком наравне». За эти 100 лет школа пережила вместе со страной и трудности, и победы. Мне как преподавателю истории интересно, как отразились на истории конкретной школы Урала, тенденции развития образования, в том числе исторического.

История школы отражает и историю страны: гражданская война, индустриализация, трагический период Великой Отечественной войны, период застоя, перестройки, историю смены тенденций в образовании. История школы это в немалой степени история людей, которые своим трудом, талантом, творчеством, жизнью прославили ее, внесли свой вклад в развитие города, региона, страны. 25 июля 1918 года – в Екатеринбург вошли части чешского корпуса и белогвардейцев. За несколько дней до этого, в ночь с 16 на 17 июля 1918 года – в Ипатьевском доме была расстреляна семья Николая II. Наступление белых способствовало почти спонтанному расстрелу. Белые находились в Екатеринбурге почти год. В июле 1919 г. Советской властью начинается создание централизованных органов управления народным просвещением на основе декрета Совнаркома РСФСР от 5 июля 1918 г. «О передаче в ведение Народного комиссариата по просвещению учебных и образовательных учреждений и заведений всех ведомств» и школьной реформы осени 1918 г., означавшей отказ от разном ведомственности дореволюционной системы образования и переход к единой трудовой общеобразовательной школе с двумя ступенями. Декларировав основные параметры перестройки школы декретом ВЦИК «О единой трудовой школе», в 1918-1919 гг. руководство Наркомпроса РСФСР в чрезвычайных условиях гражданской войны вынуждено было предоставить своим местным органам, образовательным учреждениям и учителям определенную свободу действий и творчества. Осенью 1919 г. Екатеринбургским губернским отделом народного образования была создана комиссия по пересмотру школьных программ и выработке новой программы единой трудовой школы<sup>2</sup>.

В 1919 г. на улице 8 Марта (в то время улица называлась Троцкого) 43 открылась школа – интернат, девятилетка. Это была одна из лучших в Свердловской области, опытно-показательная школа-станция имени В.И. Ленина. У школы было несколько филиалов, был детский сад, школа первого разряда и школа 2 разряда. Такое имя позволялось носить не каждой школе. Организатором школы и первой заведующей была Берёзова Мария Федоровна. Первый выпуск школы им. В.И. Ленина №5 в 1925 году.

Мы помним некоторых выпускников гимназии:

Орестов Олег Леонидович: После школы на факультет восточных языков Ташкентского университета. По окончании университета, стал журналистом – международником.

Проскураков Андрей Петрович. Пионер с 1923 года, в 1925 г. в числе первых четырёх пионеров был передан в комсомол. После окончания школы, некоторое время работал по полученной в школе специальности – председатель межрайонного кредитного товарищества.

Тургихина Корнелия Эрнестовна. Окончила школу в 1927 году и уехала в Калату, где поступила работать в Калатинское рудоуправление младшим статистом. С началом войны, уехала в Ивановскую область, где работала школьным учителем. В Москву вернулась в 1943 году и с 1943 по 1945 год работала на швейном комбинате.

Медников Николай Петрович. В школе им. В.И. Ленина учился с 1922 года. Вступил в комсомол в 1924 году. После обучения в школе работал в области шоссейного строительства. Потом на строительстве аэродрома, с 1924 года являлся членом Косулино КПСС. После войны работал в НКВД и МВД на оперативно-следственной работе.

Тарасова Ольга Степановна. Родилась 13 мая в 1909 году. В школу им. В.И. Ленина поступила в 1922 году. А окончила в 1927 году. С 1928 по 1930 года училась в УПИ на химическом факультете.

Примета времени: Первый трамвай в Свердловске пустили 7 ноября 1929 года. Утром в 10 часов на Цыганской площади (теперь на её месте находится Южное трамвайное депо на улице Фрунзе) прошёл торжественный митинг. После того как руководитель горисполкома Анна Бычкова перерезала красную ленточку, с площади под звуки духового оркестра отправились десять новых трамвайных вагонов.

Первый трамвайный маршрут шёл от Цыганской площади по улицам Фрунзе, 8 Марта, Ленина, Толмачёва, Свердлова и до железнодорожного вокзала. Проезд в трамвае с 1929 года и до распада СССР стоил 3 копейки.

<sup>1</sup> Бахтина И. Л., Попов М. В. Советские общеобразовательные школы и учительство в Екатеринбурге в годы гражданской войны (август 1919 - начало 1921 г.) // Педагогическое образование в России. 2017. № 5. С. 67-68.

<sup>2</sup> Там же.





«В Свердловске началось строительство трамвайных путей, пионеры и комсомольцы школы им. В.И. Ленина собрали столько металлолома, что его хватило на отливку рельс и металлических опор по ул. 8-е Марта от ул. Куйбышева до ул. Декабристов. Всё время, пока шла эта работа, в школе издавалась стенгазета «По новым рельсам», её корреспондентами были пионеры и комсомольцы С. Аниссимов, В. Степанов, Л. Бажова, И. Белостоцкий, А. Шнейбергдр. В день пуска трамвая лучшие пионеры в парадной пионерской форме стояли с красными полосками вдоль новой трамвайной линии по ул. 8-е Марта, радуясь и ликуя, а победители в соревновании вместе с председателем Горсовета А.Н. Бычковой разрезали красную ленту на первую трамвайную дорогу г. Свердловска» (М. Н. Сперанская).

В школе работали прекрасные педагоги: учитель рисования Камбаров Илья Алексеевич (скульптор, под его руководством набережная Городского пруда приобрела современный вид), преподаватель физики Юшков Борис Евгеньевич, учитель естествознания Симонова Екатерина Федоровна и другие. Здесь учились дети известнейшего уральского писателя П. П. Бажова, а сам Павел Петрович был председателем родительского комитета.

В 1936 году была открыта новая светлая школа № 5 – правопреемница уездной опытной школы – станции имени В.И. Ленина.

В Екатеринбурге осенью 1920 г. учебные занятия проходили лишь в 61% учебных дней. Причинами отмены уроков были отсутствие дров в школах и нехватка одежды и обуви у учащихся. В губернском центре в 1920 г. в 57 школах обучалось около 10 тыс. человек, классные комнаты были переполнены, многие школы вынуждены были работать в две смены, при этом в вечерние часы зачастую занятия проходили без электрического освещения<sup>1</sup>. Мне интересно, как преподавателю истории как развивалось историческое образование в то время. По каким учебникам истории учились гимназисты? История России до революционной была новой власти не нужна. В 1932 после десятилетия замалчивания исторического прошлого возвращается изучение Отечественной истории. Летом 1933 г. Наркомпрос РСФСР издал программы по истории. В основу их была положена марксистская теория общественно-экономических формаций – в мае 1934 г. появляется постановление СНК СССР и ЦК ВКП (б) «О преподавании гражданской истории в школах СССР».

Для советского периода характерны свои идеалы и ценностные приоритеты. С. Л. Франк в своей работе «Этика нигилизма» описывает подход, распространенный в данный период, по которому одновременно уживались друг с другом такие ценностные приоритеты как «блага народа» и «благо большинства», «свобода и равенство людей». В рамках данной исторической и общественной парадигмы можно рассмотреть учебную литературу таких авторов учебников по истории нашей страны как М. Н. Покровский, авторы учебников более поздней волны П. И. Потемкин, М. П. Ким и другие. Радикальнее всех рассматривал исторический процесс с сугубо марксистской, материалистической точки зрения М. Н. Покровский. С подачи Покровского был ликвидирован и школьный курс истории, который был заменен обществоведением. Стал неким девизом того времени и принцип Покровского – «история есть политика, опрокинутая в прошлое». Этот принцип был реализован и в учебной литературе того времени. Используется довольно ярко окрашенная эмоционально риторика. Можно заметить, например, особо агрессивное и непримиримое отношение к враждебным общественным явлениям, к врагам, инакомыслящим. Примеры можно привести из учебной литературы более позднего периода. Как пример можно в учебнике по Истории СССР 1960 г., автор К. Б. Базилевич, познакомиться с образом «капитализма», как «загнивающего» и «паразитического», «царизм» получает синоним «деспотизм», генералы царской армии «бездарные»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Бахтина И. Л., Попов М. В. Советские общеобразовательные школы и учительство в Екатеринбурге в годы гражданской войны (август 1919 - начало 1921 г.) // Педагогическое образование в России. 2017. № 5. С. 67-68.

<sup>2</sup> Потемкин Г. И., Балев В. Б., Бехрин И. Б., Ким М. П. История СССР 1938-1976. М.: Издательство «Просвещение», 1977. С. 19.

Отношение к вождям то же эмоционально позитивно окрашено, используются эпитеты. Например в учебнике Ю. И. Кораблева о Ленине: «стойкий борец и вождь»<sup>1</sup>, планы его «гениальные»<sup>2</sup>, ему присуще особое «величие»<sup>3</sup>. В том же учебнике по истории СССР 1960 г. можно заметить – что бы донести представление о роли вождя до каждого ученика в конце практически каждой главы дается цитата вождя с его оценкой того или иного исторического или политического явления.

Можно зафиксировать и тот факт, что подчеркивается доминирование роли государства, в лице правительства, партии, Советов, министров в реформах, изменениях. Изучая учебную литературу по истории нашей страны советской парадигмы, можно заметить, что чаще всего события исторические рассматриваются через призму приоритета государственных интересов над интересами личности. А «простой советский человек» «следуя заветам Ленина» «под руководством Коммунистической партии с небывалым энтузиазмом и глубочайшей верой в победу поднимается на борьбу»<sup>4</sup>. Так складывается особая мифология того времени.

Довоенное время было не простым для нашей страны. Современные школьники-гимназисты 2019 года прекрасно осведомлены о трагических страницах истории этого периода. Наша страна в XX веке пережила период тоталитаризма. Часть граждан страны подверглись репрессиям, часть граждан страны писала анонимные письма и молчаливо одобряло репрессии. История политических репрессий XX века для изучения школьниками вопрос не простой, дискуссионный. Именно проектная деятельность по истории позволяет посмотреть на историю политических репрессий с позиции участия в ней конкретных людей, более того – родных людей. Факты истории оживают в конкретных лицах и судьбах близких людей.

Хотелось бы проиллюстрировать данные тезисы на собственном педагогическом опыте исследовательской деятельности с учащимися. Юный исследователь начинает ставить вопросы, даже порой неудобные: например, бабушка ученицы 10 класса Аллы была репрессирована как родственница врага народа, долгое время находилась в концлагере «АЛЖИР». В 1937 году принят закон, по которому жены осужденных «врагов народа» заключались в лагеря сроком до 8 лет. Их дети в возрасте до 15 лет передавались на государственное обеспечение. В работе «Без вины виноватые» Алла описывает: *«девять лет отбыла бабушка Галина Владимировна Цигель в лагере заключенных, и лишь при освобождении узнала, что судом предназначено ей было отсидеть 8 лет. Вообще, она любила Родину, и я никогда не слышала от нее слов обиды на свою страну».*

О тяжелой участи женщин в сталинских лагерях рассказал А. И. Солженицын в своем «Архипелаге ГУЛАГ». Юный автор делает вывод, основываясь на опыте своей семьи, что заключение в лагерь большого количества женщин приводит к страшным последствиям: рушатся семьи, дети остаются сиротами. Если в семье арестовали отца, то усилиями матери, оставшейся на свободе, дети воспитывались и не чувствовали себя одинокими. Без матери рушилось все. У юной исследовательницы закономерно возникает вопрос о том, насколько правомерен приоритет интересов государства над интересами личности?

Тяжелый вопрос о цене человеческой жизни в разные периоды истории страны встает в результате анализа истории семьи. Ученица 10 класса Даша по крупицам собирала историю появления ее семьи на Урале. Раскулаченная семья потеряла свой дом в результате курса на коллективизацию, часть родных погибла. Исследователь, несмотря на юный возраст, задает вопрос, на который однозначного ответа не дают порой и вполне себе взрослые историки: Какова цена достижений? Насколько обоснован циничный политический принцип «цель оправдывает средства».

В работе Константина «Путь с любовью к людям» описан через историю семьи еще один трагический урок нашей Родины. Террор 1918 года нанес огромный ущерб нации, практически уничтожив ее генофонд: представителей интеллигенции, людей науки уничтожали как относящихся к буржуазии, как «социально-чуждых». Началось атеистическое переустройство общества. Ребенок описывает, что после издания декрета о «красном терроре» вина человека устанавливалась по классовому признаку. По такому «сословному» признаку все члены семьи священника должны быть вычеркнуты из жизни. Так в 1921 году уволен с должности директора школы Григорий Иванович – старший, а в 1925 году он уволен и с учительской должности без назначения пенсии. В 1924 году мои прадеды Александр и Николай и все члены их семей ввиду своей неблагонадёжности лишены избирательного права в порядке Конституции РСФСР. Но, несмотря на все попытки советской власти уничтожить

<sup>1</sup> Кораблев Ю. А., Федосов И. А., Борисов Ю. А. История СССР. Учебник для 10 класса средней школы. М.: Издательство «Просвещение», 1989. С. 136.

<sup>2</sup> Там же. С. 16.

<sup>3</sup> Там же. С. 193.

<sup>4</sup> Потемкин Г. И., Балев В. Б., Бехрин И. Б., Ким М. П. История СССР 1938-1976. М.: Издательство «Просвещение», 1977. С. 193.

церковь, искоренить веру и священников, отец Александр продолжал служить в Спасо-Преображенском Соборе в Шадринске. 25 сентября 1927 года он, в составе группы священников своей церкви, участвовал в проведении праздничного богослужения, проводимого в память перенесения святых мощей Симеона Верхотурского. Собралось много верующих и в феврале 1928 года священников обвинили в «использовании массовых стечений народа главным образом для ведения антисоветской агитации». В обвинительном заключении, составленном Шадринским ОГПУ 10 апреля 1928 года значилось, «создание контрреволюционной организации священников», приговор – 3 года концлагерей, считая срок с 20.02.1928 г. Далее отец Александр этапом через Бутырскую тюрьму проследовал в Соловецкий лагерь особого назначения, где после отбытия им трехлетнего срока, 28.02.1931 г., Особое Следственное Отделение при Коллегии ОГПУ приняло решение: «... отправить на 3 года в ссылку в Северный край». Начало ссылки – март 1931 года<sup>1</sup>. Лишь 25 марта 1991 года – Президиумом Курганского областного суда все священники, осуждённые по этому делу в 1928 года, реабилитированы. А также по информации Православного Свято-Тихоновского Богословского Института, все они причислены к лику Новомучеников и Исповедников Православной Церкви XX века. Именно посредством реализации таких проектов создаются условия для формирования активного познавательного интереса к изучению истории Родины, создаются условия для усвоения ценности семейных уз и почитания семейных традиций.

Девизом гимназии № 5 является слоган «С веком наравне». Школа «взрослела» вместе со страной, учителя и выпускники активно участвовали в жизни страны и региона. Хочется сохранить лучшие традиции школы. И сегодня происходит постоянный поиск форм особой организации образовательного пространства, как среды становления нравственного опыта личности с активной жизненной позицией.

#### **Источники и литература:**

Бахтина И. Л., Попов М. В. Советские общеобразовательные школы и учительство в Екатеринбурге в годы гражданской войны (август 1919 – начало 1921 г.) // Педагогическое образование в России. 2017. № 5. С. 61-68.

Кораблев Ю. А., Федосов И. А., Борисов Ю. А. История СССР. Учебник для 10 класса средней школы. М.: Издательство «Просвещение», 1989. 351 с.

Книга памяти жертв политических репрессий Курганской области. Том 1 «Осуждены по 58-й...». Курган: «Зауралье», 2002.

Леонтьев Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени. URL: <http://www.smolsoc.ru/index.php/home/2009-12-28-13-47-51/43-2010-08-30-12-19-02/1196-2011-02-26-01-34-41>.

Потемкин Г. И., Балев В. Б., Бехрин И. Б., Ким М. П. История СССР 1938-1976. М.: Издательство «Просвещение», 1977. 355 с.

---

<sup>1</sup> Книга памяти жертв политических репрессий Курганской области. Том 1 «Осуждены по 58-й...». Курган: «Зауралье», 2002.

**Е.С. Соколова**  
Екатеринбург

## **К ВОПРОСУ ОБ АПРОБАЦИИ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ НАДСОСЛОВНОЙ МОНАРХИИ В ИСТОРИКО-ПРАВОВОЙ НАУКЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** надсословная монархия, авторитарный режим, историко-правовые науки, юридическая политика, государственное единство, политические режимы, социокультурный подход.

**АННОТАЦИЯ.** Предметом исследования является историко-правовая конструкция надсословной монархии, моделирование которой проведено на основе выявления социокультурных и политико-юридических условий становления и развития институтов российского сословного законодательства. Надсословная монархия рассматривается как исторически обусловленный тип авторитарного политического режима, сущность которого заключается в наличии институциональных механизмов правового обеспечения особого статуса монарха, выступающего единоличным гарантом сохранения социально-политической стабильности, внешней безопасности территориального единства самодержавного государства. Особое внимание автор уделяет проблеме познавательной роли надсословной проблематики для истории государства и права, отмечая ее эпистемологическое значение при изучении специфики российского авторитаризма.

Методологическая основа исследования базируется на объединении социокультурного и политико-юридического подходов к реконструкции историко-правовой реальности, что позволяет наметить ведущие векторы внутривнутриполитического курса, обеспечивающего целенаправленное воздействие верховной государственной власти на социум и степень его подготовленности к реализации патерналистской модели отношений подданства. Научная новизна работы заключается в апробации неисследованной историко-правовой категории, характеризующей политико-юридическую специфику российского самодержавия XVII – начала XX вв., обеспечившего институционализацию доминирующего статуса монарха в обществе и государстве. В статье сделан вывод о конвенциональной природе историко-правовой модели надсословной монархии, введение которого в научный оборот позволяет выявить пути и методы институционализации неравенства прав состояния в российском законодательстве периода Нового времени и определить уровень государственного патернализма в юридической политике правительственной элиты, нацеленной на легитимацию верховной власти монарха-самодержца.

**E.S. Sokolova**  
Ekaterinburg

## **ON THE ISSUE OF APPROBATION OF THE THEORETICAL MODEL OF A SUPERSOCIAL MONARCHY IN HISTORICAL AND LEGAL SCIENCE**

**KEYWORDS:** nonsignificant monarchy, authoritarian regime, historical and legal sciences, legal policy, state unity, political regimes, sociocultural approach.

**ABSTRACT.** The subject of our study is the historical and legal structure of the super-estate monarchy, the modeling of which is based on the identification of socio-cultural, political and legal conditions for the formation and development of institutions of the Russian class legislation. The super-estate monarchy is considered as a historically conditioned type of authoritarian political regime, the essence of which is the presence of institutional mechanisms of legal support of the special status of the monarch, acting as the sole guarantor of the preservation of socio-political stability, external security of territorial unity of the autocratic state. The author pays special attention to the problem of cognitive role of supra-word problems for the history of state and law, noting its epistemological significance in the study of the specifics of Russian authoritarianism. The methodological basis of our research is based on the unification of the socio-cultural and political-legal approaches to the reconstruction of historical and legal reality, which allows us to identify the leading vectors of the internal political course, providing a targeted impact of the Supreme state power on society and the degree of its preparedness for the implementation of the paternalistic model of relations of citizenship. The scientific novelty of the work lies in the approbation of the unexplored historical and legal category that characterizes the political and legal specifics of the Russian autocracy of the XVII – early XX centuries, which ensured the institutionalization of the dominant status of the monarch in society and the state. The article concludes that the conventional nature of the historical and legal model of the supra-word monarchy, the introduction of which in scientific circulation allows to identify ways and methods of institutionalization of inequality of rights of the state in the Russian legisla-

---

<sup>1</sup> **Соколова Елена Станиславовна**, кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры истории государства и права, Уральский государственный юридический университет; 620034, г. Екатеринбург, ул. Колмогорова, 54; e-mail: elena.sokolova1812@yandex.ru.

**Sokolova Elena Stanislavovna**, Candidate of Legal Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of History of State and Law, Ural State Juridical University, Ekaterinburg, Russia.

tion of the new Time and to determine the level of state paternalism in the legal policy of the government elite aimed at the legitimization of the Supreme power of the monarch-autocrat.

Вопросы политического взаимодействия государства и общества, наряду с выявлением инструментальных форм, обеспечивающих возможность государственного вмешательства в организацию общественного устройства на основе принятия соответствующих решений законодательного и управленческого характера, привлекают сегодня внимание самого широкого круга специалистов в области правовых наук, политологии, истории, философии. Политико-юридические исследования, позволяющие дать оценку институциональной специфике и особенностям организации власти в современной России, набирают силу и в истории права.

За последнее десятилетие в историко-правовой науке сформировалось новое направление, в рамках которого исследуются с учетом исторического контекста проблемы становления и развития юридической политики в Российском государстве Нового времени. Например, в трудах С. В. Кодана юридическая политика рассматривается как составная часть государственной деятельности, нацеленная на моделирование и развитие государственно-правовых институтов, способствующих модернизации властно-управленческих структур, правовой системы и общественного строя. При этом политико-юридическая направленность реализации властно-управленческих решений рассматривается как основной вектор многоканального воздействия государства на общественные отношения<sup>1</sup>.

Историки права отмечают отсутствие прямой зависимости между юридической политикой и наличием модернизационной тенденции в развитии политических идей и опосредованных этими идеями государственно-правовых институтов. Речь в данном случае идет о преобладании в государственной деятельности охранительного начала, реализация которого требует от политической элиты осуществления комплекса мер, направленных на усовершенствование существующей институциональной системы, но при этом не всегда ориентированной на правовой уровень организации властно-управленческих структур и общественного устройства<sup>2</sup>.

Представляется, что для определения общей направленности юридической политики Российского государства в различные периоды истории наибольшую важность представляет степень самоограничений верховной власти, закрепленных в нормативно-правовых предписаниях и получающих реализацию через функционирование определенных институтов и законодательную регламентацию деятельности должностных лиц. Наличие или отсутствие правового обеспечения механизма реализации властных полномочий позволяет определить организационные особенности верховной власти и возможный потенциал ее демократизации.

Важный предмет историко-юридического познания, заключается в выявлении целей и средств воздействия верховной государственной власти на социум. Реализация юридической политики всегда осуществляется через государственно-правовую систему и может быть направлена как на конституирование гражданского общества, так и на блокирование условий, необходимых для формирования механизма общественного контроля за институтами власти и деятельностью правящих лиц. О социально-политической устойчивости равновесия общегосударственных и частных интересов можно судить по объему социальных гарантий, способствующих всестороннему развитию человеческой личности и повышению ее политической значимости.

Актуализация исторического подхода создает познавательный импульс для оценки политической практики взаимодействия общества и государства в ходе преобразований по усовершенствованию государственно-правовой системы, механизмов государственного управления, организации социума, этнополитики. Определяющее значение в установлении приоритетных политических задач придается сегодня таким факторам как исторически сложившаяся форма правления, специфика национально-территориального и общественного устройства, состояние механизма государственного управления и законодательства, социокультурный облик политических элит. Важным показателем эффективности политико-юридических стратегий, направленных на стабилизацию общества и госу-

---

© Соколова Е. С., 2019

<sup>1</sup> Кодан С. В. Политико-юридическая методология в исследовании истории модернизации государственно-правовой системы России (XIX – начало XX вв.) // Политика и общество. 2012. № 3. С. 106-118; Его же. Юридическая политика Российского государства (1800–1850-е г.): дис. ... д-ра юрид. наук. Екатеринбург, 2004. С. 4-91.

<sup>2</sup> Иванова Н. А., Желтова В. П. Сословное общество Российской империи (XVIII – начало XX века). М., 2009. С. 6-17; Гребенкина Е. Б. Понятия «сословие» и «состояние» в политико-правовой мысли России второй половины XIX – начале XX в. // Человек и государство в правовой политике нового и новейшего времени: коллективная монография / под ред. проф. О. Ю. Рыбакова. М., 2013. С. 138-151.

дарства, является уровень исторической преемственности в моделировании идей и институтов, нацеленных на реализацию той или иной политико-юридической стратегии.

В современной России, которая уже довольно длительное время находится в переходном состоянии от авторитарного режима к демократии, сложность проведения реформаторского курса постулируется, прежде всего, наличием трудно преодолимой социальной, политической и социокультурной неоднородности российского общества. Это обусловлено предшествующим историческим развитием Российского государства, в котором тенденция к становлению сильной единой властью, доминирующей над всеми общественными группами, сочеталась с последовательным вмешательством государства в социальную стратификацию при помощи законодательной политики надсословного, а впоследствии и надклассового характера.

Нацеленность историко-юридического исследования на вопросы организации верховной власти в условиях функционирования самодержавного имперского государства и периода, предшествующего образованию Российской империи, позволяет выявить истоки присущего российскому менталитету ценностного отношения к авторитаризму. В этом плане историко-юридическая наука не в полной мере реализовала свой познавательный и аналитический потенциал, обеспечивающий возможность генерирующих выводов о природе и сущности взаимодействия государства и общества на различных этапах истории России.

Наиболее актуальным вопросом, касающимся проблемы вмешательства государственной власти в механизм функционирования общественных институтов, является определение возможных социально-политических стратегий, которыми официально пользовалась российская правительственная верхушка Нового времени, для укрепления доминирующих позиций монарха-самодержца в системе отношений подданства. Научная актуальность такого исследования очевидна. Обращение к политико-юридической тематике, дающей возможность проследить механизм формирования институтов управления обществом в условиях укрепления самодержавного принципа властвования, позволяет обозначить основные векторы превращения самодержавного государя в юридически безответственное лицо. При этом ориентированность российской юридической политики императорского периода исключительно на религиозно-нравственное начало, что было неизбежным последствием ее абсолютизации, следует рассматривать в двойной плоскости.

С одной стороны, монархическая форма государства, функционирующего на основе наследственного порядка престолонаследия, способствует усилению личностно-мировоззренческого фактора и, в целом, повышает роль монархического начала в обеспечении социально-политической стабильности. Достижение относительной прочности государственного единства воспринимается на массовом уровне как результат единоличной деятельности носителей верховной власти, что приводит к закреплению их лидерства в обществе и государстве. С другой стороны, выведение монарха из-под контроля общественных институтов предполагает его доминирование его властной воли правообразующего характера над законом. Таким образом, возникают условия для исторически обусловленных деформаций как элитарного, так и массового правосознания, которые могут происходить на фоне модернизационных тенденций, но всегда несут в себе отпечаток авторитаризма и охранительного начала.

Изучение этих процессов в историческом контексте, применительно к отдельным этапам развития Российского государства, создает возможность для определения объема самоограничений верховной власти, действующей в условиях режима законности и гарантирующей обеспечение социально-политического равновесия посредством постоянного воздействия на социум через политико-юридические стратегии и законотворческую деятельность.

Научно-теоретическое значение подобного исследования заключается в наличии широких возможностей обобщения историко-правового материала с целью конструирования исторически сложившейся в России Нового времени модели общественного устройства, основанной на постоянном вмешательстве верховной власти в социальную стратификацию, коммуникативные связи, социокультурные процессы и в специализированные виды социальной деятельности<sup>1</sup>.

Юридическая сущность данной модели сводилась к обеспечению легализации надсословного политического режима, основным признаком которого заключался в доминировании верховной власти над институтами государства и общества. Его авторитаризм изначально был направлен на институционализацию легальных способов воздействия монарха на общественное устройство, посредством создания постоянных каналов внедрения идеологии государственного патернализма в правосознание всех слоев общества. Одновременно на протяжении XVII – первой трети XIX вв. происходило зако-

---

<sup>1</sup> Соколова Е. С. Надсословная монархия: теоретическая модель и гносеологические возможности ее апробации в историко-правовой науке // Российский юридический журнал. 2018. № 4. С. 159-176.

нодательное оформление сословного строя, статусы которого находились в тесном взаимодействии с отношениями подданства и служили основным институциональным средством воздействия монарха на социальную активность сословий в ходе обеспечения социально-политической стабильности и государственного единства.

Как показал опыт государственно-правовой истории России XX, апробация охранительно-авторитарного начала происходила и в условиях отмены юридического неравенства граждан, что повышает историко-теоретическую значимость изучения надсословной монархии как историко-юридической основы для последующего формирования тенденции к авторитаризму, присущей современной российской государственности. Ключевой фигурой такого исследования является монарх, выступающий в качестве самодержавного носителя верховной власти и обладающего особым статусом, сопряженным с возможностью применения институциональных средств воздействия на сознание и поведенческие стратегии подданных. Таким образом, выявление особенностей общественного устройства и механизма реализации властных полномочий влечет за собой необходимость исследования особого положения монарха в государственно-правовой системе, что, в целом, способствует пониманию организационной специфики верховной власти в России в историческом контексте.

Следует подчеркнуть, что надсословная проблематика не получила предметного, комплексного освещения в исследованиях историко-правовой, политико-юридической и строго исторической направленности, несмотря на большое количество научных работ, посвященных эволюции правового статуса отдельных сословных групп и формированию тягловой природы российского сословного законодательства.

Надсословная монархия в России рассматривается нами как особый, исторически обусловленный тип авторитарного политического режима, сформированного в ходе становления и развития государственно-правовых институтов самодержавия, направленных на юридическое обеспечение социально-политического доминирования верховной монархической власти над всеми сословными категориями российских подданных.

Существует ряд основополагающих проблем, связанных с определением историко-правовой специфики организации надсословной модели осуществления властных полномочий монарха. К таковым, прежде всего, относятся основные тенденции формирования, институционализации, идеологического и законодательного обеспечения надсословной монархии в Российском государстве XVII – первой трети XIX вв. Отметим мировоззренческие взгляды правительственной и интеллектуальной элиты на роль государства, права, закона и законности в достижении идеального общественного строя, основанного на равновесии социальных интересов и политической стабильности. Сюда же примыкает поиск конкретных направлений деятельности носителей верховной государственной власти в области реализации надсословной законодательной политики, включая формирование сословных институтов Российского государства и разработку политико-правовой семантики репрезентаций надсословного статуса монарха.

Понятие «надсословная монархия» не апробировано в современной научной литературе и историографии предшествующего периода. Между тем, его актуализация представляется необходимым элементом формирования современного научно-методологического инструментария, нацеленного на реконструкцию исторических этапов формирования, институционального воплощения, идеологического обоснования и модернизационной стратегии законодательной политики Российского государства в области конструирования социума, межсоциальных отношений и объема социально-политических правомочий верховной государственной власти.

Возникновение надсословного политического режима в Российском государстве периода Нового времени было обусловлено комплексом политико-юридических, геополитических и социокультурных факторов, а его дальнейшая институционализация, в целом, способствовала укреплению самодержавного принципа правления. Важнейшим юридическим признаком наличия у монарха неограниченных властных прерогатив стало создание легитимных условий его возвышения над всеми социальными группами подданных при фактическом выведении из-под действия общих законов.

Обращение российских самодержцев к надсословным политико-юридическим стратегиям происходило в условиях недостаточной централизации аппарата системы власти и управления, отсутствии территориально-государственного единства, «рыхлости» социальной структуры общества и слабо выраженной сословной корпоративности неоднородных по своему составу отдельных групп населения. Целенаправленное воздействие монарха на подданных осуществлялось на основе сословного законодательства. Его разработка велась по «тягловому» принципу, распространенному на все слои российского населения для обеспечения наиболее значимых государственно-правовых инициатив материальными ресурсами, квалифицированными кадрами и дешевой рабочей силой. Основным

юридическим критерием для определения степени государственной пользы той или иной сословной категории служил объем ее привилегированности в правовой сфере.

Другим признаком значимости сословия и входивших в его состав социальных подгрупп, следует считать уровень устойчивости наследственного юридического статуса, которая варьировалась в зависимости от рода занятий, уровня образования, и финансовой состоятельности отдельных лиц и коллективных субъектов сословного законодательства. В результате достигался оптимальный для законодателя уровень подвижности социальных границ, что приобретало особую актуальность по мере частичной профессионализации сословий и смены сословных приоритетов правовой политики самодержавия. Юридическая модель функционирования сословного строя окончательно сформировалась в ходе законодательской практики середины XVII – первой трети XIX вв., правовым итогом которой стала систематизация Законов о состояниях, составивших девятый том Свода законов Российской империи<sup>1</sup>.

Исключительная прерогатива монарха-самодержца распределять права и обязанности между различными слоями подданных мотивировалась идеологемой «общего блага», возносила носителя верховной государственной власти над законом, но в то же время повышала ценностное значение принципа законности, обеспечивающего возможность правового воздействия верховной власти на общество при наличии особого юридического статуса каждой группы подданных

На протяжении XVIII столетия конституирование надсословной модели отношений подданства происходило на фоне дестабилизации самодержавия, вызванной комплексом политико-правовых, государственно-юридических и геополитических факторов. К числу таковых следует отнести неурегулированность на международно-правовом уровне вопроса о легитимности императорского титула, длительное отсутствие в государственном праве Российской империи законного порядка наследования престола и слабость государственно-территориального единства в условиях проведения имперской политики, не обеспеченной должным уровнем централизации и бюрократизации административного аппарата. Этим факторам принадлежит определяющая роль в обеспечении социально-политической стабильности верховной самодержавной власти при помощи институционализации надсословных стратегий.

Обращение к надсословной проблематике в историко-правовых исследованиях создает историко-теоретическую основу для оценки инструментальной роли сословного законодательства развитии присущей России периода Нового времени тенденции к авторитарному режиму. В перспективе это позволит проследить модификации надсословной модели организации верховной власти, но уже в ее надклассовом варианте с целью последующего выявления уровня подготовленности российских властных структур к демократизации системы взаимодействия общества и государства на современном этапе.

#### **Источники и литература:**

Гребенкина Е. Б. Понятия «сословие» и «состояние» в политико-правовой мысли России второй половины XIX – начале XX в. // Человек и государство в правовой политике нового и новейшего времени: коллективная монография / под ред. проф. О. Ю. Рыбакова. М.: Статут, 2013. С. 138-151.

Законы о состояниях // Свод законов Российской империи издания 1857 года. СПб.: Тип. II-го Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1857. Т. IX. Кн. I. Ст. 1-13. С. 1-3.

Иванова Н. А., Желтова В. П. Сословное общество Российской империи (XVIII – начало XX века). М.: Новый хронограф, 2009. 752 с.

Кодан С. В. Политико-юридическая методология в исследовании истории модернизации государственно-правовой системы России (XIX – начало XX вв.) // Политика и общество. 2012. № 3. С. 106-118.

Кодан С. В. Юридическая политика Российского государства (1800–1850-е гг.): дис. ... д-ра юрид. наук. Екатеринбург, 2004. 475 с.

Рыбаков О. Ю. Тихонова С. В. Методологические проблемы теории правовой политики // Правовая политика как научная теория в историко-правовых исследованиях / под ред. проф. О. Ю. Рыбакова. М.: Статут, 2011. С. 15-41.

Соколова Е. С. Надсословная монархия: теоретическая модель и гносеологические возможности ее апробации в историко-правовой науке // Российский юридический журнал. 2018. № 4. С. 159-176.

---

<sup>1</sup> Соколова Е. С. Надсословная монархия: теоретическая модель и гносеологические возможности ее апробации в историко-правовой науке // Российский юридический журнал. 2018. № 4. С. 159-176.; Законы о состояниях // Свод законов Российской империи издания 1857 года. СПб.: Тип. II-го Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1857. Т. IX. Кн. I. Ст. 1-13. С. 1-3.



**П.А. Сперанский**  
Екатеринбург

## **РЕФОРМЫ НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПОЗДНЕИМПЕРСКОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИИ: ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** великие реформы, образовательные реформы, реформирование образования, народное просвещение, историография, модернизация образования, история образования.

**АННОТАЦИЯ.** В статье представлены точки зрения отечественных ученых постсоветского периода (1990–2000-х гг.), касающиеся концептуально-методологического осмысления проблем реформации сферы образования в эпоху позднеимперской модернизации Александра II. Проанализированы варианты использования различных интерпретационных модификаций теории модернизации при изучении Великих реформ. Сделаны выводы о неоднозначности трактовок модернизационных трансформаций в системе народного просвещения России второй трети XIX в. и наличии историографических лакун в изучении темы, вызванных концентрацией исследовательского внимания главным образом на политическом аспекте ее воздействия на российский социум.

**P.A. Speranskiy**  
Ekaterinburg

## **NATIONAL EDUCATION REFORMS IN THE CONTEXT OF RUSSIA'S LATE IMPERIAL MODERNIZATION: HISTORIOGRAPHIC ASPECT**

**KEYWORDS:** great reforms, educational reforms, education reform, public education, historiography, modernization of education, history of education.

**ABSTRACT.** The paper presents points of view of Russian researchers of the post – Soviet period (from 1990 until now), concerning conceptual and methodological understanding of the problems of reformation of education in the era of late Imperial modernization of Alexander II. The paper analyzes use of different interpretative modifications of the modernization theory in the study of the Great reforms. The main conclusion is about ambiguity of interpretations of modernization transformations in the system of public education of Russia in the second third of the XIX century and about historiographical lacunae in the study of this topic caused by concentration of research attention mainly on the political aspect of its impact on Russian society.

Начиная со второй половины XX века, особое внимание многих западноевропейских исследователей начинает привлекать изучение процессов модернизации, под которыми в исторической науке принято понимать дихотомические трансформации, связанные с переходом человечества от аграрного (традиционного) общества к индустриальному (современному). Российская историческая наука обратилась к этой теории несколько позже и только на рубеже XX–XXI вв., модернизационная парадигма начала активно использоваться отечественными исследователями для объяснения движения и развития исторического процесса<sup>2</sup>.

Одной из важнейших стадий российского модернизационного развития являются Великие реформы 60–70-х гг. XIX в. В данном контексте в особом историографическом осмыслении нуждается проблема изменения социокультурного уклада жизни российского общества. Трансформация социокультурных основ является наиболее важной составляющей процесса модернизации, так как именно в этой сфере, в условиях ломки традиционных институтов и, вызванного этим социального раскола и конфликта, происходят глубинные изменения в самой ментальности общества. Модернизация порождает собой необратимый процесс культурных перемен, в основе которого, прежде всего, лежит становление в обществе новой картины мира, нового мировоззрения, основанного на ценностях секуляризации сознания, то есть переход

---

<sup>1</sup> **Сперанский Петр Андреевич**, студент 4 курса Департамента «Исторический факультет», Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: pasperanskiy@mail.ru.

**Speranskiy Petr Andreevich**, 4-year Student, of the Historical Department, Ural Federal University named after first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

© Сперанский П. А., 2019

<sup>2</sup> Опыт российских модернизаций XVIII–XX века / под ред. В. В. Алексеева. М.: Наука, 2001; Сперанский А. В. Модернизация в России: перекресток мнений // Модернизация в условиях освоения восточных регионов России в XVIII–XX вв. Екатеринбург: Банк культурной информации, 2012. С. 27–39.

от религиозной к рациональной ментальности<sup>1</sup>. Так, социокультурные трансформации, сопровождавшие в 60–70-е гг. XIX в. правительственный реформизм в области народного просвещения стали действенным инструментом в деле становления в России европеизированного современного общества. Более того, они послужили мощным катализатором для начала формирования в стране таких важнейших институтов современного социума, как гражданское общество и правовое государство.

Проблемы социокультурных трансформаций в сфере народного просвещения в эпоху Великих реформ не раз попадали в поле зрения современных отечественных исследователей и остаются актуальными в российской исторической науке по сей день. Большинство ученых отмечает прогрессивность и огромное значение реформаторской деятельности правительства Александра II в области образования, однако каждый из них по-разному видит предпосылки и оценивает последствия этих социокультурных трансформаций.

Начиная со второй половины 1990-х гг. в отечественной исторической науке происходит полное переосмысление традиционной проблематики исследований и становление новых историософских парадигм исторического знания. С этого времени начинается более активное сопоставление основных положений теории модернизации с российскими историческими реалиями. Так, на вопросы правительственной политики 60–70-х гг. XIX в. в области образования обращают внимание одни из основоположников пессимистической модификации российских модернизаций – известные российские философы В. В. Ильин, А. С. Панарин и А. С. Ахиезер. В работе «Реформы и контрреформы в России» ученые отмечают, что в целях либерализации духовной сферы государством была развернута сеть начальных народных училищ и даже вновь введена частичная автономия университетов. Однако, например, с точки зрения А. С. Ахиезера, это были лишь поверхностные изменения, не затрагивающие глубинных сфер жизни российского общества. Все социокультурные изменения, в том числе и в области образования, автор называет псевдомодернизационными, так как они, по его мнению, так и не послужили формированию и укреплению в России институтов гражданского общества и осуществлению модернизационного перехода<sup>2</sup>.

Исследователь, работающая на стыке модернизационной и цивилизационной парадигм Л. И. Семенникова, в труде «Россия в мировом сообществе цивилизаций» также уделяет серьезное внимание социокультурным аспектам российских модернизаций. В частности, анализируя процесс образовательных реформ второй трети XIX в., она отмечает, что несмотря на внешнюю прогрессивность и либеральность преобразований в сфере просвещения, они были закономерным продуктом консервативно-охранительной модернизации и несли в себе целый спектр ограничений, связанных с сохранением института попечителей учебных округов, игнорированием правительством проблем прав и свобод студенчества и так далее. Однако в заключении Л. И. Семенникова отмечает и положительные стороны образовательной реформации: система высшего и среднего образования стала доступной для всех сословий, возникла средняя и высшая школа для женщин<sup>3</sup>.

Менее критично к Великим реформам в сфере образования относится специалист в области истории российского образования А. И. Аврус. В монографии «История российских университетов» он выделяет ряд положительных черт модернизационной деятельности Александра II в сфере народного просвещения. Историк отмечает, что с началом правления Александра II процесс перемен в образовательной сфере ускорился, постепенно отменялись наиболее стеснительные запреты предыдущих лет и модернизационные трансформации в сфере народного просвещения стали катализатором развития обязательных для любого современного общества тенденций политического участия образованной части российского общества. Исследователь пишет, что именно в 60–70-е гг. XIX в. российские университеты стали местами активной политической жизни, а также важнейшими центрами развития общественно-политической мысли<sup>4</sup>.

Положительную оценку реформ в области просвещения дает Г. Ф. Терещенко, доказывая, что во второй половине XIX в. по уровню постановки учебного процесса российские университеты не уступали лучшим университетам Запада, а такие, как Московский, Санкт-Петербургский, Киевский, стали крупнейшими центрами науки и просвещения. Таким образом, модернизация российского образования, принятая Александром II, сделала ведущие российские университеты вполне конкурентоспособными по отношению к своим западным визави. Более того, по ряду направлений они были гораздо прогрессивнее. В частности, автор выделяет их важную особенность – светскую направленность. Г. Ф. Терещенко пишет,

<sup>1</sup> Медушевский А. Н. Великая реформа и модернизация в России // Российская история. 2011. № 1. С. 3.

<sup>2</sup> Ахиезер А. С. Россия: критика исторического опыта. М.: ФО СССР, 1991. Т. 1.-2; Ильин В. В., Панарин А. С., Ахиезер А. С. Реформы и контрреформы в России. М.: Изд-во МГУ, 1996.

<sup>3</sup> Семенникова Л. И. Россия в мировом сообществе цивилизаций. Брянск: Курсив, 2000.

<sup>4</sup> Аврус. А. И. История российских университетов. Очерки. М.: Московский общественный научный фонд, 2001.

что российская система высшего образования XIX в. смогла уйти от натиска церковной идеологии и не допустить разветвления богословских факультетов, повсеместно действовавших на Западе<sup>1</sup>.

Процессу эволюции высшей школы Российской империи посвящена монография В. А. Змеева. Автор утверждает, что накануне Великих реформ российская система высшего образования находилась в состоянии глубокого кризиса, немедленный выход из которого должно было найти царское правительство. Поэтому все модернизационные преобразования, проведенные в сфере народного просвещения, и были направлены на поиск путей выхода из этого кризиса<sup>2</sup>.

Стоит отметить, что одной из важнейших черт современного общества является повышение общего уровня образования населения. Российский историк и методолог, сторонник оптимистической интерпретации теории модернизации, Б.Н. Миронов считает, что реформы в сфере образования, проведенные во второй половине XIX в. активно способствовали этому процессу. В одной из своих последних работ «Благосостояние населения и революции в имперской России: XVIII – начало XX в.» историк отмечает, что в период с начала пореформенного времени и до 1911 года общая грамотность населения среди мужчин увеличилась с 21% до 36%. В первую очередь, подобный рост образованности был связан с трансформацией системы среднего образования в Российской империи, итогом которой стало создание полноценной училищно-гимназической системы по всей стране. Б. Н. Миронов отмечает, что наиболее выраженная положительная динамика в области образованности в конце XIX в. наметилась, прежде всего в среде городского населения и рабочих, т. е. тех социальных страт, которые в пореформенный период имели возможность пользоваться плодами «александровских» преобразований<sup>3</sup>.

Проблема модернизации отечественного образования в эпоху Александра II достаточно глубоко анализируется в обобщающем труде Е. Ю. Спицына, посвященном истории России XVIII – начала XX в. Автор утверждает, что преобразования в области просвещения были продиктованы, прежде всего, общемировыми изменениями в экономической сфере и началом процесса технической модернизации, вступивших в активную фазу развития в эпоху Великих реформ. Исследователь объясняет начавшиеся изменения во всей системе начального, среднего и высшего образования развитием промышленного и сельскохозяйственного производства, внешней и внутренней торговли, транспорта, а также активным внедрением в эти отрасли хозяйства машинной техники. Таким образом, по мнению автора, реформы в сфере народного образования стали одной из основ научно-технической революции в России<sup>4</sup>.

Наконец представитель «уральской школы модернизации», С. А. Нефедов отмечает, что образовательные реформы Александра II напрямую способствовали формированию в недрах российского общества такой социальной страты, являющейся маркером российской истории эпохи модерна, как интеллигенция. Исследователь пишет, что рост интеллигенции находил свое выражение в росте числа учащихся и студентов. За 1860–1880 гг. число учащихся средних школ увеличилось более чем в 4 раза, а число студентов высших учебных заведений выросло более чем в 3 раза. В классических вузах давалось образование западного образца, и формирующаяся русская интеллигенция изначально воспитывалась в сознании интеллектуального, технического, экономического и социального превосходства Европы. Таким образом, та прозападная социокультурная парадигма, которая задавалась высшим университетским образованием в Российской империи, делала русскую интеллигенцию изначально «западнической». Именно отсюда, считает исследователь, ведут свои корни основные положения интеллигентской программы переустройства общества по западному демократическому образцу, куда обязательными пунктами входили требования политических свобод, созыва парламента, свободы предпринимательства и вероисповедания<sup>5</sup>.

Подводя итоги, стоит отметить, что в современной отечественной историографии до сих пор не сложилось единого мнения, относительно модернизационных реформ Александра II в сфере образования. Представители оптимистической интерпретации российских модернизаций в целом позитивно оценивают «александровский» правительственный реформизм и отмечают, что направленные в основном на преобразования в университетской сфере, но не обошедшие стороной и среднее образование, реформы благотворно сказались на развитии таких признаков современного общества модерна, как всеобщность образования, свобода преподавания, повышение общего уровня образованности населения, рост политического участия граждан, активизация общественно-политической мысли. Бо-

<sup>1</sup> Терещенко Г. Ф. Особенности развития высшей школы России второй половины XIX в. // Гаудеамус. 2002. № 2 (2). С. 3-10.

<sup>2</sup> Змеев В. А. Эволюция высшей школы российской империи. М.: ЛАТМЭС, 1998.

<sup>3</sup> Миронов Б. Н. Благосостояние населения и революции в имперской России: XVIII – начало XX в. М.: Весь мир, 2012. С. 156.

<sup>4</sup> Спицын Е. Ю. Российская империя XVIII – начала XX в. М.: Изд-во «Концептуал», 2015. С. 302-306.

<sup>5</sup> Нефедов С. А. Факторы Российской имперской модернизации // Акторы российской имперской модернизации (XVIII – начало XX в.): региональное измерение. Екатеринбург: Банк культурной информации, 2016. С. 38.

лее того, историки этого направления проводят непосредственные связи между модернизацией образования и научно-техническим прогрессом, говоря об их непосредственной взаимообусловленности.

Однако, ряд исследователей, позиционируемые как адепты пессимистической интерпретации отмечают, что данные социокультурные преобразования, впрочем, как и многие другие реформационные начинания Александра II носили половинчатый и непоследовательный характер. Они никак не затрагивали социальный слой студенчества, не даровали ему практически никаких прав и свобод и в общем и целом служили лишь самому началу становления в России институтов гражданского общества и правового государства, тем самым практически никак не сократили отставание России от западных стран модернизационного ядра и продолжили «догоняющий» путь развития.

Следует также обратить внимание на следующую проблему, имеющую место в историографии социокультурных трансформаций в сфере народного просвещения эпохи позднеимперской модернизации. Как отмечают представители «уральской школы модернизации», модернизационный переход от традиционности к современности вызывает изменения практически во всех областях и сферах жизни социума, порождая процессы структурно-функциональной дифференциации, индустриализации, урбанизации, коммерциализации, социальной мобилизации, секуляризации, национальной идентификации, распространения средства массовой информации, грамотности и образования, становления современных институтов, рост политического участия. В связи с этим, стоит отметить, что социокультурные трансформации, являясь по своей природе многогранными и многолинейными, в ходе модернизации вступают во взаимодействие со всеми вышеперечисленными процессами<sup>1</sup>.

К большому сожалению, современные отечественные исследователи уделяют особое внимание влиянию социокультурных модернизационных процессов лишь на становление современных политических институтов и формирование гражданского общества. Взаимодействие же модернизационных новаций «александровской» эпохи в области образования с другими процессами и явлениями, непременно сопровождающими модернизационное развитие, такими как индустриализация, коммерциализация, урбанизация или социальная мобильность изучено недостаточно и требует новых глубоких исследований. Историографический анализ существующей по этой проблематике литературы демонстрирует заметный дисбаланс между изучением влияния социокультурного фактора на политическую составляющую российского общества и его же воздействия на другие сферы жизни общества.

Таким образом, сложившаяся в конкретно-эмпирическом и концептуально-методологическом поле осмысления российских модернизационных трансформаций историографическая ситуация, требует, на наш взгляд, продолжения интенсивных исследований, комплексно и объективно анализирующих развитие социокультурных процессов в сфере образования и их влияния на все сферы жизнедеятельности российского государства в период «александровской» реформации.

#### **Источники и литература:**

Аврус. А. И. История российских университетов. Очерки. М.: Московский общественный научный фонд, 2001. 85 с.

Ахиезер А. С. Россия: критика исторического опыта. М.: ФО СССР, 1991. Т. 1. – 318 с.; Т. 2. – 378 с.; Т. 3. – 470 с.

Ильин В. В., Панарин А. С., Ахиезер А. С. Реформы и контрреформы в России. М.: Изд-во МГУ, 1996. 400 с.

Змеев В. А. Эволюция высшей школы российской империи. М.: ЛАТМЭС, 1998. 242 с.

Медушевский А. Н. Великая реформа и модернизация в России // Российская история. 2011. № 1. С. 3-27.

Миронов Б. Н. Благополучие населения и революции в имперской России: XVIII – начало XX в. М.: Весь мир, 2012. 848 с.

Нефедов С. А. Факторы Российской имперской модернизации // Акторы российской имперской модернизации (XVIII – начало XX в.): региональное измерение. Екатеринбург: Банк культурной информации, 2016. 316 с.

Опыт российских модернизаций XVIII–XX века / под ред. В. В. Алексеева. М.: Наука, 2001. 246 с.

Побережников И. В. Переход от традиционного к аграрному обществу: теоретико-методологические проблемы модернизации. М.: РОССПЭН, 1996. 240 с.

Побережников И. В. Парадигма модернизации в историческом исследовании // Урал в модернизационной динамике XX века. Екатеринбург: Изд-во «Сократ», 2015. С. 197-214.

Семенникова Л. И. Россия в мировом сообществе цивилизаций. Брянск: Курсив, 2000. 539 с.

Сперанский А. В. Модернизация в России: перекресток мнений // Модернизация в условиях освоения восточных регионов России в XVIII–XX вв. Екатеринбург: Банк культурной информации, 2012. С. 27-39.

Спицын Е. Ю. Российская империя XVIII – начала XX в. М.: Изд-во «Концептуал», 2015. 448 с.

Терещенко Г. Ф. Особенности развития высшей школы России второй половины XIX в. // Гаудеамус. 2002. № 2 (2). С. 3-10.

---

<sup>1</sup> Побережников И. В. Парадигма модернизации в историческом исследовании // Урал в модернизационной динамике XX века. Екатеринбург: Изд-во «Сократ», 2015. С. 197-214.

**М.В. Суворов**  
Екатеринбург

## **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В г. ЕКАТЕРИНБУРГЕ НА РУБЕЖЕ XX–XXI вв.**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** высшее педагогическое образование, педагогические вузы, студенты-педагоги, подготовка будущих учителей, региональное образование.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматривается история становления и развития Уральского государственного педагогического университета. Особое внимание уделяется той роли, которую сыграл педагогический вуз в образовательном пространстве г. Екатеринбурга и уральского края на рубеже XX – XXI вв.

**M.V. Suvorov**  
Ekaterinburg

## **PEDAGOGICAL EDUCATION IN EKATERINBURG AT THE TURN OF THE XX–XXI CENTURIES**

**KEYWORDS:** higher pedagogical education, pedagogical universities, students-teachers, training of future teachers, regional education.

**ABSTRACT.** The history of the formation and development of the Ural State Pedagogical University is considered. Particular attention is paid to the role played by the pedagogical university in the educational space of Ekaterinburg and the Ural region at the turn of the XX–XXI centuries.

Педагогическое образование сегодня один из ключевых факторов модернизации экономики России, ключевой элемент ее национальной безопасности, основа приумножения интеллектуального потенциала страны. Высшей педагогической школе, несомненно, принадлежит основная роль в решении образовательных задач. Поэтому деятельность вузов, направленную на подготовку высококвалифицированных специалистов для образовательных учреждений разного уровня, в том числе и в уральском регионе трудно переоценить.

Изучение истории педагогического образования имеет давнюю историографическую традицию<sup>2</sup>. К сожалению, узкие рамки публикации не позволяют нам в полной мере оценить вклад высшей педагогической школы в социально-культурное развитие России на рубеже XX–XXI вв., поэтому мы акцентируем наше внимание на истории Уральского государственного педагогического университета<sup>3</sup>, играющего важную роль в социально-культурном развитии Екатеринбурга и уральского региона. С момента создания в 1930 г. и по сегодняшний день основной его целью является подготовка учителей для общеобразовательных школ.

Первоначально в состав института входило восемь факультетов: историко-экономический, физико-технологический, химико-технологический, педагогический, электроэнергетический, литературный, химический и организационно-инструкторский. Качество подготовки будущих специалистов обеспечивали девять кафедр. Их коллективы вели учебную, научно-исследовательскую и методическую работу в самом институте и за его пределами. Продолжительность обучения устанавливалась от 2,5 до 3,5 лет. Количество студентов было небольшим – на 1 января 1931 г. на дневном отделении Уральского индустриально-педагогического института (так тогда назывался УрГПУ) обучалось 66 студентов.

---

<sup>1</sup> **Суворов Максим Викторович**, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: MVS-19771@ya.ru.

**Suvorov Maksim Viktorovich**, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Russian History, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

© Суворов М. В., 2019

<sup>2</sup> Суворов М. В. Образовательный уровень и система профессиональной подготовки учителей Урала в 1930-х гг. (на материале Свердловской и Челябинской областей) // Педагогическое образование в России. 2013. № 2. С. 72-82.

<sup>3</sup> Первоначальное название вуза: Уральский индустриально-педагогический институт (1930 г.).

Одновременно с дневным при институте были открыты заочное и вечернее отделение. На вечернем отделении имелось четыре факультета: литературный, политехнический, физико-технический, где на 1 января 1931 г. обучалось 60 человек<sup>1</sup>.

В 1932/33 уч. году был определен более четкий профиль института. Он призван был готовить преподавателей общеобразовательных дисциплин средней школы. Все технические специальности были переданы другим высшим заведениям города. Структура вуза стала больше отвечать педагогическому профилю, в его составе осталось пять факультетов: физико-математический, химический, историко-экономический, литературный, педагогический. На всех факультетах в это время по дневной форме обучалось 265 человек<sup>2</sup>.

В 1934 г. при СГПИ был открыт Учительский институт с физико-математическим, географическим, историческим и литературным отделениями. Эти учебные заведения создавались по всей стране с целью подготовки кадров для неполных средних школ по ускоренной программе. Выпускники Учительских институтов получали неполное высшее образование. В этом же году были организованы курсы для подготовки в вуз и для сдачи учителями экзаменов (экстерном) за высшую школу.

В 1934 г. ЦК ВКП(б) принял постановления «О преподавании истории в школах СССР» и «О введении в начальной и неполной средней школе элементарного курса всеобщей истории и истории СССР». Педагогические вузы начали подготовку преподавателей гражданской истории. В 1934 г. на историческом отделении СГПИ обучалось 48 студентов.

В 1933 г. Уральский индустриально-педагогический институт был переименован в Свердловский государственный педагогический институт (СГПИ), в 1991 г. вуз переименован в Уральский государственный педагогический институт, а в 1993 г. – в Уральский государственный педагогический университет.

На рубеже XX–XXI вв. Уральский государственный педагогический университет являлся одним из крупнейших педагогических вузов России. Он занимал 8 место среди 63 педуниверситетов страны как по количеству студентов (16 тыс.), так и по количеству сотрудников (1500). Среди государственных вузов Свердловской области УрГПУ занимал третье место по численности студентов (после УГТУ-УПИ и УрГУ).

По качественному составу профессорско-преподавательского коллектива университет занимал четвертое место среди 63 педагогических вузов страны.

Результативная деятельность сотрудников университета отмечалась государственными наградами. За 2000–2004 гг. получили государственные награды 20 сотрудников вуза.

Гордостью университета являются заслуженные деятели науки РФ – А. С. Белкин, А. П. Чудинов, Н. Л. Лейдерман, П. С. Попель; заслуженные работники высшей школы РФ – Б. М. Игошев, В. Д. Жаворонков, А. Н. Нигаев, Б. А. Сутырин, Т. Н. Шамало, В. В. Каркунов, Л. Я. Рубина, А. А. Махов, О. Л. Алексеев; заслуженный работник культуры РФ – Е. В. Любавина; заслуженный деятель искусств РФ – В. А. Копанев; заслуженные работники физической культуры РФ – В. В. Константинов, В. И. Прокопко, Я. Ю. Городецкий; заслуженные тренеры РФ – Я. Ю. Городецкий, А. А. Махов. Нагрудным знаком «Почетный работник высшего профессионального образования РФ» награждены свыше 60 работников университета.

Ряд преподавателей являются членами Международных и Российских академий: В. Н. Большаков – академик РАН РФ, Н. А. Фомин – академик РАЕН, Ю. В. Егоров – член-корреспондент РАЕН. Российская экологическая академия – В. Н. Большаков, Л. В. Моисеева – академики, В. С. Безель, В. Г. Капустин, И. Н. Корнев, П. В. Мещеряков, Е. С. Некрасов, Г. И. Таршис – член-корреспонденты. Академия информатики – И. Е. Подчиненов – академик. Академия социальных наук – О. Н. Лазарева, Л. В. Моисеева, Л. Я. Рубина – академики. Академия педагогических и социальных наук – А. С. Белкин, А. Ф. Лобова – академики; Д. С. Давыдова, Г. С. Коротаева – член-корреспонденты. Международная академия наук педагогического образования – О. Л. Алексеев, С. А. Аничкин, А. С. Белкин, Л. А. Беляева, К. И. Демидова, В. Д. Жаворонков, Б. М. Игошев, П. С. Попель, М. В. Попов, Ю. М. Проскурина, Л. Я. Рубина, Г. И. Таршис, В. И. Томашпольский, А. П. Чудинов, Т. Н. Шамало, В. Д. Ширшов, А. Ф. Яфальян – академики; И. А. Гиниатуллин, З. И. Гузненко, В. В. Константинов, В. В. Коркунов, Е. В. Крупнова, А. А. Лобут, А. Н. Нигаев, Е. М. Подгорных, А. А. Симонова, В. И. Прокопенко – член-корреспонденты. Международная педагогическая академия – А. Н. Нигаев – академик. Нью-Йоркская академия наук – П. С. Попель – академик. Индийская академия наук –

<sup>1</sup> Центр документации общественных организаций Свердловской области (ЦДОСО). Ф. 4. Оп. 13. Д. 414. Л. 68.

<sup>2</sup> ЦДОСО. Ф. 4. Оп. 11. Д. 467. Л. 38.

В. Н. Большаков – академик. Академия военно-исторических наук – Г. Е. Корнилов – академик; Н. Н. Баженова, З. И. Гузненко, И. М. Клименко, В. А. Середина – члены-корреспонденты.

Важнейшим направлением деятельности университета была научная работа преподавателей и студентов. На 67 кафедрах университета в 2005 г. работало свыше 80 докторов наук и профессоров, около 400 кандидатов наук и доцентов.

Ежегодно преподаватели и аспиранты вуза по результатам проведенных исследований публикуют в печати около 1500 научных и методических работ, организуют около 30 международных, российских и региональных научно-практических конференций, выступают с докладами более чем на 200-х конференциях и семинарах. Так, только в 2005 г. были проведены: межвузовская научная конференция молодых ученых «Человек в мире культуры» (кафедра культурологи); научно-практическая конференция «Семейная самореализация личности, семейное воспитание и самовоспитание студентов» (факультет социальной педагогики и социальной работы); IX всероссийская научно-практическая конференция «Изучение творческой индивидуальности писателя в системе филологического образования: наука-вуз-школа»; IX историко-педагогические чтения «Мониторинг региональной модели исторического и профессионального образования» и др.

В университете издается значительное количество периодических изданий: «Филологический класс. Региональный методический журнал учителей-словесников Урала»; «Всероссийские историко-педагогические чтения» и др.

В УрГПУ в начале XXI в. функционировало 11 диссертационных советов – 4 докторских и 7 кандидатских. По количеству диссертационных советов университет занимал второе место среди вузов Свердловской области, а диссертационный совет по коррекционной педагогике являлся единственным по данной специальности вне г. Москвы и г. Санкт-Петербурга. За 2000–2004 гг. в диссертационных советах вуза были защищены 365 диссертаций, из них 21 докторская.

Преподаватели и студенты вуза активно сотрудничают со школами и средними специальными учебными заведениями области. Исследования, проводимые в университете, в значительной мере связаны с работой дошкольного, общего, дополнительного образования. В течение многих лет ученые вуза руководят научно-исследовательской деятельностью учащихся и педагогов школ области, входят в состав жюри и оргкомитеты самых разнообразных городских и областных конкурсов. Накоплен богатый опыт хозрасчетного сотрудничества с районными и городскими управлениями образования Свердловской области по разработке целевых программ развития муниципальных систем образования.

Ученые УрГПУ имеют большой опыт подготовки учебных и учебно-методических пособий. В их числе хотелось бы отметить учебное пособие «Педагогическая компетентность», написанное А. С. Белкиным в соавторстве с В. В. Нестеровым, учебно-методический комплекс по географии Свердловской области, подготовленный В. Г. Капустиным и И. Н. Корневым, учебное пособие «Художественная культура Урала» (автор И. Я. Мурзина), учебно-методическое пособие «Азбука сочинительства. Уроки речевого творчества в 3-6 классах» (авторы Н. Е. Богуславская, Н. А. Куприна), учебное пособие для 9 класса «Речь и культура общения» (авторы Д. И. Архарова, А. П. Чудинов, Т. А. Долинина) и др.

В 2002 г. доктору педагогических наук, профессору, заслуженному деятелю науки РФ А. С. Белкину, была вручена престижная премия имени В.Н. Татищева и В.И. Генина в области образования.

Преподаватели и сотрудники университета принимают активное участие в международных исследовательских программах и проектах. В вузе активно работает отдел международного сотрудничества.

Успешно пройдя в 2003 г. комплексную оценку своей деятельности, УрГПУ по совокупности направлений и показателей вошел в десятку лучших педагогических вузов России.

К началу XXI в. в университете сложились известные в регионе научно-педагогические школы. Результаты, полученные учеными школы академика А. С. Белкина в области диагностики и предупреждения педагогически запущенных школьников, находят широкое применение в практике работы образовательных учреждений, широко известны его работы «Возрастная педагогика» и «Ситуация успеха».

Под руководством академика Российской академии социологических наук Л. Я. Рубиной коллектив кафедры социологии проводит комплексную работу по изучению взаимосвязи системы образования и социальной структуры общества. Значимость и результативность этой работы подтверждена участием в двух международных проектах.

Пользуются уважением коллег исследования в области филологии и языкознания под руководством профессоров Н. Л. Лейдермана, К. И. Демидовой, А. П. Чудинова.

Научные достижения в области естественнонаучных дисциплин представлены работами школ профессоров П. С. Попеля, Т. Н. Шамало, Г. И. Таршис.

Проблемы использования ЭВМ в учебном процессе школы, педвуза разрабатывает проблемная лаборатория, которую возглавлял В. Ф. Шолохович, а после его смерти – Б. Е. Стариченко. Создан-

ные специалистами УрГПУ учебные пособия и программное обеспечение для уроков информатике известны не только учителям Свердловской области, но и России.

Уникальными являются исследования по общей и коррекционной педагогике. В течение почти 40 лет существования дефектологического факультета (с 1996 г. Институт специального образования) сложилась научная школа профессора В. В. Коркунова. В 1990-е гг. научный потенциал подразделения реализовывался как в фундаментальных исследованиях, так и на практике, в ходе международного сотрудничества.

Преподаватели вуза являются авторами уникальных учебников и учебных пособий. Например, нет в Свердловской области учителей информатики, кто бы ни использовал в своей работе учебник «Основы информатики и вычислительной техники», созданный преподавателями математического факультета А. Г. Гейном, В. Г. Житомирским, Е. В. Минецким, М. В. Сапиро и В. Ф. Шилоховичем. За лучшее учебное пособие по литературоведению в 1998 г. Н.Л. Лейдерман получил грант Института «Открытое общество». Одновременно выходят периодические издания по педагогике (А. С. Белкин), по филологии (Н. Л. Лейдерман), по психологии (А. Э. Пятинин), по педагогической информатике (в соучредительстве с ИИО).

В стенах университета разрабатываются и внедряются новые образовательные и информационные технологии, программно-методические материалы. Все это позволяет говорить о высоком профессионализме преподавательского состава и качестве обучения студентов.

В исследовательскую деятельность вовлечены не только сотрудники, но и студенты университета. В 1996 г. УрГПУ получил статус головного вуза, координирующего студенческую научную работу по гуманитарному и психолого-педагогическому направлениям среди вузов Свердловской области. Такая оценка роли вуза в научно-исследовательской работе студентов ставит перед преподавателями важную проблему – не только вооружить студента предметными знаниями, методиками, но и привить потребность к самостоятельной поисковой работе.

Творческий научный потенциал студентов поддерживается через различные формы организации НИРС (кружки, проблемные и исследовательские группы, студенческие «Дни науки»), а также используется материальное стимулирование. Большой вклад в активизацию исследовательской деятельности вносит куратор НИРС доцент кафедры философии Л. И. Забара.

Результатом эффективности переориентации педагогического процесса можно считать успешную конкуренцию наших студентов на областных межвузовских научных конкурсах. На первом подобном конкурсе в 1996 г. по направлению «Гуманитарные науки» среди студентов 16 вузов было представлено 16 работ студентов УрГПУ, из них две получили первую и третью, а пять – поощрительную премию. В 1997 г. на подобном конкурсе студенты университета получили одну третью и восемь поощрительных премий. В 1998 г. 12 работ студентов УрГПУ были представлены на областной, две – на Всероссийский конкурсы НИРС. На областном уровне студенты университета получили одну вторую (Е. Н. Хрущева, студентка факультета русского языка и литературы, за работу «Отражение художественного «стиля эпохи» в эргономической номинации (на примере эргономов г. Екатеринбург)» и пять поощрительных премий. Результаты научно-исследовательской деятельности студентов публикуются в периодически издаваемом сборнике, наибольшая активность отличает студентов факультета русского языка и литературы, исторического и института специального образования<sup>1</sup>.

Таким образом, на рубеже XX–XXI вв. УрГПУ внёс весомый вклад в развитие и укрепление научного и культурного потенциала г. Екатеринбурга, Уральского региона и страны в целом. С момента своего рождения и до настоящего времени педагогический вуз подготовил тысячи высококвалифицированных специалистов для нужд образовательной сферы российского государства. Выпускников педуниверситета вы можете встретить, в высшей и средней школе, учреждениях науки и культуры, на кафедрах вузов, в вычислительных центрах, а также институтах Уральского отделения Российской Академии наук, редакциях газет и журналов.

#### **Источники и литература:**

Центр документации общественных организаций Свердловской области (ЦДООСО). Ф. 4. Оп. 13.

ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 11.

История Уральского государственного педагогического университета. Екатеринбург, 2005.

Суворов М. В. Образовательный уровень и система профессиональной подготовки учителей Урала в 1930-х гг. (на материале Свердловской и Челябинской областей) // Педагогическое образование в России. 2013. № 2. С. 72-82.

---

<sup>1</sup> История Уральского государственного педагогического университета. Екатеринбург, 2005. С. 42, 138-140, 154, 163-169.



**Т.П. Урожаева**  
Иркутск

## **СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ИРКУТСКОЙ ОБЛАСТИ В КОНЦЕ 1990-х – 2010-е гг.: ОТ ЭКСТЕНСИВНОГО РОСТА К ОПТИМИЗАЦИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** региональное образование, абитуриенты, высшие учебные заведения, рейтинги вузов, рейтинги эффективности.

**АННОТАЦИЯ.** В статье проведен анализ реформы региональной системы образования. 1990-е годы действительно стали периодом бурного развития процессов образования: быстро росли число высших учебных заведений и их филиалов, численность обучающихся в них студентов, увеличивалась численность профессорско-преподавательского состава. Одновременно происходила либерализация сектора ВПО – разгосударствление системы образования, появление негосударственных вузов, допущение платности образования в государственных вузах. Произошла так называемая «регионализация» образования. Выпускники школы, в основном по экономическим соображениям, предпочитали поступать в вузы по месту жительства, часто отказывая себе в получении того образования, о котором мечтали и которое достойны были получить. Во многих созданных в тот период высших учебных заведениях, а это были, в основном, юридические, экономические и управленческие, не хватало квалифицированных педагогических кадров. В погоне за абитуриентом иркутские университеты открывали новые специальности и факультеты, филиалы в городах области, стараясь подстроиться одновременно и под потребности местного рынка, и под своеобразный вкус будущих студентов. Быстрый рост негосударственного сектора ВПО и филиальной сети вузов решал весьма нетривиальную социальную задачу: в условиях резкого снижения территориальной мобильности молодежи высшее образование «пошло» к потребителю, создавая или расширяя сеть высшей школы в регионах. Однако столь быстрое наращивание количественных параметров не могло не отразиться негативно на качестве высшего образования. Начиная с конца 2000-х гг. Федеральное агентство по контролю в сфере образования и науки стало проводить жесткую политику по введению качества образования к единым нормам и образовательным стандартам. В первую очередь ужесточения требований коснулось различных филиалов как государственных, так и негосударственных вузов, действующих на территории области.

**T.P. Urozhayeva**  
Irkutsk

## **THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION OF THE IRKUTSK REGION IN THE LATE 1990s – 2010s: FROM EXTENSIVE GROWTH TO OPTIMIZATION**

**KEYWORDS:** regional education, applicants, higher education institutions, university rankings, performance ratings.

**ABSTRACT.** The article analyzes the reform of the regional education system. The 1990s were indeed a period of rapid development of educational processes: the number of higher education institutions and their branches, the number of students enrolled in them, the number of teaching staff increased rapidly. At the same time there was a liberalization of the sector VPO – denationalization of the education system, the emergence of non-state universities, the admission of payment for education in public universities. There was a so-called «regionalization» of education. Graduates of the school, mainly for economic reasons, preferred to enter universities at their place of residence, often denying themselves the education that they dreamed of and that they were worthy to receive. Many of the higher education institutions established at that time, which were mainly legal, economic and managerial, lacked qualified teaching staff. In pursuit of the entrant, Irkutsk universities opened new specialties and faculties, branches in the cities of the region, trying to adjust at the same time to the needs of the local market, and to the peculiar taste of future students. The rapid growth of the private sector of HPE and the branch network of universities solved a very non-trivial social problem: in the conditions of a sharp decline in the territorial mobility of young people, higher education «went» to the consumer, creating or expanding the network of higher education in the regions. However, such a rapid increase in quantitative parameters could not but affect the quality of higher education. Since the late 2000s, the Federal Agency for control of education and science has been pursuing a strict policy to bring the quality of education to uniform standards and educational standards. First of all, the tightening of requirements affected various branches of both state and non-state universities operating in the region.

---

<sup>1</sup> **Урожаева Татьяна Петровна**, кандидат исторических наук, сотрудник лаборатории исторической демографии, Иркутский государственный университет; 664003, г. Иркутск, ул. К. Маркса, 1; e-mail: olgoy@ya.ru.  
**Urozhayeva Tatyana Petrovna**, Candidate of Historical Sciences, Employee of the Laboratory of Historical Demography, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia.

В 1990-е гг. в нашей стране произошла так называемая «регионализация» образования. Выпускники школы, в основном по экономическим соображениям, предпочитали поступать в вузы по месту жительства, часто отказывая себе в получении того образования, о котором мечтали и которое достойны были получить. Во многих созданных в тот период высших учебных заведениях, а это были, в основном, юридические, экономические и управленческие, не хватало квалифицированных педагогических кадров. В погоне за абитуриентом иркутские университеты открывали новые специальности и факультеты, филиалы в городах области, стараясь подстроиться одновременно и под потребности местного рынка, и под своеобразный вкус будущих студентов.

К 2000 г. наряду с 11 государственными вузами и 10 их филиалами в Иркутской области обособились шесть негосударственных образовательных учреждений. Работало три филиала довольно крупных российских вузов: в Иркутске – филиалы Российской международной академии туризма и Академии труда и социальных отношений, в г. Братске – филиал Московской академии права. В названных филиалах вузов в общей сложности насчитывалось около 2,5 тыс. студентов. Особой тесноты в коридорах пока не ощущалось, хотя число студентов со временем выросло. Конкуренция среди поступающих в вузы снизилась до 194 заявлений на 100 мест (в 1998 г. их было подано 225)<sup>1</sup>. Коммерциализация коснулась, прежде всего, специальностей экономического и юридического профиля, пользующихся наибольшим спросом на рынке труда.

В конце 2001 г. областной совет ректоров подвел итоги приема студентов в вузы. Цифры радовали: образование у молодежи по-прежнему было в цене – в государственные вузы гг. Иркутска, Ангарска и Братска было подано свыше 24 тыс. заявлений, что на 2 тыс. было больше, чем в 2000 г. Борьба за «бесплатные» места была острой – конкурс составил в среднем 3,6 чел. на место, а в экономической академии – 5,5 чел. Остальные абитуриенты направились в разного рода негосударственные вузы и в многочисленные филиалы иногородних вузов (московских, петербургских, новосибирских и т. д.). Набралось таких около 12 тыс. чел., то есть почти столько же, сколько пришло в государственные вузы.

В 2002 г. перед теми, кто «нацелился» на учебу в высших учебных заведениях, встал вопрос: поступать в государственный вуз. Их в области было 13 да еще 17 филиалов иногородних вузов или в негосударственный: таких было два и 10 филиалов. Однако соотношение коммерческих и бюджетных мест в разных вузах было разным: если в Иркутской сельскохозяйственной академии «коммерсантов» было около 26%, то в экономической академии – более 64%. В филиалах ситуация была еще сложнее: в некоторых из них все 100 % мест были коммерческими (к примеру, в Усть-Илимском филиале Сибирской академии государственной службы). Общее количество обучающихся студентов в вузах области в 2001/2002 уч. г составляло 94323 чел. По сравнению с предыдущим учебным годом, количество студентов увеличилось<sup>2</sup>.

К началу 2002/2003 уч.г. Министерство образования РФ планировало провести классификацию вузов страны. Все вузы были разделены на три категории. В первую категорию вошло 50–60 ведущих вузов страны, во вторую категорию вошли вузы отраслевого значения, и третью категорию составили вузы федерально-регионального значения, играющие ведущую роль в конкретном регионе. В соответствии с этим разделением менялись источники и объемы финансирования вузов. Данная политика Министерства образования РФ была направлена на поддержание не всех высших учебных заведений одинаково, а только наиболее продуктивно работающих<sup>3</sup>.

По данным демографов, количество студентов высших учебных заведений в РФ уменьшилось уже в 2004–2005 уч. г. в связи с так называемой «демографической ямой» (резким уменьшением рождаемости в конце 1980-х гг.). Многие руководители вузов были озабочены этим, поскольку сокращение числа учащихся могло негативно отразиться на учебном процессе.

Между тем в Иркутской области в 2003 г. оснований для беспокойства пока не было. На протяжении нескольких лет количество студентов в регионе увеличивалось. Так, в 1998 г. студентов в Приангарье было 69 496, в 2000 г. – 93 764 чел. В 2003 г. в вузах области обучалось 113 027 студентов. В 2002–2003 г. на бюджетной основе в государственных вузах обучались 52% студентов, в филиалах государственных вузов – 30%<sup>4</sup>.

---

© Урожаева Т. П., 2019

<sup>1</sup> Овсянникова И. Спешите грызть гранит науки // Аргументы и факты в Восточной Сибири. 2001. 13-20 января. С. 6.

<sup>2</sup> Ненашева О. До взрослой жизни – всего ничего // Вечерний Иркутск. 2002. 27 апреля. С. 3.

<sup>3</sup> Бенникова М. Новое поколение выбирает «управление» // Восточно-Сибирская правда. 27 февраля. С. 2.

<sup>4</sup> Рыбак М. Грозит ли нам демографическая яма // СМ-номер один. 2003. 2 июля. С. 3.

В 2004 г. в Иркутской области насчитывалось 12 государственных вузов и 14 их филиалов, а также два негосударственных вуза и 10 филиалов. В сфере высшего образования даже появилось явление, которое преподавательский состав государственных вузов называл «отмыванием дипломов». Это когда на последних курсах студент частного вуза переводился в государственный, естественно, на коммерческой основе. Тогда за более дорогой диплом государственного вуза надо было платить всего год или два. Это явление стало приобретать массовый характер. В 2004 г. регион отличался от среднероссийского показателя по количеству студентов на душу населения. В среднем по России на 10 тыс. населения приходилось 400 студентов, а в Приангарье – 439<sup>1</sup>.

В 2005 г. численность студентов на 10 тыс. жителей области достигла 565, что на 68 чел. было выше среднероссийского показателя. Ещё в 2000 г. на 10 тыс. чел. приходилось 330 студентов при среднероссийском показателе 323. Интересно, что наборы при этом продолжали расти. Если в 2000 г. в регионе обучалось 93,7 тыс. студентов, то в 2005 г. их количество выросло до 141,3 тыс. Из них 82% были студентами государственных вузов области, 12% – филиалов государственных вузов области, 16% – негосударственных вузов и филиалов негосударственных вузов.

К середине 2000-х гг. рынок высшего образования вполне сложился и полностью удовлетворял потребности иркутян. В Иркутской области было 38 высших учебных заведений. Из них 12 были самостоятельными государственными вузами. Только два из них находились в городах области. Это Братский государственный университет (БрГУ) и Ангарская государственная техническая академия, остальные 10 – в столице Приангарья.

Филиалов вузов, в основном тоже иркутских, насчитывалось 26. Были и филиалы столичных вузов. Давно работал Иркутский филиал Московского торгово-экономического университета и филиал Московского государственного технического университета гражданской авиации. В 1999 г. открылся еще один филиал, но он сразу оказался очень востребованным. Это Иркутский филиал Российского государственного университета физической культуры, спорта и туризма. В 2005 г. он успешно прошёл аттестацию.

Самостоятельных негосударственных вузов было два – Восточно-Сибирский институт экономики и права и Сибирский институт права, экономики и управления. К этому можно прибавить восемь филиалов, в основном расположенных в Иркутске. «У нас была даже такая практика: москвичи или питерцы приезжали к нам с тем, чтобы открыть здесь свои филиалы. Но когда узнавали, сколько в области учебных заведений, и по каким специальностям они готовят, просто собирались и уезжали», – констатировала заведующая отделом высшей школы комитета по науке и высшей школе администрации Иркутской области *Н. Окладникова*.

Иркутские вузы постепенно вытесняли «варягов». Особенно был показателен в этом плане г. Братск. За два года там закрылось два филиала. Это Братский филиал Московской академии экономики и права и филиал Орловского государственного технического университета. С одной стороны, головные вузы у них находились слишком далеко. Содержать их дорого, образование было не самое качественное. А с другой – в Братске работал мощный Братский госуниверситет и ряд филиалов иркутских вузов, они полностью удовлетворяли потребности города в образовании. Поскольку каждое высшее учебное заведение проходило лицензирование и аттестацию раз в пять лет, эти филиалы прикинули и поняли, что не пройдут проверки, и закрылись. Одним словом, не выдержали конкуренции<sup>2</sup>.

В 2006 г. более 60% студентов, поступивших в государственные вузы Иркутской области, были зачислены на коммерческой основе. Всего в высшие учебные заведения области было зачислено 17 690 чел. из 27,5 тыс. абитуриентов. Это на 1 тыс. чел. больше, чем в 2005 г. На так называемые бюджетные места, оплачиваемые за счёт государства, поступили 7116 чел. (в 2005 г. бюджетных мест было больше на 450). Всего же бесплатно в вузах Иркутской области обучалось 55 тыс. чел., тогда как общее число студентов составляло более 140 тыс. чел. По соотношению числа студентов к численности населения Иркутская область по-прежнему занимала одно из лидирующих мест в РФ. В регионе это соотношение составляло 565 студентов на 10 тыс. населения. В Иркутской области действовало 38 вузов, десять из них были государственными. Были ликвидированы два филиала московских вузов, действовавших в регионе<sup>3</sup>.

Во второй половине 2000-х гг. изменения произошли на рынке труда. Так в 2007 г. в Иркутской области более чем на 70% вакансий требовались рабочие специалисты, в то время как почти половина безработных имела высшее образование. Между тем вузы продолжали ежегодно «штамповать»

<sup>1</sup> Мичурина Н. Нескромное обаяние высшего образования // СМ-номер один. 2004. 22 июня. С. 3.

<sup>2</sup> Трифонова Е. Студентов день // Восточно-Сибирская правда. 2006. 28 января. С. 2.

<sup>3</sup> На 450 бюджетных мест меньше стало в иркутских вузах // Конкурент. 2006. 9 сентября. С. 2.

выпускников в два раза больше, чем ПТУ: 25 тыс. против 10 тыс. чел. По данным ГУ ЦЗН Иркутска на начало декабря 2006 г., 78 безработных юристов могли рассчитывать всего на четыре вакансии (в общем списке безработных они занимали почётное третье место). У экономистов дела обстояли не лучше: 70 претендентов на 12 свободных мест. По мнению экспертов, причина сложившейся ситуации крылась в системе образования. В Иркутской области в 2006 г. 42 вуза и филиала выпустили 20469 специалистов, в то время как 53 средних профессиональных учреждения – почти в два раза меньше, лишь 10742. При этом вузы открывали всё новые, «престижные» специальности, увеличивали коммерческий набор<sup>1</sup>.

В 2007 г. подготовку специалистов с высшим профессиональным образованием в Иркутской области вели 12 государственных вузов, 16 филиалов государственных вузов, два негосударственных и восемь филиалов негосударственных вузов. По сравнению с 2000 г. число студентов в вузах области в 2007 г. увеличилось более чем на 40 тыс. чел. Рост численности обучающихся наблюдался в основном за счёт возрастания в структуре высших учебных заведений объёма платного образования. Вместе тем, в государственных вузах области на протяжении 10 лет сохранялось постоянное количество бюджетных мест. Все вузы с 1 сентября 2007 г. должны были перейти на двухуровневую подготовку<sup>2</sup>. На тот момент в вузах федерального финансирования обучалось более 199 тыс. чел.<sup>3</sup>

В дальнейшем несоответствие образовательных пристрастий молодёжи нуждам работодателей привело к тому, что 76% безработных являлись выпускниками высших учебных заведений. В 2008 г. стоимость обучения в вузах Иркутска возросла примерно на 10–15%, кроме того, в ряде вузов сообщили об уменьшении количества бюджетных мест в пользу техникумов, колледжей и училищ<sup>4</sup>.

В результате реорганизации системы высшего образования в Иркутской области началось сокращение количества филиалов университетов и частных высших учебных заведений. Так, в г. Усть-Илимске из восьми филиалов осталось только два: один гуманитарной направленности, другой – технической. Сокращения филиалов вузов прошли и в других городах области.

По мнению ректора БГУЭП *М. Винокурова*, в филиалах и частных университетах студенты не всегда получали качественное образование, оно было по большей части гуманитарной направленности. Однако в регионе необходимо было увеличить поток абитуриентов на технические специальности. В ходе реформы предполагалось укрупнение классических и старейших вузов. В университетах предполагалось максимально соединить учебный процесс с научной работой. Объединение позволило бы увеличить финансирование на научную работу студентов и аспирантов и повысить качество образования.

Перевод университетов в автономные, неизбежно приводил к сокращению финансирования из федерального бюджета. В 2008 г. в Иркутской области действовало 39 вузов, 10 из них были государственными. Вузы готовили специалистов более чем по 200 специальностям технического, экономического, гуманитарного и естественно-научного профилей<sup>5</sup>.

Количество выпускников школ постепенно приблизилось к потребности вузов. В 2009 г. количество абитуриентов в Иркутской области сократилось на 5 тыс. чел. Падение количества выпускников школ произошло за счёт низкой рождаемости в период с 1993 по 1998 г. В 2009 г. школу закончили более 21 тыс. чел.

Пик ситуации пришелся на 2009–2010 г., когда отдельные вузы области перестали иметь достаточный набор. Именно этот факт стал определяющим в политике государства по отношению к высшим учебным заведениям. Федеральное агентство по контролю в сфере образования и науки стало проводить жёсткую политику по приведению качества образования к единым нормам и образовательным стандартам. В первую очередь ужесточения требований коснулось различных филиалов как государственных, так и негосударственных вузов, действующих на территории области. «Зачастую подготовка в филиалах не отвечала образовательным стандартам и качеству образования, которое они давали, весьма сомнительно, – констатировал директор департамента предпринимательства, инноваций, науки и высшей школы Иркутской области *В. Рыков*. – Многие из них действовали без согласования администрации. Если филиалы не могли дать образование соответствующего качества, их стали лишать лицензии». В филиалах и представительствах, как правило, не хватало «остепенённых» преподавателей, слабые библиотечные фонды, обучение велось на арендованных площадях<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> Арбузова Е. Рынок без труда // Конкурент. 2007. 20 января. С. 4.

<sup>2</sup> Студент – товар штучный // Пятница. 2007. 29 марта. С. 3.

<sup>3</sup> Барский М. Форма без содержания: многие из филиалов вузов превратились в пункты выдачи дипломов // Вечерний Иркутск. 2007. 10 января. С. 3.

<sup>4</sup> Докукина К. Каждому по потребностям // Конкурент. 2008. 31 мая. С. 4.

<sup>5</sup> От количества – к качеству // СМ-номер один. 2008. 11 декабря. С. 3.

<sup>6</sup> Трифонова Е. Шанс для высшей школы // Восточно-Сибирская правда. 2008. 16 апреля. С. 2.

Ещё летом 2008 г. министр образования и науки РФ *А. Фурсенко* заявил о необходимости снижения числа вузов в России. Впрочем, «большая чистка» ожидала и государственные высшие учебные заведения. В 1990-е гг. было модно переименовывать институты в университеты. Позднее обилие «университетов» привело к тому, что рынок труда был переполнен специалистами некогда популярных специальностей. Качество их подготовки у работодателей вызывали нарекания. Поэтому государство взяло курс на сокращение количества университетов<sup>1</sup>.

В 2012 г. на уровне федерального правительства принято решение сократить на 20% количество вузов и на 30% количество филиалов. Ликвидация филиала в небольшом городе ставила студентов перед выбором: либо совсем отказаться от получения диплома или получить его в другом городе. Вопрос качества знаний или престижности вуза, как правило, ничего не значил: все, включая работодателей, прекрасно понимали, что не нужно получать диплом Российской академии управления, чтобы потом работать на любом производстве в гг. Усть-Илимске или Железногорске<sup>2</sup>.

Мониторинг деятельности вузов проводился в августе-сентябре 2012 г. В единую информационную систему государственными вузами были занесены показатели их деятельности по 50 параметрам. Ключевыми показателями оценки эффективности деятельности региональных вузов выступала образовательная, научно-исследовательская, международная деятельность (удельный вес численности иностранных студентов, в общем выпуске студентов); а также финансово-экономическая деятельность (доходы вуза из всех источников) и инфраструктура вуза<sup>3</sup>.

В ноябре 2012 г. для Иркутской области результаты министерских подсчётов оказались таковы: неэффективными признаны Восточно-Сибирская государственная академия образования, государственная сельскохозяйственная академия, лингвистический университет и медицинский университет. Наоборот, эффективными признаны Ангарская государственная техническая академия, БГУЭП, Братский государственный университет, Иркутский технический университет, Иркутский государственный университет и университет путей сообщения (ИрГУПС).

Примечательно и соотношение эффективных и неэффективных филиалов вузов: в Иркутской области оно составило три к шести. Эффективными стали филиалы столичных вузов (в том числе Российской академии народного хозяйства и государственной службы, Российской академии правосудия, Российского государственного торгово-экономического университета и Московского государственного технического университета гражданской авиации), а также Боханский филиал Бурятского государственного университета. Неэффективными – филиалы провинциальных вузов, пусть даже эти вузы были эффективны сами по себе: Усть-Кутский институт водного транспорта – филиал Новосибирской государственной академии водного транспорта, филиал Братского государственного университета в Усть-Илимске, филиал НИ ИрГТУ в Усолье-Сибирском.

Что представляла собой реорганизация вузов, министр образования и науки *Д. Ливанов* отметил, что в отношении всех вузов, попавших в первую, вторую и третью группы (то есть нуждающихся в оптимизации, реорганизации и признанных неэффективными в силу специфики), решения рабочих групп были единодушными. Была ещё четвёртая категория вузов, по которым рабочие группы единого мнения не достигли. Из иркутских учебных заведений в их числе оказался только филиал Иркутского государственного университета путей сообщения (ИрГУПС) в Братске<sup>4</sup>.

В 2012 г. оставалось два филиала (ИГУ в Братске и бывшего ВСГАО в Усть-Илимске), Братский филиал ИГУ, по задумке руководства, получал новое направление развития, которое строилось на трёх китах. Первый – создание центра педагогического образования на севере области (с учётом специализации присоединённой академии). Второй – укрепление связи среднего и высшего образования. Третье – сохранение технического профиля филиала вуза<sup>5</sup>.

Позднее, в 2016 г. появился шанс создать в регионе мощный транспортный университет. Он мог работать на базе ИрГУПС, Усть-Кутского филиала Сибирского университета водного транспорта и филиала Московского технического университета гражданской авиации. Учредителем вуза могло выступить само Министерство транспорта и связи<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> Шибанов Д. Охота на вузы // Аргументы и факты в Восточной Сибири. 2009. 14-21 февраля. С. 5-6.

<sup>2</sup> Демин В. Без права передачи: министерство образования расставило российские вузы по странному ранжиру // СМ-номер один. 2012. 6 ноября. С. 3.

<sup>3</sup> Четыре иркутских вуза признаны неэффективными // Иркутский репортер. 2012. 3 ноября. С. 2.

<sup>4</sup> Постникова Т. Кандидаты на вылет: Приангарье может лишиться двух профильных вузов // Конкурент. 2012. 29 ноября. С. 4.

<sup>5</sup> Коркина Е. Мечты о кампусе, закрытие филиала в Усть-Илимске и строительство в Больших Котах // Конкурент. 2015. 16 июня. С. 4.

<sup>6</sup> Трифонова Е. «Зона нашей головной боли» // Губерния. 2016. 24 мая. С. 2.

Новый этап в развитии образования был связан с информационными технологиями, их использованием в учебном процессе. Система областного высшего образования взяла курс на интеграцию в общероссийское и европейское вузовское и университетское сообщество. Однако научная активность региональных вузов за единичными исключениями в 2010-е гг. оставалась низкой.

**Источники и литература:**

- Арбузова Е. Рынок без труда // Конкурент. 2007. 20 января.
- Барский М. Форма без содержания: многие из филиалов вузов превратились в пункты выдачи дипломов // Вечерний Иркутск. 2007. 10 января.
- Бенникова М. Новое поколение выбирает «управление» // Восточно-Сибирская правда. 27 февраля.
- Демин В. Без права пересдачи: министерство образования расставило российские вузы по странному ранжиру // СМ-номер один. 2012. 6 ноября.
- Докукина К. Каждому по потребностям // Конкурент. 2008. 31 мая.
- Коркина Е. Мечты о кампусе, закрытие филиала в Усть-Илимске и строительство в Больших Котах // Конкурент. 2015. 16 июня.
- Мичурина Н. Нескромное обаяние высшего образования // СМ-номер один. 2004. 22 июня.
- На 450 бюджетных мест меньше стало в иркутских вузах // Конкурент. 2006. 9 сентября
- Ненашева О. До взрослой жизни – всего ничего // Вечерний Иркутск. 2002. 27 апреля.
- Овсянникова И. Спешите грызть гранит науки // Аргументы и факты в Восточной Сибири. 2001. 13-20 января. С. 6.
- От количества – к качеству // СМ-номер один. 2008. 11 декабря. С. 3.
- Постникова Т. Кандидаты на вылет: Приангарье может лишиться двух профильных вузов // Конкурент. 2012. 29 ноября.
- Рыбак М. Грозит ли нам демографическая яма // СМ-номер один. 2003. 2 июля.
- Студент – товар штучный // Пятница. 2007. 29 марта.
- Трифорова Е. «Зона нашей головной боли» // Губерния. 2016. 24 мая.
- Трифорова Е. Студентов день // Восточно-Сибирская правда. 2006. 28 января.
- Трифорова Е. Шанс для высшей школы // Восточно-Сибирская правда. 2008. 16 апреля. С. 2.
- Четыре иркутских вуза признаны неэффективными // Иркутский репортер. 2012. 3 ноября.
- Шибанов Д. Охота на вузы // Аргументы и факты в Восточной Сибири. 2009. 14-21 февраля.

**А.А. Фортун**  
Саратов

## ВОЕННОПЛЕННЫЕ В ГОДЫ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** земство, Первая мировая война, военнопленные, немецкие солдаты, принудительный труд, сельское хозяйство.

**АННОТАЦИЯ.** В представленной статье на материалах Саратовской губернии предпринята попытка раскрыть одну из дискуссионных проблем содержания военнопленных Германии на территории Российской империи в годы Первой мировой войны, а именно: размещение пленных и использование их труда в сельскохозяйственном секторе Саратовской губернии. В статье обстоятельно рассматриваются ключевые положения имперского военного законодательства относительно статуса и условий принудительного труда военнопленных в сельском хозяйстве. Автор, опираясь на широкий круг архивных источников, приходит к выводу, что даже в условиях грамотно структурированного труда военнопленные не смогли стать новым трудовым ресурсом в условиях массовых мобилизаций.

**A.A. Fortune**  
Saratov

## PRISONERS OF WAR DURING THE WORLD WAR I

**KEYWORDS:** Zemstvo, World War I, prisoners of war, German soldiers, forced labor, agriculture.

**ABSTRACT.** An attempt to reveal one of the issues of holding German prisoners of war in the territory of Russian Empire during the World War I is taken in the given article on the materials of Saratov province namely: accommodation of the prisoners of war and using their physical labor in agricultural area of Saratov province. The key points of military imperial legislation towards the status and conditions of forced labor of prisoners of the war in the agricultural sector are considered in details in the article. The author, basing himself on a wide range of archive sources, draws a conclusion that even in the conditions of correctly structured labor the prisoners of war could not become new labor recourse in the terms of mass mobilization.

Начавшаяся Первая мировая война имела самые пагубные последствия для сельского хозяйства не только Саратовской, но и всех поволжских губерний. Боевые действия начались в самый разгар уборки урожая. Сельскому населению пришлось преодолевать невероятные трудности. Мобилизация сопровождалась оттоком рабочих рук, не прекращавшимся на протяжении всей войны. Только летом 1914 года в империи было призвано 3,9 млн. человек, а до конца года еще 1,2 млн.<sup>2</sup>. Всего за годы войны армия поглотила 14,9 млн. чел. По данным Всероссийской сельскохозяйственной переписи 1917 г. Саратовская губерния поставила на фронт 305360 чел., что составило 47,3% всего трудоспособного мужского населения сельских местностей<sup>3</sup>. В итоге многие хозяйства остались без мужчин. Недосток рабочей силы в крестьянских хозяйствах мог быть компенсирован за счет внутренних трудовых резервов. В.Т. Китанина, совершенно справедливо, к числу таковых относил – сокращение масштабов отходничества, а также усилившегося применения женского труда в сельском хозяйстве<sup>4</sup>. Однако этого было явно недостаточно.

---

<sup>1</sup> **Фортун Алексей Андреевич**, аспирант кафедры отечественной истории и историографии Института истории и международных отношений, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского; 410007, г. Саратов, 2-й проезд им. Ф.А. Блинова, 3; учитель истории и обществознания I квалификационной категории, МАОУ «Гимназия № 87»; e-mail: fortun2017@yandex.ru.

**Fortun Alexey Andreevich**, Post-graduate Student of the Department of Domestic History and Historiography of the Institute of History and International Relations, Saratov National Research University named after N.G. Chernyshevsky; Teacher of History and Social Studies of the I Qualification Category, Gymnasium № 87, Saratov, Russia.

© Фортун А. А., 2019

<sup>2</sup> Земское самоуправление в России, 1864-1918 гг. в 2 кн. / под ред. Н. Г. Королева. М.: Наука, 2005. Кн. 2. С. 267-268.

<sup>3</sup> Поуездные итоги Всероссийской сельскохозяйственной и поземельной переписи 1917 г. по 57 губерниям и областям. М.: Б. и., 1923. Т. XII. С. 105-106.

<sup>4</sup> Китанина В. Т. Война, хлеб и революция (Продовольственный вопрос в России 1914 – октябрь 1917 гг.). Л.: Наука, 1985. С. 49-50.

В этих условиях недостаток рабочих рук в сельском хозяйстве в известной мере мог быть восполнен трудом военнопленных и беженцев. По подсчетам А. Л. Сидорова, в Российской империи к 1 сентября 1915 г. насчитывалось 553,2 тыс. военнопленных, в том числе в распоряжении Министерства земледелия 326,5 тыс. чел. или 59% всего их состава<sup>1</sup>. Правовой статус военнопленных на территории Российской империи определялся «Положением о военнопленных», утвержденным императором в октябре 1914 года. Как верно отмечает И. Б. Белова, положение представляло собой перевод Гаагских конвенций 1907 и 1911 гг. «О законах и обычаях сухопутной войны», включавшей как права и обязанности военнопленных, так и правила их содержания, трудового устройства и перевозки<sup>2</sup>. Размещение военнопленных в течение 1914-1915 гг. шло в основном в азиатской части империи. Однако, в конце 1915 г. в связи с необходимостью использования военнопленных на сельскохозяйственных работах наблюдалось их перемещение в европейскую часть страны.

«Правила об отпуске военнопленных на сельскохозяйственные работы» вступили в действие 28 февраля 1915 г. Согласно «Правилам», сельскохозяйственное производство обслуживалось трудом военнопленных из расчета от 10 тыс. человек на губернию. Партии военнопленных, насчитывавшие не менее 10 чел., отпускались на трехмесячный срок и более длительное время в распоряжение губернских или уездных земских управ, которым вменялось в обязанность определять условия труда военнопленных, норму выработки, довольствия, размер оплаты, охрана военнопленных и др.<sup>3</sup>.

Вопрос о привлечении военнопленных к сельскохозяйственным работам в пределах Саратовской губернии подвергся специальному обсуждению в ходе 49-го чрезвычайного заседания Саратовского губернского земского собрания, состоявшегося в феврале 1915 г. На совещании выявились некоторые противоречия относительно отдельных пунктов «Правил ...». Так, например, особо жаркие прения между гласными разгорелись в ходе обсуждения вопроса о разграничении полномочий между губернским и уездными земствами относительно надзора и организации труда военнопленных в губернии. В частности граф Д. А. Олсуфьев в категоричной форме настаивал на том, чтобы все функции распределения военнопленных на работы были сосредоточены исключительно в руках губернской управы, а уездным земствам отводилась роль посредников между населением и управой. Мотивировал он это следующим образом: «... иначе разные управы дадут различные условия; в одном уезде отношение к пленным будет гуманное, в другом земство может отдать их в кабалу, установят каторжный режим»<sup>4</sup>. Совсем иначе предлагал решить эту проблему председатель губернской земской управы К. Н. Гримм. Он отмечал, что уездные управы справятся с этим делом куда лучше, поскольку «... стоят ближе к жизни в уезде и знают каков режим в той или иной экономии»<sup>5</sup>. Более того, продолжал К. Н. Гримм, нельзя установить для всей губернии и единые нормы заработной платы, так как в каждом уезде существуют свои цены на труд. В итоге собрание постановило одобрить пункты правил, поддержав при этом основные положения высказанные председателем управы К. Н. Гриммом.

С начала 1915 г. в военное министерство стали поступать многочисленные запросы о возможности отпуска военнопленных на сельскохозяйственные работы. Согласно установленному порядку, заявки от владельцев поступавшие в уездные и губернскую земские управы рассматривал губернатор и направлял их в Главное управление Генерального штаба. К концу 1915 г., в «Правила ...», в связи с увеличением запросов на военнопленных, был внесен ряд изменений, а именно упрощалась сама процедура подачи заявки. Теперь уездные земства получили возможность напрямую обращаться в штаб Казанского военного округа, лишь уведомляя об этом губернатора и Губернскую управу.

Как показал анализ архивных материалов, первоначально заявления об отпуске военнопленных на сельскохозяйственные работы поступали исключительно от крупных землевладельцев губернии, как было показано выше, более других нуждавшихся в рабочих руках. Так 28 марта 1915 г. саратовский губернатор А. А. Ширинский-Шихматов ходатайствовал перед Главным управлением генерального штаба об отпуске 8184 тыс. военнопленных для их распределения в следующем количестве по уездам: Аткарскому – 1278 чел., Балашовскому – 1406 чел., Вольскому – 456 чел., Камышинскому – 500 чел., Кузнецкому – 472 чел., Петровскому – 1500 чел., Саратовскому – 300 чел., Сердобскому – 1716 чел., Хвалынскому – 270 чел.<sup>6</sup>. Большая часть военнопленных из этой партии была распределена

<sup>1</sup> Сидоров А. Л. Экономическое положение России в годы Первой мировой войны. М.: Наука, 1973. С. 451.

<sup>2</sup> Белова И. Б. Первая мировая война и российская провинция 1914 – февраль 1917 г. М.: АИРО-XXI, 2011. С. 120.

<sup>3</sup> Государственный архив Саратовской области (далее ГАСО) Ф. 1. Оп. 1. Д. 10063. Л. 54-55.

<sup>4</sup> Журнал 49 очередного Саратовского губернского земского собрания, сессии 1914 г. Саратов: Типография губернского земства, 1915. С. 48.

<sup>5</sup> Там же. С. 48-49.

<sup>6</sup> ГАСО. Ф. 5. Оп. 1. Д. 3674. Л. 30-30 об.



между хозяевами крупных имений. Подтверждением тому служит и сообщение Хвалынской уездной земской управы от 15 апреля 1915 г., поданной на имя председателя Губернской управы К. Н. Грима. Согласно этой отчетной записке, прибывшие в уезд военнопленные в количестве 270 чел., были распределены для сельскохозяйственных работ следующим образом: в имение графа О. Л. Медем – 100 чел., в имение графа И. И. Воронцова-Дашкова – 25 чел., в имение Г. Г. Евреиновых – 10 чел., на хутор М. В. Тушкина – 5 чел., хутор П. М. Короткова – 6 чел. и хутор З. К. Пудовичкина – 5 чел. Оставшиеся военнопленные из этой партии в количестве 58 чел. были оставлены для земских работ, а остальные 60 были сданы в распоряжение Хвалынского уездного начальника с формулировкой «... как излишне оставшиеся»<sup>1</sup>.

Крестьяне проявили интерес к труду военнопленных не сразу, однако когда весенняя мобилизация 1915 г. «поглотила» очередную долю мужского населения, как отмечал корреспондент Балашовской земской газеты: «... прошения об отпуске военнопленных в крестьянские хозяйства посыпались сотнями»<sup>2</sup>.

Распределением ограниченного контингента военнопленных на сельскохозяйственные работы в Саратовской губернии занимались уездные управы. Если соотнести количество военнопленных и беженцев с размерами частновладельческих хозяйств, то несомненное преимущество в использовании принудительного труда принадлежало крупным помещичьим латифундиям. Что касается крестьянского сектора, то здесь труд военнопленных играл ничтожную роль, обслуживая в основном нужды кулацких хозяйств в южных уездах губернии, в частности Камышинского и Царицынского. Сравнительная обеспеченность помещичьих и крестьянских хозяйств собственной и наемной рабочей силой убедительно вырисовывается из сопоставления сведений, приведенных А.Н. Хрящевым по Саратовской губернии за 1917 г.

Таблица

Сведения о распределении военнопленных и беженцев  
в Саратовской губернии в 1917 году

Район	У крестьян		У частных владельцев	
	Из 100 работников занятых в земледелии своих и наемных приходится		Из 100 рабочих и служащих приходится	
<b>Саратовская губерния</b>	военнопленные	Беженцы	военнопленные	беженцы
	1,1	0,4	15,5	6,0

Составлено по: Хрящева А. Н. Крестьянство в войне и революции (статистико-экономические очерки). М., 1921. С. 25-26.

В тоже время, следуя вышеуказанным «Правилам ...», уездные управы были вынуждены часто отказывать крестьянам в предоставлении военнопленных, в силу объективных на то причин. Во-первых, потому что их не хватало. Так, например, в Балашовском уезде в апреле 1915 г. находилось на сельскохозяйственных работах 4300 военнопленных, а требовалось еще 4850 чел. Между тем к этому времени весь свободный запас трудоспособных пленных был исчерпан и, несмотря на многочисленные телеграфные ходатайства в губернское земство, губернатору и штаб Казанского военного округа, получить желаемое количество пленных не удалось<sup>3</sup>. В итоге в адрес уездных управ поступали нарекания со стороны крестьянского населения. Более того, очень скоро, крестьяне перешли от слов к делу. В ряде уездов в 1915 г. были зафиксированы случаи, когда крестьяне самовольно уводили военнопленных от уполномоченных, и только потом уже объявляли о них. При раздаче партии военнопленных в Камышинском уезде, одному помещику предназначалась отпустить 100 чел., однако крестьяне, еще ночью, самовольно, разобрали пленных, оставив помещику лишь 40 чел.<sup>4</sup> Во-вторых, требуя по одному – два человека, крестьяне не могли гарантировать охрану военнопленных. Из-за чего в губернии участились случаи побегов. В-третьих, не менее веской причиной для отказа служило и то, что крестьяне часто были не в состоянии содержать пленного.

Действительно, согласно установленным «Правилам ...» размер заработанной платы в большинстве уездов Саратовской губернии был фиксированным и составлял 6 руб. в месяц. При этом 3 руб. отчислялась на личный счет военнопленного, остальная сумма расходовалась на покрытие за-

<sup>1</sup> ГАСО. Ф. 5. Оп. 1. Д. 3674. Л. 108.

<sup>2</sup> Сельскохозяйственный листок Балашовского уездного земства. № 8. 1915. 17 июля. С. 8.

<sup>3</sup> Там же. С. 10.

<sup>4</sup> Там же. С. 15.

трат, связанных с его содержанием. Однако, ввиду того, что большая часть военнопленных прибывали в губернию в достаточно плачевном состоянии, имея при себе только одну пару белья, это ложилось тяжелым бременем на земские финансы. В связи с этим, дабы уменьшить давление на земский бюджет, уездные управы полностью переложили содержание военнопленных на население. Так, Аткарская уездная земская управа 20 августа 1915 г. распорядилась, чтобы работодатели платили в управу за каждого военнопленного находящегося на сельскохозяйственных работах, не по 3 руб., а по 1 руб. в месяц. За недополучаемую сумму в размере 2 руб., работодатели обязывались снабжать военнопленных одеждой, бельем и обувью<sup>1</sup>. В итоге, если большая часть землевладельцев выполняли это распоряжение, что касается крестьян, особенно солдаток, учитывая дороговизну на одежду и обувь, сделать этого они были не в состоянии.

Сколько всего находилось военнопленных на сельскохозяйственных работах в Саратовской губернии? Ответить на этот вопрос достаточно трудно, ввиду того, что в течение года число военнопленных постоянно варьировалось, возрастая в посевную и уборочную и убывая зимой. Это можно представить в следующих цифрах. Так всего в губернии в апреле 1915 г. находилось 7769 военнопленных, однако к октябрю 1916 г. их доля возросла до 28263 чел.<sup>2</sup>. Увеличение общего количества «новых» трудовых ресурсов было связано с потребностями отдельных хозяйств Саратовской губернии. Тому способствовали и события на театре военных действий, давшие необходимое количество пленных. Вместе с тем, с октября по декабрь 1916 г. наблюдается стремительное сокращение количества военнопленных как по губернии в целом, так и по отдельным уездам в частности. Связано это было, прежде всего, с распоряжением министра земледелия от 22 сентября 1916 г. «О снятии 30% военнопленных с сельскохозяйственных работ, в крестьянских хозяйствах для участия их в производстве на горнопромышленных предприятиях», по причине снижения темпов промышленного производства<sup>3</sup>.

В этих условиях 7 октября 1916 г. состоялось специальное совещание председателей земских управ при участии Саратовского губернатора С. Д. Тверского. После недолгого обмена мнениями, участники совещания единогласно признали, что претворение в жизнь это указа грозит полной дестабилизацией в сельскохозяйственном производстве Саратовской губернии. В частности в протоколе совещания подчеркивалось: «... что снятие военнопленных с крестьянских хозяйств выразится в уменьшении в губернии рабочей силы пленных не на 30%, а на 60%; притом же снятие военнопленных только с одних крестьянских хозяйств, выразит неминуемое раздражение последних частными владельцами». Итогом работы совещания стало составление ходатайства на имя министров военного, внутренних дел и земледелия об отсрочке снятия военнопленных с сельскохозяйственных работ в Саратовской губернии<sup>4</sup>.

К большому разочарованию саратовских земцев, отправленное ходатайство успеха не имело. 12 октября 1916 г. из телеграммы начальника Главного управления Генерального штаба Саратовскому губернатору стало известно, что «... означенное снятие с работ военнопленных производится согласно постановлению Совета министров, коим признано ныне необходимым, прийти на помощь государственной обороне, ввиду чего отменить означенное распоряжение не представляется возможным».

Однако, несмотря на указание губернатора исполнить требования имперской администрации, многие уездные земства, сообразуясь с реальными потребностями населения, стали откровенно саботировать их. Так председатель Сердобской уездной земской управы И. С. Богданов 15 октября 1916 г. телеграфировал в Губернскую управу следующее: «... в виду установившейся хорошей погоды началась усиленная уборка хлебов; снятие пленных в данное время, по мнению управы, не представляется возможным, более того это грозит большими бедствиями для уезда»<sup>5</sup>. Саратовской уездной земской управе удалось с большим трудом снять 118 военнопленных с крестьянских хозяйств, что составило от общего количества находившихся в уезде военнопленных всего 5%<sup>6</sup>. Не имело особого результата и предложение губернатора, применять силы полиции при снятии военнопленных.

В итоге, по многочисленным просьбам уездных земств, в конце декабря 1916 г. действие указа о снятии военнопленных с сельскохозяйственных работ было приостановлено. Однако снятые с крестьянских хозяйств военнопленные возвращены обратно не были. В тоже время военное ведомство прекратило отпускать военнопленных на сельскохозяйственные работы. Как следствие, попытка земства восполнить недостаток рабочих рук в губернии путем привлечения к сельскохозяйственным ра-

<sup>1</sup> ГАСО. Ф. 5. Оп. 1. Д. 3674. Л. 541.

<sup>2</sup> Государственный архив Саратовской области (далее ГАСО) Ф. 1. Оп. 1. Д. 10063. Л. 538, 536.

<sup>3</sup> ГАСО. Ф. 5. Оп. 1. Д. 3674. Л. 578.

<sup>4</sup> Там же. Л. 589.

<sup>5</sup> Там же. Л. 613.

<sup>6</sup> Там же. Л. 669.

ботам военнопленных и беженцев окончилась фактически безрезультатно. Подтверждается это, прежде всего, очередным сокращением посевных площадей<sup>1</sup>.

Таким образом, необходимо констатировать следующее. Начавшаяся Первая мировая война, сопровождавшаяся массовыми мобилизациями, обострила проблему нехватки рабочих рук на селе. С фатальной неизбежностью возникла необходимость обеспечить трудовыми элементами основных производителей товарного хлеба в стране, за счет использования труда военнопленных. Однако, несмотря на то, что большая часть военнопленных направлялись в хозяйства частных владельцев, решить проблему нехватки рабочих рук земствам не удалось, что выразилось в массовом сокращении посевных площадей и как следствие шло нарастание кризисных явлений в сельскохозяйственном секторе губернии.

**Источники и литература:**

Государственный архив Саратовской области (ГАСО). Ф. 5. Оп. 1.

ГАСО. Ф. 1. Оп. 1.

ГАСО. Ф. 25. Оп. 1.

Белова И. Б. Первая мировая война и российская провинция 1914 – февраль 1917 г. М.: АИРО-XXI., 2011. 288с.

Журнал 49 очередного Саратовского губернского земского собрания, сессии 1914 г. Саратов: Типография губернского земства, 1915. 256 с.

Земское самоуправление в России, 1864-1918 гг. в 2 кн. / под ред. Н. Г. Королева. М.: Наука, 2005. Кн. 2. 383 с.

Китанина В. Т. Война, хлеб и революция (Продовольственный вопрос в России 1914 – октябрь 1917 гг.). Л.: Наука, 1985. 381с.

Поездные итоги Всероссийской сельскохозяйственной и поземельной переписи 1917 г. по 57 губерниям и областям. М.: Б. и., 1923. Т. XII. 218 с.

Сельскохозяйственный листок Балашовского уездного земства. № 8. 1915. 17 июл.

Сидоров А. Л. Экономическое положение России в годы Первой мировой войны. М.: Наука, 1973. 650 с.

Хрящева А. Н. Крестьянство в войне и революции (статистико-экономические очерки). М.: 16-я типография М.С.Н.Х. бывшая городская, 1921. 45 с.

---

<sup>1</sup> ГАСО. Ф. 25. Оп. 1. Д. 439. Л. 70-71.

**А.К. Шитов**  
Екатеринбург

## **ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА ПО УЛУЧШЕНИЮ ЖИЛИЩНО-КОММУНАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ЖИЗНИ СЕЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ НА УРАЛЕ В ПОСЛЕВОЕННЫЙ ПЕРИОД**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** сельские учителя, бесплатное жилье, жилищное строительство, льготы, условия жизни, жилищные условия, государственная политика, послевоенный период.

**АННОТАЦИЯ.** В публикации затрагивается проблема предоставления жилья и коммунальных льгот сельским учителям. На основе анализа законодательства РФ и СССР об образовании, делается вывод, что проблема улучшения жилищно-коммунальных условий сельского учителя не теряет своей актуальности. Исследование охватывает послевоенный период отечественной истории, один из самых неоднозначных с социально-экономической и политической точек зрения. Представлены типичные проблемы, жилищно-бытового характера сельских учителей Урала в годы восстановления народного хозяйства и господства командных методов управления. Особое внимание уделено деятельности партийно-советского руководства Уральского региона по реализации Постановления Совета Министров СССР от 10 февраля 1948 года № 246 «О льготах и преимуществах для учителей начальных и семилетних школ».

**A.K. Shitov**  
Ekaterinburg

## **GOVERNMENT POLICY TO IMPROVE THE LIVING CONDITIONS OF VILLAGE TEACHERS IN THE URALS IN THE POSTWAR PERIOD**

**KEYWORDS:** rural teachers, free housing, housing construction, benefits, living conditions, housing conditions, public policy, the postwar period.

**ABSTRACT.** The publication addresses the issue of providing housing and community benefits to rural teachers. Based on the analysis of the legislation of the Russian Federation and the USSR on education, it is concluded that the problem of improving the housing and communal conditions of a rural teacher does not lose its relevance. The study covers the post-war period of national history, one of the most ambiguous from the socio-economic and political points of view. The typical problems of the housing character of the rural teachers of the Urals during the recovery of the national economy and the state command management methods are presented. Particular attention is paid to the activities of the party-Soviet leadership of the Ural region on the implementation of the Decree of the Council of Ministers of the USSR of 10 February 1948 № 246 “On benefits and advantages for teachers of primary and seven-year schools”.

Социальная поддержка учителей является одним из главных атрибутов устойчивого развития всей системы образования. Ст. 47 Федерального закона «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 № 273-ФЗ устанавливающая особый правовой статус педагогических работников помимо основных академических прав и свобод, предоставленных педагогам, уделяет особое внимание работникам образования проживающим в сельской местности.

Частью 8 ст. 47 ФЗ «Об образовании в РФ» установлено, что «педагогические работники, проживающие и работающие в сельских населенных пунктах, рабочих поселках (поселках городского типа), имеют право на предоставление компенсации расходов на оплату жилых помещений, отопления и освещения». С целью реализации данной нормы, постановлением Правительства РФ от 26 октября 2013 г. № 963 педагогическим работникам состоящих в штате федеральных государственных образовательных организаций, устанавливается размер ежемесячной компенсации 1200 рублей<sup>2</sup>. Для педагогических работников, состоящих в штате образовательных организаций субъектов и муниципальных образований, размер выплат устанавливается законодательством субъектов РФ. Однако, как отмечает газета «Коммерсант», со ссылкой на результаты мониторинга, проведенного Общероссийским профсоюзом образования, в 2017 году только 37 субъектов РФ в полном объеме компенсирова-

<sup>1</sup> **Шитов Андрей Константинович**, старший преподаватель кафедры права и методики его преподавания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.

**Shitov Andrei Konstantinovich**, Senior Lecturer, Department of Law and Methods of Teaching, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

© Шитов А. К., 2019

<sup>2</sup> Российская газета. № 247 от 1.11.2013 г.

ли учителям плату за услуги ЖКХ. При этом размер компенсации нельзя назвать достаточно высоким. Минимальные выплаты были зафиксированы в Туве (275 руб.) максимальные в Омской области (2,3 тыс. рублей)<sup>1</sup>.

В условиях роста городов, недостаточный уровень материальной поддержки, становится барьером для привлечения молодых педагогов для работы в сельской местности. Поэтому Правительство РФ вынуждено искать новые механизмы, обеспечивающие достойный уровень жизни сельского учителя. В частности, Министр просвещения РФ О. Васильева в интервью Российской газете отметила, о возможности принятия единой федеральной программы «Сельский учитель», которая установит различные формы поддержки молодых специалистов<sup>2</sup>.

Несмотря на актуальность обозначенной выше проблемы, история развития законодательства, регулирующего правовые отношения в области предоставления льгот сельскому учителю, уходит корнями в 20-е годы прошлого столетия.

21 апреля 1926 года Постановлением СНК РСФСР «О мерах по улучшению положения сельского учительства» указанная категория педагогов за счет местного бюджета должна была обеспечиваться помещениями при школах. В случаях если при школе квартира отсутствовала, или не удовлетворяла учителей по своим размерам, педагогам устанавливалась надбавка в размере 10% основного оклада. В постановлении ВЦИК и СНК РСФСР от 10 июня 1930 года, речь уже шла о предоставлении квартир с бесплатным отоплением и освещением, находившихся в распоряжении местных исполкомов. Разъяснением НКП и НКФ РСФСР от 7.05. и 03.07.1938 года, действие вышеназванного постановления было конкретизировано в части включения расходов на оплату коммунальных услуг в смету соответствующей школы.

Однако как, показывает исследование Е. А. Ялозиной «положение советского учительства в начале 1930-х гг. в сфере жилищного обеспечения по-прежнему характеризовалось как неблагоприятное»<sup>3</sup>. Е. Т. Юинг делает аналогичные выводы, сообщая что, «несмотря на обещания властей предоставить бесплатное или дешевое жилье, многие спали прямо в классах, снимали «углы в крестьянских лачугах, где жили по пять человек и больше»<sup>4</sup>. Историк Е. П. Ерохина, отмечая низкий уровень, материальной обеспеченности учителей, в то же время указывает на то, что учитель мог лишиться компенсации на оплату аренды жилья «в том случае, если работник отказался от казённой квартиры – пусть даже причиной отказа была непригодность предложенного помещения для жилья»<sup>5</sup>.

В годы войны, как указывают исследователи истории народного образования, проблема обеспечения учителей жильем и коммунальными услугами, по-прежнему оставалась актуальной. В частности, в своей монографии «Повседневная жизнь учителей» Н. А. Белова, делает общий вывод о том, что «трудности Великой Отечественной войны еще более усложнили и без того нелегкое положение учителей»<sup>6</sup>. Тем не менее, даже в условиях военного времени партийно-советское руководство, хорошо понимало, что решение жилищно-коммунальных проблем учителей – это практически единственный способ вовлечения педагогов в школы, в особенности в сельские. На Урале, как отмечает А. В. Сперанский «все направления работы, имевшие место в процессе восстановления преподавательского состава, контролировались властными структурами. Под надзором находилась процедура повышения учителям заработной платы, выделение семьям педагогов земельных участков, выдача ссуд на жилищное строительство»<sup>7</sup>.

С началом мирной жизни одной из первостепенных задач, ставших перед местным партийно-советским руководством, стало расширение школьной сети для возросшего контингента обучающихся. Задача обеспечить учителей нормальными бытовыми условиями, автоматически перешла на второй план. Средства, выделяемые по линии Министерства просвещения РСФСР, в первую очередь расходовались на финансирование ремонта существующих школьных зданий, и оплату труда учителя-

<sup>1</sup> Коммерсантъ. № 55 от 31.03.2017 г.

<sup>2</sup> Российская газета: неделя. № 21 от 02.02.2019 г.

<sup>3</sup> Ялозина Е. А. Учительство и жилищный вопрос в 1920-1930-е гг. // Альманах современной науки и образования. 2016. № 9. С. 116.

<sup>4</sup> Учителя эпохи сталинизма: власть, политика и жизнь школы 1930-х гг. / Е. Томас Юинг; пер. с англ. Д. А. Благова. Москва: РОССПЭН; Фонд «Президентский центр Б. Н. Ельцина», 2011.

<sup>5</sup> Ерохина Е. П. «Работа учителя трудна и почётна»: уровень нагрузки и оплаты труда советского учителя в 1930-е гг. (по материалам Мордовии) // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2016. № 5. С. 20-22.

<sup>6</sup> Белова Н. А. Повседневная жизнь учителей / отв. ред. М. Ю. Мартынова. М.: ИЭА РАН, 2015. С. 122.

<sup>7</sup> В горниле испытаний: Культура Урала в годы Великой Отечеств. войны (1941-1945) / А. В. Сперанский; Рос. акад. наук, Урал. отд-ние, Ин-т истории и археологии. Екатеринбург: Изд-во УрО РАН, 1996. С. 115.

лей. Частым явлением были перебои по расчетам на текущие расходы школ. Так в объяснительной записке к проекту бюджета по народному образованию в Свердловской области на 1946 год отмечено, что план по бюджету за 1945 год не выполнен, в том числе в результате неудовлетворительного финансирования учреждений народного образования, особенно на такие расходы как приобретение учебного оборудования, книг, и хоз. инвентаря<sup>1</sup>. В результате в 1946 году в регионе вполне типичной была ситуация, которую описывала заведующий отделом школ Молотовского обкома Кондбрина: «Квартиры в Бубинской начальной школе Сивинского района не ремонтировались с 1941 г. Большинство учителей сельских школ не получают денег за коммунальные услуги, дров учителям не возят. В Щукинской начальной школе Сивинского района учителя возят дрова на себе»<sup>2</sup>.

В отсутствии финансовых возможностей, среди чиновников распространенным явлением стало перекладывание ответственности на нижестоящие органы и учреждения. В документе составленном заведующим отделом школ Челябинского обкома ВКП(б) И. В. Тамбовцевым сообщалось о «формально-бюрократическом» отношении к нуждам учителей со стороны многих местных советов и ряда гор(рай)комов ВКП(б), в Миньярском, Каракульском, Полтавском и других районах области не были бытовом условии устроены молодые учителя, что вызвало их самовольный уход с работы. Сельсоветы, обвинялись в том, что не обеспечили учителей топливом, «что вынуждало некоторых учителей подвозить дрова из лесу на себе». Даже в самом Челябинске, со слов автора: «многие учителя вынуждены были на кабальных условиях снимать частные квартиры в совершенно непригодных помещениях»<sup>3</sup>.

Рассматривая аналогичную проблему, Исполком Челябинского областного совета депутатов трудящихся от 11 мая 1946 года отмечал, что в результате отсутствия квартир 14 учителей проживающих в поселке автозавода Миасского района, были вынуждены ездить на работу за 8-12 км. Помимо общей задолженности области перед учителями в размере 10 т.р., предусмотренных на квартплату, были отмечены значительные проблемы в снабжении топливом и керосином. Как отмечается в документе, Миасский гортоп вывез дров только 14 из 200 учителей города. В Кузнецком районе только половина учителей получила по одному кубометру дров. А в Какакульском, районе, г. Карабаше, учителя в 1945-46 учебном году совершенно не обеспечивались топливом<sup>4</sup>.

Тяжелые бытовые условия, не могли не сказаться на количественном и качественном составе сельских учителей. Несмотря на то, что в официальных документах, в качестве причины увольнения учителей, ухудшение материально-бытовых условий не значилось отдельным показателем, чиновники отделов народного образования, могли включить его в следующие формулировки: «переезд в другую местность» и «перевод на другую работу». Прогнозируя примерную численность учителей в Свердловской области, чиновники пришли к неутешительным выводам, что в том числе по указанным причинам отток педагогов 1-4 классов, составлявших основную массу сельских учителей мог увеличиться с 4% в 1947 году, до 20% в 1950 и 1951 гг.<sup>5</sup>.

Невозможность решить проблему материального обеспечения учителей, ставило перед партийно-советским руководством задачу, восполнить потери за счет привлечения к работе в сельской местности молодых специалистов, окончивших педагогические учебные заведения. Однако несмотря на то, что в первые послевоенные годы действительно произошел рост числа студентов, выпуск которых мог существенно уменьшить дефицит педагогов, местное партийно-советское руководство понимало, что основная масса обучающихся педагогических вузов и училищ крайне негативно настроена по поводу работы в сельской местности. Чтобы предотвратить распространение, подобных настроений местная администрация прибегала к различным инициативам, среди которой значительную роль играла пропаганда образа советского учителя. Встречались и более радикальные предложения. Как сообщается в отчете отдела школ Свердловского обкома ВКП(б): «Молодые учителя крайне неохотно едут в северные города и развивающиеся районы Например Карпинск, Асбест, Ивдельский, Таборинский районы. Для изменения положения надо улучшить воспитательную работу в педагогических учебных заведениях. А с другой стороны принудительными мерами поднять ответственность молодых учителей за выполнение приказа ОблОНО их назначении. В частности, нужно рассмотреть возможность введения такого порядка, при котором молодой учитель, имел бы право получить диплом или аттестат только по месту назначения и после того, как он проработает там установленный срок»<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> ГАСО. Ф.Р. 233 Оп. 3. Д. 654. Л. 45.

<sup>2</sup> Пермский государственный архив новейшей истории. Ф. 105. Оп. 12. Д. 435. Л. 16.

<sup>3</sup> Объединенный государственный архив Челябинской области (далее – ОГАЧО). Ф.П. 288. Оп. 12. Д. 274. Л. 75.

<sup>4</sup> ОГАЧО. Ф.Р. 1000. Оп. 1. Д. 1325. Л. 49.

<sup>5</sup> ГАСО. Ф.Р. 233. Оп. 3. Д. 652а. Л. 4.

<sup>6</sup> Центр документации общественных организаций Свердловской области (далее – ЦДООСО). Ф. 4. Оп. 43. Д. 228. Л. 19.

Безусловно, проблема привлечения молодых специалистов и сохранения педагогов со стажем для работы в сельской местности имела не только региональный характер. Как отмечает Г. М. Иванова «столкнувшись в послевоенный период с острой нехваткой учителей на селе и невозможностью по этой причине осуществлять не только всеобщее семилетнее, но и начальное обучение, Совет министров СССР принял 10 февраля 1948 г. постановление № 246 «О льготах и преимуществах для учителей начальных и семилетних школ»<sup>1</sup>. Данным постановлением, как отмечает автор, правительство пыталось сделать работу сельского учителя более привлекательной. Для привлечения молодых специалистов требовались меры социальной поддержки, в первую очередь решение жилищного вопроса. И как указывает автор это и стало причиной принятия Постановления № 246.

В редакции приказа министра просвещения РСФСР от 18 февраля 1948 года, повторявшего положения Постановления № 246, в целях улучшения материального положения учителей, местные исполкомы были обязаны на безвозмездной основе предоставлять педагогическим работникам, работающим в сельской местности, а также членам их семей квартиры с отоплением и освещением. Советы Министров республик и обл(край)исполкомы, должны были обеспечивать заготовку древесины для строительства домов для учителей из расчета 80-100 м<sup>3</sup> на один дом, выделять приусадебные участки в размере не выше 0,25 Га на семью<sup>2</sup>.

Спустя чуть более года, Распоряжением Совмина СССР от 24.07.1949 № 11433р и следовавшим за ним приказом Министра просвещения РСФСР 8 сентября 1949 года действие постановления совета министров СССР от 10 февраля 1948 года №246 было распространено на учителей директоров и заведующих учебной частью сельских средних школ<sup>3</sup>. Вероятно, этот шаг советского правительства был связан с введением в стране семилетнего всеобщего, и началом повсеместной реорганизации семилетних школ в средние.

В условиях жесткой централизации всей системы государственного управления, изданные центральными органами предписания, были незамедлительно приняты к исполнению. 9 апреля 1948 года руководством Свердловского ОблОНО был издан приказ №57/д «О льготах и преимуществах для учителей начальных и семилетних школ», на основании которого, руководителям всех уровней вменялось в обязанность: «провести районные городские кустовые и школьные собрания учителей и зачитать указанные постановления мобилизовав учителей на дальнейшее улучшение учебно-воспитательной и внешкольной работы с детьми.<...> Немедленно приступить к разработке плана строительства жилых домов при сельских школах <...> добиться в предоставлении учителям и их семьям земельных участков, согласно норм, установленных для колхозных дворов и принять меры к обеспечению учителей семенами; добиться бесплатного предоставления учителям, учителям пенсионерам, директорам (заведующим), завучам школ выпасов для скота сенокосных угодий<sup>4</sup>.

Одним из требований Постановления №246 было установление норм отпуска учителям услуг по отоплению и освещению. Из сохранившихся документов мы можем увидеть, что нормативы бесплатного отпуска коммунальных услуг устанавливались из расчета на одного специалиста. Так в Челябинской области, заместителем председателя Облсполкома Л. Комиревой предлагалось осуществлять выдачу топлива в объеме 0,25 м<sup>3</sup> дров на 1 м<sup>2</sup> полезной площади занимаемого жилья, но не более 7,5 м<sup>3</sup> дров. В зависимости от местных условий вид топлива мог быть заменен из расчета 1 м<sup>3</sup> дров на 0,3 тонны угля или 0,5 тонны торфа или кизяка. Расходы на освещение планировались из расчета 165 кВт/ч или 36 литров керосина в год. В случае если в семье два и более специалиста имели право на бесплатные коммунальные услуги, норма для второго и последующего члена семьи сокращалась до 50%<sup>5</sup>.

Стоит отметить, что выполнение распоряжений центрального руководства страны местными чиновниками, было взято под контроль профсоюзных организаций. На областном совещании секретарей школьных парторганизаций и заведующих районный и городских отделов народного образования Свердловской области проведенном 8-9 октября 1948 года, в выступлении представителя областного комитета союза учителей Пестеровой было отмечено, что «Огромное значение имеет борьба за выполнение решения Совета министров №2456 «О льготах учителям». Но в первую очередь, внимание профсоюзных организаций было приковано, к проблеме строительства домов для сельских учителей. «Из 152 выстроено на сегодня только 9 домов и в стадии строительства 12 домов. Многие организации районов идут по пути покупки домов, причем покупают некачественные, не принимают

<sup>1</sup> Иванова Г. М. Советская школа в 1950-1960-е годы. Москва: Фонд «Московское время», 2018. С. 213.

<sup>2</sup> Народное образование в СССР: Общеобразоват. школа: сборник документов 1917-1973 гг. Москва: Педагогика, 1974. С. 464.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Государственный архив Свердловской области (далее – ГАСО). Ф.Р. 233. Оп. 3. Д. 43. Л. 84.

<sup>5</sup> ОГАЧО. Ф.Р. 1036. Оп. 1. Д. 144. Л. 11.

их по актам, и профсоюзные организации в этом деле не участвуют, в результате оказывается, что в них жить нельзя. Между тем в ряде городов неблагополучно дело с квартирами учителей. Например, в Серовском районе в пос. Марганец учителя живут на чердаках и в подвалах, учительница Емникова живет под навесом. Еще хуже с обеспечением топливом, оплатой квартир»<sup>1</sup> – отмечала Пестерева.

Планы строительства домов для учителей, были сформированы во всех без исключения областях Урала. Например, в Пермской области, в качестве обоснования плана строительства зав. Молотовским ОблОНО С.Я. Чумаков отмечал, что в области лишь 2276 учителей имеют собственные квартиры, 1137 проживает в школьных зданиях, 627 в коммунальных квартирах, и 4120 учителей совсем не обеспечены жильем или живут на частных квартирах или в гостиницах». Всего по плану в области необходимо было построить 700 домов. Из них 115 должно было быть построено в 1948 г., 286 и 300 в 1949 г. и 1950 г. соответственно<sup>2</sup>. Допускаем, что представленные чиновником цифры, вполне отражали существующую потребность в жилых помещениях, однако составленные вероятнее всего без достаточных на то экономических оснований, данные цифры так и остались на бумаге.

Как свидетельствуют многочисленные архивные документы, планы строительства постоянно срывались. По данным Свердловского обкома профсоюзов работников начальной и средней школы на 1 октября 1950 года, за три года в области построено 52 дома, в стадии строительства находилось 18 домов. Куплено 100 домов, и передано на баланс школ сельсоветам 311 домов. Таким образом, план строительства был выполнен только на 25,4%<sup>3</sup>.

Тем не менее, несмотря на низкие темпы строительства, руководство Свердловского ОблОНО в лице заведующего А. Сухова, следуя за текстом Постановления Совмина СССР №246 отчитывалось в Москву, что в 1951/52 уч.году, «исполкомы сельских и поселковых советов депутатов трудящихся предоставляли бесплатно учителям школ в сельской местности и совместно с ними проживающими членами их семей квартиры с отоплением и освещением по нормам, установленным в данной местности. При отсутствии коммунальной квартиры исполкомы сельских и поселковых советов непосредственно заключали договора на аренду квартир для учителей. Обеспечивали их освещением и топливом с доставкой топлива на дом». Основой акцент чиновник делал на то, что с его слов «основная масса учителей в области живет не в сельской, а в городской местности». Поэтому особенно плохо обстоит квартирный вопрос в Асбесте, Березовском, Н. Тагиле, В. Пышме, Алапаевске<sup>4</sup>.

Отмеченные в документе факты, безусловно, могли сформировать у чиновников министерства просвещения РСФСР, идеалистические представления об исполнительской дисциплине на местах. Однако это ни коим образом не способствовало улучшению ситуации с обеспечением сельских учителей жильем, которая выглядела совершенно иначе, нежели ее описывали в отчетах. Так, годом ранее Председатель союза начальных и средних школ Свердловской области А. Носов, в своей докладной в Свердловский обком ВКП(б) сообщал, что в целом постановление совета министров от 10 февраля 1948 г. в ряде районов области не выполняется. Имели место случаи, когда учителя сами заключали договоры найма квартир с частными лицами. Отдельные Сельские советы перечисляли учителям возмещение на оплату коммунальных услуг, не по фактической стоимости платы за квартиру, а из расчета 15-20 рублей в месяц. Кроме того, представитель профсоюза отмечал, что «деньги перечисляются не ежемесячно, а два три раза в год. Выплата коммунальных услуг задерживается от 4 до 6 месяцев. В большинстве районов области учителя полностью не обеспечены топливом»<sup>5</sup>.

Малоэффективными оказывались даже административно-командные методы. В соседней Челябинской области, за трехлетний период с 1948 по 1951 гг. из 285 запланированных для строительства домов для учителей сельской местности, фактически было выстроено 31 и 70 домов были куплены<sup>6</sup>. Неудовлетворительные темпы строительства, стали основанием для принятия Исполкомом Челябинского областного совета депутатов трудящихся в апреле 1952 года решения о строительстве жилых домов при сельских школах за счет средств самообложения, которые одновременно предполагалось использовать на ремонт школ и различные культурно-просветительские мероприятия. К возведению жилых домов для сельских учителей планировалось привлекать колхозы, а выплаты за выполненные ими работы осуществлять также из фонда средств самообложения. Обеспечивать строительство лесоматериалами предполагалось за счет фондов, выделенных на сельское и колхозное строительство<sup>7</sup>.

<sup>1</sup> ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 44. Д. 140. Л. 32.

<sup>2</sup> Государственный архив Пермского края (ГАПК). Ф.Р. 986. Оп. 1. Д. 952. Л. 149.

<sup>3</sup> ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 47. Д. 229. Л. 25-26.

<sup>4</sup> ГАСО. Ф.Р. 233. Оп. 3. Д. 43. Л. 197.

<sup>5</sup> ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 44. Д. 207. Л. 4.

<sup>6</sup> ОГАЧО. Ф.Р. 1036. Оп. 1. Д. 131. Л. 7.

<sup>7</sup> Там же. Л. 2.



Однако, принятые меры, не позволили выполнить требования постановления Совмина СССР от 10.02.1948 №246, что в свою очередь стало основанием для проведения контрольно-надзорных мероприятий со стороны центральных органов.

Как указывают материалы проверки, проведенной старшим инспектором отдела материально-бытового обслуживания Министерства просвещения РСФСР И. З. Мухиным<sup>1</sup>: «Из 5140 учителей, работающих в школах сельской местности около 2000 размещено в частных, арендованных сельскими Советами или школами, квартирах. В большинстве своем эти учителя проживают в небольших комнатах совместно с членами семей квартиросдатчиков и надлежащих рабочих и жилищных условий не имеют». Возлагая всю ответственность не только на руководителей органов народного образования, но и областной комитет партии, московский чиновник обозначил ключевым основным недостатком неправильное использование доступных средств: «остаток на 1 января 1952 г. неизрасходованных средств самообложения составлял 1094700 руб., а на 1 января 1953 г. 973400 р., но и эти средства во многих районах направлялись на строительство жилых домов». Среди прочих инспектором были выявлены сохранившиеся проблемы, с обеспечением квартир учителей отоплением и освещением. Нарушения отсутствовали лишь по вопросам предоставления учителям приусадебных участков.

Анализируя, представленные в отчете инспектора данные и сопоставляя информацию из других источников, в частности из прессы, считаем возможным сделать вывод о том, что представленные в акте сведения, представляются вполне типичными не только для Челябинской, но и Свердловской и Пермской областей. Которые в силу невыясненных обстоятельств, не стали жертвами проверки со стороны центральных органов.

Примечательно, но после 1953 года, проблема строительства жилых домов для сельских учителей, обеспечения их квартирами, и компенсационными выплатами все меньше освещались на страницах отчетов и документов партийно-советских органов. Именно поэтому проследить дальнейшую судьбу реализации постановлений о льготах учителям сельской местности становится затруднительным. Лишь отрывочные сведения позволяют нам сделать вывод о том, что в последующее пятилетие ситуация не поменялась кардинальным образом. Причиной того, что столь насущный вопрос ушел на второй план, безусловно, является смена политического руководства страны, которое направило все доступные средства на реализацию в школе идеи политехнического обучения. В результате чего в отчетах, планах и других делопроизводственных документах стали фигурировать проблемы совершенно иного плана, как-то обустройство школьных мастерских, работа по новым учебным планам и подготовка к реформе образования 1958 года.

Таким образом, несмотря на недостаток материальных средств в годы послевоенного восстановления народного хозяйства, руководство страны проделало значительную работу улучшению жилищно-коммунальных условий жизни сельских учителей. Безусловно, реалии, которые задавала командная экономика и жесткая централизация, существенно тормозили реализацию принятых в 1948-49 годах постановлений и приказов. Но тем не менее принципы, заложенные сталинской администрацией к концу 1940-х в части минимального объема гарантированных для сельских учителей льгот, приобрели настолько принципиальное значение для дальнейшего развития системы образования, что даже не были оспорены новым руководством страны, которое в середине 1950-х стало вести активную борьбу с наследием «Великого вождя» в том числе в сфере образования. Более того, принятые в конце 1940-х годов постановления, на долгие годы определили вектор развития государственной политики в области социального обеспечения советского и российского учительства. Поскольку несмотря на некоторые поправки, внесенные в 1971 году, названные правительственные акты в части, не противоречащей современному законодательству, действуют и поныне.

#### **Источники и литература:**

Государственный архив Пермского края Ф.Р. 986. Оп. 1.

Государственный архив Свердловской области (далее – ГАСО). Ф.Р-233. Оп. 3.

Объединенный государственный архив Челябинской области (далее – ОГАЧО). Ф.П. 288 Оп. 12.

ОГАЧО. Ф.Р. 1000. Оп. 1.

ОГАЧО. Ф.Р. 1036. Оп. 1.

Пермский государственный архив новейшей истории. Ф. 105. Оп. 12. Д. 435.

Центр документации общественных организаций Свердловской области (далее – ЦДООСО). Ф. 4. Оп. 43.

ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 44.

Коммерсантъ. № 55 от 31.03.2017 г.

Российская газета: неделя. № 21 от 02.02.2019 г.

---

<sup>1</sup> ОГАЧО. Ф.Р. 1036. Оп. 1. Д. 131. Лл. 13-19.

Российская газета. № 247 от 1.11.2013 г.

Белова Н. А. Повседневная жизнь учителей / отв. ред. М. Ю. Мартынова. М.: ИЭА РАН, 2015. 228 с.

В горниле испытаний: Культура Урала в годы Великой Отечеств. войны (1941-1945) / А. В. Сперанский; Рос. акад. наук, Урал. отд-ние, Ин-т истории и археологии. Екатеринбург: Изд-во УрО РАН, 1996.

Ерохина Е. П. «Работа учителя трудна и почётна»: уровень нагрузки и оплаты труда советского учителя в 1930-е гг. (по материалам Мордовии) // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2016. № 5. С. 18-22.

Иванова Г. М. Советская школа в 1950-1960-е годы. Москва: Фонд «Московское время», 2018. 432 с.; с ил.

Народное образование в СССР: Общеобразоват. школа: сборник документов 1917-1973 гг. Москва: Педагогика, 1974.

Учителя эпохи сталинизма: власть, политика и жизнь школы 1930-х гг. / Е. Томас Юинг; пер. с англ. Д. А. Благова. Москва: РОССПЭН: Фонд «Президентский центр Б. Н. Ельцина», 2011. 358, [1] с.: ил.

Ялозина Е. А. Учителство и жилищный вопрос в 1920-1930-е гг. // Альманах современной науки и образования. 2016. № 9. С. 114-116.

**Г.Н. Шумкин**  
Екатеринбург

## **ЕКАТЕРИНБУРГСКАЯ ГУБЕРНИЯ: НЕСОСТОЯВШЕЙСЯ ПРОЕКТ В. К. ПЛЕВЕ – А. П. НАЗАРОВА<sup>2</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** районирование, гражданское управление, губернии, административно-территориальное устройство.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается проект создания Екатеринбургской губернии в начале XX в. Идея организовать губернию с центром в Екатеринбурге возникла в середине XIX в. В 1903–1904 гг. была предпринята попытка осуществить эту идею. План по выделению новой губернии из состава Пермской губернии перерос в проект по изменению административно-территориального устройства Урала. Помимо создания Екатеринбургской губернии он предполагал существенное изменение границ Пермской и Оренбургской губерний, упразднение Тургайской области. Убийство автора проекта министра внутренних дел В. К. Плеве, остановило реализацию данного проекта.

**G.N. Shumkin**  
Ekaterinburg

## **THE EKATERINBURG GOVERNORATE: THE FAILED PROJECT OF V. K. PLEVE – A. P. NAZAROV**

**KEYWORDS:** zoning, civil administration, provinces, administrative and territorial structure.

**ABSTRACT.** The article discusses the project of creating a Yekaterinburg governorate in the early XIX century. The idea to organize the governorate with the centre in Ekaterinburg emerged in the mid-nineteenth century. In 1903 – 1904 an attempt was made to implement this idea. The plan to allocate a new governorate from the Perm governorate turned into a project to change the administrative-territorial structure of the Urals. In addition to the creation of the Yekaterinburg governorate, he assumed a significant change in the boundaries of the Perm and Orenburg governorates, the abolition of the Turgay oblast (province). The murder of the author of the project, Ministers of Interior V. K. von Plehve, stopped the implementation of this project.

Одной из особенностей фронтальной модернизации является ее «очаговый характер», который проявляется в возникновении «промышленных анклавов, окруженных сохранявшейся традиционной аграрной периферией»<sup>3</sup>. Успешное развитие анклавов порождает сепаратистские настроения. В конце XIX в. в Екатеринбурге, в центре горнозаводского Урала, такие настроения воплотились в мечту о создании собственной губернии.

Впервые идею организовать Екатеринбургскую губернию выразил в 1852 г. главный начальник горных заводов Урала В. А. Глинка<sup>4</sup>. В своем письме архиепископу Олонецкому и Петрозаводскому Аркадию он сообщал: «Кажется несомненно, что в будущем году образуется Екатеринбургская губерния. Она составит из уездов Пермской губернии, лежащих на восточном склоне Урала, с присоединением к ней уездов: Туринского. Курганского от Тобольской и Челябинска – от Оренбургской губернии. Главный начальник Уральских горных заводов будет и начальником этой новой губернии,

---

<sup>1</sup> Шумкин Георгий Николаевич, кандидат исторических наук, старший научный сотрудник Института истории и археологии, УрО РАН; 620990, г. Екатеринбург, ул. С. Ковалевской, 16; e-mail: shumk@mail.ru.

**Shumkin Georgiy Nikolaevich**, Candidate of Historical Sciences, Senior Researcher of the Institute of History and Archeology, Ural Branch of the Russian Academy of Sciences, Ekaterinburg, Russia.

© Шумкин Г. Н., 2019

<sup>2</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-09-00427а «Фронтальная модернизация в России имперского периода: модели развития и закономерности трансформации».

<sup>3</sup> Реконструкции мировой и региональной истории: от универсализма к моделям межкультурного диалога / под общ. ред. Л. П. Репиной. М.: Аквилон, 2017. С. 135.

<sup>4</sup> Зубков К. И., Корепанов Н. С., Побережников И. В., Тулисов Е. С. Территориально-экономическое управление в России XVIII – начала XX века: Уральское горное управление. М.: Наука, 2008. С. 98; Побережников И. В. Урал в XVIII–XIX вв.: эволюция административно-территориального устройства // Эволюция административно-территориального устройства и управления в России: историческая ретроспектива и современность. Екатеринбург, 2001. С. 42; Шкерин В. А. Генерал Глинка. Личность и эпоха. Екатеринбург: УрО РАН, 1998. С. 118.

подобно как на Алтае»<sup>1</sup>. Однако прогнозы Глинки не сбылись. Екатеринбург оставался уездным городом Пермской губернии, являясь в то же время центром Уральской горной области, которая охватывала Пермскую, Оренбургскую, Вятскую губернии и восточные уезды Вологодской.

Превращение Екатеринбурга в конце XIX в. крупный транспортный, торговый и промышленный центр усилило сепаратистские настроения. Они проявлялись в форме слухов о планах по созданию Екатеринбургской губернии, проникавших в местную печать. Как отмечал А. А. Дмитриев «сами известия подобного рода» отражали не столько планы властей (хотя в кругах высшей бюрократии активно обсуждались перспективы трансформации системы губернского управления России<sup>2</sup>), сколько «желание Екатеринбурга стать в уровень с Пермью по административному значению, чтобы со временем затмить свою скромную соседку в широком потоке кипучей горно-промышленной жизни на возникающем великом Сибирском пути»<sup>3</sup>.

В начале XX в. была предпринята попытка перевести мечты екатеринбуржцев о собственной губернии в плоскость практического воплощения. В декабре 1903 г. министр внутренних дел В. К. Плеве предложил пермскому губернатору А. П. Наумову рассмотреть возможность создания новой губернии из восточных уездов Пермской. Административным центром предполагалось сделать Екатеринбург. Он обладал «выдающимся значением в крае, как в торговом и промышленном отношении (108 фабрик и заводов с производством на 4,5 млн.), так и по численности населения (56000)» (в Перми, для сравнения, в это время проживало около 45 тыс. жителей). В Екатеринбурге размещались Уральское горное управление, епархиальное управление, окружной суд, контора государственного банка, шесть средних учебных заведений, метеорологическая обсерватория, а также «особый полицмейстер»<sup>4</sup>.

Накануне нового 1904 года для «осмотра на месте помещений, которые могли бы оказаться пригодными к обращению под присутственные места при образовании Екатеринбургской губернии», в Екатеринбург были командированы вице-губернатор Б. П. Цехановецкий и губернский инженер Е. И. Артемов<sup>5</sup>. В начале января 1904 г., обследовав несколько зданий, рекомендованных екатеринбургским городским головой И. К. Афиногеновым и полицмейстером М. Я. Корнейчик-Севастьяновым, они пришли к заключению, что «в Екатеринбурге легко можно было бы поместить все губернские учреждения проектируемой новой губернии»<sup>6</sup>.

Квартиру губернатора, его Канцелярию, Губернское воинское присутствие и Губернское по городским и земским делам присутствие можно было разместить в особняке Поклевского-Козелл на углу Покровского проспекта и Госпитальной улицы<sup>7</sup>. Этот двухэтажный «богато отделанный» каменный дом имел 29 комнат, мезонин и дворовые службы. Однако при нем не было сада, и его двор был «тесноват», и для Губернаторской квартиры он мог «оказаться неудобным» (под нее планировалось отвести весь второй этаж). Но в таком случае в нем могла бы свободно поместиться Казенная палата. Владельцы дома готовы были уступить его приблизительно за 100 тыс. руб. или сдать в аренду.

Идеальным местом для губернаторской квартиры была «хорошо и богато построенная» каменная усадьба Железнова по Златоустовской улице с 13 жилыми комнатами, служебными помещениями, большим садом и двумя большими хозяйственными дворами с хорошо построенными службами<sup>8</sup>. Ее можно было приобрести за 60 тыс. руб. или взять в аренду за 3 тыс. руб. в год. Если же для квартиры губернатора выбирался дом Поклевского-Козелл, то Казенную палату, а также Губернское казначейство, можно было разместить в строившемся двухэтажном доме Жукова по Покровскому про-

<sup>1</sup> Дмитриев А. А. Давность вопроса об учреждении особой Екатеринбургской губернии // Екатеринбургская неделя. 1893. № 46. С. 960-961. URL: <http://elib.uraic.ru/handle/123456789/5880>.

<sup>2</sup> Любичанковский С. В. Губернская администрация и проблема кризиса власти в позднеимперской России (на материалах Урала, 1892-1914 гг.). Самара – Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2007; Местное управление в пореформенной России: механизмы власти и их эффективность: сводные материалы заочной дискуссии / под общ. ред. А. Е. Загребина, С. В. Любичанковского. Екатеринбург – Ижевск: Удмуртский Ин-т истории, языка и литературы УрО РАН, 2010.

<sup>3</sup> Дмитриев А. А. Давность вопроса об учреждении особой Екатеринбургской губернии // Екатеринбургская неделя. 1893. № 46. С. 960. URL: <http://elib.uraic.ru/handle/123456789/5880>.

<sup>4</sup> Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 1290. Оп. 4. Д. 515. Л. 1.

<sup>5</sup> Государственный архив Пермского края (ГАПК). Ф. 65. Оп. 1. Д. 107. Л. 1.

<sup>6</sup> Там же. Л. 3.

<sup>7</sup> Современный адрес: ул. Малышева 46. В настоящее время в этом здании располагается одна из площадок Областного краеведческого музея.

<sup>8</sup> Современный адрес: ул. Р. Люксембург 56. Сейчас это здание пустует, до 2013 г. в нем находился Институт истории и археологии УрО РАН.

спекту у каменного моста<sup>1</sup>. Его цена составляла 60 тыс. руб., а стоимость аренды – 3 тыс. руб. в год. Под Контрольную палату планировалось отвести каменный двухэтажный дом О. К. Козицина<sup>2</sup>.

Остальные учреждения можно было разместить в двух двухэтажных каменных домах по Главному проспекту, принадлежавших сарапульскому купцу Д. Г. Ижболдину<sup>3</sup>: в первом доме (38 комнат) – Губернское правление и Губернское присутствие; во втором (24 комнаты) – Акцизное управление. При первом доме имелся флигель, в котором можно было оборудовать типографию. Эти здания не продавались, но Ижболдин соглашался сдать их в аренду: первый дом за 5 тыс. руб., второй – за 2,6 тыс. руб., флигель за 2,5 тыс. руб.

Кроме того, Б. П. Цехановецкий осмотрел Харитоновский дом на Вознесенском проспекте<sup>4</sup>, принадлежавший Обществу Кыштымских заводов, который находился в аренде у города и использовался под служебное жилье. В этом «огромном, очень поместительном» особняке можно было легко разместить большую часть Губернских присутственных мест. Общество Кыштымских заводов готово было уступить его за 150 тыс. руб., но ему требовался капитальный ремонт (стоимостью не менее 80 тыс. руб.)<sup>5</sup>.

«Таким образом, – резюмировал Цехановецкий, – в Екатеринбурге легко можно было бы поместить все губернские учреждения проектируемой новой губернии, не прибегая даже к покупке имеющихся и пригодных под помещение присутственных мест домов. Несомненно также, что когда вопрос об образовании новой губернии назреет на столько, что сделается официальным и общеизвестным, то явится со стороны домовладельцев г. Екатеринбурга немало других еще предложений, которые не могли быть в настоящее время мною точно и подробно выяснены в виду конфиденциального характера возложенного на меня Вашим Превосходительством предложения»<sup>6</sup>.

В своем рапорте министру Плеве от 26 февраля 1904 г. А. П. Наумов обосновал необходимость выделения Екатеринбургской губернии тем, что «в настоящее время управление Пермским краем представляет большие затруднения, что обуславливается громадностью его территории и высокой численностью населения, разнообразного притом по племенному составу и по экономическим и бытовым условиям жизни». По площади Пермская губерния (290 кв. верст) была третьей (после Архангельской и Вологодской) в Европейской России, а по численности населения (около 3,3 млн чел.) – одной из первых в стране (наряду с Киевской, Вятской, Подольской и Волынской). «Все это в общей совокупности вызывает массу дел по всем отраслям управления, а отсюда скопление их в губернских учреждениях и затруднительность в своевременном решении. С выделением из Пермской особой губернии указанные затруднения сами собою устраняться»<sup>7</sup>.

А. П. Наумов предложил оставить в Пермской губернии семь уездов – шесть по западному склону Урала – Пермский, Кунгурский, Осинский, Оханский, Соликамский, Чердынский и один по восточному – Верхотурский; а Екатеринбургской губернии отдать пять уездов – Екатеринбургский, Ирбитский, Камышловский, Шадринский и Красноуфимский. Такое разграничение представляется нелогичным: не проще ли было разделить губернии по Уральскому хребту: в Пермской губернии оставить шесть «европейских» уездов, а Екатеринбургской отдать шесть «азиатских», включая Верхотурский уезд?

Свое разграничение А. П. Наумов мотивировал тем, что зауральские уезды «гораздо богаче западных: там горная и металлургическая промышленность развита в более широких размерах, сельскохозяйственная – также. Так что образование Пермской губернии из одних западных уездов вызвало бы неравномерность в распределении экономических сил и средств в обеих губерниях. Присоединение Верхотурского уезда устранит эту неравномерность и создаст губернию достаточно полную не только населением, но и экономическими силами. Особенно важно такое именно разделение для интересов Пермского губернского земства и его плательщиков, т. к. при давней организации всего хода губернского земского хозяйства, имевшего... приток доходов из всех теперешних уездов губернии, включая и зауральские в случае отхода всех их в другую губернию, этому хозяйству пришлось бы пережить слишком сильный ущерб и либо нести непосильную тягость, либо сразу прийти в полный упадок». Верхотурский уезд давал около 25% чугуна, изготовлявшегося в Пермской губернии, 40%

<sup>1</sup> Современный адрес: ул. Мальшева 56. Этот дом известен как здание гостиницы, которая до революции называлась «Эрмитаж», а после – «Спартак». В 1928 г. в ней останавливался В.В. Маяковский. Сейчас это офисное здание.

<sup>2</sup> Современный адрес: ул. 8 марта 3. В здании располагаются поликлиника и стоматологическая клиника Областной больницы № 2.

<sup>3</sup> Современный адрес: пр. Ленина 22. Сейчас здесь размещаются магазины и аптека.

<sup>4</sup> Современный адрес: ул. Свердлова 44. Сейчас – городской дворец творчества детей и молодежи.

<sup>5</sup> Государственный архив Пермского края (ГАПК). Ф. 65. Оп. 1. Д. 107. Л. 2 об.-4.

<sup>6</sup> Там же. Л. 3.

<sup>7</sup> Государственный архив Пермского края (ГАПК). Ф. 65. Оп. 1. Д. 107. Л. 5-5 об., 9.

стали, 55% меди, 40% добычи золота и 70% платины<sup>1</sup>. С Пермью Верхотурский уезд связывала железная дорога. После завершения строительства ветки Кушва – Верхотурье – Богословск, прорезавшей весь уезд от юга на север, «вопрос о расстоянии и сообщениях» должен был быть «окончательно разрешен». Площадь Пермской губернии должна была составить 207160 кв. верст, с населением в 1,6 млн жителей (табл. 1).

Таблица 1

Площадь и население Пермской губернии по проекту А. П. Наумова\*

Уезды	Пространство	Население
	(версты <sup>2</sup> )	(тыс. чел.)
Чердынский	62000	150
Соликамский	25777	225
Верхотурский	55822	256
Пермский	23962	267
Оханский	12497	269
Осинский	16911	324
Кунгурский	9993	139
Итого	207160	1595

\* РГИА. Ф. 1290. Оп. 4. Д. 515. Л. 1.

Чтобы уравнивать площадь Екатеринбургской губернии (ей оставалась только ¼ территории Пермской губернии) А. П. Наумов предложил присоединить к ней два северных уезда Оренбургской губернии – Челябинский и Троицкий. По его мнению, «такое предположение географически вполне целесообразно» – эти уезды находились ближе к Екатеринбургу, чем к Оренбургу<sup>2</sup>. Присоединение Троицкого и Челябинского уездов к новой губернии открывало возможность организовать в них земства (в Оренбургской губернии земства были учреждены только в 1912 – 1913 гг.<sup>3</sup>). А то, что треть Оренбургского казачьего войска должно было отойти в новую губернию, по мнению Плеве, «препятствий не представляло» – земли Астраханского казачьего войска тоже были разделены между несколькими губерниями<sup>4</sup>.

Таким образом, по количеству уездов Екатеринбургская сравнивалась бы с Пермской – по 7 уездов в каждой. В состав Екатеринбургской губернии должны были войти Екатеринбургский, Красноуфимский, Ирбитский, Камышловский и Шадринский Пермской губернии, Троицкий и Челябинский уезды Оренбургской губернии. По площади Екатеринбургская губерния должна была быть меньше Пермской – 132338 кв. верст, а по населению больше – около 2 млн чел. (табл. 2).

Таблица 2

Площадь и население Екатеринбургской губернии по проекту А. П. Наумова

Уезды	Пространство	Население
	(версты <sup>2</sup> )	(тыс. чел.)
Красноуфимский	21514	262
Екатеринбургский	24988	419
Ирбитский	8888	166
Камышловский	13541	256
Шадринский	5847	315
Троицкий	13200	198
Челябинский	34356	441
Всего	132338	2057

\* РГИА. Ф. 1290. Оп. 4. Д. 515. Л. 2 об.

Взамен Троицкого и Челябинского уездов Оренбургская губерния должна была получить территорию упраздняемой Тургайской области, за исключением Кайдаульской и Кызыл-Джингельской

<sup>1</sup> Сборник статистических сведений о горнозаводской промышленности России в 1902 г. СПб., 1905. С. 2-41, 198-211, 230-231, 314-321.

<sup>2</sup> Государственный архив Пермского края (ГАПК). Ф. 65. Оп. 1. Д. 107. Л. 5 об.-6.

<sup>3</sup> Жайбалиева Л. Т., Томина Е. Ф., Ягудина О. В. Учреждение земств в Оренбургской губернии // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2017. № 12(86). Ч. 5. С. 80-84. URL: [www.gramota.net/materials/3/2017/12-5](http://www.gramota.net/materials/3/2017/12-5).

<sup>4</sup> Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 1290. Оп. 4. Д. 515. Л. 2-2 об.

волостей, которые передавались Сыр-Дарьинской области. В результате Оренбургскую губернию составили бы семь уездов Оренбургский, Орский и Верхнеуральский уезды собственно Оренбургской губернии, а также Актюбинский, Кустанайский, Иргизский и Тургайский уезды Тургайской области. Площадь губернии составила бы 469862 кв. верст, с населением в 1,5 млн человек (табл. 3). На первый взгляд замена выглядела почти равноценной. В Челябинском и Троицком уездах проживало около 640 тыс. чел., в Тургайской области – около 450 тыс. чел.

Таблица 3

Площадь и население Оренбургской губернии по проекту А. П. Наумова\*

Уезды	Пространство	Население
	(версты <sup>2</sup> )	(тыс. чел.)
Оренбургский	32399	585
Орский	34590	233
Верхнеуральский	44000	240
Актюбинский	50940	126
Кустанайский	80433	141
Иргизский	127300	99
Тургайский (без Каудаульской и Кызыл-Джингальской волостей)	100000	87
Всего	469862	1511

\*\* РГИА. Ф. 1290. Оп. 4. Д. 515. Л. 3.

Однако в апреле 1904 г. оренбургский губернатор Я. Ф. Барабаш выступил категорически против данного проекта. Замена богатых Челябинского и Троицкого уездов на Тургайскую область, которую населяли в основном кочевники (около 85% населения), была явно неравноценна. С передачей этих уездов Оренбургская губерния теряла 86% добычи золота<sup>1</sup>, 40% промышленности (5,6 из 13,9 млн руб.) лишалась задекларированной недвижимости на 35 млн. руб., что было очень важно, если бы в губернии стали создавать земство. Кроме того, с присоединением Тургайской области усложнилось управление губернией, «население которой, по осуществлении проекта будет слагаться из крестьян, казаков, башкир и киргизов, управляемых на различных основаниях»<sup>2</sup>. Яков Федорович хорошо знал то, о чем писал – 10 лет он прослужил военным губернатором Тургайской области.

Итак, планы по выделению Екатеринбургской губернии из состава Пермской разрослись в проект по пересмотру административных границ на огромном пространстве от Северного Урала на севере до Аральского моря на юге. В случае его реализации, вместо двух губерний и одной области, существенно различавшихся по территории и населению, было бы создано три губернии с примерно равным потенциалом. Если до реформы в Пермской губернии проживало 3 млн. человек, в Оренбургской губернии 1,7 млн., а в Тургайской области 0,5 млн. человек; то после реформы население Пермской, Оренбургской и Екатеринбургской губерний составило бы примерно 1,5–2 млн человек. Кроме того, было бы реализовано давнее желание екатеринбуржцев о собственной губернии. Однако оптимизация управления Средним Уралом и Южным Зауральем должна была осуществляться за счет ухудшения администрирования Оренбургским краем. Именно поэтому против данного проекта выступил оренбургский губернатор Я. Ф. Барабаш. Интересно, что в качестве контраргументов он привел те же доводы, которыми А. П. Наумов обосновывал необходимость выделения Екатеринбургской губернии – сложность управления и необходимость финансовой поддержки земства.

Смог бы В. К. Плеве реализовать этот проект и в какой форме – неизвестно. 15 июля 1904 г. он был убит Е. Сазоновым, и продвигать идею создания Екатеринбургской губернии стало некому. Екатеринбургская губерния будет создана Советской властью летом 1919 г.<sup>3</sup>

#### Источники и литература:

Ведомость о состоянии фабрично-заводской промышленности в 1902 г. // Адрес-календарь и справочная книжка Оренбургской губернии на 1904 г. Оренбург, 1903.

<sup>1</sup> Ведомость о состоянии фабрично-заводской промышленности в 1902 г. // Адрес-календарь и справочная книжка Оренбургской губернии на 1904 г. Оренбург, 1903; Сборник статистических сведений о горнозаводской промышленности России в 1902 г. СПб., 1905. С. 40–81.

<sup>2</sup> Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 1290. Оп. 4. Д. 515. Л. 4 об.

<sup>3</sup> Яркова Е. И. К вопросу о дате образования Екатеринбургской губернии // Материалы межрегиональной научно-практической конференции «Административно-территориальные реформы в России. К 225-летию учреждения Пермского наместничества». Пермь, 2006. С. 146–149.

- Государственный архив Пермского края (ГАПК). Ф. 65. Оп. 1. Д. 107.
- Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 1290. Оп. 4. Д. 515.
- Сборник статистических сведений о горнозаводской промышленности России в 1902 г. СПб., 1905.
- Дмитриев А. А. Давность вопроса об учреждении особой Екатеринбургской губернии // Екатеринбургская неделя. 1893. № 46. С. 960-961. URL: <http://elib.uraic.ru/handle/123456789/5880>.
- Жайбалиева Л. Т., Томина Е. Ф., Ягудина О. В. Учреждение земств в Оренбургской губернии // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2017. № 12 (86). Ч. 5. С. 80-84. URL: [www.gramota.net/materials/3/2017/12-5](http://www.gramota.net/materials/3/2017/12-5).
- Зубков К. И., Корепанов Н. С., Побережников И. В., Тулисов Е. С. Территориально-экономическое управление в России XVIII – начала XX века: Уральское горное управление. М.: Наука, 2008.
- Любичанковский С. В. Губернская администрация и проблема кризиса власти в позднеимперской России (на материалах Урала, 1892-1914 гг.). Самара – Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2007
- Местное управление в пореформенной России: механизмы власти и их эффективность: сводные материалы заочной дискуссии / под общ. ред. А. Е. Загребина, С. В. Любичанковского. Екатеринбург – Ижевск: Удмуртский Ин-т истории, языка и литературы УрО РАН, 2010.
- Побережников И. В. Урал в XVIII–XIX вв.: эволюция административно-территориального устройства // Эволюция административно-территориального устройства и управления в России: историческая ретроспектива и современность. Екатеринбург, 2001.
- Реконструкции мировой и региональной истории: от универсализма к моделям межкультурного диалога / под общ. ред. Л. П. Репиной. М.: Аквилон, 2017.
- Шкерин В. А. Генерал Глинка. Личность и эпоха. Екатеринбург: УрО РАН, 1998.
- Яркова Е. И. К вопросу о дате образования Екатеринбургской губернии // Материалы межрегиональной научно-практической конференции «Административно-территориальные реформы в России. К 225-летию учреждения Пермского наместничества». Пермь, 2006. С. 146-149.



**Т.Г. Шумкина**  
Екатеринбург

## **ПЕРМСКИЙ НАУЧНО-ПРОМЫШЛЕННЫЙ МУЗЕЙ И ЕГО РОЛЬ В РАЗВИТИИ ИСТОРИЧЕСКОГО КРАЕВЕДЕНИЯ УРАЛА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** историческое краеведение, научно-краеведческие общества, научно-промышленные музеи, историко-культурное пространство, музейная деятельность.

**АННОТАЦИЯ.** В статье анализируется деятельность Пермского научно-промышленного музея в конце XIX – начале XX вв. Выявляется роль музея в развитии традиций исторического краеведения Урала. Подчеркивается, что в центре научных интересов Пермского музея стояли вопросы истории уральской промышленности, культуры региона, проблема колонизации Урала.

**T.G. Shumkina**  
Ekaterinburg

## **PERM SCIENTIFIC AND INDUSTRIAL MUSEUM AND ITS ROLE IN THE DEVELOPMENT OF HISTORICAL LOCAL HISTORY OF THE URALS**

**KEYWORDS:** historical local history, scientific local history societies, scientific and industrial museums, historical and cultural space, museum activities.

**ABSTRACT.** The article analyzes the activities of the Perm scientific and industrial Museum in the late XIX – early XX centuries. The role of the Museum in the development of local history traditions of the Urals is revealed. It is emphasized that the center of scientific interests of the Perm Museum was the history of the Ural industry, culture of the region, the problem of colonization of the Urals.

Пермский музей был и остается крупным центром в историко-культурном пространстве региона. В следующем году он будет отмечать свой 130-летний юбилей. Как и большинство провинциальных музеев, Пермский музей возник на базе местного общества по изучению природы и истории края – Пермской комиссии Уральского общества любителей естествознания (УОЛЕ) в 1890 г., а самостоятельный статус обрел в 1901 г. Инициаторами создания Пермского научно-промышленного музея (ПНПМ) выступили представители местной интеллигенции: горный инженер, археолог Н. Н. Новокрепченских; естествоиспытатель, археолог С. И. Сергеев; доктор медицины П. Н. Серебренников; ботаник, краевед П. В. Сюезев; ученый-лесовод, археолог Ф. А. Теплоухов и другие подвижники науки и культуры Уральского края<sup>2</sup>.

Согласно Уставу<sup>3</sup>, деятельность музея была направлена на решение культурно-просветительских задач<sup>3</sup>, тем не менее, члены музея вели также активную научно-исследовательскую работу по изучению природы, экономики, населения, истории края. Об этом свидетельствует тот факт, что в период с 1890 по 1915 гг. на заседаниях музея было сделано 529 докладов и сообщений<sup>4</sup>.

Серьезное внимание руководство музея уделяло составлению и публикации отчетной документации. Начиная с 1901 г., Пермский музей регулярно печатал отчеты о своей деятельности<sup>5</sup>. Как пра-

---

<sup>1</sup> Шумкина Татьяна Геннадьевна, кандидат исторических наук, доцент кафедры философии и политологии, Уральский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; 620990, г. Екатеринбург, ул. 8 марта, 66; e-mail: shumkina.77@mail.ru.

**Shumkina Tatiana Gennadievna**, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Philosophy and Political Sciences, Ural Institute of Management – a branch of Russian Academy of National Economy and Public Administration at the President of the Russian Federation, Ekaterinburg, Russia.

© Шумкина Т. Г., 2019

<sup>2</sup> Остроумов И. Г. История возникновения и развития Пермского музея // Отчет ПНПМ за 1901 год. Пермь, 1902. С. 55-62; Меркушева Е. Н. Из века в век переходя. К 120-летию Пермского краевого музея // Вестник Пермского университета. История. 2010. Вып. 2 (14). С. 104-108; Харитоновна Е. Д., Серова С. В. Пермский областной краеведческий музей. 1890–1990: Исторические очерки. Пермь, 1990. С. 9-14.

<sup>3</sup> Устав Пермского научно-промышленного музея. Пермь, 1901. С. 1.

<sup>4</sup> Отчет о деятельности Пермского научно-промышленного музея за 1890–1915 гг. // Государственный архив Пермского края (ГАПК). Ф. 680. Оп. 1. Д. 323. Л. 13.

<sup>5</sup> Отчеты о деятельности ПНПМ за 1901-1916 гг. Пермь, 1902-1917.

вило, отчеты готовились секретарем и затем утверждались председателем Совета музея. В разное время исполняющими обязанности секретаря были Д. М. Бобылев, П. А. Вологдин, П. А. Голубев, И. Г. Остроумов, И. Д. Руденко, С. И. Сергеев, А. П. Штейнфельд. Практически бессменным председателем Совета музея с 1899 г. был видный общественный деятель края П. Н. Серебренников.

Отчеты содержат информацию по следующим вопросам: личный состав музея; состав Совета музея; количество состоявшихся в отчетном году общих собраний и заседаний Совета музея; количество докладчиков и сделанных ими докладов и сообщений; публичные лекции и научно-популярные беседы в отчетном году; коллекции и отдельные предметы, поступившие в музей в отчетном году; число посетителей музея за год; состояние библиотеки музея; издания музея; доходы и расходы музея в отчетном году. Таким образом, отчеты являются ценным источником, а чаще всего, первоисточником сведений по истории развития собирательской, культурно-просветительской, научно-исследовательской и издательской деятельности музея.

В исследуемый период Пермский музей являлся крупным культурно-просветительным учреждением не только Пермской губернии, но и Урала. За период 1891–1916 гг. в фондах музея было собрано более 100 коллекций и более 13,5 тыс. отдельных предметов, а число посетителей выросло с 5229 в 1897 г. до 47658 в 1916 г.<sup>1</sup> В 1907 г. был издан «Краткий путеводитель Пермского научно-промышленного музея», составленный И. Г. Остроумовым.

Важной составной частью музея была его библиотека. Фонды библиотеки постоянно расширялись: если в 1891 г. в наличии было 90 томов, то в 1901 г. количество томов составляло уже 4204, а в 1911 г. их число возросло до 10442<sup>2</sup>. В собрании библиотеки основную массу составляли издания, так или иначе связанные с регионом. В 1907 г. музей издал первый выпуск «Каталога книг о Пермском крае».

При Пермском музее, также как при УОЛЕ, существовал Подвижной музей учебных пособий. Он снабжал учебные заведения г. Перми и соседних уездов наглядными учебными пособиями. В 1912 г. был составлен и издан «Указатель наглядных учебных пособий Подвижного музея ПНПМ». Кроме того, музей выпускал и распространял по губернии разного рода брошюры, листки, картограммы и диаграммы, плакаты и рисунки<sup>3</sup>.

Научно-краеведческие статьи, доклады и сообщения сотрудники и члены музея публиковали в печатных изданиях различных научных обществ и органах периодической печати, а также выпускали в виде отдельных изданий. По подсчетам исследователей, за 25 лет деятельности музея (1890–1915 гг.) было подготовлено более 200 публикаций<sup>4</sup>.

Но «главным детищем музея в издательском плане» исследователи считают «Материалы по изучению Пермского края»<sup>5</sup>. Всего за период 1904–1915 гг. вышло в свет пять выпусков данного сборника. В издании музея приняли участие 24 автора, причем почти 3/4 составляли представители технической интеллигенции и работники сферы образования.

«Материалы» представляли собой научно-краеведческий сборник, состоявший, как правило, из двух отделов: в первом публиковались статьи и доклады, во втором – каталоги коллекций музея и их описания. Всего в 5-ти выпусках «Материалов» насчитывается 38 публикаций. Согласно отчетам, в период 1901–1915 гг. на общих собраниях членами и сотрудниками музея было сделано 387 докладов и сообщений<sup>6</sup>. Таким образом, в сборнике трудов музея опубликована лишь 1/10 часть всех докладов и сообщений. Главной причиной, тормозившей развитие издательской деятельности, были финансовые затруднения, которые музей испытывал практически постоянно. Издание трудов музея стало возможным, во многом, благодаря финансовой помощи со стороны известного пермского предпринимателя, мецената Н. В. Мешкова, и наследников другого не менее известного предпринимателя А. Г. Каменского.

Характеристика публикаций сборника музея представлена в Таблице 1.

<sup>1</sup> Отчет о деятельности Пермского научно-промышленного музея за 1890–1915 гг. // Государственный архив Пермского края (ГАПК). Ф. 680. Оп. 1. Д. 323. Л. 13.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Ваганов А. А. Пермский научно-промышленный музей в дореволюционный период // Исторические исследования: материалы Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2012 г.). Уфа: Лето, 2012. С. 31.

<sup>4</sup> Харитоновна Е. Д., Серова С. В. Пермский областной краеведческий музей. 1890–1990: Исторические очерки. Пермь, 1990. С. 20.

<sup>5</sup> Богословский П. С. Краеведческая работа в г. Перми, ее перспективы и областное значение // Экономика. 1923. № 9. С. 53; Харитоновна Е. Д., Серова С. В. Пермский областной краеведческий музей. 1890–1990: Исторические очерки. Пермь, 1990. С. 20.

<sup>6</sup> Отчет о деятельности Пермского научно-промышленного музея за 1890–1915 гг. // Государственный архив Пермского края (ГАПК). Ф. 680. Оп. 1. Д. 323. Л. 13.

Таблица 1

**Материалы по изучению Пермского края: виды публикаций\***

Виды публикаций	Количество публикаций	% от общего числа публикаций
Статьи, доклады, очерки	19	50,0
Заметки	6	15,8
Каталоги, описания коллекций	6	15,8
Биографии, некрологи	4	10,5
Отчеты об экскурсиях	3	7,9
<b>Всего:</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>

\*Составлено автором по: Материалы по изучению Пермского края. Пермь, 1904-1915. Вып. 1-5.

Основную массу публикаций (65,8%) составляли статьи, доклады, очерки и заметки. Тематически все они были связаны с изучением Уральского края. Показательно, что 50% публикаций приходилось на долю статей и докладов, что подчеркивает научный характер «Материалов».

Разнообразие профессиональных и научных интересов членов и сотрудников Пермского музея обусловило достаточно широкую тематику публикаций. В «Материалах» собраны сведения по различным отраслям научного знания (см. Таблицу 2).

Таблица 2

**Материалы по изучению Пермского края: распределение публикаций по отраслям научного знания\***

Область научного знания	Выпуски					Количество публикаций	В %
	I	II	III	IV	V		
История	3	1	-	2	5	11	44
Этнография	1	-	-	2	3	6	24
Ботаника	-	-	1	1	-	2	8
Зоология	-	-	1	1	-	2	8
Археология	-	-	-	1	-	1	4
Медицина	1	-	-	-	-	1	4
Геология	1	-	-	-	-	1	4
Техника	-	-	1	-	-	1	4
<b>Всего:</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>25</b>	<b>100,0</b>

\*Составлено автором по: Материалы по изучению Пермского края. Пермь, 1904-1915. Вып. 1-5.

Данные таблицы показывают, что основными направлениями научно-исследовательской деятельности членов Пермского музея были историко-краеведческие и этнографические исследования. Публикации по истории Урала и этнографии составляют более 2/3 (68%) всех опубликованных в сборнике статей, докладов, очерков и заметок.

В сборнике трудов Пермского музея, также как в изданиях других научно-краеведческих обществ (НКО) губернии, публиковались работы по различным темам местной истории (см. Таблицу 3).

Таблица 3

**Материалы по изучению Пермского края: тематика историко-краеведческих работ\***

Тема	Количество публикаций	% от общего числа публикаций по истории
История Пермской губернии и Урала	3	27,3
История промышленности	3	27,3
История культуры Урала	3	27,3
Источниковедение	2	18,1
<b>Всего:</b>	<b>11</b>	<b>100,0</b>

\*Составлено автором по: Материалы по изучению Пермского края. Пермь, 1904-1915. Вып. 1-5.

Темы по истории края традиционно были наиболее популярными. Так, А.Е. Богдановским исследовался вопрос о колонизации Урала с опорой на материалы Верхотурского уезда Пермской губернии<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Богдановский А. Е. К вопросу о колонизации Верхотурского уезда Пермской губернии // Материалы по изучению Пермского края. Пермь, 1904. Вып. 1. С. 135.

Большую ценность представляет оригинальная работа статистика П. А. Голубева «Историко-статистические поездные таблицы по Пермской губернии» (1905 г., вып. 2). В таблицах нашли отражение различные аспекты социально-экономического и культурного развития губернии: состояние сельского хозяйства, промышленности и торговли; система налогообложения и повинности населения; развитие городского хозяйства; деятельность земств; статистика народонаселения; состояние народного образования.

Следует отметить, что П. А. Голубевым в разное время составлены и опубликованы историко-статистические таблицы по всем уральским губерниям. Для их составления автор использовал широкий круг архивных документов, опубликованных источников и печатных работ. Информационное богатство и солидная источниковая база определили научную значимость исследования П. А. Голубева, которое не утратило своей ценности до настоящего времени<sup>1</sup>.

Привлекала внимание исследователя и история промышленного развития Урала и России. В 1-м выпуске «Материалов» опубликована обширная и ценная в научном отношении работа П. А. Голубева, посвященная 200-летию отечественной горной промышленности<sup>2</sup>.

Историко-статистический характер носит работа другого исследователя, члена Пермского музея И. Я. Кривошекова. В ней автор попытался проследить историю возникновения и развития горных заводов в бассейне р. Камы за период 1623–1910 гг. Автор приводит сведения о времени создания заводов, их основателях, географическом положении заводов и размерах заводских дач<sup>3</sup>.

На страницах сборника музея нашла отражение также история отдельных отраслей уральской промышленности. Например, истории солепромышленности Пермской губернии посвящена статья горного инженера А. П. Вологодина<sup>4</sup>.

Пермский музей, как культурно-просветительное учреждение, серьезное внимание уделял истории культуры Урала. В 1-м выпуске «Материалов» опубликован доклад хранителя музея И. Г. Остроумова, прочитанный им на собрании в день открытия музея. В докладе автор сделал экскурс в историю музеев, определил задачи их деятельности, наметил основные направления работы Пермского музея<sup>5</sup>. Кроме того, в сборнике помещались описания некоторых памятников истории и культуры Урала<sup>6</sup>.

В сборнике трудов музея публиковались также материалы источниковедческого характера. Примером может служить исследование историка, филолога, краеведа, заведующего историко-этнографическим отделом Пермского музея П. С. Богословского, посвященное Верхотурским царским грамотам начала XVII в.<sup>7</sup>

Этнографические материалы, опубликованные в сборнике трудов музея, условно можно разделить на две группы: историко-этнографические очерки и фольклорные материалы. Первая группа представлена очерками о народе манси. Автором одного из них является И. Г. Остроумов. Оригинальное и обстоятельное исследование автор снабдил небольшим словарем слов и выражений мансийского языка и списком литературы о народе манси<sup>8</sup>. Другая работа касалась духовной жизни манси. Статья принадлежала зарубежному автору и была опубликована в переводе<sup>9</sup>.

Сбором фольклорных материалов и публикацией их в сборнике музея занимались А. Н. Гладких, В. Н. Серебренников, И. И. Ульянов. Предметом изучения, в частности, стали свадебные обычаи, обряды и песни, бытовавшие в Оханском и Ирбитском уездах Пермской губернии (1911 г., вып. 4; 1915 г., вып. 5).

<sup>1</sup> Алкаримова Е. Ю. Голубев Петр Александрович // Историки Урала XVIII–XX вв. Екатеринбург, 2003. С. 89-90.

<sup>2</sup> Голубев П. А. Двухсотлетие русской горной промышленности // Материалы по изучению Пермского края. Пермь, 1904. Вып. 1. С. 15-106.

<sup>3</sup> Кривошеков И. Я. Историческо-статистическая справка о горных заводах, возникших в 1623 г. по 1910 г. в бассейне реки Камы и ее сближениях с С.-Двиной // Материалы по изучению Пермского края. Пермь, 1915. Вып. 5. С. 89-109.

<sup>4</sup> Вологдин А. П. Страничка из истории солепромышленности в Пермской губернии // Материалы по изучению Пермского края. Пермь, 1911. Вып. 4. С. 1-23.

<sup>5</sup> Остроумов И. Г. История музеев, их настоящее и будущее // Материалы по изучению Пермского края. Пермь, 1904. Вып. 1. С. 1-14.

<sup>6</sup> Богословский П. С. Строгановский крест // Материалы по изучению Пермского края. Пермь, 1915. Вып. 5. С. 1-5.

<sup>7</sup> Богословский П. С. Верхотурские царские грамоты (нач. XVII в.) // Материалы по изучению Пермского края. Пермь, 1915. Вып. 5. С. 10-32.

<sup>8</sup> Остроумов И. Г. Вогулы – Манси. Историко-этнографический очерк // Материалы по изучению Пермского края. Пермь, 1904. Вып. 1. С. 153-202.

<sup>9</sup> Каннисто А. О драматическом искусстве у вогул (в переводе О. В. Циммерман) // Материалы по изучению Пермского края. Пермь, 1911. Вып. 4. С. 24-43.

Более 15% всех публикаций сборника составляют каталоги коллекций музея и их описания. В частности, опубликованы сведения о состоянии исторического и археологического отделов музея и описания их коллекций (1905 г., вып. 2).

Более 10% публикаций «Материалов» составляли биографические очерки и некрологи. Памяти крупного историка Урала А. А. Дмитриева посвятил свою работу писатель, краевед Н. П. Белдыцкий<sup>1</sup>. П. А. Голубев опубликовал статью в память о губернском агрономе, видном общественном деятеле, некоторое время занимавшем должность товарища председателя музея В. А. Владимирском<sup>2</sup>. В 3-м выпуске сборника опубликованы материалы о жизни и деятельности известного пермского предпринимателя, общественного деятеля, мецената А. Г. Каменского<sup>3</sup>.

Таким образом, анализ деятельности Пермского музея и содержания сборника его трудов показал, что музей, несмотря на свое название – «научно-промышленный», осуществлял краеведческие исследования по более широкой тематике, причем приоритетным направлением было изучение края в историческом и этнографическом отношениях. Тематика историко-краеведческих работ, опубликованных в сборнике трудов музея, свидетельствует о том, что местных исследователей, прежде всего, интересовали вопросы истории уральской промышленности, культуры региона, проблема колонизации Урала. Пермский музей, как местный научно-краеведческий и культурно-просветительский центр, внес заметный вклад в развитие традиций исторического краеведения Урала. Исследователи подчеркивают, что и сегодня культурный ландшафт региона невозможно представить без этого старейшего учреждения культуры<sup>4</sup>.

#### **Источники и литература:**

Белдыцкий Н. П. Памяти автора «Пермской старины» А. А. Дмитриева // Материалы по изучению Пермского края. Пермь, 1911. Вып. 4. С. 44-55.

Богдановский А. Е. К вопросу о колонизации Верхотурского уезда Пермской губернии // Материалы по изучению Пермского края. Пермь, 1904. Вып. 1. С. 135-152.

Богословский П. С. Верхотурские царские грамоты (нач. XVII в.) // Материалы по изучению Пермского края. Пермь, 1915. Вып. 5. С. 10-32.

Богословский П. С. Строгановский крест // Материалы по изучению Пермского края. Пермь, 1915. Вып. 5. С. 1-5.

Вологдин А. П. Страничка из истории солепромышленности в Пермской губернии // Материалы по изучению Пермского края. Пермь, 1911. Вып. 4. С. 1-23.

Голубев П. А. Двухсотлетие русской горной промышленности // Материалы по изучению Пермского края. Пермь, 1904. Вып. 1. С. 15-106.

Голубев П. А. Памяти В.А. Владимирского // Материалы по изучению Пермского края. Пермь, 1915. Вып. 5. С. 84-88.

Каннисто А. О драматическом искусстве у вогул (в переводе О. В. Циммерман) // Материалы по изучению Пермского края. Пермь, 1911. Вып. 4. С. 24-43.

Кривошеков И. Я. Историческо-статистическая справка о горных заводах, возникших в 1623 г. по 1910 г. в бассейне реки Камы и ее сближениях с С.-Двиной // Материалы по изучению Пермского края. Пермь, 1915. Вып. 5. С. 89-109.

Остроумов И. Г. Вогулы – Манси. Историко-этнографический очерк // Материалы по изучению Пермского края. Пермь, 1904. Вып. 1. С. 153-202.

Остроумов И. Г. История возникновения и развития Пермского музея // Отчет ПНПМ за 1901 год. Пермь, 1902. С. 55-62.

Остроумов И. Г. История музеев, их настоящее и будущее // Материалы по изучению Пермского края. Пермь, 1904. Вып. 1. С. 1-14.

Отчет о деятельности Пермского научно-промышленного музея за 1890–1915 гг. // Государственный архив Пермского края (ГАПК). Ф. 680. Оп. 1. Д. 323.

Отчеты о деятельности ПНПМ за 1901-1916 гг. Пермь, 1902-1917.

Памяти А. Г. Каменского // Материалы по изучению Пермского края. Пермь, 1906. Вып. 3. С. 1-4.

Пермский научно-промышленный музей. Десятилетие деятельности музея (1897–1907 гг.) и краткий отчет за 1907 год. Пермь, 1910.

<sup>1</sup> Белдыцкий Н. П. Памяти автора «Пермской старины» А. А. Дмитриева // Материалы по изучению Пермского края. Пермь, 1911. Вып. 4. С. 44-55.

<sup>2</sup> Голубев П. А. Памяти В.А. Владимирского // Материалы по изучению Пермского края. Пермь, 1915. Вып. 5. С. 84-88.

<sup>3</sup> Памяти А. Г. Каменского // Материалы по изучению Пермского края. Пермь, 1906. Вып. 3. С. 1-4.

<sup>4</sup> Меркушева Е. Н. Из века в век переходя. К 120-летию Пермского краевого музея // Вестник Пермского университета. История. 2010. Вып. 2 (14). С. 104.

Пермский научно-промышленный музей. Краткая летопись музея (15 ноября 1890 г. – 15 ноября 1915 г.) с отчетом за 1913 и 1914 гг. Пермь, 1916.

Устав Пермского научно-промышленного музея. Пермь, 1901.

Апкаримова Е. Ю. Голубев Петр Александрович // Историки Урала XVIII–XX вв. Екатеринбург, 2003. С. 89-90.

Богословский П. С. Краеведческая работа в г. Перми, ее перспективы и областное значение // Экономика. 1923. № 9.

Ваганов А. А. Пермский научно-промышленный музей в дореволюционный период // Исторические исследования: материалы Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2012 г.). Уфа: Лето, 2012. С. 28-34.

Меркушева Е. Н. Из века в век переходя. К 120-летию Пермского краевого музея // Вестник Пермского университета. История. 2010. Вып. 2 (14). С. 104-108.

Харитоновна Е. Д., Серова С. В. Пермский областной краеведческий музей. 1890–1990: Исторические очерки. Пермь, 1990.

## РАЗДЕЛ 2. ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО: ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ И ИСТОРИЧЕСКАЯ ПОЛИТИКА

УДК 94(574):930.1

**А.К. Рахимбекова**  
Астана (Казахстан)

### ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ И СТЕПНАЯ УСТНАЯ ИСТОРИОЛОГИЯ

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** степная устная историология, история исторической науки, исторические знания, историческая память, историческое сознание.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена своеобразию исторического сознания и исторической памяти казахского народа, особенностям устной степной историологии, вкладу выдающегося исследователя В. П. Юдина в развитие исторической науки Казахстана, а именно эпохи средневековья.

Будучи кочевым народом, казахи не создали собственной письменной истории – хроник, рукописей, исторических трудов. Отсутствие письменных источников компенсировалось коллективной памятью, богатым устным историческим знанием. Особенность устного исторического знания заключается в запоминании и передаче большого объема информации как во времени, так и в пространстве, т. е. по вертикали и горизонтали, в отличие от письменного исторического знания, характерного для оседлых народов, которое записывается и передается сначала во времени – по вертикали, затем во времени и пространстве, т. е. по вертикали и горизонтали.

Существенным фактором и стержневой характеристикой устной исторической традиции является категория «память».

Этот огромный пласт знаний вводится в научный оборот. При этом требуется серьезный критический анализ.

В. П. Юдиным введен термин «степная устная историология», обозначающий особую группу письменных источников по истории Казахстана. Непревзойденной заслугой В. П. Юдина является то, что он открыл новый «внутренний» пласт исторических источников кочевников, в котором историческое знание аккумулировалось в коллективной памяти народа.

**A.K. Rakhimbekova**  
Astana (Kazakhstan)

### HISTORICAL MEMORY AND STEPPE ORAL HISTORIOLOGY

**KEYWORDS:** steppe oral history, history of historical science, historical knowledge, historical memory, historical consciousness.

**ABSTRACT.** Article is devoted to the peculiarity of historical consciousness and historical memory of the Kazakh people, features of oral steppe historiology and the contribution of an outstanding researcher V. P. Yudin in the development of historical science of Kazakhstan namely the Middle Ages.

Being a nomadic people Kazakhs have not created their own written history – chronicles, manuscripts, historical works. The lack of written sources was compensated by a collective memory, rich oral historical knowledge. Feature of oral historical knowledge is to memorize and transfer a large amount information both in time and in space, i. e. vertically and horizontally as opposed to written historical knowledge characteristic of sedentary peoples which is recorded and transmitted first in time, vertically then in time and space, i.e. vertically and horizontally.

Essential factor and core characteristic of the oral historical tradition is the category “memory”. This huge body of knowledge is being introduced into scientific circulation. It requires a serious critical analysis.

Yudin introduced the term «steppe oral historiology» denoting a special group of written sources on the history of Kazakhstan. V. P. Yudin’s unsurpassed merit is that he discovered a new inner layer of historical sources of nomads in which historical knowledge accumulated in the collective memory of the people.

До зарождения исторической науки идет сложный длительный процесс накопления исторических знаний. Исторические знания или представления, исторические сведения о произошедших событиях и исторических лицах накапливались в коллективной памяти народа в самые разные периоды

---

<sup>1</sup> **Рахимбекова Ажар Кабдуловна**, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории Казахстана, Евразийский Национальный университет им. Л.Н. Гумилева; 010008, г. Астана, ул. Сатпаева 2; e-mail: ajar\_60@mail.ru.

**Rakhimbekova Azhar Kabdulovna**, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of History of Kazakhstan, Eurasian National University named after L.N. Gumilyov, Astana, Kazakhstan.

© Рахимбекова А. К., 2019

истории человечества. Какие-то события забывались, а другие сохранялись в народной памяти или в памяти знатоков прошлого, которые передавались последующим поколениям в изустной форме. Этот процесс, конечно, характерен для всех народов в целом. Однако особенность образа жизни казахов – кочевой – наложил свой отпечаток и на историческое знание и возможности его изучения. Для казахского народа характерна традиция устной истории. Представителям соседних народов (торговцы, путешественники, послы и миссионеры), которым было суждено оказаться в среде степной кочевой культуры, доводилось слышать эти устные рассказы, вследствие чего сообщения находили свою письменную фиксацию. И таким образом, устные исторические знания кочевников в казахских степях были зафиксированы в восточных, западных древних и средневековых письменных источниках, в документах позднесредневекового и нового времени. Это китайские исторические хроники, записки византийских послов, арабо-персидские историко-географические труды, тюрко-язычные нарративные сочинения и др. К примеру, сочинение известного историка Мирзы Мухаммада Хайдара Дулати «Тарих-и Рашиди» в значительной мере основано на известиях устной историографии. Знаменитое сочинение «Секретная история монголов» или «Чингиз-наме» хивинского историка XVI века Утемиша хаджи, так же, как и сочинение Рашид-ад Дина «Сборник летописей», являют собой пример письменной фиксации существовавших в те времена сведений исторического характера, имеющих непосредственное отношение к истории казахского народа<sup>1</sup>. Собственно тюркская цивилизация имела развитую письменность. Загадочные рунические письма принадлежали тюркам. Письменные памятники тюркских каганов на каменных стелах были исписаны руникой. В них нашло отражение историческая эпопея той эпохи. Позже, с приходом арабской письменности, тюркское руническое письмо было забыто. В рамках культуры арабского письма сформировалась тюркская письменная литература. Письменные исторические источники использовали устные истории, собирая их у носителей устной традиции. «Ученые и историки... тюрков, арабов и франков... у каждого из них существуют летописи, сказания, и верования, касающиеся их народа... были произведены расспросы и разузнавания у всех ученых и авторитетных людей вышеупомянутых народов», – пишет Рашид-ад Дин<sup>2</sup>.

В сфере духовной культуры казахов превалировала устная словесность. К устной исторической традиции относят исторические и героические дастаны, исторические песни, генеалогические предания, песни-жырау.

В XIX – начале XX вв. казахские генеалогические предания тщательно собирали и широко использовали в своих трудах такие авторитетные дореволюционные исследователи как Я. П. Гавердовский, А. И. Левшин, Ч. Ч. Валиханов, В. В. Радлов, Н. А. Аристов, Н. И. Гродеков, А. Н. Букейханов, А. А. Диваев, В. В. Бартольд, Г. Н. Потанин, А. Е. Алекторов и др. Особое место занимают оригинальные фольклорные сведения о дореволюционном прошлом казахов. На почве устного народного творчества выросло словесное искусство казахских жырау и акынов. Акыны становились силой формирующей мировоззрение различных слоев общества. Широкой известностью пользовались Актамберды (1675-1768), Бухар – жырау (1668-1781), Шал-акын (1748-1819). Их творчество выражалось в форме толгау – философско-дидактических рассуждений. В них давались советы правителям как управлять народом, а народу наставления как вести себя, обосновывались принципы морали, нравственные установки и требования. Фольклорные материалы в своих трудах привлекали известные ученые В. П. Юдин, Ю. А. Зуев, Х. Аргынбаев, М. С. Муканов, Т. И. Султанов и др.

Комплекс словесных источников, известных под названием «шежире», означающей генеологию и память исследуется М. Алпыбес<sup>3</sup>.

В настоящее время изучение устной исторической традиции приобретает междисциплинарный характер. Здесь задействованы самые разные специалисты: историки (источниковедческая отрасль исторической науки), этнографы (исследования проблем этногенеза, народных знаний, традиций, этнической психологии и прочее), фольклористы (исследование жанровых особенностей, внутренних структур фольклорных произведений), литературоведы (рассматривающие образцы устной исторической традиции в контексте генезиса литературных традиций), языковеды (изучающие исторические основы развития языка). В силу такого междисциплинарного характера данной проблемы сформировались своеобразные термины, самостоятельно обозначающие устную традицию как социокультурное явление: «степная историческая традиция» (Ч. Валиханов), «исторический фольклор» (Е. Бекмаханов, Л. Толстова и другие),

<sup>1</sup> Утемишхаджи. Чингиз-наме / факсимиле, перевод, транскрипция, примечание, исследование В. П. Юдина; комментарии и указатели М. Х. Абусеитовой. Алматы: Гылым, 1992; Рашид-ад-Дин. Сборник летописей. М.-Ленинград: Изд-во Академии наук СССР, 1952. Т. 1.

<sup>2</sup> Рашид-ад-Дин. Сборник летописей. М.-Ленинград: Изд-во Академии наук СССР, 1952. Т. 1. С. 47-48.

<sup>3</sup> Алпыбес М. А. Шежире казахов: источники и традиции: учебник для вузовских и послевузовских спецкурсов. Астана: ИП «BG-Print», 2013.



«степная устная историология» (В. Юдин), «жанры несказочной прозы» (С. Каскабасов), «сказительская традиция» (К. Путилов) и т. д. Нередко используются: «устное народное творчество», «народные генеалогии», «этногенетические предания», «генеалогическая летопись» и др.

Творцами, носителями и трансляторами исторических знаний были баксы, шаманы, жырау, акыны, бии (историко-правовая культура). Это особая категория людей, обладавших феноменальной памятью для передачи изустной информации.

Еще в дореволюционных исследованиях было замечено: «Из умственных способностей киргиз на первое место следует поставить память на окружающую его жизненную обстановку (природа, люди, события)» и далее «О сравнительной культурности киргиз-казахов (так называли казахов) можно судить ... по способности и форме излагать свои мысли, по богатству народной литературы»<sup>1</sup>.

Трудность изучения изустного культурного наследия общеизвестна. В дореволюционный период труды и записки Ч. Валиханова, А. Левшина, Н. Коншина, И. Алтынсарина, П. Рычкова, Дж. Кэстля многих других исследователей пролили свет на историю, традиции и быт казахов. Благодаря внешним фокус-исследованиям путешественников, миссионеров, военных на протяжении длительного периода, накопилось определенное количество записей фольклора, музыкальных произведений казахов. При видимой архаичности таких материалов, бесценно их содержание. При умелом сопоставлении с данными других видов источников, есть возможность реконструировать историю нации.

Достойный вклад в изучение устной истории казахов внесли отечественные востоковеды, этнологи, филологи. Имеется определенная база монографических исследований и источниковедческих сборников<sup>2</sup>.

Представители разных народов ввели в научный обиход степные баллады «Ер Едыге», «Ер Таргын», «Алпамыс», «Кобланды батыр», «Батыр Баян», «Козы-Корпеш и Баян сулу» и другие. Чокан Валиханов, Каныш Сатпаев, Мухтар Ауэзов, Магжан Жумабаев, Евгений Брусиловский, Александр Затаевич, Григорий Потанин, Алькей Маргулан отстаивали право народов на историческое прошлое. Кыргызский эпос «Манас», калмыцкий «Гэсэр», скандинавские саги сосуществуют с русскими былинами. Точно так же казахские легенды, песни, сказки, поэмы и речитативы айтысов являются вербальными инструментами коммуникаций, частью кочевой культуры и ментальности. Темы, поднимаемые в них, волновали население, заставляли предпринимать определенные действия, наследовать полученные знания потомкам. По ним возможно реконструировать прошлое, имена и деяния правителей, маршруты походов и контакты с соседями.

«Вербальная история» дополняет знаковую летопись (тюркские руны, арабская графика, латиница, кириллица).

«Распространенность исторических знаний среди народа была невероятно высокой. Даже сегодня при наличии развитой системы образовательных институтов трудно говорить о таком уровне историчности массового сознания» – отмечает Н. Назарбаев, ... система исторических знаний впитывалась с раннего детства в силу постоянного, пронизывающего сознание и психику рядового кочевника потока исторических, культурных событий. ... память, натренированная с детства колоссальными массивами устно передаваемого знания, удерживала огромные исторические пласты»<sup>3</sup>.

Один из основоположников казахстанского востоковедения, ученый с мировым именем Вениамин Петрович Юдин (1928–1983 гг.) – востоковед, источниковед, казаховед, уйгуровед, владевший всей совокупностью письменных первоисточников по истории Центральной Азии впервые ввел в научный оборот такое понятие, как «степная устная историология». В. П. Юдин один из немногих историков успешно решал трудные и сложные, но крайне необходимые для отечественной истории теоретические и методологические проблемы<sup>4</sup>.

Дело жизни ученого продолжает жить в его многочисленных трудах, которые ценны тем, что в них он использовал исключительно первоисточники. Сегодня практически невозможно представить казахстанскую медиэвистику без его работ. Он перевел, интерпретировал, сделал достоянием иссле-

<sup>1</sup> Россия. Полное географическое описание нашего отечества: Настольная и дорожная книга для русских людей: Т. 18. Киргизский край: Уральская, Тургайская, Акмолинская и Семипалатинская обл. / сост. А. Н. Седельников, Л. П. Осипова, А. Н. Букейханов [и др.]. 1903. С. 202-203.

<sup>2</sup> Абуseitова М. Х. Из истории внешнеполитических связей Казахского ханства с соседними государствами во второй половине XVI в. // Казахстан, Средняя и Центральная Азия в XVI–XVIII вв. А., 1983; Абуseitова М. Х., Баранова Ю. Г. Письменные источники по истории и культуре Казахстана и Центральной Азии в XIII–XVIII вв. Алматы: Дайк-Пресс, 2001.

<sup>3</sup> Назарбаев Н. А. В потоке истории. Алматы: Атамур, 1999. С. 28-29.

<sup>4</sup> Феномен кочевничества в истории Евразии. Номадизм и развитие государства: сборник материалов Международной научной конференции / под ред. И. В. Ерофеевой и Л. Е. Масановой. Алматы: Дайк-Пресс, 2007. С. 134.

дователей и читателей важнейшие источники. Потребность в исследованиях средневековой истории Казахстана, изучению которой посвятил свою жизнь В. П. Юдин, до сих пор велика.

Вениамин Петрович был большим оптимистом, с тонким чувством юмора, увлекавшимся и порою беззаботным человеком. Но все это сочеталось в нем с независимостью в суждениях и требовательностью, иногда доходившей до непреклонности, когда речь шла о науке. Наука являлась смыслом его жизни. Несмотря на то, что судьба не всегда была к нему благосклонна и «черные дни» нередко омрачали его существование (тяжелая неизлечимая болезнь преследовала ученого 15 последних лет жизни), Вениамин Петрович считал себя счастливым человеком. Во многом благодаря всесторонней поддержке его супруги Юлии Григорьевны Барановой (тоже ученого-востоковеда), он, будучи больным, продолжал писать великолепные труды, аналитические статьи и рецензии. Его увлеченность и погруженность в научный поиск, без сомнения, давали ощущение счастья и удовлетворенности. Талант его был многогранным. Большая эрудиция, живой ум, умение последовательно, логически мыслить, четким хорошим слогом излагать свои мысли буквально «обрекали» его на успех в научных творениях. Этому способствовала еще одна черта характера Юдина: заядлый спорщик, он все и вся подвергал сомнению и стремился выяснить суть дела досконально. Сам процесс познания, изучения нового, приведения знаний в систему доставляли ему огромное удовольствие. Вениамин Петрович тщательно обдумывал все заранее и писал легко и быстро, так что его рука, как он сам говорил, порой не успевала за мыслью. Он был поистине талантливым ученым, чрезвычайно дорожил научным общением, которого, по его признанию, ему всегда хотелось больше. Его огорчало то, что он не мог приобретать все интересующие его рукописи, книги и журналы (читал же он очень много). Свои научные труды, которые ныне высоко ценятся и в Казахстане, и за рубежом, Вениамин Петрович создавал в чрезвычайно скромных бытовых условиях. Вместе с супругой Юлией Григорьевной в заставленной книгами и бумагами квартире, он плодотворно работал, посвящая себя и свое время науке и ученикам.

Вениамин Петрович с юности начал увлекаться Востоком, и в студенческие годы получил хорошую востоковедную подготовку в Московском институте востоковедения им. Н. Нариманова, где он учился в 1945–1950 гг. Здесь читали лекции такие талантливые ученые-востоковеды, как В. М. Насилов, Н. А. Баскаков, Е. Э. Бертельс и многие другие. Но ученым-«энциклопедистом» по казаховедению и уйгуроведению Вениамин Петрович сделал себя сам, постоянно углубляя знания в области восточных языков, истории, литературы, культуры народов Центральной Азии и погружаясь в удивительный мир рукописей и артефактов. Студенческую практику молодой Юдин проходил в Уйгурском районе Алма-Атинской области, где за короткое время смог хорошо изучить уйгурский язык. Еще на 5-м курсе обучения одаренного студента стали привлекать к преподавательской работе, которую он продолжал, обучаясь в аспирантуре. Талантливый и трудолюбивый Вениамин Петрович, знавший уйгурский и другие тюркские языки, включая чагатайский и староуйгурский, серьезно интересовался персидским и арабским языками. Кроме того, он владел немецким, английским, французским и испанским языками, которые изучил самостоятельно. Он быстро стал полиглотом, легко читал и переводил с оригинала средневековые рукописи и арабские сочинения. Поистине природа наградила его редкостным даром глубочайшего постижения языков, их законов духа.

В далеком 1955 г. Вениамин Петрович со своей супругой Юлией Григорьевной Барановой переехал из Москвы в Алматы и стал успешно преподавать на открывшемся тогда уйгурском отделении филологического факультета КазПИ (теперь КазНПУ). Его супруга, соратница и коллега также посвятила свою жизнь служению науке. Юлия Григорьевна с отличием окончила Московский институт востоковедения по специальности «страновед по Синьцзяну со знанием уйгурского и английского языков». Продолжая дело Вениамина Петровича, Ю. Г. Баранова внесла свой вклад в востоковедную науку Казахстана. Работая в Институте востоковедения им. Р. Б. Сулейменова Юлия Григорьевна принимает активное участие в разработке фундаментальных проектов по проблемам источниковедения, истории Казахстана и Центральной Азии.

Интерес к истории казахского народа для востоковеда Юдина, жившего в Казахстане, являлся закономерным. Свои научные интересы он неразрывно связывал с изучением истории Казахстана на основе сведений восточных источников. Этой работой он занимался до конца своих дней – и в годы работы в Институте истории, археологии и этнографии им. Ч. Ч. Валиханова АН КазССР (1960–1970 гг.), и будучи преподавателем кафедры истории Казахской ССР истфака КазГУ (1970–1976 гг.), и позднее, перейдя на работу в отдел уйгуроведения Института языкознания АН КазССР.

Вениамин Петрович – ученый поистине глобального масштаба. В конце 1970-х годов, отдавая должное проблемам ностратического языкознания, он серьезно заинтересовался кечуа – языком индейцев Боливии, Перу и Эквадора. И изучил этот язык, работая с изданиями на испанском-кечуа, ис-

пользуя словари испанско-кечуа, кечуа-испанские, англо-кечуа, кечуа-английские. В итоге он составил первый кечуа-русский словарь, включавший несколько тысяч слов.

Огромным вкладом В. П. Юдина в казахстанскую науку следует назвать значительное расширение им источниковой базы истории Казахстана. Особое место здесь занимает коллективный капитальный труд казахстанских ученых «Материалы по истории казахских ханств XV–XVIII вв. (извлечения из персидских и тюркских сочинений)», изданный в 1969 году, где им осуществлены сверка и общая редакция всех переводов, в том числе перевод извлечений из 10 источников и комментарии к ним. Он написал 17 источниковедческих статей по всем источникам, вошедшим в «Материалы по истории казахских ханств XV–XVIII вв.»<sup>1</sup>.

Кроме того, он первым сделал анализ ранее не привлекавшихся для изучения истории Казахстана и Восточного Туркестана рукописей: «Чингиз-наме» Утемиша-хаджи (XVI в.), «Тарих-и Шайбани» (начало XVII в.), «Зийа ал-кулуб» Мухаммада Аваза (начало XVII в.). Так, например, характеризуя сочинение Мухаммада Аваза «Зийа ал-кулуб», он отмечал, что «сочинение Мухаммада Аваза сообщает значительные по своей важности сведения о распространении ислама среди казахов в XVI веке. Они тем более ценны, что аналогичных им по содержанию свидетельств, во введенных к настоящему времени в научный оборот источников этой эпохи, почти нет. «Зийа ал-кулуб» посвящено известному среди казахов суфийскому миссионеру Ходжи Исхаку Вали (XVI век), с именем которого была связана история распространения суфизма в Казахстане (в форме суфийского учения ордена накшбандийа в черногорском толковании). Анализируя сочинение Мухаммада Аваза, В. П. Юдин делает выводы, что ислам в XVI веке распространялся в Казахстане в форме суфийских учений и значительная роль в его распространении принадлежит светской знати ханам исултамам. Исходя из своеобразия «Чингиз-наме» и других тюркоязычных сочинений, В. П. Юдин выделил особую классификационную группу из восточных письменных источников по истории Казахстана – источников, которые донесли до нас устное историческое знание кочевников Дешт-и Кипчака. Уже после смерти В. П. Юдина его супругой Ю. Г. Барановой подготовлены и изданы труды Юдина «Чингиз-наме» Утемиша-хаджи. «Чингиз-наме» – тюркоязычное произведение, написанное главным образом на основе устных преданий кочевников Дешт-и-Кипчака. Особого внимания заслуживает ее многотрудная работа по подготовке к публикации трудов Вениамина Петровича «Центральная Азия в XIV–XVIII веках глазами востоковеда»<sup>2</sup>. При написании своих трудов Вениамин Петрович использовал все разнообразие восточных письменных памятников, все виды исторических источников (археологические, рукописи, грамоты и указы, памятные записи). В. П. Юдин поставил вопрос о привлечении богатейшей агиографической литературы к изучению истории Казахстана, таких, как «Зийа ал-кулуб», «Джалис ал-муштакин» и другие. В. П. Юдину принадлежит глубокое исследование этнической, политической, культурной истории средневекового Казахстана. Примером тому служат его классические работы «Орды: Белая, Синяя, Серая, Золотая...», «Переход власти к племенным биям и неизвестной династии тукатимуридов в казахских степях в XIV в. ...», «Неизвестная версия гибели Урусхана...», «О строительстве мавзолея кыйятаДжир-Кутлу на Сырдарье в XIV в.» (в этой работе Юдин затрагивает проблему восточных письменных источников, их взаимосвязи и подлинности фактической основы, степной устной историологии и предыстории Казахского ханства). XIV век является особым периодом в истории государства, так как это век предыстории возникновения Казахского ханства и других национальных государственных институтов.

Прекрасное знание истории и филологии помогло ученому в его исследованиях средневекового Казахстана. Неудивительно, что все труды Вениамина Петровича характеризуются тонким тщательным анализом фактов и широким синтезом явлений. Они содержат новые оригинальные мысли, подкрепленные огромным фактическим материалом. Научная жизнь В. П. Юдина продолжается и сегодня – в издании его работ, которые приобрели особое звучание и продолжают вызывать живой интерес и у отечественных, и зарубежных специалистов. Продолжается и в ежегодных «Юдинских чтениях», на которых поднимаются актуальные проблемы востоковедения, всегда так живо интересовавшие ученого.

#### **Источники и литература:**

Абусейтова М. Х. Из истории внешнеполитических связей Казахского ханства с соседними государствами во второй половине XVI в. // Казахстан, Средняя и Центральная Азия в XVI-XVIII вв. А., 1983.

<sup>1</sup> Материалы по истории Казахских ханств XV-XVIII веков (извлечения из персидских и тюркских сочинений) / составители С. Ибрагимов, Н. И. Менгулов, К. А. Пищулина, В. П. Юдин. А-Ата: Изд-во «Наука», Казахская ССР, 1969.

<sup>2</sup> Юдин В. П. Центральная Азия в XIV–XVIII веках глазами востоковеда. А., 2001.

- Абусейтова М. Х., Баранова Ю. Г. Письменные источники по истории и культуре Казахстана и Центральной Азии в XIII-XVIII вв. Алматы: Дайк-Пресс, 2001.
- Алпысбес М. А. Шежире казахов: источники и традиции: учебник для вузовских и послевузовских спецкурсов. Астана: ИП «BG-Print», 2013. 240 с.
- Материалы по истории Казахских ханств XV-XVIII веков (извлечения из персидских и тюркских сочинений) / составители С. Ибрагимов, Н. И. Менгулов, К. А. Пищулина, В. П. Юдин. А-Ата: Изд-во «Наука», Казахская ССР, 1969.
- Назарбаев Н. А. В потоке истории. Алматы: Атамұра, 1999. 296 с.
- Рашид-ад Дин. Сборник летописей. М.-Ленинград: Изд-во Академии наук СССР, 1952. Т. 1. 315 с.
- Россия. Полное географическое описание нашего отечества: Настольная и дорожная книга для русских людей: Т. 18. Киргизский край: Уральская, Тургайская, Акмолинская и Семипалатинская обл. / сост. А. Н. Седельников, Л. П. Осипова, А. Н. Букейханов [и др.]. 1903. 479 с.
- Утемишхаджи. Чингиз-наме / факсимиле, перевод, транскрипция, примечание, исследование В. П. Юдина; комментарии и указатели М. Х. Абусейтовой. Алматы: Гылым, 1992. 247 с.
- Феномен кочевничества в истории Евразии. Номадизм и развитие государства: сборник материалов Международной научной конференции / под ред. И. В. Ерофеевой и Л. Е. Масановой. Алматы: Дайк-Пресс, 2007. 204 с.
- Юдин В. П. Центральная Азия в XIV-XVIII веках глазами востоковеда. А., 2001.

**Е.А. Булычева**  
Ижевск

## **РОЛЬ УДМУРТСКОГО ЯЗЫКА В СТАНОВЛЕНИИ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** народное образование, церковно-приходские школы, системы обучения, начальная школа, удмуртский язык, подготовка будущих учителей.

**АННОТАЦИЯ.** Освещаются особенности развития образования для детей удмуртов. Рассматривается начальный этап создания системы подготовки учительских кадров в Удмуртии. Особое внимание в статье уделено подготовке учителей для национальных школ. В период становления системы образования создавались реальные условия для ускоренной подготовки специалистов из числа удмуртского населения. В задачах образования было внедрение русского языка, разработка учебных планов и программ, а также организация и помощь в методике преподавания русского языка для национальных школ.

**E.A. Bulycheva**  
Izhevsk

## **THE ROLE OF THE UDMURT LANGUAGE IN THE FORMATION OF NATIONAL EDUCATION**

**KEYWORDS:** national education, parochial schools, teaching systems, elementary school, Udmurt language, training for future teachers.

**ABSTRACT.** The article deals with the system of education for Udmurt children. The initial stage of creating a system of teacher training in Udmurtia is considered. Special attention is paid to the training of teachers for national schools. During the formation of the education system, real conditions were created for accelerated training of specialists from the Udmurt population. The tasks of education were the introduction of the Russian language, the development of curricula and programs, as well as the organization and assistance in the methodology of teaching the Russian language for national schools.

Наличие научно-образовательных центров по изучению национальных языков играет важную роль в формировании любой этнической культуры. Распространение просвещения среди коренного населения Поволжья и Приуралья, как отмечают ученые, началось в XVIII в. и было непосредственно связано с миссионерской деятельностью церкви, политикой христианизации.

Коренное население Поволжья в тот период не имело достаточного доступа к образованию. Прежде всего, это было связано с тем, что обучение было платным. Многодетные удмуртские семьи не могли себе позволить обучать детей, поскольку дети в основном были помощниками в семейных делах. Кроме того, многие удмурты тогда не владели русским языком, практически единственным языком образования в России, поэтому знание русского языка было необходимым условием, обеспечивающим доступ к получению знаний. Обучение детей проходило на церковно-славянском языке, а многие удмурты по вероисповеданию были язычниками, возможно и поэтому многие не хотели принять христианство, это тоже могло послужить причиной нежелания обучаться.

Первые попытки организации школ для удмуртов, как отмечают историки, сделал Казанский митрополит Тихон. Он учредил в 1707 г. в Казани первую инородческую школу. По сохранным данным, в школе обучались 32 школьника, но полный курс обучения прошли всего 5 человек. И только спустя 25 лет, в 1732 г., государственная власть в лице синода предложила укреплять христианскую веру при помощи образования и открытия школ для инородцев. Первые школы были открыты при монастырях и архиерейских домах. В основном набирались в школы дети церковнослужителей и новокрещенных родителей.

26 февраля 1735 г. По представлению архиепископа Иллариона Святейший Синод получил разрешение учредить в Казанской епархии четыре школы для обучения некрещенных инородцев

---

<sup>1</sup> Булычева Елена Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и финно-угорского языкознания, Удмуртский государственный университет; 426011, г. Ижевск, ул. 10 Лет Октября, 55Б; e-mail: bulychevae@mail.ru.

**Bulycheva Elena Aleksandrovna**, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of General and Finno-Ugric Linguistics, Udmurt State University, Izhevsk, Russia.

© Булычева Е. А., 2019

«с таким расчетом, чтобы каждая из этих школ обслуживала определенную народность: в Федоровском монастыре (тат.), в дворцовом селе Елабуге (вог.), в г. Цивильске (чув.), и в Царевококшайске (чер.). Предполагалось содержать в каждой школе по 80 мальчиков, в возрасте от 10-15 лет»<sup>1</sup>. Однако по разным причинам эти школы не были открыты до 1740 г.

Таким образом, в реальной ситуации официальной датой зарождения удмуртской школы можно считать 1740 г.

Функционирование этих школ было краткосрочным: в силу различных причин – экономических, политических – эти школы вскоре были закрыты, а с 1756 года все уездные новокрещенские школы (для чувашей, татар, мари и удмуртов) были объединены в одном месте – в г. Казани, на берегу озера Кабана, где они и просуществовали до конца XVIII века. Лучшие из учеников новокрещенских школ переводились для продолжения образования в Казанскую духовную семинарию.

Поначалу обучение инородцев опиралось на натуральный метод. В качестве основных принципов данного метода можно отметить следующие см. подробнее<sup>2</sup>:

1. Исключение из преподавания использование родного языка, т. к. восприятие языковых явлений должно быть имманентным, то есть непосредственным, без обращения к переводу. Значение языковых явлений следует раскрывать с помощью различных средств наглядности.

2. Введение нового языкового материала только в устной форме.

3. Закрепление материала следует осуществлять в процессе подражания учителю с широким использованием принципа аналогии.

4. Основной формой работы является диалог между учителем и учащимися. Эта форма наиболее приближена к естественному научению языку.

Однако, учитывая низкую эффективность последнего, уже к концу XIX века этот метод начал изживаться, уступая место наглядно-переводному методу (при широком использовании наглядности и помощи родного языка).

В 1730-1740 гг. дело просвещения нерусских народов Поволжья было передано Новокрещенской Комиссии, преобразованной затем в 1740 г. в Новокрещенскую контору. Учитывая, что родители не хотели отдавать детей в школы, Новокрещенская контора вынуждена была объявить льготы для крещеных инородцев, полагая, что после этого они охотнее будут отправлять детей в создаваемые школы. Они освобождались на 3 года от части податей, от рекрутской повинности и т. д. Южные удмурты получали грамотность в Елабужской и Казанской новокрещенских школах. Северные удмурты обучались в новокрещенских школах Вятской губернии<sup>3</sup>.

На протяжении XVIII – первой половины XIX вв. миссионеры, руководствуясь задачами обращения удмуртов в православие, объективно содействовали распространению грамотности среди удмуртского населения, приобщению его к новым культурным традициям. Во всей своей сложности вопрос о просвещении нерусских народов Поволжья и Приуралья встал в первое пореформенное десятилетие. Однако, как показала практика, многолетняя принудительная христианизация не дала правительству желаемых результатов, более того, к середине XIX в. началась новая волна массового «отпадения» новокрещеных от христианства и возвращения их к прежним формам религиозной жизни. Следует отметить, что XIX век сулил народностям много хорошего: культурный подъём, экономическое и правовое улучшение, но фактически все это осуществлялось частично и очень медленно. По вопросу о языке преподавания в XIX в. был выдвинут принцип: «родной язык – орудие просвещения»<sup>4</sup>, который был подхвачен казанским профессором Николаем Ивановичем Ильминским и адаптирован для казанских инородцев. Официальное утверждение она получила в правительственном циркуляре от 26 марта 1870 года «О мерах к образованию населяющих Россию инородцев» (см. об этом<sup>5</sup>). В рамках этой системы удмурты получали образование в Казанской крещено татарской школе, в миссионерских школах Братства святителя и чудотворца Гурия (1867 г.), в Казанской инородче-

<sup>1</sup> Никольский Н. В. Конспект о истории народностей Поволжья. Казань. Третья типография. Губерн. Сов. Раб., Крест. и Красн. ДН, 1919. С. 61.

<sup>2</sup> Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий: Материалы для специалиста образовательного учреждения. СПб.: КАРО, 2004. С. 53.

<sup>3</sup> Берестова Е. М. Роль духовных школ в становлении национального образования в Удмуртии // Национальная школа: прошлое, настоящее, будущее (материалы научно-практической конференции). Ижевск: Удмуртия, 2003. С. 29-30.

<sup>4</sup> Никольский Н. В. Конспект о истории народностей Поволжья. Казань. Третья типография. Губерн. Сов. Раб., Крест. и Красн. ДН, 1919. С. 71.

<sup>5</sup> Кутявин А. Н. Формирование и развитие системы общего и профессионального образования в Удмуртии второй половины XIX–XX века: автореф. дис. ... канд. истор. наук. Ижевск, 2006. С. 15.

ской учительской семинарии (1872 г.), в Бирской учительской школе (1882 г.), в Карлыганской центральной удмуртской школе (1891 г.).

Система христианского просвещения инородческих народов представлена в трудах исследователей, в том числе: П. Н. Луппова «Христианство у вотяков в первой половине XX века» (1911 г.), В. Ф. Залесского «К истории просвещения инородцев Казанского края в XVIII столетии» (1911 г.), «Школьное просвещение инородцев Казанского края в XIX веке до введения просветительской системы Н. И. Ильминского» (1905 г.). «Просветительская система Н. И. Ильминского» достаточно полно освещена в работах: Д. Ф. Филимонова «О Николае Ивановиче Ильминском» (1893 г.), Н. А. Спасского «Просветитель инородцев Казанского края Николай Иванович Ильминский» (1900 г.) и других. В них освещается специфика государственной политики в сфере образования инородцев, сущность системы Н. И. Ильминского, его прогрессивное влияние, связанное с использованием родного языка в обучении, подготовкой учителей из самих инородцев.

Удмуртские школы, в которых были реализованы идеи Н. И. Ильминского, открывались также земством и Министерством народного просвещения в Казанской губернии, Белебеевском и Бирском уездах Уфимской губернии. В Красноуфимском и Осинском уездах Пермской губернии они учреждались на средства Пермского комитета православного миссионерского общества. Всего же в Пермской, Уфимской и Оренбургской губерниях к 1886 году действовали 84 «инородческие» школы и в 28 из них обучались удмурты. В начале XX в., в пору наивысшей активности Братства святителя Гурия, под наблюдением Совета Братства находились 62 крещено татар, 50 чувашских, 17 марийских, 17 удмуртских, 1 мордовская и русских школ. Для сравнения: всего в середине XIX в. на территории Глазовского, Елабужского, Малмыжского и Сарапульского уездов Вятской губернии насчитывалось 79 школ, принадлежавших Министерству народного просвещения, Духовному ведомству, Министерству государственных имуществ, Главному артиллерийскому управлению (см. об этом:<sup>1</sup>).

Таким образом, начиная с XIX в. начинается разграничение инородческих и полуинородческих учебных заведений. Их различие состояло в том, что в инородческих училищах обучение продолжалось почти всегда 4 года, в смешанных полуинородческих училищах курс обучения продолжался только три года, т. к. училища эти находились чаще в таких селениях и деревнях, где жил большой процент русских и где, следовательно, инородцы более или менее знакомы с русским языком и русской разговорной речью (см. об этом:<sup>2</sup>).

Преподавание в чисто инородческих училищах велось в младших двух отделениях параллельно на русском и родном языках, затем в среднем отделении преимущественно давалось русскому языку, а родной язык употреблялся лишь для выяснения более сложных или отвлеченных предметов и понятий. Наконец, в старших классах употреблялся почти исключительно русский язык и лишь изредка учителя прибегали к помощи родного.

На первой ступени школьного обучения при изучении русского алфавита по звуковому способу названия новых незнакомых детям предметов, их частей, признаков, действий и т. п. сначала давались детям по-русски, а затем уже переводились на инородческий язык с твердым запоминанием детьми русских названий. По мере постепенного накопления в памяти детей нового запаса русских слов и выражений, учащиеся приучились излагать свои мысли и ответы на даны им вопросы по-русски; но и здесь нельзя было обойтись без более или менее частого обращения к их родной речи<sup>3</sup>.

На дальнейших же ступенях обучения применение инородческого языка к делу преподавания постепенно оставлялось, урок по каждому предмету велся уже, по возможности, на русском языке, при этом детям чаще давались упражнения по письму в целях приобретения более свободного навыка употребления русской речи.

В третий год обучения ученики упражнялись в передаче связной речи при помощи ответов на вопросы, пересказа содержания прочитанных ими текстов. При ежедневной практике такого рода занятий к концу третьего и особенно четвертого года обучения инородцы научились излагать свои мысли с верным согласованием слов, научились пользоваться, где следует, знаками препинания, употреблять заглавные буквы и т. д. Посредством классного чтения и объяснительных бесед ученикам сообщались иногда и более необходимые для них сведения из географии, русской истории, естествознания, а в некоторых школах и по сельскому хозяйству.

<sup>1</sup> Кутявин А. Н. Формирование и развитие системы общего и профессионального образования в Удмуртии второй половины XIX–XX века: автореф. дис. ... канд. истор. наук. Ижевск, 2006. С. 6–8.

<sup>2</sup> Отчетъ о состоянии училищъ Вятской губернии. Вятка, 1903. С. 31.

<sup>3</sup> Там же.

При таких же дидактических приемах и в такой же последовательности велось обучение иногородских детей и в смешанных училищах, с тем только различием, что в последних училищах с первых же шагов ознакомления учеников с русской грамматикой и русским языком. При преподавании преимущество отдавалось этому языку, т. к. учащиеся в этих училищах, проживая в тесном контакте с русским населением, уже с раннего детства знакомятся с русской разговорной речью. Благодаря этому ко второму, а особенно к третьему году обучения во всех полуинородческих школах ученики, согласно отчетам о состоянии образования в Вятском крае, уже достаточно овладели устной и письменной русской речью.

Управление церковно-приходскими, миссионерскими, братскими школами и школами грамоты было сосредоточено в Вятском губернском епархиальном училищном совете, учрежденном в октябре 1884 г. (его уездные отделения начали действовать с конца 80-х г.). Церковно-приходская школа должна была стать главным сдерживающим фактором в развитии земской школы. С этого времени начальная школа Удмуртии развивалась в системе своеобразного дуализма.

В начале XX в. в Удмуртии сложилась сложная многоступенчатая система начального образования. Первой ступени соответствовали одноклассные школы и училища – земские, Министерства народного просвещения, приходские по уставу 1882 года, школы грамоты, миссионерские Вятского комитета православного миссионерского общества, противораскольнические школы Братства святителя и чудотворца Николая и Сарапульского Вознесенского Братства, церковно-приходские, имевшие, как правило, 2-4-х годичный курс. В 1900 году общее их количество в 4-х уездах достигло 859 при 45131 учащихся (из них 34546 мальчиков 10585 девочек).

Вторую ступень представляли 3 двухклассные школы Министерства народного просвещения с 4-5 летним курсом, а также церковно-приходские и 4 второклассные церковные школы. В двухклассных «образцовых» школах обучались 584 мальчика и 7 девочек.

К третьей ступени принадлежали четырехклассные уездные училища и близкие к ним по программе городские (по Положению 1872 г.) и духовные училища. Существовали также 193 неорганизованные школы – мектеб – для татарского населения, в которых обучались 6901 учащихся (4098 мальчиков и 2803 девочки). Общая численность учащихся в 873 школах и училищах всех трех ступеней и татарских мектебах составляла к началу XX в. 53463 человека, в том числе обучались 4068 мальчиков и 13395 девочек (см. об этом:<sup>1</sup>).

Основным типом начальных учебных заведений в городах и промышленных центрах страны в последней четверти XIX в. должны были стать городские училища. Она учреждалась вместо приходских и уездных училищ, вся их деятельность регламентировалась «Положением о городских училищах» от 31 мая 1872 г. Учащиеся в них получали законченное элементарное образование. Это были преимущественно трех-четырёх классные училища с пяти-шестилетним курсом обучения. Они представляли собой самостоятельный и изолированный тип общеобразовательной школы, не были связаны ни с низшей, ни со средней школой.

В Вятской губернии в 1911 г. насчитывалось 20 городских училищ, в том числе Малмыжское (1882 г.), Елабужское (1888 г.), Воткинское (1904 г.), Сарапульское, Глазовское (1905 г.), Ижевское, Сюмсинское и Старозятцынское (все открыты в 1909 г.). К 1912 г. в них обучались более 1000 учащихся – в основном дети мещан, купцов и крестьян, в том числе около 100 удмуртских учеников (см. об этом:<sup>2</sup>).

С 1912 г. начался процесс преобразования городских училищ в высшие начальные училища. Этот новый тип начальной школы представлял собой низшие учебные заведения с четырехлетним курсом обучения, учреждаемые на основе «положения о высших начальных училищах» от 25 июня 1912 г. В это время в Глазовском, Елабужском, Сарапульском и Малмыжском уездах действовали 11 высших начальных училищ – Малмыжское, Елабужское, Сарапульское, Глазовское, Воткинское, Ижевское, Сюмсинское, Старозятцынское, Юкаменское, Вожгальское, Петропавловское. Все они содержались на средства правительства и процесс открытия новых училищ продолжался.

В конце XIX – начале XX в. возобновилась практика обучения грамоте взрослого населения – появились воскресные занятия и вечерне повторительные курсы при начальных училищах. К 1914 г. земская школа прочно занимала ведущие позиции в системе начальных учебных заведений Удмуртии и определяла стратегию развития народного образования. Земские учебные заведения составляли две трети из 1532 начальных учебных заведений.

<sup>1</sup> Кутявин А. Н. Формирование и развитие системы общего и профессионального образования в Удмуртии второй половины XIX–XX века: автореф. дис. ... канд. истор. наук. Ижевск, 2006. С. 6-12.

<sup>2</sup> Там же. С. 8.



Миссионерские школы для нерусского населения Вятской губернии открывались губернским комитетом православного миссионерского общества, учрежденным 28 мая 1870 г. Определенного пика в своем развитии они достигли к 1905 г., тогда в 72 школах обучались 2253 человека, в том числе 520 удмуртов и 101 человек бесермян. Учителями в братских и миссионерских школах служили выпускники образовательных центров системы «христианского просвещения». В Казанской инородческой учительской семинарии были подготовлены 98 учителей-удмуртов, еще более 90 человек получили свидетельства на право преподавания после экзаменов в педагогическом совете семинарии<sup>1</sup>.

Таким образом, к концу XIX века, когда система национального образования на территории Удмуртии сформировалась как отдельное направление в сфере образования, ключевым стал вопрос о подготовке учителей и учебной литературы. В этом вопросе одним из наиболее существенных факторов в процессе зарождения элементов удмуртской национальной школы явилась деятельность Карлыганской центральной удмуртской школы (1890 г.). Во второй половине XIX в. появляются новые учебники на удмуртском языке Н. Н. Блинова, В. А. Ислентьева и переводческой комиссии при Братстве святителя Гурия. Учебная литература на удмуртском языке прочно входит в каталоги школьных библиотек.

В начале XX в. плодотворно трудятся на ниве национального просвещения крупнейшие просветители удмуртского народа И. С. Михеев и И. В. Яковлев и многие другие. Их педагогические издания – «Книжки...», «Сочинения...», задачки, пособия, руководства для учителей пользуются огромной популярностью в нерусских школах региона. В педагогической периодике они поднимают важнейшие вопросы «инородческого просвещения». При этом заметна возрастающая роль удмуртского языка.

#### **Источники и литература:**

Берестова Е. М. Роль духовных школ в становлении национального образования в Удмуртии // Национальная школа: прошлое, настоящее, будущее (материалы научно-практической конференции). Ижевск: Удмуртия, 2003. С. 29-31.

Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий: Материалы для специалиста образовательного учреждения. СПб.: КАРО, 2004. 368 с.

Кутявин А. Н. Формирование и развитие системы общего и профессионального образования в Удмуртии второй половины XIX–XX века: автореф. дис. ... канд. истор. наук. Ижевск, 2006. 22 с.

Никольский Н. В. Конспект о истории народностей Поволжья. Казань. Третья типография. Губерн. Сов. Раб., Крест. и Красн. ДН, 1919. 88 с.

Отчетъ о состоянии училищъ Вятской губернии. Вятка, 1903. С. 21-36.

---

<sup>1</sup> Кутявин А. Н. Формирование и развитие системы общего и профессионального образования в Удмуртии второй половины XIX–XX века: автореф. дис. ... канд. истор. наук. Ижевск, 2006. С. 6-8.

**Е.В. Валеева<sup>1</sup>**  
Арзамас

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОЛИДИНАМИЗМ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образовательный полидинамизм, образовательная статика, образовательная динамика, образовательные тексты, педагогические традиции, педагогические инновации.

АННОТАЦИЯ. Актуальность представленной работы определяется объективным характером конфликта между сущностным свойством образования как особой формы сохранения культурного опыта и навыков человечества и активным воздействием на него обострившегося динамизма современной эпохи. Диалектика традиции и новации в образовательном пространстве перешла в затяжную борьбу статики и динамики. Устойчивость и одновременная изменчивость, постоянство и отсутствие равновесия между традицией и модернизацией образования воспринимается ныне как кризисное явление, а происходящие в нем изменения – как возмущение всей образовательной системы, стремящейся сохранить устойчивые значения своих параметров в заданных современностью пределах. В условиях кризиса возникает необходимость утверждения иной образовательной парадигмы развития, опирающейся не только на динамизм, но и полидинамизм.

Полидинамизм современного образования – это способность образовательной теории и практики обрабатывать, синтезировать, выбирать среди множества, часто взаимоисключающих друг друга педагогических теорий, адекватные составу участников образовательного процесса, сложившейся образовательной ситуации, целям и задачам и т. д. технологии обучения. Образовательный полидинамизм характеризует образование как изменившуюся и меняющуюся субстанцию по многим направлениям: по содержанию, форме обучения, составу участников, компетенции учителей, обучающим технологиям и т. д.

Полидинамизм в образовании – это свойство современной образовательной динамики, которая всегда социально и исторически обусловлена, поскольку образование не является статистическим, но эволюционирует вместе с миром и человеком.

**E.V. Valeeva**  
Arzamas

## **EDUCATIONAL GENDER AND DYNAMISM AS A MANIFESTATION OF A NEW EDUCATIONAL REALITY**

KEYWORDS: educational polydynamism, educational statics, educational dynamics, educational texts, pedagogical traditions, pedagogical innovations.

ABSTRACT. The relevance of the presented work is determined by the objective nature of the conflict between the essential property of education as a special form of preservation of cultural experience and skills of mankind and the active impact on it of the aggravated dynamism of the modern era. Dialectics of tradition and innovation in the educational space turned into a protracted struggle of statics and dynamics. Stability and simultaneous variability, constancy and lack of balance between tradition and modernization of education is now perceived as a crisis phenomenon, and the changes taking place in it – as a disturbance of the entire educational system, seeking to maintain stable values of its parameters within the limits set by modernity. In a crisis there is a need for the establishment of a different educational paradigm of development based not only on dynamics, but policynames.

Polydynamics of modern education is the ability of educational theory and practice to process, to synthesize, to choose among the many, often mutually exclusive pedagogical theories, adequate to the participants of the educational process, current educational situation, the goals and objectives, etc. – learning technology. Educational policynames characterizes education as the changed and changing substance in many areas: content, learning, participants, expertise of teachers, educational technology, etc.

Polydynamism in education is a feature of modern educational dynamics, which is always socially and historically conditioned, since education is not statistical, but evolves together with the world and man.

---

<sup>1</sup> **Валеева Елена Викторовна**, кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка и литературы, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал); 607220, г. Арзамас, ул. Парковая, 1; e-mail: ev.visual@mail.ru.

**Valeeva Elena Victorovna**, Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Russian Language and Literature, Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky (Arzamas branch), Arzamas, Russia.

Гуманитарная культурология с недавнего времени предлагает рассматривать культуру во всех ее аспектах как многомерный и сложный текст. В качестве текстов культуры называются произведения литературы и искусства, философские сочинения, публицистические трактаты, социальные и политические стратегии, национальные картины мира и т. д.<sup>1</sup> Текст все больше перестает быть произведением и все более становится производством. «Текстовая продуктивность»<sup>2</sup> – понятие, привнесенное в современную текстологию Ю. Кристевой. «Все пространство современного мира причастно подобного рода текстовой деятельности, которая в последние годы лишь усилилась... продуктивность, о которой здесь сейчас идет речь, опережает науку о себе; науку о текстовой продуктивности следует создавать с опорой на семиотику, но не только на ее основе (если мы хотим избежать декоративной миниатюрности Средневековья), сколько сквозь ее, используя ее как механизм, а не жесткую систему»<sup>3</sup>.

Следуя этой логике, всю историю образования можно представить как универсальный Текст формирования человека. Этот Текст создается за счет человека и для него. Этот Текст отражает историю человека и его современность, поэтому в качестве методологической основы его анализа может быть выбран важный методологический принцип современной науки, которым является плюрализм, исключающий из концептуальной сферы любого исследования монополизм, поскольку координирует разные научные подходы, что приводит к объемному видению изучаемого материала. Актуальность феномена плюрализма связана с общей философской проблемой целостности социального бытия, сочетания индивидуального и общественного в нем.

В качестве важной темы выступает одна проблема актуализации классического наследия, с которой сталкивается человек любой эпохи. Культура каждый раз по-новому пытается прочитывать и толковать классику, что объясняет потребность измерить степень устойчивости и преемственности принятых в этой культуре собственных ценностных ориентиров, а также потребность в восполнении дефицита собственной духовной жизни за счет актуализации ценностей, выраженных в художественной культуре. Диалог с классическим наследием обогащает возможности воображения и творчества человека.

Однако всякое освоение классики сталкивается с необходимостью ограничения разнообразия, с проблемой отбора. Механизмы преемственности и наследования находят отражение в системе образования, принятой в тот или иной исторический период. Так, любая актуализация классического наследия предстает как двуединый процесс, где одновременно соединяются функции репродуцирования и порождения. В процессе такого рода актуализации классики реализуется потребность человека и общества в самоидентификации, стремление среди множества культурных практик найти максимально созвучную своему внутреннему миру. История и теория культуры показывает много примеров, когда процесс самопознания эпох, ощутивших свою новизну, заставил их активно искать союзников. В этом смысле актуализация классического наследия – всегда ценностное отношение. Так, художественная аксиология – это, во-первых, на наш взгляд, путь адекватного распределения единого текста культуры. Многомерные ценности в отличие от одномерного понимания истины ориентируют на живое движение смысла как единственно возможный способ исторического бытия культуры в пространстве и времени. Во-вторых, художественная аксиология – это опосредованное отражение в искусстве ценностного потенциала эпохи.

Возникает необходимость рассматривать культуру как сложноорганизованную суперсистему. При этом логично попытаться исследовать разные аспекты бытия культуры и, соответственно, разные проблемные поля в их многогранной и многоуровневой взаимосвязи и использовать в дискурсе концепта Текста, соединяющего в себе два плана интересующего нас феномена, два вектора развития – функционально-динамический и структурно-морфологический, и выступающий обоснованием внутренней логики происходящих в современном образовании процессов.

Таким образом, актуальность данного исследования определяется объективным характером конфликта между сущностным свойством образования как особой формы сохранения культурного опыта и навыков человечества и активным воздействием на него обострившегося динамизма современной эпохи. Диалектика традиции и новации в образовательном пространстве перешла в затяжную борьбу статики и динамики. Устойчивость и одновременная изменчивость, постоянство и отсутствие равновесия между традицией и модернизацией образования воспринимается ныне как кризисное яв-

---

© Валеева Е. В., 2019

<sup>1</sup> Люсьи А. П. Упорное пребывание России на блюде текста // Философские науки. 2007. № 8. С. 123.

<sup>2</sup> Кристева Ю. Избр. труды. Разрушение поэтики: пер с франц. М., 2004. С. 34.

<sup>3</sup> Там же. С. 464.

ление, а происходящие в нем изменения – как возмущение всей образовательной системы, стремящейся сохранить устойчивые значения своих параметров в заданных современностью пределах<sup>1</sup>.

Стабильность и динамичность – основные принципы построения современного образования. Стабильность, устойчивость образовательной системы сосуществует с ее развитием. В этом проявляется диалектическое противоречие образовательной системы. Образование предстает как тождество противоположных потенциалов. С одной стороны, образование тождественно самому себе, а с другой, – обнаруживает тенденцию к динамичности. Устойчивость и динамичность оказываются обязательными условиями функционирования образования.

В условиях кризиса возникает необходимость утверждения иной образовательной парадигмы развития, опирающейся не только на динамизм, но и полидинамизм. «...Образование в той форме, как оно сложилось к концу XIX – началу XXI века, не учитывает переживаемый ныне глобальный кризис цивилизационного развития, не может противостоять ему, тем более способствовать его преодолению»<sup>2</sup>.

Полидинамизм современного образования – это способность образовательной теории и практики обрабатывать, синтезировать, выбирать среди множества, часто взаимоисключающих друг друга педагогических теорий, адекватные составу участников образовательного процесса, сложившейся образовательной ситуации, целям и задачам и т. д. технологии обучения. Образовательный полидинамизм характеризует образование как изменчивую и меняющуюся субстанцию по многим направлениям: по содержанию, форме обучения, составу участников, компетенции учителей, обучающим технологиям и т. д. Культурологическое мультиплексирование – это одна из практических форм проявления полидинамизма. Это технология преподавания гуманитарных дисциплин, не разделяющей единую образовательную реальность на готовое знание, на его транслятора (учителя) и массового слушателя (учеников). Культурологическое мультиплексирование – образовательная технология, свидетельствующая об усилении интуитивных форм познания мира и человека. «По-видимому, радикальные изменения в сфере обучения и образования в целом, формирующие новый интеллект, – это в значительной мере программы, разрабатывающие приемы и операции преобразования коренной интуиции»<sup>3</sup>.

Полидинамизм оказывается сложным, комплексным по своей природе явлением, которое отражает не только социальную и культурную природу образования, но и философское осмысление человеком собственного существования в условиях быстро меняющегося мира.

Образовательный полидинамизм, во-первых, способствует объединению множества входных каналов получения знания: вербальные и невербальные; слуховые, зрительные и тактильные; опирающиеся на движение или на рефлексию; рациональные и образные и т. д. в один канал – человека; а также помогает синтезированию в образовательной практике амбивалентных результатов, рационального и иррационального восприятия и мышления, которые ассимилируются психикой каждого конкретного человека и проявляются как пропущенные через теоретический и практический индивидуальный опыт в его внутренней и внешней, сознательной и бессознательной активности.

Во-вторых, актуализирует гуманитарное наследие, связывая его с современностью, организуя новую форму образовательного диалога, учитывающего внутренний опыт каждого отдельного человека, его характер и уровень развития.

В-третьих, помогает включать полученные человеком знания в его личностное пространство путем интеграции. «Степень интегрированности знания отражает глубину опирающихся на него операционных возможностей. Иначе говоря, большее включение знания (конкретного) в действующие психические структуры создает большую свободу в его инструментальном использовании... При этом интегрированное знание становится незаметным для делающей и думающей личности в процессе своего использования»<sup>4</sup>.

В-четвертых, образовательный полидинамизм помогает уплотнению культурной информации и ее разделению и анализу. Уплотнение относится к процессу передачи гуманитарных сведений, а разделение и анализ – к их индивидуальному пониманию и осмыслению, что мешает формализации образовательного процесса, открывая разные каналы смыслообразования.

В-пятых, полидинамизм – это способ осмысления образовательного бытия, в котором говорение и слушание – равнозначные феномены, ведущие в итоге к пониманию.

<sup>1</sup> Фортунатова В. А., Валеева Е. В. Проблема неявного знания в условиях образовательных перемен // *Обсерватория культуры*. 2016. Т. 13. № 3. С. 260-268.

<sup>2</sup> Архипова О. В. Идея образования в контексте постнеклассической культуры: дис. ... д-ра филос. наук. СПб., 2012. С. 340.

<sup>3</sup> Микешина Л. А. *Философия познания. Полемика главы*. М.: Прогресс-Традиция, 2002. С. 246.

<sup>4</sup> Карпов А. О. Современное образование и знание // *Философские науки*. 2010. № 4. С. 127.

В-шестых, образовательный полидинамизм открывает новые образовательные возможности путем спрессовывания материала культуры в емкие культурные единицы и концепты; философские категории и понятия; то есть помогает воспринимать культуру как живое творчество, как сотворение нового.

Так, полидинамизм в образовательной сфере повышает не только исследовательский уровень человека, но и уровень конструктивно-преобразовательного мышления, отрывающего просторы для проективной деятельности<sup>1</sup>. Образовательный полидинамизм открывает другие стратегии общения, иные модели восприятия, позволяющие не только получать знания, но и творить новые идеи.

Образовательный полидинамизм помогает сопрягать научное знание с миром человеческих потребностей, делая полученные знания готовыми к употреблению в условиях повседневной жизни и профессиональной деятельности человека.

Полидинамизм в образовании – это свойство современной образовательной динамики, которая всегда социально и исторически обусловлена, поскольку образование не является статистическим, но эволюционирует вместе с миром и человеком.

Изучение функций и проявлений образовательного полидинамизма является областью научного освоения образовательного пространства, что предполагает разгерметизацию традиционных образовательных парадигм и многоканальность трансляции знания.

Образовательный полидинамизм связан с идеей плюрализма, возникшего в результате смены знаниевой парадигмы образования на личностно-ориентированную, направленную не столько на усвоение определенного стандарта знаний, сколько на развитие уникальных человеческих способностей. Базой образования становится мировая и отечественная культура, включающая в себя не только науку, но и религию, искусство, традиции и т. д.

Образовательный полидинамизм меняет категориальные характеристики образовательной системы, которая обладает стабильностью и одновременно включает в себя и динамические процессы. Развитие образовательной системы может быть непрерывным или прерываться в определенные периоды ее существования. Непрерывность в образовательной системе выражается ее качественной определенностью, то есть при ее развитии сумма качеств остается неизменной. При этом изменяются только количественные характеристики всех или некоторых ее качеств. Прерывное развитие образовательной системы связано с переходом системы в новое качество, что и произошло с образованием в XX веке, то есть возникла новая система образования, поскольку осуществился диалектический закон перехода количества в качество. Количественные изменения любого качества приводят к формированию нового качества. Внешним воплощением образовательной системы является культура. Управление образовательной системой еще требует философского осмысления.

#### **Источники и литература:**

Архипова О. В. Идея образования в контексте постнеклассической культуры: дис. ... д-ра филос. наук. СПб., 2012. 50 с.

Валеева Е. В. Универсальные образовательные метафоры // Обсерватория культуры. 2015. № 4. С. 18-22.

Карпов А. О. Современное образование и знание // Философские науки. 2010. № 4. С. 126-139.

Кристева Ю. Избр. труды. Разрушение поэтики: пер с франц. М., 2004. 656 с.

Люсьи А. П. Упорное пребывание России на блюде текста // Философские науки. 2007. № 8. С. 123-143.

Мамедов А. К., Темнова Л. В., Липай Т. П. Общество знания: метаморфозы становления // Социологический альманах. 2012. № 3. С. 30-41.

Микешина Л. А. Философия познания. Полемиические главы. М.: Прогресс-Традиция, 2002. 24 с.

Фортунатова В. А. Функционирование традиции в прозе ГДР и ФРГ 60-80-х гг.: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 1995. 26 с.

Фортунатова В. А., Валеева Е. В. Проблема неявного знания в условиях образовательных перемен // Обсерватория культуры. 2016. Т. 13. № 3. С. 260-268.

Эпштейн М. Н. Конструктивный потенциал гуманитарных наук: могут ли они изменять то, что изучают? // Философские науки. 2008. № 12. С. 34-55.

---

<sup>1</sup> Эпштейн М. Н. Конструктивный потенциал гуманитарных наук: могут ли они изменять то, что изучают? // Философские науки. 2008. № 12. С. 42.

**В.А. Герт**  
Екатеринбург

## ИНДИВИДУАЛЬНОЕ БЫТИЕ ЧЕЛОВЕКА: СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** индивидуальное бытие, человек, надындивидуальная природа, структурные компоненты, бытие человека.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается индивидуальное бытие человека как со-бытие, обосновывается надындивидуальная природа человека, которая объясняет открытость отдельного индивида другому человеку и бесконечному миру. Выделяются его структурные компоненты: со-знание, со-общение, со-чувствие, со-действие, со-весть; определяются их функции по переходу процессов реализации индивидуальностей внутри целостности со-бытия в со-бытийные качества каждой индивидуальности. Взаимосвязь выделенных компонентов и их функций обеспечивает единство частей и целого, процессов и результатов индивидуального бытия человека.

**V.A. Gert**  
Ekaterinburg

## HUMAN INDIVIDUAL EXISTENCE: STRUCTURE AND FUNCTIONS

**KEYWORDS:** individual being, man, supra-individual nature, structural components, human being.

**ABSTRACT.** The article considers individual being of a person as co-being, substantiates the supra-individual nature of a person, which explains the openness of an individual to another person and the infinite world. Its structural components are distinguished: co-knowledge, co-communication, co-feeling, co-action, co-message, and their functions for the transition of the processes of realization of individuals within the co-being integrity in the co-being qualities of each individual. The relationship of the selected components and their functions ensures the unity of the parts and the whole, the processes and results of the individual being of a person.

Бытие индивидуальности открыто природной бесконечности в предметно-преобразующей деятельности. Но оно конечно и определено, во-первых, возможностями всеобщего содержания исторической (родовой) бесконечности общественного бытия, во-вторых, уникальностью реализации самой индивидуальности, которая сохраняет самотождественность и признаки абсолютного в себе, обеспечивая тем самым *конкретность* своего предметного действия, отношений с другими, своего сознания, своей потребности и цели. Бесконечность индивидуального бытия человека реализуется через определенность его конечности, а его универсальность – через уникальность. Развитие со-бытийной парадигмы в исследовании индивидуальности и индивидуального бытия человека создаёт экзистенциальную перспективу решения ряда методологических проблем.

Со-бытийная природа человека показывает, что в традиционной философии за пределами бытия тождественного мышлению человека действуют не слепые законы природы и общества, а открывается бытие подобных ему людей в природе и обществе. Надындивидуальная природа человека открывает отдельному индивиду бесконечный мир, а также моя открытость и моё сбывание «для другого» есть одновременно моё и его развитие. Со-бытие как сбывание «друг для друга» создаёт основания для нового типа бытия в природе, в котором мир открывается человеку, а человек открывается миру через другого человека. Со-бытие означает взаимосвязь различающихся субъектов с различающимися экзистенциалами, а не сводится к взаимосвязи отдельных экзистенциалов субъектов (мышление, вера, деятельность, свобода, совесть и т. д.). Деперсонализация, деиндивидуализация их субъектности, то есть онтологизация субъектности *вне* индивидуальности человека делает её надындивидуальной, близкой по смыслу социальному отчуждению (по К. Марксу) или формам религиозной субъектности. Тогда, в некотором смысле, индивидуальность становится менее реальной, чем её потребности, нормы, роли, отношения или образы социальной реальности. Утрачивая единство индивидуальности и её бытия, мы теряем основания для реализации и развития её субъектности, поскольку

---

<sup>1</sup> **Герт Валерий Александрович**, доктор философских наук, профессор кафедры философии, социологии и культурологи, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.

**Gert Valery Aleksandrovich**, Doctor of Philosophy, Professor of the Department of Philosophy, Sociology and Cultural Studies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

© Герт В. А., 2019

из совокупности вне субъекта потребностей, норм, ролей, отношений, образов и т. д. не создать субъектности конкретной индивидуальности, не задать центр и центрирование в процессах индивидуализации. Например, З. Бауман считает: «Создание потребностей заменяет сегодня нормативное регулирование, реклама занимает место идеологической индоктринации, а соблазны заменяют надсмотр и принуждение»<sup>1</sup>. «„Бесы – искусители“ являются главными действующими лицами и героями современного культурного и информационного пространства»<sup>2</sup>.

Парадоксальность возникает из-за отождествления субъекта только с носителем субъектности, без соотношения с процессом его становления и созидающей целостностью со-бытия, в которой носитель субъектности является необходимым, но недостаточным компонентом. Носитель субъектности в этом случае оказывается ограниченным своим физическим и телесным существованием, своими витальными потребностями. В отличие от этого, со-бытие – это взаимосвязь части и целого, результата и процесса, носителя субъектности и её реализации в сбывании индивидуальностей.

Открытая Л. Фейербахом принципиальность отношения одной индивидуальности к другой для бытия каждого человека (антропологический принцип)<sup>3</sup>, создает возможности категориального осмысления *целостности со-бытия*. На наш взгляд, эта целостность имеет достаточно ясно выраженные особенности:

а) выход за пределы своего наличного существования в целостность своего индивидуального бытия для каждой индивидуальности является необходимым и закономерным для её развития;

б) направленность трансцендирования в целостность индивидуального бытия как при его освоении, так и в его реализации исторична и ситуативна, создавая конкретную со-временность со-бытия;

в) идентификация каждой индивидуальности осуществляется в самодостаточных процессах взаимосвязи и со-гласования основных структурных компонентов внутри целостности индивидуального бытия как со-бытия;

г) существенные отношения между выше названными компонентами целостности индивидуального бытия как со-бытия на основе различий между ними способствуют их взаимообогащению и осуществлению вариативной инверсии (переходу) «внутри» общающихся индивидуальностей уже в качестве их со-бытийных свойств и способностей (сознания, общения, страдания и любви, преобразовательной деятельности, стыда и др.); эти свойства и способности выступают, в свою очередь, необходимыми экзистенциалами сохранения и развития целостности общающихся индивидуальностей;

д) то, что находится вне индивидуальности в целостности индивидуального бытия как со-бытия, не в меньшей мере конституирует её существо, чем то, что принадлежит в данный момент ей самой; переходы из целостности индивидуального бытия как со-бытия в целостность индивидуальности и обратно и есть её сбывание.

Индивидуальность, как мы уже отмечали, есть не только то, что она представляет из себя в данный момент, но и то, что она имела и имеет в качестве потенциала социального статуса, ресурсов и возможностей целостности своего бытия. Со-временность внутри со-бытия — это взаимосвязь настоящего прошлого, настоящего с потенциалом настоящего будущего. Со-временность для индивидуальности в со-бытии больше, чем время её актуального сбывания, так как индивидуальность как результат длительного сбывания дополняется потенциалом процесса каждого акта жизненного сбывания. Со-бытие обеспечивает единство процесса и результата, мысли и действия, смысла и цели, отношения и чувства, образуя в результате целостность индивидуальности человека.

В факте со-бытия как совместного существования, как смыслового пространства и единства многих индивидуальностей обнаруживается социальная реальность в (над) сверхиндивидуальной форме. Со-бытие человека по своей природе позволяет преодолеть антропоцентризм, своемерность отдельного человека, монологичность его отношений с миром.

Со-бытие предполагает, что в его целостности:

а) имеется системообразующее основание в себе на основе различий между общающимися индивидуальностями, а части или его компоненты имеют основания в его целостности – одинаковые по своей природе;

б) между этими компонентами (частями) есть онтологически и аксиологически интегрирующая, объединяющая, синтезирующая связь;

в) в результате взаимодействия компонентов (частей) на уровне целого возникает новое каче-

<sup>1</sup> Бауман З. Индивидуализированное общество / пер. с англ. В. Л. Иноземцева. М.: Логос, 2002. С. 85.

<sup>2</sup> Там же. С. 59.

<sup>3</sup> Фейербах Л. Основные положения философии будущего // Избранные философские произведения: в 2 т. М.: Госполитиздат, 1955. Т. 1. С. 134-204.

ство целого, отличное от этих частей. Происходит порождение осмысленно деятельной индивидуальности человека, способной к преобразованию и созиданию.

Целостность со-бытия человека образует целостность его самого. Целостность со-бытия создает возможность преодолеть недостаточность отдельного человека в отношениях с миром; это свойство, которое порождает изменения не для одного человека, а как минимум для двух как сторон взаимодействия. Целостность со-бытия подразумевает её самоорганизацию на основе слабых взаимодействий. Выход любой индивидуальности за пределы со-бытия может привести и к сильным взаимодействиям, к встрече с чужим и даже чуждым и, таким образом, нарушить или разрушить целостность со-бытия.

Самоорганизация со-бытия в целостность происходит в таких процессах, которые являются реализацией уже не столько витальных, сколько социальных потребностей – в смыслообразовании, в самореализации, в общении. «В самом цикле индивидуализации самореализация индивидуальности есть длительность и направленность *от* прошлого (от усвоения, освоения, потребления, целеобразования, смыслообразования), а удовлетворение потребности и достижение целевого результата есть окончание длительности самореализации и начало длительности и направленности *к* будущей самореализации (через усвоение, освоение, потребление, целеобразование, смыслообразование). Весь воспроизводственный цикл *от* настоящего (актуального) прошлого *к* настоящему (актуализированному) будущему есть *длительность и рядоположенность настоящего*»<sup>1</sup>.

*Со-общение* индивидуальностей выводит их за пределы собственных ограниченностей к следующим характеристикам со-бытия:

а) витальные потребности индивидуальностей при своем удовлетворении проявляют другого человека как нечто большее, как необходимость и ценность для других (надвитальных) потребностей – формируется *со-чувствие*;

б) знание, мысль индивидуальности образуется и реализуется в осмыслении, в пространстве смыслов как нечто общее для многих – формируется *со-знание*;

в) продукты и средства деятельности при своем производстве и применении в самореализации индивидуальностей изменяют для них предметную реальность и отношение к этим изменениям у каждого – формируется *со-действие*;

г) время сбывания смыслов, целей, знаний, потребностей, действий индивидуальностей вариативно и неравномерно, что может привести к неадекватному наличному состоянию, к несоответствию, к различиям в ответственности за со-знание, со-чувствие, со-действие – формируется *со-весть*. Бессубъектные акты общения, мышления, переживания, действия, совести абсурдны!

Совместность существования становится существенным условием развития каждой индивидуальности. Со-участие двух или нескольких индивидов в предметной самореализации в одном и том же направлении приводит к сложению эффектов действий каждого. Суммарный эффект усиливается при достижении совместности уровня со-трудничества, со-дружества, со-творчества, в которых достигается единство смыслов и целей, чувств и переживаний, актуальных состояний и достижений.

Обязательный выход индивидуальности за пределы наличного состояния в целостность своего со-бытия – это постоянная устремленность в будущее состояние. Это и есть сбывание индивидуальности, которая своей устремленностью в будущее осуществляет центрацию своего существования, обретая устойчивость и идентичность в различении и разграничении с другими компонентами структуры наполненного смыслом индивидуального бытия, образуя с ними инверсионное развивающееся актуальное единство. Центрирование индивидуальности в индивидуальном бытии создает ей способность дистанцироваться от своего индивидуального бытия, относиться к своему индивидуальному бытию, осуществлять процессы самосознания, самопознания, самосовершенствования и т. п.

Основные *функции* целостности со-бытия по переходу *процессов сбывания* индивидуальности (внутри целостности со-бытия) в *со-бытийные качества индивидуальности*:

- а) информационная – со-общение;
- б) целесмысловая – со-знание;
- в) эмоционально-чувственная – со-чувствие;
- г) деятельностная – со-действие;
- д) интегративная – со-гласование;
- е) порождение диссонансов – со-весть, несоответствие.

Со-бытийные элементы, в свою очередь, выполняют разные функции в обеспечении целостности со-бытия и в достижении суммарного эффекта. *Смыслы* в со-знании – это *интеграторы* его це-

---

<sup>1</sup> Герт В. А. Индивидуальность человека: бытие и деятельность: монография / Урал. гос. пед. ун-т. 2-е изд., доп. Екатеринбург: Издательство «Сократ», 2018. С. 216.



лостности при направленности внутрь индивидуальности и его непрерывности в процессах осмысления при доминировании направленности вовне – на другого, предметную реальность и сами смыслы. *Действия* в со-действии – это внешние *регуляторы* последовательности (преемственности) предметной самореализации и преобразовательной деятельности индивидуальности в актуальной предметной реальности целостности со-бытия. *Чувства* (и эмоции) в со-чувствии – это *катализаторы* изменения со-отношений в целостности со-бытия и непрерывности процесса переживания индивидуальности. *Значимые вести* о несоответствиях в со-вести – это внутренние *регуляторы* со-отношений в целостности самой индивидуальности, которые влияют на изменение со-отношения смыслов, чувств, целей для будущих действий.

Таким образом, структура и функции индивидуального бытия человека позволяют не только обосновать и объяснить взаимосвязь, взаимодополнение и взаимообогащение структурных компонентов в процессах реализации их функций, но и преодолеть антропоцентризм, разрывы между индивидуальностью и её бытием, между сознанием и бытием, между экзистенциалами индивидуальности и их основаниями, между внутренними и внешними проявлениями, между процессами и результатами и т. д.

#### **Источники и литература:**

Бауман З. Индивидуализированное общество / пер. с англ. В. Л. Иноземцева. М.: Логос, 2002. 390 с.

Герт В. А. Индивидуальность человека: бытие и деятельность: монография / Урал. гос. пед. ун-т. 2-е изд., доп. Екатеринбург: Издательство «Сократ», 2018. 224 с.

Фейербах Л. Основные положения философии будущего // Избранные философские произведения: в 2 т. М.: Госполитиздат, 1955. Т. 1.

**Ю.Г. Горшкова**  
Белгород

**АНАЛИЗ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В КОНЦЕ XIX – 30-х гг. XX вв. (НА ОСНОВЕ ВОСПОМИНАНИЙ И СВЕДЕНИЙ  
ИЗ БИОГРАФИИ И.М. ГРЕВСА)**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** высшие учебные заведения, история высшего образования, историческое образование, методика преподавания истории, методика истории в вузе, профессура, образовательная политика, биографические материалы, воспоминания.

**АННОТАЦИЯ.** На основе новых источников в работе проанализированы особенности функционирования и трансформации системы высшего исторического образования в дореволюционный, постфевральский и советский периоды отечественной истории. В контексте затрагиваемой тематики автором рассмотрены достоинства и недостатки каждого из них, а также наглядно показан общий процесс развития высшей школы в России конца XIX – 30-х гг. XX вв. Для более детального и образного осмысления происходящих процессов в области высшего образования рассматриваемого периода в статье использованы воспоминания и биографические данные И. М. Гревса известного историка, педагога-новатора и общественного деятеля. На основе автобиографического и эпистолярного наследия ученого, который стал не только очевидцем, но и непосредственным участником изменений в высшей школе, рассматриваются новые аспекты, помогающие с иной стороны раскрыть проблему анализа образовательной системы в России.

**J.G. Gorshkova**  
Belgorod

**ANALYSIS OF THE HIGHER HISTORICAL EDUCATION SYSTEM  
IN THE LATE XIX – 30-ies XXCENTURIES  
(BASED ON THE MEMORIES AND INFORMATION FROM THE BIOGRAPHY I.M. GREAVES)**

**KEYWORDS:** institutions of higher education, history of higher education, historical education, methods of teaching history, methods of history at the university, professors, educational policy, biographical materials, memories.

**ABSTRACT.** On the basis of new sources the paper analyzes the features of functioning and transformation of the system of higher historical education in the pre-revolutionary and Soviet periods of national history. In the context of the subject, the author considers the advantages and disadvantages of each of them, and clearly shows the overall process of development of higher education in Russia in the late XIX – 30s of the twentieth century. for a more detailed and imaginative understanding of the processes in the field of higher education in the period under consideration, the article uses the memories and biographical data of I. M. Greaves of the famous historian, educator, innovator and public figure. Based on the autobiographical and epistolary heritage of the scientist, who became not only an eyewitness, but also a direct participant in the changes in higher education, new aspects are considered, which help to reveal the problem of the analysis of the educational system in Russia.

В настоящее время осмысление особенностей дореволюционной высшей школы, в частности системы исторического образования, ее трансформации в период серьезных политических потрясений начала XX в., а также формирования «советского варианта» системы образовательных учреждений приобретает особую актуальность в современных условиях.

Данное утверждение объясняется, во-первых, постоянным реформированием образовательной системы в нашей стране, при котором поиск оптимальных путей развития высшей школы требует обращения к историческому опыту предшествующих эпох. Во-вторых, процесс модернизации современного мира, вызванный быстрым технологическим развитием, существенно повышает роль и значимость уровня образованности личности. Изучение же методологических приемов и особенностей обучения прошлого помогает определить те из них, что оказывались наиболее эффективными. Все

---

<sup>1</sup> Горшкова Юлия Геннадьевна, студентка 4 курса бакалавриата историко-филологического факультета, Белгородский государственный национальный исследовательский университет; 308030, г. Белгород, ул. Шумилова, 10; e-mail: julia.gorshkova1997@gmail.com.

**Gorshkova Julia Gennadiyevna**, 4th year Student of the Bachelor's Degree in the Faculty of History and Philology, Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia.

© Горшкова Ю. Г., 2019

вышеуказанное несомненно делает востребованными исследования в области изучения складывания и функционирования высшей школы<sup>1</sup>.

Однако нельзя не отметить актуальность данного исследования и в контексте современных тенденций отечественной историографии, одной из которых является изучение истории науки. При этом становление и развитие системы высшего образования в российских университетах неотделимо от развития науки в стране<sup>2</sup>. Особенно актуальным в этом отношении становится изучение данных процессов сквозь призму «биографического метода», т. е. через воспоминания и сведения из жизни непосредственных свидетелей и участников событий. Так, биографические данные И. М. Гревса (1860-1941), одного из выдающихся дореволюционных и советских историков и педагогов, основателя Санкт-Петербургской школы медиевистики в столичном Императорском университете, могут наглядно показать происходящие процессы, а также увидеть, как те или иные нововведения образовательной системы в разные периоды применялись на практике и воспринимались современниками.

Обращаясь к историографии по вопросу высшего исторического образования, можно отметить, что опыт подготовки историков в дореволюционных университетах долгое время не являлся предметом специальной исследовательской разработки, однако дореволюционными исследователями был собран обширный фактический материал и создана основа для дальнейшего изучения проблем развития российских университетов<sup>3</sup>.

В научных работах советского времени дореволюционная система высшего образования традиционно рассматривалась через историко-партийную направленность, при которой превалировала общая негативная оценка академической среды, а акценты ставились на участие учреждений высшего образования в революционном и общественном движении. В этой связи вплоть до конца 80-х годов XX в. университетский мир был представлен достаточно скудно<sup>4</sup>.

Новейшая историография более полно и комплексно рассматривает высшую школу. Актуальными среди исследователей становятся вопросы внутренней жизни университетов, многие аспекты из которых в настоящее время требуют доработки. Процесс подготовки кадров, материально-бытовое обеспечение участников учебного процесса, его организационное оформление и т. д. – эти и другие стороны функционирования академической среды может раскрыть и дополнить анализ новых методологических подходов и источникового материала – индивидуальных биографий очевидцев и участников трансформации высшей школы конца XIX–30-х гг. XX вв.<sup>5</sup>

В данной работе за основу был взят материал, связанный с личностью И. М. Гревса, известного антиковеда и медиевиста, общественного деятеля и педагога-новатора, заведующего кафедрой Всеобщей истории Санкт-Петербургского Императорского университета и декана филологического факультета Высших женских (Бестужевских) курсов<sup>6</sup>. Такой выбор объясняется наличием обширного автобиографического и эпистолярного наследия ученого, охватывающего как дореволюционный, так и советский периоды российской истории. Также, Иван Михайлович, в силу своих профессиональных интересов и должностных полномочий, составил характеристику происходящих изменений в области высшего образования до и послереволюционного времени, основываясь на своих собственных наблюдениях и результатах деятельности. Из этого следует, что вполне допустимо считать оценку Гревса по вопросу трансформации системы исторического образования мнением специалиста своего времени. Все вышеуказанное послужило основанием для того, чтобы рассматривать процесс трансформации высшей школы конца XIX – 30-х гг. XX вв. на основе воспоминаний и сведений из биографии И. М. Гревса. Стоит отметить, что процессы, происходившие в Санкт-Петербургских университетах, были схожи с теми, что происходили и в других высших учебных заведениях рассматриваемого периода, поэтому в данной работе мы будем говорить о высшем историческом образовании в целом.

Самые ранние сведения об особенностях и функционировании высшей школы в контексте «биографического подхода» относятся к 1879 году, когда И. М. Гревс, окончив Ларинскую гимназию с отличием, поступил на историко-филологический факультет столичного Императорского университета. Своим первым настоящим учителем считал В. Г. Васильевского, который вошел в историогра-

<sup>1</sup> Аврус А. И. История российских университетов. М.: Московский общественный научный фонд, 2001. С. 5.

<sup>2</sup> Перковская Г. А. Развитие исторического образования в университетах России во второй половине XVIII – начале XX вв.: дис. ... канд. ист. наук. Ставрополь, 2005. С. 3.

<sup>3</sup> Змеев В. А. Эволюция высшей школы Российской империи. М.: Наука, 1998. С. 7.

<sup>4</sup> Аврус А. И. История российских университетов. М.: Московский общественный научный фонд, 2001. С. 5.

<sup>5</sup> Перковская Г. А. Развитие исторического образования в университетах России во второй половине XVIII – начале XX вв.: дис. ... канд. ист. наук. Ставрополь, 2005. С. 4.

<sup>6</sup> Вахромеева О. Б. Иван Михайлович Гревс (1860-1941): портрет университетского профессора // Петербургские исследования. СПб., 2006. Вып. 6. С. 46.

фию как основатель Санкт-Петербургской школы византиноведения. Иван Михайлович, во многом, видел в нем идеал «профессора-педагога своего времени». Он пишет: «В.Г. Васильевского нельзя было назвать хорошим лектором в обычном понимании этого слова», но он «смело и серьезно может и должен быть назван «хорошим профессором», поражающим не блеском, но глубиной своих дарований <...>, именно научным воздействием на людей...»<sup>1</sup>. Таким образом, еще в студенческие годы И. М. Гревс определил для себя образ «учителя науки», который должен был быть специалистом высокого уровня, а также относиться с уважением и добротой к своим студентам. Именно такой идеал университетского профессора формировался неспроста: дореволюционные университеты характеризовались наличием значительной дистанции между педагогом и учащимися. По Табели о рангах, например, с 1884 году звание ординарного профессора приравнивалось к статскому советнику, а штатное содержание составляла 3000 рублей в год<sup>2</sup>. Все это свидетельствует о высоком социальном статусе преподавателей высших учебных заведений, что сказывалось и на взаимоотношениях студентов и педагогов.

Получив золотую медаль за выпускное сочинение, И. М. Гревс со званием Кандидата был оставлен при университете для подготовки к магистерскому экзамену. Место приват-доцента Иван Михайлович получил в 1889 году<sup>3</sup>. Таким образом, кадровая система университетов Российской империи выглядела следующим образом: профессора ординарные (составление учебно-методических материалов, чтение лекций, руководство практическими занятиями, прием экзаменов и т. д.) и экстраординарные (приглашались для чтения лекционного курса из других университетов), магистры (после сдачи экзаменов и защиты диссертации на собрании факультета), приват-доценты (внештатные преподаватели), кандидаты (по Уставу 1884 г. – диплом 2-й ступени) и действительные студенты (по Уставу 1884 г. - диплом 1-й ступени)<sup>4</sup>.

В течение 90-х гг. XX столетия два раза был командирован за границу для написания магистерской диссертации. Именно в это время И. М. Гревс окончательно определился со своими научно-методологическими воззрениями. Стоит отметить, что подобные «стажировки» были характерным явлением всех дореволюционных университетов. Международные контакты помогали преподавателям поддерживать на высоком уровне свой профессиональный уровень, знакомясь с зарубежными исследованиями, что было необходимо в виду дефицита актуальной литературы. Также, командированные изучали постановку учебного дела в ведущих европейских центрах образования и работали в зарубежных архивах и библиотеках, заводили контакты и становились участниками международных съездов и конгрессов<sup>5</sup>.

Так, И. М. Гревс признавал, что стал «почитателем» известного французского историка Фюстеля де Куланжа после своей работы в Сорбонне, где он познакомился с его учениками и большинством работ<sup>6</sup>. Значимость международных контактов Иван Михайлович подчеркивал и для своих учеников, организовывая для них «научные экскурсии» 1907 и 1912 гг. Также, став участником Первого международного съезда историков в Риме (1903 г.) и выступая позже перед своими коллегами, он говорил: «Нам, историкам, работающим в России, следовало бы серьезно подумать о самостоятельной организации своих отечественных (не узконаправленных) научно-исторических учреждений подобного типа»<sup>7</sup>.

В контексте заявленной тематики исследования есть необходимость обратить внимание и на событие, произошедшее с И. М. Гревсом в 1899 году. Из-за сочувствия студенческим волнениям Ивана Михайловича отстранили от преподавательской деятельности в высших учебных заведениях почти на 3 года. Однако в это время он преподавал в гимназиях, училищах и лицеях, а также защитил

<sup>1</sup> Герш К. В. Образ историка и его ремесла на примере творчества историка-медиевиста И.М. Гревса // Диалог со временем. СПб., 2013. Вып. 44. С. 220.

<sup>2</sup> Шипилов А. В. Зарплата российского профессора в ее настоящем, прошлом и будущем // ALMA MATER. Вестник высшей школы. М., 2003. № 4. С. 38.

<sup>3</sup> Вахромеева О. Б. Иван Михайлович Гревс (1860-1941): портрет университетского профессора // Петербургские исследования. СПб., 2006. Вып. 6. С. 51.

<sup>4</sup> Ивкина Т. В., Подольская И. А. Система подготовки научно-педагогических кадров российских университетов по университетским уставам 1863 и 1884 годов // Научный Вестник Уральской Академии государственной службы. Екатеринбург, 2009. Вып. № 1. С. 106.

<sup>5</sup> Ростовцев Е. А. Столичный университет Российской империи: ученое сословие, общество и власть (вторая половина XIX – начало XX в.). М.: Политическая энциклопедия, 2017. С. 530.

<sup>6</sup> Гревс И. М. Предисловие // Фюстель де-Куланж. История общественного строя древней Франции в 6 т. СПб.: Тип. М.М. Стасюлевича, 1901. Т. I. С. 8.

<sup>7</sup> Международный съезд историков в Риме весной 1903 г. // ПФА РАН Ф. 726. Оп. 1. Ед. хр. 71. Л. 27.

магистерскую диссертацию (1900 г.). Восстановили в правах историка лишь в 1902 году<sup>1</sup>. Также, встречаются сведения, в соответствии с которыми Гревс еще в студенческие годы проявлял интерес к различным студенческим движениям, ставившим своей целью повлиять на сложившуюся систему образования. Недовольства вызывала правительственная политика «тотального контроля» не только над научной и организационной жизнью университетов, но и над участниками образовательного процесса, которые должны были «доказывать» свою благонадежность (особенно после вступления в силу нового университетского Устава 1884 года)<sup>2</sup>.

Однако, как и большинство представителей университетской интеллигенции, И. М. Гревс не стал революционером. Воплощение своих представлений о «чистой и свободной» науке и выполнение задачи просвещения широких народных масс он видел возможным в результате демократизации университетской жизни в рамках закона. Так, еще в студенческие годы Иван Михайлович вместе со своими единомышленниками организовали так называемое «Приютинское братство», участниками которого были выдающиеся личности: будущие естествовед В. Вернадский, филолог Д. Шаховской, юрист А. Корнилов, филолог-классик Ф. Ольденбург и востоковед С. Ольденбург<sup>3</sup>. И. М. Гревс говорил, что «Братство» старалось «служить прогрессу родины созидательной работой мирных культурных сил». Будучи его частью, историк избавился «от тисков чуждых ему по духу революционных групп того времени»<sup>4</sup>. В целом, наличие подобных студенческих корпораций, ставивших своей целью решение различных проблем научного и социального характера, было характерной чертой всей дореволюционной высшей школы второй половины XIX в.

Февральскую революцию И. М. Гревс встретил с воодушевлением. Сам он входил в «Союз освобождения», члены которого в октябре 1905 года образовали Конституционно-демократическую партию (кадетов)<sup>5</sup>. Ее буржуазно-либеральная программа была близка и понятна историку. Временное правительство обещало университетам автономию в решении кадровых и административных вопросов. В это время к обсуждению образовательных реформ приглашались выдающиеся общественные деятели и научные сотрудники. Иван Михайлович участвовал в съездах всероссийского союза профессоров, комиссии по выработке нового устава и автономии высшей школы. В преобразованных университетах историк был сторонником предметной, позволявшей вводить в учебную программу разнообразные спецкурсы и семинарии, а также обеспечивать их специально подобранными книжными собраниями и оборудованными кабинетами<sup>6</sup>.

После октября высшая школа ещё несколько лет существовала относительно автономно, что было вызвано условиями Гражданской войны. Решение проблем содержания учебного процесса в университетах казалась второстепенным по значению. Однако по мере упрочнения власти большевиков, либералы понимали, что для гуманитарного образования наступает трудное время. И. М. Гревс в письме к своему другу А. А. Корнилову в марте 1918 года: «Живется так тяжело, как никогда даже не чаялось, что может быть так! Выхода не видно. Позор и ужас. Унижение и рабство»<sup>7</sup>. Именно к этому времени относится создание Комиссии по реформе высшей школы при Наркомпросе под председательством П. К. Штернберга, которая занималась вопросами правового положения университетов, преподавания на гуманитарных факультетах и подготовкой новых правил приема в них<sup>8</sup>.

В это время И. М. Гревс продолжал преподавать на историко-филологических факультетах своей альма-матер и ВЖК вплоть до их слияния в 1919 г. Помимо объединения учебных заведений, в стране проводится ряд других преобразований, в итоге приведших к ликвидации исторического образования. Сначала было принято положение о ФОНах (факультетах общественных наук), которые раз-

<sup>1</sup> Вахромеева О. Б. Иван Михайлович Гревс – знаменитый универсальщик: человек, учитель, ученый // Санкт-Петербургский университет. СПб., 2006. № 2. С. 45.

<sup>2</sup> Перковская Г. А. Развитие исторического образования в университетах России во второй половине XVIII – начале XX вв.: дис. ... канд. ист. наук. Ставрополь, 2005. С. 55.

<sup>3</sup> Еремеева С. Приютинское братство // Высшее образование в России. М., 2007. № 1. С. 159.

<sup>4</sup> Ивкина Т. В., Подольская И. А. Система подготовки научно-педагогических кадров российских университетов по университетским уставам 1863 и 1884 годов // Научный Вестник Уральской Академии государственной службы. Екатеринбург, 2009. Вып. 1. С. 220.

<sup>5</sup> Потехина И. П. Гревс Иван Михайлович // Биографика СПбГУ. URL: <https://bioslovhist.spbu.ru/person/40-grevs-ivan-mikhailovich.html> (дата обращения: 12.02.2019).

<sup>6</sup> Герш К. В. Образ историка и его ремесла на примере творчества историка-медиевиста И. М. Гревса // Диалог со временем. СПб., 2013. Вып. 44. С. 222.

<sup>7</sup> Гревс И. М. Воспоминания // Петербургские адреса И. М. Гревса / Марголис А. Д. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2011. С. 45.

<sup>8</sup> Еремеева С. Приютинское братство // Высшее образование в России. М., 2007. № 1. С. 16.

деляли филологическую и историческую часть гуманитарного знания. С 1920 года принимались меры по ограничению университетской автономии (учреждение Главпрофобров, формирование правления Наркомпросом и т. д.). Ввиду отсутствия финансирования все сложнее было заниматься наукой, правительство было нацелено на подготовку достаточного количества учителей, а не исследователей, что приводило к «оторванности» преподавания от современной науки и его стремительное устаревание<sup>1</sup>.

В 20-е гг. правительством был взят курс на «внедрение» марксистской философии в научную среду через обновление учебных планов и корпуса профессорско-преподавательского состава. В университетах начались «чистки» как в отношении преподавателей, так и студентов, проходившие под лозунгами устранения «чуждых» новому обществу элементов – носителей буржуазных ценностей. В результате одной из них был уволен и И. М. Гревс как «ненадежный элемент: беспартийный идеалист»<sup>2</sup>. Свои мысли в отношении данного факта Иван Михайлович изложил в письме к Е. Я. Рудинской от 8 августа 1923 г.: «То, о чем Вы пишете, действительно произошло со мной. Для симметрии моей биографии это очень подходит: одинаковое действие от различных режимов, свидетельствующее о моей верности себе (думаю, могу так сказать) и о гораздо большей близости друг к другу обоих порядков, кажущихся столь различными. Мое преподавание признали «бесполезным» и потому я «не нужен». Конечно, это очень тяжело»<sup>3</sup>.

Потеряв любимое дело и единственный источник дохода, Гревс приспособился к новым условиям. Наряду с другими историками, он искал дохода в других направлениях научной деятельности: в области краеведения, педагогики (пишет труды с говорящими названиями «Методические перспективы для экскурсий в средней школе», «Учитель-краевед» и др.) а также филологии (переводы произведений Р. Роллана, статьи об И. С. Тургеневе и его творчестве)<sup>4</sup>.

Увольнение И. М. Гревса из Санкт-Петербургского университета совпало с полной ликвидацией исторического образования в стране. Вместо ФОНов создавались общественно-педагогические отделения, в полной мере отражающие практикоориентированность гуманитарного знания. Однако такое положение не могло существовать долго. Уже с начала 30-х гг. возрастают потребности государственно-партийного аппарата в общественных науках, что было вызвано увеличением общеобразовательного уровня населения, расцветом народного хозяйства и сложной международной обстановкой, вынуждавшей правительство прибегать к осознанию исторического опыта народов СССР.

По указанию Сталина производится перестройка всей системы образования: с 1934 г. было восстановлено историческое образование. Создание новых учебников способствовало началу исследовательской деятельности. Однако во всех областях гуманитарных наук укоренился догматизм партийной верхушки<sup>5</sup>. По сути, они превращались в часть идеологии государства, что не мешало «старым» кадрам вернуться на свои рабочие места.

В 1934 году И. М. Гревсу присуждают степень доктора наук без защиты диссертации и приглашают преподавать исторические курсы в ЛИФЛИ (Ленинградский историко-филологический лингвистический институт) и ЛГУ (Ленинградский Государственный университет)<sup>6</sup>. В письме к своему ближайшему ученику Н. П. Анциферову от 3 сентября 1934 года Иван Михайлович пишет: «Не без волнения приступаю после 11-летнего перерыва; не знаю, как удастся вновь войти в работу, которая прежде наполняла всю жизнь. Постараюсь новой молодежи дать то, что остается в голове от старого опыта. Жаль, что столько лет пропало даром»<sup>7</sup>.

С началом своей преподавательской деятельности историк отмечает снизившийся уровень знаний студентов и аспирантов исторического отделения, вызванная перестройкой всей системы образования в целом (наиболее пострадало, по его мнению, знание языков и умения работы с источником)<sup>8</sup>. Однако несмотря на это признание важности гуманитарных наук было важной вехой в становлении

<sup>1</sup> Скворцов М. А., Гришина Н. В. Историческое образование в первое десятилетие советской власти: основные векторы развития // Вестник Челябинского государственного университета. Челябинск, 2015. № 2. С. 51.

<sup>2</sup> Вахромеева О. Б. Профессор И.М. Гревс на пути к «родионоведению» // Санкт-Петербургский университет. СПб., 2001. № 25. С. 23.

<sup>3</sup> Гревс И. М. Письмо к Е.Я. Рудинской // Человек с открытым сердцем. Автобиографическое и эпистолярное наследие Ивана Михайловича Гревса / О. Б. Вахромеева. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004. С. 305.

<sup>4</sup> Свешников А. В. Иван Михайлович Гревс (1860–1941) // Портреты историков. Время и судьбы. М., 2004. Вып. 3. С. 342.

<sup>5</sup> Чанбарисов Ш. Х. Формирование советской университетской системы. М.: Наука, 1988. С. 118.

<sup>6</sup> Потехина И. П. Гревс Иван Михайлович // Биографика СПбГУ. URL: <https://bioslovhist.spbu.ru/person/40-grevs-ivan-mikhailovich.html> (дата обращения: 12.02.2019).

<sup>7</sup> Письмо И.М. Гревса к Н.П. Анциферову от 3 сентября 1934 г. // ОР РНБ Ф. 27. Оп. 1. Д. 232. Л. 6.

<sup>8</sup> Шмидт С. О. И.М. Гревс и воспитание историей // Петербургские исследования. СПб., 2006. Вып. 6. С. 12.

системы советского образования, в своей основе оформившегося постановлением СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 23 июня 1936 г. «О работе высших учебных заведений и о руководстве высшей школой» и Типовым уставом высших учебных заведений от 5 сентября 1938 г., в которых устанавливалась единая система приема в вузы, организации учебного процесса, форм учебной работы (лекции, практические занятия и практики) и контроля знаний<sup>1</sup>.

Таким образом, на основе всего вышеизложенного можно сказать, что отечественная высшая школа в конце XIX – 30-х гг. XX вв. подверглась значительной трансформации и обладала на каждом из этапов своего развития характерными особенностями, что стало следствием изменения политической обстановки в России рассматриваемого периода. На основе сведений из биографии известного историка и педагога И. М. Гревса, очевидца и непосредственного участника событий по реформированию высшей школы, в работе наглядно представлен процесс становления советской системы высшего исторического образования. Он прошел путь от дореволюционной исторической школы, для которой было характерным наличие тесных международных связей и тотальный контроль над жизнью участников учебного процесса, что было вызвано нарастающим протестным движением среди молодежи и профессорско-преподавательского состава, до демократизации и автономизации как итогов Февральской революции, а в последующем от ликвидации исторической науки в стране до ее «реабилитации» в середине 30-х гг. и подчинении идеологической машине государства.

#### **Источники и литература:**

- Аврус А. И. История российских университетов. М.: Московский общественный научный фонд, 2001. 85 с.
- Вахромеева О. Б. Иван Михайлович Гревс – знаменитый универсальщик: человек, учитель, ученый // Санкт-Петербургский университет. СПб., 2006. № 2. С. 40-45.
- Вахромеева О. Б. Иван Михайлович Гревс (1860-1941): портрет университетского профессора // Петербургские исследования. СПб., 2006. Вып. 6. С. 45-63.
- Вахромеева О. Б. Профессор И.М. Гревс на пути к «родионоведению» // Санкт-Петербургский университет. СПб., 2001. № 25. С. 20-26.
- Вернадский Г. В. Русская историография. М.: Аграф, 1998. 448 с.
- Герш К. В. Образ историка и его ремесла на примере творчества историка-медиевиста И.М. Гревса // Диалог со временем. СПб., 2013. Вып. 44. С. 206-231.
- Гревс И. М. Воспоминания // Петербургские адреса И. М. Гревса / А. Д. Марголис. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2011. С. 44-45.
- Гревс И. М. Письмо к Е.Я. Рудинской // Человек с открытым сердцем. Автобиографическое и эпистолярное наследие Ивана Михайловича Гревса / О. Б. Вахромеева. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004. С. 305.
- Гревс И. М. Предисловие // Фюстель де-Куланж. История общественного строя древней Франции в 6 т. СПб.: Тип. М.М. Стасюлевича, 1901. Т. I. С. 3-25.
- Еремеева С. Приютинское братство // Высшее образование в России. М., 2007. № 1. С. 157-166.
- Ермошко А. Г. Изменение социального облика студенчества Петроградского / Ленинградского университета в первые годы советской власти (1917-1925) // Вестник Пермского университета. Пермь, 2011. Вып. 2. С. 12-21.
- Змеев В. А. Эволюция высшей школы Российской империи. М.: Наука, 1998. 160 с.
- Ивкина Т. В., Подольская И. А. Система подготовки научно-педагогических кадров российских университетов по университетским уставам 1863 и 1884 годов // Научный Вестник Уральской Академии государственной службы. Екатеринбург, 2009. Вып. 1. С. 105-118.
- Международный съезд историков в Риме весной 1903 г. // ПФА РАН Ф. 726. Оп. 1. Ед. хр. 71. Л. 27.
- Перковская Г. А. Развитие исторического образования в университетах России во второй половине XVIII – начале XX вв.: дис. ... канд. ист. наук. Ставрополь, 2005. 350 с.
- Письмо И.М. Гревса к Н.П. Анциферову от 3 сентября 1934 г. // ОР РНБ Ф. 27. Оп. 1. Д. 232. Л. 6.
- Потехина И. П. Гревс Иван Михайлович // Биографика СПбГУ. URL: <https://bioslovhist.spbu.ru/person/40-grevs-ivan-mikhailovich.html> (дата обращения: 12.02.2019).
- Ростовцев Е. А. Столичный университет Российской империи: ученое сословие, общество и власть (вторая половина XIX – начало XX в.). М.: Политическая энциклопедия, 2017. 903 с.
- Свешников А. В. Иван Михайлович Гревс (1860–1941) // Портреты историков. Время и судьбы. М., 2004. Вып. 3. С. 340-352.
- Скворцов М. А., Гришина Н. В. Историческое образование в первое десятилетие советской власти: основные векторы развития // Вестник Челябинского государственного университета. Челябинск, 2015. № 2. С. 48-56.
- Чанбарисов Ш. Х. Формирование советской университетской системы. М.: Наука, 1988. 180 с.
- Шипилов А. В. Зарплата российского профессора в ее настоящем, прошлом и будущем // ALMA MATER. Вестник высшей школы. М., 2003. № 4. С. 33-42.
- Шмидт С. О. И.М. Гревс и воспитание историей // Петербургские исследования. СПб., 2006. Вып. 6. С. 6-17.

<sup>1</sup> Чанбарисов Ш. Х. Формирование советской университетской системы. М.: Наука, 1988. С. 124.

**Г.Б. Есенова**

Элиста

**Ж. Тогтох**

Улан-Батор, Монголия

## **НОМИНАЦИИ ЛИЦА В КАЛМЫЦКОМ ЯЗЫКЕ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ<sup>2</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** гендер, калмыцкий язык, средства обозначения, биологический пол, лексическая семантика.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается проблема обозначения биологического пола в калмыцком языке. Показано, что биологический пол обозначается лексико-семантически, аффиксально и аналитически через указатель женского пола күүкд күн. Анализ позволяет заключить, что аффиксальный способ является доминирующим.

**G.B. Esenova**

Elista

**Zh. Togtoх**

Ulaanbaatar, Mongolia

## **THE CATEGORY OF A PERSON IN THE KALMYK LANGUAGE: GENDER ASPECT**

**KEYWORDS:** gender, Kalmyk language, notation, biological gender, lexical semantics.

**ABSTRACT.** The article deals with the problem of designation of biological sex in the Kalmyk language. It has been concluded that in the Kalmyk language the biological sex is specified lexico-semanticly, affixally and analytically with the indicator of female sex “kuukdkun”. The affixal way of word-formation is dominant.

Проблема гендера изучается во многих науках, поскольку структура общества, ее маскулинные и фемининные черты, а также связанные с ними стереотипы, существующие в сознании людей, определяются данной категорией. Одним из важных вопросов лингвистики является проблема, связанная с обозначением биологического пола в разных языках. В индоевропейских языках обозначение биологического пола связано с категорией грамматического рода. В монгольских языках, где нет этой категории, биологический пол должен тем не менее передаваться, поскольку биологический пол является важнейшим понятием. К сожалению, средства обозначения пола ни в калмыцком, ни в монгольском языке специально не изучались. Имеется лишь несколько статей Э. Ч. Бардаева, посвященных обозначению биологического пола животных в калмыцком языке<sup>3</sup>. Эта проблема рассматривалась в рамках грамматики монгольских языков, исходившей из тезиса об отсутствии категории рода в монгольских языках. В настоящей работе предпринимается попытка изучения проблемы с позиций лингвистической гендерологии, с учетом социокультурных ролей, которые люди выполняют в соответствии с биологическим полом.

Для этого методом сплошной выборки из Калмыцко-русского словаря под редакцией Б. Д. Муниева были рассмотрены имена существительные со значением лица. Банк данных составил 799 существительных, из которых 678 слов обозначают лица мужского пола, 121 – лица женского пола. Количество слов, обозначающих лица мужского пола, в 6,5 раз превышает число единиц, обозначающих лица женского пола.

Имена существительные в дальнейшем были расклассифицированы по лексико-семантическим и словообразовательным группам.

---

<sup>1</sup> **Есенова Галина Борисовна**, аспирант, Калмыцкий государственный университет; e-mail: esenova\_gb@mail.ru.

**Тогтох Жамбаа**, доктор филологических наук, профессор, Монгольский университет поствысшего образования; e-mail: togtokh\_j@yahoo.com.

**Esenova Galina Borisovna**, Post-graduate Student, Kalmyk State University, Elista, Russia.

**Togtoх Zhambaа**, Doctor of Philology, Professor, Mongolian University of Post-graduate Education, Ulaanbaatar, Mongolia.

© Есенова Г. Б., Тогтох Ж., 2019

<sup>2</sup> Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ проект № 16-24-03002.

<sup>3</sup> Бардаев Э. Ч. О происхождении названий мелкого скота в языках монгольских народов // Вопросы грамматики и лексикологии калмыцкого языка. Сер. Гуманитарные науки. М.: Изд-во «Наука», 1976. С. 177-180.



### Словообразовательный анализ

В собранном материале наблюдаются 3 основных способа обозначения лица. Первую группу образуют имена существительные, в которых значение пола закреплено в лексическом значении, т.е. передается безаффиксально, через корневую морфему (лексико-семантический способ). Таких существительных в материале насчитывается 307. Вторую группу образуют имена существительные, в которых значение лица передается аффиксом *ч* (аффиксальный способ). Таких имен существительных в материале оказалось подавляющее большинство – 425. Третью группу образуют имена существительные, в которых значение лица передается аналитически (корневая морфема + *күүд* *күн* ‘женщина’; лексический способ). Образованных таким способом слов оказалось 67. Именно в словах третьей группы называется лицо женского пола, в то время как в двух предыдущих группах указание на пол, как правило, отсутствует. Таким образом, можно утверждать, что подавляющим способом обозначения лица в калмыцком языке является аффиксальный – через аффикс *ч*. Вообще агглютинативный строй калмыцкого языка позволяет присоединять к корневой морфеме аффикс деятеля для обозначения лица. Эта модель продуктивна: она позволяет образовывать новые слова, например, из иноязычных корней: *бешч* ‘печник, от *беш* → печь’, *архивч* ‘архивист’, *лекторч* ‘лектор’ и т. п. Таких гибридных образований в нашем материале более 100.

### Семантический анализ

Семантический анализ позволил выделить тематические группы существительных со значением лица по разным признакам. Это могут быть следующие признаки:

– вид деятельности: *адуч* ‘табунщик’, *алтч* ‘ювелир’, *аңч* ‘охотник’, *арсч* ‘кожевник’, *ахулач* ‘кладовщик’, *ачач* ‘грузчик’, *батлач* ‘крепылец’, *багш* ‘учитель’, *бэрэч* ‘строитель’, *бедлэч* ‘заготовщик’, *бодач* ‘счетчик’, *бодгч* ‘судья’, *будач* ‘красильщик’, *булхач* ‘водолаз’, *бууч* ‘оружейник’, *бүүрч* ‘установщик кибитки’, *бүшкүрч* ‘трубач’, *гөрэсч* ‘зверолов’, *гүүлгэч* ‘продавец’, *һалч* ‘кочегар’, *һаһач* ‘свинопас’, *һаңнач* ‘паяльщик’, *һосч* ‘сапожник’, *һуульһич* ‘попрошайка’, *докьялч* ‘сигнальщик’, *жолоач* ‘ямщик’, *заһсч* ‘рыбак’, *мөңгч* ‘финансист’, *нохач* ‘псарь’, *некэч* ‘ткач’, *орчулач* ‘переводчик’, *саальч* ‘дояр’, *саатулач* ‘няня’, *сишлврч* ‘резчик’, *тамһч* ‘клеимовщик’, *татурч* ‘токарь’, *тахлач* ‘кузнец’, *тэрэч* ‘земледелец’, *темэч* ‘верблюдовод’, *темсч* ‘овощевод’, *эмч* ‘врач, доктор’ и др. В данной подгруппе выделяются отыменные (*һосч*, *арсч*, *алтч*, *адуч*, *мөңгч*, *нохач*, *темэч* и др.) и отглагольные (*гүүлгэч*, *орчулач*, *саальч*, *саатулач*, *будач* и др.) существительные;

– исполнитель: *зарһч* ‘судья’, *зарлач* ‘глашатай’, *засглач* ‘наказывающий’, *илвч* ‘фоксуник’, *татврч* ‘сборщик податей’, *тамһч* ‘клеимовщик’, *лимбч* ‘флейтист’, *көгжмч* ‘музыкант’, *зүлгэч* ‘полировщик’, *демч* ‘надзиратель’, *герч* ‘свидетель’, *гемшигч* ‘обвинитель’, *асрач* ‘опекун’, *яллач* ‘обвинитель’ и др. Все слова данной подгруппы имеют однотипную модель: состоят из корня, обозначающего действие или предмет, и аффикса деятеля *-ч*;

– правитель: *нойн* ‘князь’, *зээсч* ‘зайсан, представитель дворянского сословия’, *тээжс* ‘тайджи, князь’, *тээш* ‘наместник тайши’, *түшмл* ‘сановник’, *таванн* ‘зять князя’, *эзн* ‘хозяин, владелец’ и др. В эту подгруппу вошли термины, обозначающие титулы, звания правителей; они имеют простую структуру, состоят из корневой морфемы, значение лица задано лексическим значением;

– руководитель: *ахлач* ‘председатель’, *закрач* ‘распорядитель’, *залач* ‘управляющий’, *дарһ* ‘старейшина’, *дарук* ‘заместитель’, *дөңнэч* ‘помощник’, *евэгч* ‘покровитель’, *говр* ‘губернатор’, *теткэч* ‘попечитель’, *толһач* ‘руководитель’, *нойлгч* ‘глава, властитель’, *һардач* ‘руководитель’, *сүүрлэч* ‘заседатель’, *көтлэч* ‘вождь’, *селвгч* ‘советник’, *көтлврч* ‘руководитель’, *маңнач* ‘главарь’ и др. Данная подгруппа представлена, за исключением *дарһидарук*, словами, состоящими из корневой морфемы, обозначающей идею руководства, и аффикса деятеля *-ч*. Исходя из этого слова, содержащие аффикс *-ч*, можно считать более поздними образованиями;

– родственник: *эцк* ‘отец’, *эк* ‘мать’, *көвүн* ‘сын’, *күүкн* ‘дочь’, *аав* ‘отец, дедушка’, *ээжс* ‘мама, бабушка’, *ах* ‘старший брат’, *эгч* ‘старшая сестра’ и др. Все номинации данной подгруппы являются терминами родства. Структурно они являются односложными корнями, значение биологического поля задано лексическим значением, все слова подгруппы относятся к базисной лексике;

– слуга: *үүдч* ‘привратник’, *мухла* ‘холоп, невольник’, *мухлач* ‘крепостник’, *көтч* ‘личный слуга’, *каа* ‘телохранитель’, *сөөвч* ‘слуга’, *боол* ‘раб’, *бөгл* ‘холоп’ и др. Номинации, состоящие из одной корневой морфемы, в подгруппе преобладают; эти односложные номинации можно отнести к исторической лексике;

– служитель (религиозного) культа: *тааһач* ‘предсказатель’, *тэклч* ‘гелюнг’, *тэрнч* ‘заклинатель’, *медлгч* ‘знахарь’, *зурхач* ‘астролог’, *далч* ‘предсказатель’, *даянч* ‘отшельник’, *гурмч* ‘лама-служитель молебна’, *эалдэч* ‘предсказатель, пророк’, *ягцан* ‘ведьма’, *лам* ‘лама’, *гелч* ‘гелюнг’, *манжс* ‘ученик в калмыцком монастыре’, *күнкэ* ‘ясновидец’ и др. Слова *ягцан*, *гурмч* в словаре имеют поме-

ту «устаревшее». Слово *ягцан* не участвует в словообразовании, не этимологизируется на калмыцкой почве, что косвенно свидетельствует о его «кинородном» происхождении. Заимствованным из тибетского языка является слово *лам*;

– национальность: *хасг* ‘казах’, *маңһд* ‘татарин’, *моңһл* ‘монгол’, *хальмг* ‘калмык’, *орс* ‘русский’ и др.;

– путник: *йовһн* ‘пешеход’, *йовгч* ‘проезжий’, *йовдсн* ‘прохожий’, *зуульч* ‘путешественник’, *замч* ‘проводник’, *һазрч* ‘проводник, гид’, *удшэгч* ‘проводник’, *хаалһч* ‘проводник’ и др. Кочевой образ жизни калмыков, основанный на постоянных перемещениях, обусловил образование лексики, связанной с движением, в том числе номинаций путников. Выделяются две модели образования слов данной подгруппы: корневая морфема + аффикс деятеля и существительные, образованные от причастий;

– друг: *өңг* ‘друг’, *нөкр* ‘товарищ, друг’, *нэгэж* ‘друг’, *иньг* ‘друг’, *амрг* ‘приятель’, *анд* ‘побратим’, *ур* ‘друг, товарищ’ и др. В данную довольно многочисленную подгруппу входят односложные слова;

– враг: *өшэти* ‘враг’, *дээсн* ‘враг’, *урвгч* ‘изменник’ и др.;

– гость: *гиич* ‘гость’ и др.;

– помощник: *туслгч* ‘помощник’ и др.

Нижеследующие подгруппы включают слова, называющие лицо по одному из характерных человеку свойств. Как и в предыдущих подгруппах, они образованы по аффиксальному и лексико-семантическому способам. Думаем, что односложные номинации относятся к более древнему пласту лексики.

– гуляка: *эрдэч* ‘гуляка’, *эркнч* ‘пьяница’ и др.;

– хвастун: *бардмч* ‘хвастун’, *көр* ‘хвастун’ и др.;

– капризун: *еңнэч* ‘капризун’, *еңч* ‘капризун’ и др.;

– вор: *зелкэч* ‘вор’, *хулхач* ‘вор’ и др.;

– глупец: *тенг* ‘глупец, дурак’, *мажг* ‘урод’, *һэрг* ‘глупец, дурак’ и др.;

– лентяй: *кедэч* ‘бездельник’, *барнц* ‘дармод’, *аля* ‘бездельник’, *залху* ‘лентяй’ и др.;

– мошенник: *жүлдэр* ‘жулик’, *дуукр* ‘мошенник’, *будгач* ‘плут’, *булалдач* ‘хапуга’, *жуульг* ‘мошенник’ и др.;

– шутник: *шогч* ‘шутник’, *сөдрмг* ‘озорник’, *дөөглэч* ‘насмешник’ и др.;

– скандалист: *керүлч* ‘скандалист’, *андн* ‘скандалист’, *агсмнч* ‘дебошир’, *азд* ‘хулиган, дебошир’, *авэң* ‘скандалист’, *ноолдач* ‘драчун’, *гүвдлдэч* ‘драчун’ и др.;

– упрямец: *һацач* ‘упрямец’ и др.;

– хитрец: *акадлач* ‘хитрец’ и др.;

– пройдоха: *доңк* ‘пройдоха’ и др.

Пол лица, о котором идет речь, можно установить, используя имя собственное: *мини үрБаатр* ‘мой друг Баатр’. Однако многие калмыцкие личные имена могут употребляться как по отношению к женщинам, так и мужчинам, например: *мана ах Бадм* ‘наш брат Бадма’, *мини дүкүүкнБадм* ‘моя сестренка Бадма’, *манакөвүн Басң* ‘наш сын Басн’, *мини үркүүкнБасң* ‘моя подруга Басн’, *манаач Сарң* ‘наш племянник Сарн’, *мини һаһаСарң* ‘моя тетя Сарн’. В последние годы под влиянием русского языка используется аффикс *а* для указания на женский пол, например: *мини нэгэжАйс* (мужское, мой друг Айс), *мини нэгэжАйса* (женское, моя подруга Айса), *мини үрБасң* (мужское, мой друг Басанг), *мини үрБасана* (женское, моя подруга Басана). Вместе с тем существуют женские личные имена, на что указывают специальные аффиксы. Например: *Цаһала*, *Ноһала*, *Кирулә*, *Девэлэ*, *Харла*, *Батла*, *Кеемэ*, *Доржма*, *Улагчн*, *Харгчн*, *Шаргчн*; мужские личные имена с аффиксом *-ан/-эн*: *Дүүрэн*, *Ниицэн*<sup>1</sup>.

Таким образом, в калмыцком языке, в котором отсутствует грамматическая категория рода, биологический пол живых существ передается лексико-семантически, аффиксально и аналитически через указатель женского пола *күүкд күн*. Дальнейшие перспективы исследования связаны с изучением того, как в калмыцком языке передается «маскулинность» и «фемининность». Для этого мы планируем рассмотреть закрепленные в культуре представления о мужественности и женственности, образы мужчин и женщин, существующие в разных лингвокультурных объектах.

#### Источники и литература:

Бардаев Э. Ч. О происхождении названий мелкого скота в языках монгольских народов // Вопросы грамматики и лексикологии калмыцкого языка. Сер. Гуманитарные науки. М.: Изд-во «Наука», 1976. С. 177-180.

Монраев М. У. Калмыцкие личные имена: учебное пособие. Элиста: Герел, 2012. 189 с.

<sup>1</sup> Монраев М. У. Калмыцкие личные имена: учебное пособие. Элиста: Герел, 2012. С. 71-72.

**Э.А. Замов**  
Екатеринбург

## **Б. МУССОЛИНИ ОБ ОБРАЗОВАНИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** политические деятели, фашизм, системы образования, образовательные учреждения, социальные функции, итальянское образование, история образования.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена анализу взглядов Б. Муссолини на развитие системы образования и роли образовательных учреждений в системе фашистского режима в Италии. Определяется степень доверия Муссолини к образовательным учреждениям Италии, задачи, которые Муссолини ставил перед образовательными учреждениями. Прослеживается эволюция взглядов Муссолини на социальную функцию образования в Италии.

**E.A. Zamov**  
Ekaterinburg

## **B. MUSSOLINI ABOUT THE EDUCATION**

**KEYWORDS:** political figures, fascism, educational systems, educational institutions, social functions, Italian education, history of education.

**ABSTRACT.** The article analyzes the views of Mussolini on the development of the system of education and the role of educational institutions in the system of the fascist regime in Italy. The degree of Mussolini's trust in the educational institutions of Italy, the tasks that Mussolini set for educational institutions, is determined. The evolution of Mussolini's views on the social function of education in Italy is traced.

Последние события, происходящие в мире, ставят вопрос о глобальных изменениях политических систем ведущих государств. Так же, как и сто лет назад общество, пресытившись тривиальными идеологиями консерватизма и либерализма, обратилось к коммунизму и фашизму, вырываясь из круга консервативно-либеральной альтернативы, так же и сейчас обществу надоело выбирать между консерватизмом и социал-демократией (выродившейся в вариацию либеральной идеологии). Другое дело, что пока альтернативы старым системам взглядов пока не предложено. В этой связи особое значение приобретает существующая система образования и попытки ее реформирования нетривиальными политическими режимами, и, в частности, фашистским режимом в Италии.

Спустя год после прихода к власти Муссолини, выступая в университете Падуи, отметил: «Правительство, которое я имею честь представлять – есть Правительство, которое отвергает, по крайней мере, в лице своего главы, учение материализма и учения, которые пытаются объяснить сложную историю человечества только с точки зрения исключительно материальной... – это Правительство, которое признает высокую ценность индивидуализма, духа и воли, в высшей степени признательно Университетам»<sup>2</sup>. Здесь Муссолини четко фиксирует цель реформ итальянского правительства в области преподавания общественных наук – ориентация на идеалистическую философию. Это реакция на многолетнее отставание Италии от развитых стран и попытка найти спасение страны в мистической сфере. Примечательно, что первая речь, произнесенная Муссолини в качестве главы правительства, была произнесена в университете Падуи, города традиционно правого и в 70-е годы заслужившего дурную славу столицы правого терроризма.

Предназначение университетов Муссолини определил следующим образом: «Я уверен, что университеты заполняются, чтобы вновь пополнить траншеи». Назначение образования, таким образом – дать нации бойцов, но все же не ученых. При этом Муссолини видит в университетах оплот антикоммунизма: «Я не побоюсь утверждать, что если Германия смогла противостоять посягатель-

---

<sup>1</sup> **Замов Эдуард Александрович**, кандидат исторических наук, доцент кафедры востоковедения Департамента международных отношений, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: ZamovEA@yandex.ru.

**Zamov Eduard Aleksandrovich**, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of Oriental Studies Department of International Relations, Ural Federal University named after first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

© Замов Э. А., 2019

<sup>2</sup> Benito Mussolini Le opere i discorsi e gli scritti // Mussolini B. All'ateneo di Padova (1 giugno 1923). URL: <http://www.adamoli.org/benito-mussolini/pag0191-02.htm>.

ствам большевизма, то это связано прежде всего с сильной университетской традицией этого народа»<sup>1</sup>. Муссолини объясняет это следующим образом: «В основном, те, кто часто допускаются к участию духа, не могут долго оставаться зараженными абсурдными и антивитальными учениями. Народ, наделенный подобно нашему народу большим умом и большой страстью, обязательно является народом равновесия и гармонии. Правительство сделает все, что можно для итальянских университетов. Правительство сознает их огромное историческое значение, оно уважает их благородные традиции, хочет довести их до уровня современных требований. Все это не может быть работой на месяц: правительство не может создать в течение шести месяцев основу Вселенной. Мы не можем сразу освободить землю от всего мусора, который старая каста политиков оставила нам в печальное наследство. Как может Правительство бойцов идти наперекор Университетам? Это было бы не только абсурдным, но и преступным»<sup>2</sup>. Источник взглядов Муссолини в данном случае – философия жизни и теория исторического процесса Шпенглера. Обращение к данным идеям – разочарование общества от позитивистской философии с ее агностицизмом. Хотя взгляд на историю как на поступательное движение народов характерен еще для Вико, ставшего единственным крупным итальянским теоретиком истории периода Просвещения.

Об университетской молодежи Муссолини говорит следующее: «Ну, до тех пор, пока будут в Италии университеты – и их будет достаточно – до тех пор, пока там будут молодые люди, которые посещают эти университеты и поставят себя в контакт с историей вчерашнего, готовя историю завтрашнего; до тех пор, пока будут эти молодые люди, двери прошлого будут прочно закрыты. Я официально гарантирую это. Но добавлю больше: что до тех пор, пока будут эти молодые люди и эти Университеты, нация не может погибнуть. Нация не может стать рабыней, потому что Университеты корчуют пни и не создают новые. Если завтра будет необходимо, внутри или за границей, заиграет большой колокол Истории»<sup>3</sup>. Говоря о закрытых дверях прошлого, Муссолини имеет в виду разочарование итальянского общества деятельностью либеральных правительств, которые, имея определенный кредит доверия общества, отстаивали свободу экономической деятельности, но не политической, и не смогли вывести Италию на уровень развития хотя бы Франции.

Примечательно, что Муссолини рассматривает преподавателей как один из самых консервативных слоев общества и, следовательно, как опору правительства. Рассказывая об обстоятельствах своего прихода к власти в 1924 г., он отмечал: «В то время была забастовка преподавателей. Представьте себе, если вы можете представить что-нибудь более парадоксальное, нежели забастовки учителей, тех, что отвечают за национальное образование; забастовки учителей средних школ»<sup>4</sup>.

В 1925 г. Муссолини говорил итальянским преподавателям следующее: «В казну не идет дождь с неба; казна не пополняется вашим покорным слугой; казна является результатом труда, напряжения, боли итальянского народа. И таким образом, все должны уважать ее как святыню и нечто почти неосязаемое. Но очевидно, что, когда казна это позволит, верные слуги Государства должны получить свою справедливую и законную награду и должны быть горды участием в жизни Государства. И вы прежде всего должны иметь гордость быть в рядах тех, кто, возможно, выполняют задание более сложное и трудное»<sup>5</sup>. Примечательно, что Муссолини рассматривает работников образования как второстепенные элементы государства по сравнению с теми, кто пополняет казну. Говоря о работе пока еще не созданной корпорации работников образования, Муссолини утверждает: «В Корпорации, которая еще не создана, и которую я назову молчаливой, будут отменены практически все речи: или будут дозволены только тогда, когда они представляют собой некий факт»<sup>6</sup>. В сущности, преподавателей Муссолини рассматривает лишь как исполнителей воли правительства.

О качестве жизни преподавателей Муссолини говорил следующее: «... существование тех, кто несет большую ответственность воспитывать новое поколение итальянцев, не должно быть омрачено неполным удовлетворением материальных потребностей жизни; ибо они существуют и оказывают давление на существование человека. Надо, чтобы учителя могли вести достойную полноценную жизнь, удовлетворяя небольшие потребности, не занимаясь побочными промыслами, которые часто

<sup>1</sup> Benito Mussolini Le opere i discorsi e gli scritti // Mussolini B. All'ateneo di Padova (1 giugno 1923). URL: <http://www.adamoli.org/benito-mussolini/pag0191-02.htm>.

<sup>2</sup> Там же

<sup>3</sup> Там же

<sup>4</sup> Benito Mussolini Le opere i discorsi e gli scritti // Mussolini B. Il Consiglio Nazionale delle Ricerche (2 febbraio 1929). URL: <http://www.adamoli.org/benito-mussolini/pag0447-01.htm>.

<sup>5</sup> Benito Mussolini Le opere i discorsi e gli scritti // Mussolini B. Parole ai docenti (5 dicembre 1925). URL: <http://www.adamoli.org/benito-mussolini/pag0339-01.htm>.

<sup>6</sup> Там же.

не являются достойными и приводят к предосудительным компромиссам. Правительство решило, и я уже показал – учитывать эти ваши потребности. Но я заявляю, что эти потребности не могут быть удовлетворены в отрыве от общей картины национальной жизни и от реальной ситуации финансирования, поскольку правительство не имеет своих собственных богатств»<sup>1</sup>. Итак, глава правительства предупредил преподавателей, что государство может удовлетворить лишь самые ограниченные потребности преподавателей, доведенных до того, что глава правительства (сам бывший учитель) деликатно называет «предосудительными компромиссами».

Задачи образования Муссолини формулирует следующим образом: «Считаю, что школа, вся школа, есть образование, формирование и нравственность. Не требуется пропитывать мозги эрудицией о прошлом и настоящем. Эрудиция не может быть чем-то иным, кроме как специальной шведской гимнастикой, которая требуется, чтобы обучить мозг и тем больше будет полезна, чем быстрее будет забыта, с ее лишними и ненужными деталями. Вместо этого школа должна воспитывать характер итальянцев»<sup>2</sup>. Итак, задачей школы не является приобретение новых знаний. задача школы – моральная. При этом под моралью понимается вовсе не освоение какой-либо этической системы. Это нечто другое.

Задачей школы Муссолини считает формирование человека, способного «... всегда быть бдительным, не верить в свою звезду, отменить для себя влияние глупой звезды, в жизни иметь всегда железную волю, побеждая иногда даже судьбу, удивляя ее в сумеречные часы и сбрасывая ярмо ее господства»<sup>3</sup>. Задача школы – воспитание человека с несокрушимой волей, способного победить даже судьбу. Подобные воззрения произросли на почве научных успехов того времени, разрушивших ньютоновскую картину мира. Первая мировая война показала утопичность надежд позитивистов на улучшение нравственной обстановки в обществе через рост взаимопомощи индивидов, и поэтому Муссолини указывает: «В этой связи я рекомендую во всех жизненных делах не оптимизм, но, скорее, разумный пессимизм»<sup>4</sup>.

Школу Муссолини предполагает преобразовать в следующем духе: «При таком положении вещей – и вещи на самом деле таковы – правительство требует, что школа вдохновлялась идеальностью фашизма, требует, что школа не была враждебной к Фашизму, и не была бы чуждой Фашизму или агностически относилась к Фашизму, требует, чтобы все школы на всех их уровнях стремились бы к воспитанию итальянской молодежи с тем, чтобы молодежь смогла понять Фашизм, обновилась бы в Фашизме и жила бы в климате, созданном фашистской революцией». Данное положение является конкретизацией известной формулы «Все в государстве, ничего вне государства»<sup>5</sup>. Это защитная реакция индивида на капиталистическую конкуренцию. В качестве первоочередной задачи правительства Муссолини видит «предотвращение коалиции, которая формируется из тех, кто не хочет учиться, из тех, кто плохо преподает, из слишком снисходительных отцов семейств, и, наконец, всех тех, кто, будучи в оппозиции, противостоит всем мерам Правительства»<sup>6</sup>.

В 1929 г. Муссолини выступил на 7 национальном конгрессе философов. В ответ на критику существующего режима со стороны либералов, упрекавших фашистский режим в снижении интеллектуального потенциала итальянского народа, Муссолини указывал: «Не только в Италии, но и в других странах Европы жалуются, что великих больше нет, нет Данте в поэзии, Микеланджело в искусстве, Канта в философии, Шекспира в театре, Бетховена в музыке. Вы забываете, что гиганты такого уровня не рождаются каждый год и в каждое десятилетие. Надо довольствоваться восхищением ими в промежутках между великими веками. С другой стороны, я думаю, что великий расцвет духа недалеко. Мы находимся в переходном периоде, когда, по необходимости, мы устали от проблем материальных и эмпирических. Борьба за жизнь сегодня обострена и, как правило, иногда цивилизация современная такая, что вы можете оправдать, в некотором смысле, пессимизм тех, кто возвещает спад духа человеческого. Я в это не верю. Я верю, что спустя некоторое время у нас будут великие философы, великие поэты, великое искусство»<sup>7</sup>. В данном случае Муссолини отказывается от проповедуемого им ранее пессимизма. Это связано с тем, что Италия еще не вошла в экономический кризис.

<sup>1</sup> Benito Mussolini Le opere i discorsi e gli scritti // Mussolini B. Parole ai docenti (5 dicembre 1925). URL: <http://www.adamoli.org/benito-mussolini/pag0339-01.htm>.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> Там же.

<sup>7</sup> Benito Mussolini Le opere i discorsi e gli scritti // Mussolini B. Al Congresso dei Filosofi (26 maggio 1929). URL: <http://www.adamoli.org/benito-mussolini/pag0452-.htm>.

2 февраля 1929 г. Муссолини определил свое видение преподавания и науки, выступая в национальном совете исследований: «Научные исследования должны разворачиваться без связи... с преподаванием. Научные исследования должны служить науке и национальным интересам. Они не должны служить для создания новых кафедр и новых учений. Совет должен быть органом, действующим в унисон с жизнью Нации, и, следовательно, в контакте с промышленниками, с фермерами, с торговцами, с администрациями»<sup>1</sup>. В сущности, за высшим образованием Муссолини оставляет лишь функцию высшей школы, отрывая по советскому образцу высшее образование от науки. Это связано не с недоверием Муссолини к системе образования, а с его прагматизмом, ставящим во главу угла развитие страны, а все прочие задачи режима были подчинены этой цели.

В 1932 г., спустя 10 лет после прихода к власти, Муссолини недовольно констатировал «Мы начали в первую очередь оборудовать университеты. Не нужно скрывать, что, если с точки зрения доктрины, итальянская медицина всегда в авангарде во всем мире, то с точки зрения техники или, точнее, оборудования наших лабораторий и наши клиник, мы немного опоздали»<sup>2</sup>. В данном случае виновата сама идеология фашистского режима, настаивавшая на превосходстве духа над материей и требовавшая развивать моральный дух, но не интеллект.

В 1936 г., перед началом войны в Эфиопии, Муссолини провозгласил: «...мы намерены дать сигнал тревоги и призыв к молодежи университета Европы. Студенты, которые должны идти в авангарде батальонов в первые часы конфликта, делают это ради защиты в первую очередь африканских рабов. Студенты, которые должны первыми, в отличие от кровожадных политиканов, бросить вызов пулеметам и газу, ради возвышенной, благородной, гуманитарной миссии, а также женеvских идеалов допустить, что устои последнего африканского рабства были сломлены и что два миллиона рабов... получают свободу»<sup>3</sup>. Примечательно, что в качестве пушечного мяса Муссолини рассматривает не рабочих и крестьян, а именно студентов. На протяжении всего своего двадцатилетнего правления Муссолини сохранял максимальное доверие к системе образования, рассматривая ее в качестве опоры режима и элемент национальной безопасности.

#### **Источники и литература:**

Benito Mussolini Le opere i discorsi e gli scritti // Mussolini B. Appello agli studenti di tutta Europa (1 febbraio 1936). URL: <http://www.adamoli.org/benito-mussolini/pag0597-01.htm>.

Benito Mussolini Le opere i discorsi e gli scritti // Mussolini B. All'ateneo di Padova (1 giugno 1923). URL: <http://www.adamoli.org/benito-mussolini/pag0191-02.htm>.

Benito Mussolini Le opere i discorsi e gli scritti // Mussolini B. Al Congresso dei Filosofi (26 maggio 1929). URL: <http://www.adamoli.org/benito-mussolini/pag0452-.htm>.

Benito Mussolini Le opere i discorsi e gli scritti // Mussolini B. Il Consiglio Nazionale delle Ricerche (2 febbraio 1929). URL: <http://www.adamoli.org/benito-mussolini/pag0447-01.htm>.

Benito Mussolini Le opere i discorsi e gli scritti // Mussolini B. Discorso ai medici (28 gennaio 1932). URL: <http://www.adamoli.org/benito-mussolini/pag0491-01.htm>.

Benito Mussolini Le opere i discorsi e gli scritti // Mussolini B. Il Governo Fascista e la Nazione (4 ottobre 1924). URL: <http://www.adamoli.org/benito-mussolini/pag0281-04.htm>.

Benito Mussolini Le opere i discorsi e gli scritti // Mussolini B. Parole ai docent (5 dicembre 1925). URL: <http://www.adamoli.org/benito-mussolini/pag0339-01.htm>.

---

<sup>1</sup> Benito Mussolini Le opere i discorsi e gli scritti // Mussolini B. Il Governo Fascista e la Nazione (4 ottobre 1924). URL: <http://www.adamoli.org/benito-mussolini/pag0281-04.htm>.

<sup>2</sup> Benito Mussolini Le opere i discorsi e gli scritti // Mussolini B. Discorso ai medici (28 gennaio 1932). URL: <http://www.adamoli.org/benito-mussolini/pag0491-01.htm>.

<sup>3</sup> Benito Mussolini Le opere i discorsi e gli scritti // Mussolini B. Appello agli studenti di tutta Europa (1 febbraio 1936). URL: <http://www.adamoli.org/benito-mussolini/pag0597-01.htm>.

**В.Н. Земцов**  
Екатеринбург  
**А.М. Лукашевич**  
Минск, Беларусь

## **БОРИС I, КНЯЗЬ АНДОРРЫ, ИЛИ РУССКИЙ РЕФОРМАТОР В ЕВРОПЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** Андорра, национальные традиции, политические деятели, исторические личности, политическая деятельность, политические реформы.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена попыткам реформаторской деятельности в княжестве Андорра в 1934 г. русского авантюриста Б. М. Скосырева. Авторы анализируют основные документы, подготовленные Скосыревым в июле 1934 г. – текст Конституции и проект декрета, и сопоставляют их с «Планом реформ» 1866 г., игравшим к 1934 г. роль основного закона, а также с ныне действующей конституцией 1993 г. В статье делается вывод, что новоявленный князь вел дело к решительному разрыву с вековыми традициями княжества. Заявления Скосырева о широких возможностях по развитию в Андорре добывающей промышленности не получают убедительного подкрепления и в послевоенное время. Вступление Скосырева в открытый конфликт с республиканскими правительствами Испании и Франции под лозунгом неизбежности возвращения всей Европы к монархической форме правления также свидетельствовало о непонимании им сути происходивших в 1930-е гг. бурных событий.

**V.N. Zemtsov**  
Ekaterinburg  
**A.M. Lukashevich**  
Minsk, Belarus

## **BORIS I, PRINCE OF ANDORRA, OR RUSSIAN REFORMER IN EUROPE**

**KEYWORDS:** Andorra, national traditions, political figures, historical figures, political activities, political reforms.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the attempts of reforming activity in the principality of Andorra in 1934 by the Russian adventurer B. M. Skosyrev. The author analyzes the main documents prepared by Skosyrev in July 1934 – the text of the Constitution and the draft decree, and compares them with the “Reform Plan” of 1866, which played the role of a basic law by 1934, as well as with the current 1993 Constitution. The article concludes that the newly-born prince led the matter to a decisive break with the centuries-old traditions of the principality. Skosyrev's statements about the wide possibilities for developing the extractive industry in Andorra will not receive convincing reinforcement in the post-war period. Skosyrev's entry into open conflict with the Republican governments of Spain and France under the slogan of the inevitability of the return of all of Europe to the monarchical form of government also testified to his misunderstanding of the essence of what happened in the 1930s turbulent events.

Характерной особенностью современного этапа модернизации исторического образования в России является сосуществование и конкуренция различных концепций этой модернизации. Наиболее активные дискуссии проходят в последнее время вокруг международного проекта «Образование 2030», инициатором продвижения которого является Высшая школа экономики. Своего рода альтернативой выступает концепция, которая разрабатывается в последние годы коллективом во главе с академиком РАН А. В. Чубарьяном, плодами работы которой стал Учебно-методический комплекс по Отечественной истории, включая три линии учебников, а в настоящее время – проект Учебно-

---

<sup>1</sup> **Земцов Владимир Николаевич**, доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой всеобщей истории, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; профессор кафедры новой и новейшей истории, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620083, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 51; e-mail: vladimirzemtsov@yandex.ru.

**Zemtsov Vladimir Nikolaevich**, Doctor of History, Professor, the Head of the Department of General History, Ural State Pedagogical University; Professor of the Department of Modern and Current History, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

<sup>1</sup> **Лукашевич Андрей Михайлович**, доктор исторических наук, профессор кафедры нового и новейшего времени, Белорусский государственный университет.

**Lukashevich Andrei Mikhailovich**, Doctor of History, Professor of the Department of the New and Modern Times, Belarusian State University, Minsk, Belarus.

© Земцов В. Н., Лукашевич А. М., 2019

методического комплекса по Всеобщей истории. Представляется, что тот вариант развития исторического образования, по крайней мере, в рамках школы, который представляет творческая группа А. В. Чубарьяна, имеет предпочтительные шансы в рамках практической реализации.

В пояснительной записке к Учебно-методическому комплексу по Всеобщей истории подчеркивается тесная взаимосвязь между изучением отечественной и зарубежной историей, а при характеристике подходов указывается, наряду с прочими, на «антропологический подход, предполагающий личностное эмоционально окрашенное восприятие прошлого, апелляцию к человеку, его месту в истории, изучение опыта выдающихся личностей и понимание повседневной жизни людей».

В этом плане можем указать на множество сюжетов далекого и относительно недавнего прошлого, которые, сами по себе вызывая неподдельный интерес, органически связывают историю нашей страны с историей зарубежных стран. Одним из таких интереснейших сюжетов является факт правления в 1934 г. в качестве князя маленького государства Андорра русского эмигранта Б. М. Скосырева. При всей частности и, на первый взгляд, малозначительности этого казуса, он помогает затронуть важнейший вопрос о возможных пределах погружения русского человека в культурно-политический контекст западноевропейского общества. Итак...

В карликовое государство в Андорру, что затерялось в Восточных Пиренеях, сегодня можно попасть по великолепной «национальной трассе» из Испании или из Франции. Но и эти современные дороги открыты далеко не всегда. Зимой они могут быть занесены снегом или обледенеть, и тогда любителям зимних видов спорта, желающим попасть в Андорру, приходится неделями дожидаться возможности проникнуть в эту микроскопическую страну. Это сейчас. А в 1933-1934 гг., когда в Андорре объявился бывший офицер русской императорской армии Борис Михайлович Скосырев, не было и этих дорог. Страна была почти совершенно изолирована от мира и являла собой печальное зрелище полунищего угла Европы, время в котором, то ли остановилось, то ли шло вспять.

С 1278-1288 гг., когда были подписаны т.н. Акты-пареаж между графом Фуа и епископом испанского города Сеу-де-Урхель о «соправлении» в Долинах Андорры, эта область стала княжеством, имея во главе сразу двух монархов. В конечном итоге в XIX в. права графов Фуа перешли к президенту Франции. В начале 1930-х гг., вскоре после начала революционных событий в Испании, в Андорре также стали происходить волнения. Следствием их было введение в 1933 г. всеобщего избирательного права для мужчин. Однако многие андоррцы желали гораздо более решительных перемен, которые бы сделали маленькую страну столь же процветающей, как Монако или Сан-Марино. Именно в этот момент в Андорре и появляется «барон» Скосырев, «граф Оранский», предлагающий андоррцам воспользоваться его обширными связями в деловых и аристократических кругах Европы. На несколько дней в июле 1934 г. Борис Скосырев становится князем Андорры.

Феерическая история «короля Бориса» вот уже в течение более 80 лет волнует разум и воображение многих писателей и журналистов. В 2004 г. в издательском доме «Нева» вышел в свет детективный роман Елены Топольской «Испанская ночь», где история Скосырева стала своего рода фоном для приключений современных криминальных авторитетов. В 2006 г. российский исследователь А. Каффка предложил сценарий художественного фильма «Борис Первый», реализовать который, как нам известно, не удалось до сих пор. В 2018 г. по каналу «Культура» российского телевидения состоялся показ документального фильма о Скосыреве... Десятки русскоязычных сайтов сети Интернет постоянно прокручивают сюжеты о «короле Борисе», нередко до неузнаваемости искажая как судьбу самого Скосырева (то продлевая время его «царствования» до 1941 г., то помещая его на 10 лет в сталинские лагеря и удлинняя его жизнь до 1989 г.), так и смысл и последствия его мероприятий как несостоявшегося монарха. Общей чертой всех русскоязычных публикаций является стремление представить деятельность Бориса Скосырева как направленную на подлинную либерализацию и демократизацию андоррского общества, и предопределившую весь дальнейший путь этого государства к свободе и процветанию. При этом принятая в 1993 г. конституция Андорры видится как некое воплощение провозглашенных, но не осуществленных в 1934 г., принципов деятельности князя Бориса.

Попытались обратиться к документально убедительным фактам жизни и деятельности Скосырева<sup>1</sup>.

Борис Михайлович Скосырев родился в 1896 г. в Вильно в семье потомственного почетного гражданина, петербургского купеческого сына М. М. Скосырева. В период Первой мировой войны

<sup>1</sup> Конституция Андорры (княжества Андорра) от 14 марта 1993 г. // Конституции государств Европы. М., 2001; Constitució monàrquica andorrana de Borís I (1934) // Viquitexts. URL: [http://ca.wikisource.org/wiki/Constituci%C3%B3\\_mon%C3%A0rquica\\_andorrana\\_d...](http://ca.wikisource.org/wiki/Constituci%C3%B3_mon%C3%A0rquica_andorrana_d...)  
The constitution of the Principality of Andorra// Andorramania. URL: [http://www.andorramania.com/constit\\_gb.htm](http://www.andorramania.com/constit_gb.htm);  
Morell A. Boris I, rei d'Andorra. Barcelona, 1981; Plan of Reform, adopted in the Valleys of Andorra 31st of May 1866 // World Statesmen. URL: [http://www.worldstatesmen.org/andorra\\_1866.txt](http://www.worldstatesmen.org/andorra_1866.txt).



Б. М. Скосырев был прикомандирован к британскому бронедивизиону, действовавшему на русском фронте. С началом Гражданской войны эмигрировал и искал убежища в Англии. В течение двух лет служил в британских ВМС. Затем (вероятно с 1919 г.) попал на службу в британский Форин оффис и выполнял различные поручения в составе миссий в Сибири, Японии и США. Позже отказался от работы в британском внешнеполитическом ведомстве и, получив в 1923 г. нидерландский паспорт, оказался в Голландии. Вопреки его уверениям о том, что он несколько лет подвизался на службе в Королевском дворце и поэтому был пожалован королевой Вильгельминой I в графы Оранские, это не подтверждается. 21 марта 1931 г. был зарегистрирован брак между Борисом Скосыревым и уже немолодой, но богатой уроженкой Марселя Марией Луизой Пара (Parat). Однако вскоре этот брак был расторгнут, а Скосырев оказывается в Испании в обществе также богатой, но значительно более молодой англичанки Полли П. Херрд. В Барселоне Скосырев, который в Испании нередко представлялся как подполковник голландской армии, был арестован местной полицией и выслан на о. Мальорку. Но и оттуда его вскоре (в 1932 г.) выслали. В 1933 г. он впервые посещает Андорру и поселяется в местечке Санта-Колома (ныне приход Андорра-ла-Велья), известному древней церковью с редкой в романской архитектуре круглой колокольной. Это местечко расположено совсем недалеко от столицы княжества, городка Андорра-ла-Велья, где в небольшом Доме Долины (La Casa de la Vall) с давних пор находится центральная власть страны – Генеральный совет (24 человека, в котором представлены parroquia, т.е. приходы, или общины) и глава этого правительства – Синдик.

Андорра переживала в те дни бурные события. Общины разделились на две группы: на тех, кто стремился сохранить традиционный уклад жизни, и на тех, кто настаивал на скорейших переменах. Сторонники либерализации пытались ограничить полномочия Урхельского епископа, считая, что именно он как верховный соправитель тормозит прогрессивные преобразования. Борис Скосырев воспользовался моментом. 17 мая 1934 г. он представил Синдику и другим членам Генерального совета свой план переустройства Андорры. Однако ответом на это стало требование французского префекта, который представлял власть президента Франции, и епископа Урхельского немедленной репатриации автора проекта. Скосыреву пришлось подчиниться и уехать в ближайший от Андорры испанский город Сео-де-Урхель. Здесь он совместно с рядом сторонников развернул широкую пропагандистскую кампанию, убеждая общественность в реалистичности своих планов сделать из Андорры крупной экономической и финансовый центр.

7 июля 1934 г. Скосырев представил свои предложения на обсуждение Генерального совета вторично. На этот раз Синдик П. Торрес и большинство членов Совета более решительно, чем это было накануне, поддержали проект русского авантюриста, убедившего легковерных жителей гор в исключительных возможностях своей особы. 23 члена Совета проголосовали за представленный проект. Против оказался только один человек, по имени Синто (Cinto), представлявший высокогорный район Энкамп. Первостепенным элементом плана Скосырева было провозглашение Андорры самостоятельным княжеством, отказ от опеки со стороны «соправителей» и вступление с ними в открытый конфликт с целью интернационализации проблемы. Между тем окончательное голосование в Генеральном совете по поводу плана Скосырева, состоявшееся 9 июля, дало тот же результат: 23 человека за и 1 против. 11 июля была принята (путем ее подписания Борисом I, провозгласившим себя князем Андорры, и с согласия Генерального совета) Конституция, по которой «Долины Андорры» становились самостоятельным княжеством под скипетром Его высочества Бориса I. Каковы были главные положения этого документа?

1. Генеральный совет преобразовывался в Парламент.
2. Князь представлял на утверждение Парламента состав Правительства.
3. Правительство должно было состоять из 30 министров.
4. Князь отвечает за формирование национальных вооруженных сил.
5. Князь представляет Андорру в Лиге наций.
6. Значимость постов в правительстве распределяется следующим образом: а) председатель и министр юстиции; б) министерства развития (казначейство, туризм, общественных работ); в) министерства внутренних дел (политика, общественная деятельность, культура и здравоохранение).
7. Кандидатуры министров проходят обсуждение в Парламенте, но депутаты не должны обсуждать специальные декреты и экстраординарные решения, принимаемые князем, но точно их выполнять.
8. Председателем Совета министров и министром юстиции могут быть только андоррцы.
9. Министрами здравоохранения и внутренних дел могут быть иностранцы.
10. Правительство ответственно перед Парламентом.
11. В Парламенте для утверждения правительства необходимо набрать как минимум 15 голосов.
12. В случае отклонения утверждения Совета министров князь формирует другое правительство.
13. Министры представляют Парламенту проекты законов.
14. Законы принимаются или отклоняются Парламентом.
15. После одобрения проекта закона, он представляется князю для окончательного утверждения.
16. Князь может передать закон в Правительство для его модификации.
17. Модифициро-

ванный закон, принятый согласно статье 16, может быть отклонен Парламентом в случае: а) выражения недоверия Правительству; б) смещения князя с последующим роспуском Парламента.

Наряду с текстом этого документа, названного Конституцией, был обнародован проект декрета, согласно которому: 1. Политическая и религиозная свобода провозглашались безусловными. 2. День 11 июля 1934 г. становился днем амнистии для всех совершивших правонарушения. 3. Провозглашалась свобода периодической печати. 4. Легализовывалась экспроприированная ранее собственность. 5. Заявлялось о том, что андоррцы не могут быть высланы за пределы княжества. 6. Высылка иностранцев не могла быть осуществлена без предварительного приговора. 7. Министру юстиции предлагалось разработать проект закона по реорганизации правовой и судебной системы.

Попытаемся сопоставить эти документы с «Планом реформ» 1866 г., игравшим к 1934 г. роль основного закона, и с ныне действующей конституцией 1993 г. Без сомнения, «План реформ» закреплял архаичные положения о гражданстве (реально правами граждан пользовались только главы семейств), патриархальные структуры судопроизводства и, в целом, фактически консервировал изолированность Андорры от магистральных европейских процессов XIX – начала XX вв. Правда, в 1933 г. в Андорре все же было введено всеобщее избирательное право для мужчин, но этой мерой реформы начала 1930-х гг. и ограничились.

Что же касается ныне действующей Конституции, принятой на референдуме 1993 г. (избирательные права женщинам были предоставлены в 1970 г., а с 1982 г. в Андорре действует ответственное правительство), то она провозглашает княжество по существу республиканским государством, гарантирующим андоррцам, помимо прочего, такие права и свободы, которые обычно относят к т. н. «второму» и «третьему поколениям» прав и свобод. Государство, несмотря на достаточно жесткое иммиграционное законодательство (что, как показали недавние события во Франции и в других европейских странах, станет к началу XXI в. необходимым элементом внутренней стабильности), особую роль католической церкви и института общины, является правовым, независимым, демократическим и социальным государством, в котором реально осуществляется принцип народного суверенитета. Что же касается института соправителей, которые, согласно Конституции, «являются, совместно и раздельным образом, главой государства», то этот факт носит не только символический характер. Он реально, как показывает многовековой опыт, гарантирует государственную стабильность и безопасность маленького государства.

Между тем, если обратиться к «монархической конституции» Бориса I и проанализировать его действия на посту правителя Андорры, то легко увидеть, что он вел дело к решительному разрыву с вековыми традициями уникального развития княжества. Заявления Скосырева о широких возможностях по развитию в Андорре добывающей промышленности не получают убедительного подкрепления и в послевоенное время: процветание страны начнется, главным образом, благодаря развитию туризма (на сегодняшний день туризм обеспечивает 80% ВВП). Вступление Скосырева в открытый конфликт с республиканскими правительствами Испании и Франции под лозунгом неизбежности возвращения всей Европы к монархической форме правления также свидетельствовало о непонимании им сути происходивших в 30-е гг. бурных событий.

21 июля 4 испанских жандарма во главе с сержантом, отправленные епископом Урхельским, без труда арестовали андоррского монарха и препроводили его в Барселону. В конечном итоге Б. Скосырев будет выслан в Португалию. В дальнейшем бывший князь Андорры будет жить в Лиссабоне, Танжере, Гибралтаре... В 1938 г. он окажется в г. Эксе на юге Франции. В феврале 1939 г. французские власти задержат Скосырева и поместят его в лагерь для интернированных, где содержались испанские антифранкисты, а также бывшие граждане Италии и стран Центральной Европы, оказавшиеся на территории Франции. В конечном итоге Скосырев, уже при вишистском режиме, попадет в концентрационный лагерь Риёкрос (недалеко от Перпиньяна). Дальнейшая судьба Скосырева прояснена слабо. Существует несколько версий. Согласно одной из них, наш герой погибнет в лагере в 1944 г., согласно другой, будет отправлен немцами на Восточный фронт и там попадет в руки Красной армии, окажется в ГУЛАГе, а после 1956 г. будет освобожден и уедет в ФРГ, где и скончается в 1989 г. 93 лет от роду.

История Б. М. Скосырева, ставшего на несколько дней монархом карликового европейского государства, не может не вызывать вполне понятного интереса. До сих пор многие страницы жизни этого человека необычайно интригуют и рождают законные вопросы: когда именно и при каких обстоятельствах Скосырев покинул Россию, каким образом он попал на службу в британские ВМС, какие поручения выполнял бывший русский офицер как сотрудник Форин оффис, чем объяснить его близость (подлинную или мнимую) к нидерландскому королевскому дому, какие силы стояли за спиной Скосырева в его андоррской эпопее, наконец, какой стала дальнейшая судьба «монарха в изгнании»...

Между тем, уже многое, известное на сегодняшний день, заставляет отнести к этой, без сомнения, неординарной личности, как к величайшему авантюристу бурного XX в., на свой страх и риск вступившего в невероятную борьбу с судьбой и ставшего на несколько дней монархом небольшого европейского государства. И вместе с тем, то, что руководило Скосыревым – личные амбиции авантюриста международного класса – по определению не могло закончиться процветанием той страны, монархом которой он оказался. Планы русского авантюриста шли вразрез с теми историческими реалиями Европы, понять и почувствовать которые Б. М. Скосыреву было так и не дано.

**Источники и литература:**

Конституция Андорры (княжества Андорра) от 14 марта 1993 г. // Конституции государств Европы. М., 2001.

Constitució monàrquica andorrana de Borís I (1934) // Viquitexts. URL: [http://ca.wikisource.org/wiki/Constituci%C3%B3\\_mon%C3%A0rquica\\_andorrana\\_d...](http://ca.wikisource.org/wiki/Constituci%C3%B3_mon%C3%A0rquica_andorrana_d...)

The constitution of the Principality of Andorra // Andorramania. URL: [http://www.andorramania.com/constit\\_gb.htm](http://www.andorramania.com/constit_gb.htm).

Morell A. Boris I, rei d'Andorra. Barcelona, 1981.

Plan of Reform, adopted in the Valleys of Andorra 31st of May 1866 // World Statesmen. URL: [http://www.worldstatesmen.org/andorra\\_1866.txt](http://www.worldstatesmen.org/andorra_1866.txt).

**С.М. Иванов**  
**А.П. Коробейникова**  
Екатеринбург

## **ВОЕННАЯ ПОДГОТОВКА В ГРАЖДАНСКИХ ВУЗАХ: ИСТОРИЯ ЗАРОЖДЕНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** военная подготовка, высшее образование, гражданские вузы, история высшего образования.

**АННОТАЦИЯ.** В статье описывается история зарождения военной подготовки в гражданских вузах России. На историческом материале раскрывается значение военной подготовки студентов гражданских вузов с момента формирования системы высшего образования в России до возникновения советского государства.

**S.M. Ivanov**  
**A.P. Korobeinikova**  
Ekaterinburg

## **MILITARY TRAINING IN CIVILIAN UNIVERSITIES: THE STORY OF ORIGIN**

**KEYWORDS:** military training, higher education, civil universities, the history of higher education.

**ABSTRACT.** The article describes the history of military training in civilian universities in Russia. The historical material reveals the importance of military training for students of civilian higher educational institutions from the moment of the formation of the higher education system in Russia to the appearance of the Soviet state.

Военная подготовка студентов в гражданских вузах неоднозначно оценивалась в разные исторические периоды. Наиболее остро вопрос о военной подготовке в гражданских вузах встал в начале 1990-х годов.

Вот пример публичной риторики того времени: «Кого мы обманываем? Кому нужна «фабрика офицеров», производящая сплошной брак? Тратим немалые средства, занимаем учебное время студентов, которое можно было бы потратить на основные предметы, сохраним огромный штат преподавателей, руководителей, методистов – во имя чего? Военнослужащий запаса должен быть надежным резервом действующей армии. А те тысячи сегодняшних студентов-лейтенантов – фикция, «мертвые души». Они числятся в запасе, но на них нельзя рассчитывать, они небоеспособны»<sup>2</sup>.

Для адекватной исторической оценки значения военной подготовки студентов в гражданском вузе необходимо учитывать её принципиальную противоречивость. С одной стороны, она представляет собой сложный психолого-педагогический процесс подготовки одной и той же личности к двум различным по существу видам деятельности: гражданской – как специалиста соответствующей отрасли народного хозяйства, и военной – как офицера запаса по установленной для данного вуза, факультета, кафедры военно-учетной специальности. С другой стороны, военная подготовка выступает и как относительно самостоятельный вид подготовки, и как составная часть высшего образования, получаемого в гражданском вузе.

---

<sup>1</sup> **Иванов Сергей Михайлович**, генерал-майор запаса, директор образовательно-координационного центра специальной подготовки, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620000, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 51; e-mail: purvosm@gmail.com.

**Ivanov Sergey Mikhailovich**, Major General, Director of the Educational Coordination Center for Special Training, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

**Коробейникова Анна Петровна**, кандидат социологических наук, доцент, заместитель директора по учебной работе образовательно-координационного центра специальной подготовки, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620000, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 51; e-mail: a.p.korobeinikova@urfu.ru.

**Korobeinikova Anna Petrovna**, Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Deputy Director for Academic Affairs of the Educational Coordination Center for Special Training, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

© Иванов С. М., Коробейникова А. П., 2019

<sup>2</sup> Трусов В. Задача третья. Куда полетит баллистическая ракета, если ее запуск поручить студенту-лейтенанту? // Комсомольская правда. 1990. 26 января. С. 1.

Подготовка мобилизационного резерва за счёт обучения офицеров запаса в гражданском вузе привлекательна для государства. Это связано:

- с минимизацией социально-экономических затрат на подготовку офицера;
- с наличием глубокой общетеоретической и специальной базы у студентов;
- с комплексным формированием социально значимых качеств будущего офицера в «гражданской» и «военной» образовательных средах<sup>1</sup>.

Осознание объективно существующих в каждый конкретно-исторический момент и сопряженных с ними субъективных сложностей в деле подготовки мобилизационного ресурса страны было ещё в начальный период становления системы военного образования России.

Как известно, на рубеже XVII-XVIII вв. благодаря реформам Петра I в России начала складываться система высшего и специального профессионального образования<sup>2</sup>. К XIX в. формируется разветвленная сеть отечественных высших и специальных учебных заведений, включая университеты, институты, училища и школы разного профиля, кадетские корпуса, юнкерские и военные училища. В них готовились как гражданские, так и военные специалисты. Выпускники высших учебных и военно-образовательных заведений могли использоваться как на гражданской, так и на военной службе.

Образовательно-воспитательная среда даже гражданских высших учебных заведений конструировалась по военным порядкам. Так, 24 августа 1825 г. попечитель Санкт-Петербургского учебного округа Д. П. Рунич представил обращение к министру: «Порядок военной службы и вообще строгое наблюдение установленных форм, чиновачалие и точность в исполнении... составляют душу дисциплины, поддерживают постоянный и единообразный во всем порядок и облегчают командование полками и армиями. Не предполагая ввести во всем пространстве в учебных заведениях высочайше вверенных мне по званию попечителя... военных форм и военной дисциплины, не менее того, нахожу необходимо нужным и полезным придержаться оных», ... ибо это «приносит и в гражданских заведениях существенную пользу, облегчает присмотр за воспитанниками и вообще придает заведениям вид порядка и благопристойности, которое при произвольном употреблении собственного платья между чиновниками и воспитанниками возродить и удержать весьма трудно». «[...] в тех учебных заведениях, где между чиновниками и воспитанниками введено постоянное ношение мундиров, по покрою несколько подобных военным, и где принят отчасти порядок и точность военной службы (видимо, имеются в виду кадетские корпуса), ... дети имеют вообще наружность благовидную, приучаются вежливости и приобретают в движениях ловкость и непринужденность, отличающие их от воспитанников в частных пансионах и в домах родительских образованных, где едва ли обращается внимание на то, что обыкновенно почитают мелочами»<sup>3</sup>.

13 января 1874 года Александр II утвердил «Устав о воинской повинности» и специальный манифест о нем. Вместо существующих со времен Петра I рекрутских наборов в России была введена всеобщая воинская повинность, по которой к военной службе привлекалось мужское население страны по достижении 21 года. Этот Устав о воинской повинности с изменениями и дополнениями действовал на территории России до января 1918 года.

Введенные данным Уставом «льготы по образованию», по мнению известного военного историка генерала Н. Н. Головина, «предполагали достичь двух целей: во-первых, оградить интересы народного просвещения, а также потребность различных отраслей государственной и общественной деятельности в сотрудничестве образованных людей; во-вторых, удовлетворить потребность армии в офицерах привлечением в их ряды образованных молодых людей»<sup>4</sup>. И если первой цели Устав вообще-то достигал, то со второй – не справился. «Для того чтобы привлечь образованных молодых людей подготовляться к офицерскому званию, Уставу пришлось пойти на еще большую жертву: он сокращает для этих молодых людей не только срок службы, но и срок пребывания их в запасе, уменьшая этот срок до 12 лет; таким образом, Устав 1874 г. не только ухудшал подготовку запасного офицерства, но и численно уменьшал офицерский запас»<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> Ноинский Л. Г. Управление подготовкой кадров для ВС РФ в гражданском вузе: социологический аспект: социологический аспект: дис. ... канд. социол. наук. Пенза, 2007. С. 35.

<sup>2</sup> Сацута С. А. История и современное состояние подготовки офицеров запаса в гражданских вузах России // Армия и общество. 2009. № 2 (18). С. 155.

<sup>3</sup> РГИФ. Ф. 733. Оп. 20. Д. 74. Л. 6-10. Цит. по: Жуковская Т. Н. Между Марсом и Минервой... // Диалог со временем. 29. Мир и война: аспекты интеллектуальной истории. М.: КРАСАНД. 2009. С. 302.

<sup>4</sup> Головин Н. Н. Россия в Первой мировой войне. Париж, 1939. URL: [http://militera.lib.ru/research/golovnin\\_nn/index.html](http://militera.lib.ru/research/golovnin_nn/index.html) (дата обращения: 11.02.2019).

<sup>5</sup> Там же.

С XVIII в. и до 1917 г. использование потенциала гражданских университетов для формирования резерва запаса и пополнения офицерского корпуса российской армии осуществлялось различными способами.

Анализируя историю подготовки офицеров в России, известный историк С. В. Волков приводит данные о некоторых учебных заведениях, не входивших в военное ведомство, но подготавливающих кадровых офицеров. В частности, «офицеров выпускал знаменитый Царскосельский лицей, основанный в 1811 г. как привилегированное учебное заведение для представителей знатных дворянских родов. <...>

Военно-инженерные кадры готовили Институт инженеров путей сообщения, Горный и Лесной институты. Горный институт в 1804 г. был переименован в Горный кадетский корпус с правом производства выпускников в офицерские чины»<sup>1</sup>.

Существовала также следующая практика: лучшим выпускникам университетов присваивались воинские звания, они прикреплялись к полкам и другим воинским формированиям с правом последующего поступления на гражданскую или военную службу. Часть студентов после окончания вузов проходила краткосрочное обучение в кадетских корпусах и назначалась на офицерские должности или отправлялась в резерв.

В период Крымской войны 1853-1856 гг. военная подготовка стала обязательной для всех университетских студентов. 29 декабря 1854 года Николай I повелел: организовать в столичных университетах преподавание тактико-строевых уставов («Строевой устав пехотной службы, ротный и батальонный») и дополнить («вести ...имея преимущественно в виду практическую часть оного») курсы по артиллерии и полевой фортификации практическими занятиями под руководством кадровых офицеров. 29 января 1855 года Николай I обратился к подданным Российской империи с манифестом «О призвании к Государственному ополчению». Из Петербургского университета в ополчение ушло 50 студентов<sup>2</sup>. Выпускникам университетов и институтов присваивались офицерские воинские звания, многие из них участвовали в войнах на различных командных должностях.

У истоков системы вузовской подготовки офицеров запаса находилось создание различных общественных организаций, в том числе военно-спортивных обществ и кружков, которые к началу Первой мировой войны и вплоть до окончания гражданской войны стали привычными для всех воинских коллективов и многих гражданских организаций. Периодически осуществлялась учеба офицеров у гражданских педагогов по узким специальностям и, особенно, по вопросам методики обучения и воспитания.

С началом Первой мировой войны призыв студентов и выпускников вузов в армию для замещения офицерских должностей получил широкий размах. 75% офицеров российской армии в годы Первой мировой войны было укомплектовано вольноопределяющимися.

В советское время система высшего образования в целом и военной подготовки студентов в частности создается практически заново.

28 марта 1920 года в Москве произошло совещание начальников военно-учебных заведений, на котором с докладом выступил один из идеологов советской военной школы Г. Ф. Гирс<sup>3</sup>. Основные идеи доклада Г. Ф. Гирса представлены следующими тезисами:

1. Военный деятель должен обладать наблюдательностью, рассудительностью и способностью осуществлять поставленные задачи.

2. Для усвоения военных наук необходимо обладание определенным фондом общеобразовательного знания... *Общеобразовательные предметы должны проходиться с применением трудовых процессов, ... причем крайне важно общеобразовательные предметы проходить с фиксированием внимания учащихся на вопросах, имеющих прикладное значение в военном деле* (выделено автором).

3. При прохождении всех учебных предметов необходимо исходить от понимания психологии учащихся, их непосредственных интересов и имеющегося у них фонда жизненных знаний...

4. Военные науки должны изучаться на основах применения активных методов обучения. Центральным предметом преподавания на командных курсах следует признать тактику, около нее должны группироваться все остальные предметы... Программа преподавания тактики должна быть разработана систематически, причем в основу ее должна быть положена идея закрепления усвоенного ма-

<sup>1</sup> Волков С. В. Русский офицерский корпус. М., 1993. С. 59.

<sup>2</sup> Карпов С. И. Становление и развитие системы подготовки офицеров запаса в высших учебных заведениях Дальнего Востока: 1925-1939 годы: диссертация ... кандидата исторических наук. Комсомольск-на-Амуре, 2006. С. 63.

<sup>3</sup> Тезисы доклада Г. Ф. Гирса на совещании начальников вузов и комиссаров // Военно-педагогический журнал. 1920. № 3-4. С. 105-106.

териала самостоятельной работой учащихся, путем решений, охватывавших цикл вопросов, задач на планах и в поле.

5. Через всю систему подготовки курсантов должна проходить идея воспитания. Преподавание военным наукам должно получать характер воспитывающего обучения.

6. При современной дифференциации военного знания необходимо позаботиться относительно синтетического объединения его, средством для этого может послужить – назначение в местах, где это возможно по жизненным условиям, одного авторитетного военного начальника, в качестве руководителя военным обучением на всех курсах...

7. Большое значение для твердой постановки военно-педагогического дела имеет укоренение у курсантов навыков, связанных с дисциплиной воинской части в целом.

8. При проведении военно-педагогической программы в ее целом необходимо исходить от понимания, что современная обстановка требует краткосрочности курсов прохождения курса, поэтому закругленность и систематичность в обучении может быть достигнута лишь при условии концентрации построения учебных планов. Для осуществления вышеупомянутой задачи необходимо построить сеть военно-учебных заведений, начиная от нормально-военной и доходя до высшей, с целью постановки подготовки командного состава во время их нахождения на военной службе.

Таким образом, ещё в начале XX века было понимание необходимости общеобразовательного и общекультурного базиса для настраивания военного знания, по крайней мере, при подготовке командного состава.

#### **Источники и литература:**

Волков С. В. Русский офицерский корпус. М.: Воениздат, 1993. 219 с.

Головин Н. Н. Россия в Первой мировой войне. Париж, 1939. URL: [http://militera.lib.ru/research/golovnin\\_nn/index.html](http://militera.lib.ru/research/golovnin_nn/index.html) (дата обращения: 11.02.2019).

Карпов С. И. Становление и развитие системы подготовки офицеров запаса в высших учебных заведениях Дальнего Востока: 1925-1939 годы: дис. ... канд. истор. наук. Комсомольск-на-Амуре, 2006. – 207 с.

Ноинский Л. Г. Управление подготовкой кадров для ВС РФ в гражданском вузе: социологический аспект: социологический аспект: дис.... канд. социол. наук: 22.00.08. Пенза, 2007. – 166 с.

РГИФ. Ф. 733. Оп. 20. Д. 74. Л. 6-10. Цит. по: Жуковская Т. Н. Между Марсом и Минервой... // Диалог со временем. 29. Мир и война: аспекты интеллектуальной истории. М.: КРАСАНД, 2009. 400 с. С. 285-307.

Сацута С. А. История и современное состояние подготовки офицеров запаса в гражданских вузах России // Армия и общество. 2009. № 2 (18). С. 154-160.

Тезисы доклада Г. Ф. Гирса на совещании начальников вузов и комиссаров // Военно-педагогический журнал. 1920. № 3-4.

Трусов В. Задача третья. Куда полетит баллистическая ракета, если ее запуск поручить студенту-лейтенанту? // Комсомольская правда. 1990. 26 января.

**О.А. Куренбина**  
Екатеринбург  
**Е.А. Скотникова**  
п. Уральский

## СОЮЗ ВОИНСТВУЮЩИХ БЕЗБОЖНИКОВ 1920-х гг.: АСПЕКТЫ ПАМЯТИ

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** социальная память, Союз воинствующих безбожников, антирелигиозные компании, советский период.

**АННОТАЦИЯ.** В статье поднимается вопрос оценок деятельности Союза воинствующих безбожников (1920-х гг. на Урале) и делается попытка объяснения, почему деятельность союза игравшего одну из ключевых ролей в антирелигиозной компании в молодого советского государства забыта современным обществом.

**O.A. Kurenbina**  
Ekaterinburg  
**E.A. Skotnikova**  
Uralskiy

## UNION OF MILITANT ATHEISTS 1920's: ASPECTS OF MEMORY

**KEYWORDS:** social memory, Union of militant atheists, anti-religious companies, Soviet period.

**ABSTRACT.** The article raises the question of assessing the activities of the Union of militant atheists (1920s in the Urals) and attempts to explain why the activities of the Union played a key role in the anti-religious company in the young Soviet state forgotten by modern society.

Ни для кого не секрет, что в формировании социокультурной среды значительная роль отводится организациям, деятельность которых связана, в первую очередь, с духовной составляющей общества. Именно такие организации влияют на социализацию человека, на его мировосприятие и ценностные ориентации. Деятельность таких организаций прочно «оседает» в социальной памяти населения и транслируется младшим поколениям. В качестве примера, можно назвать ВЛКСМ или пионерии, о которых с ностальгическим трепетом рассказывают участники данных организаций (ярко актуализировалась позитивная окраска в год 100-тия). Другим примером, можно назвать церковные организации различных конфессий. Интересным авторам кажется факт, что в современной России 92% населения (старше 18 лет) верят в сверхъестественные силы. Из них 79% считают себя православными, 4% мусульманами, а 9% верят в высшее существо. В 1991 году православными себя считали только 37% населения (данные института социологии РАН)<sup>3</sup>. Это свидетельствует не только об увеличении числа верующих, но и о безусловном увеличении роли религии в общественной жизни страны. Подтверждает данную гипотезу и тот факт, что число работ посвященных изучению отношений религии и государства неуклонно растет с каждым днем. Особый акцент в исследованиях ставится на антирелигиозной компании советского государства. Ведь претензии стать первым государством избавившемся от религиозных предрассудков были. Разнообразие форм и методов борьбы с религией на сегодняшний день открыто не мало. Тема становится одной из «болевых точек» российской истории. Так ли это на самом деле, или это манипуляция историей и удобное расставление оценок прошедших событий. В научной литературе однозначной оценки деятельности большевиков нет (а мо-

---

<sup>1</sup> **Куренбина Оксана Андреевна**, ассистент кафедры философии, социологии и культурологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: oakurenbina@mail.ru.

**Kurenbina Oksana Andreevna**, Assistant of the Department of Philosophy, Sociology and Cultural Studies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

<sup>1</sup> **Скотникова Екатерина Алексеевна**, учитель истории и обществознания, МОУ «Средняя общеобразовательная школа Поселок Уральский Свердловской области»; e-mail: oakurenbina@mail.ru.

**Skotnikova Ekaterina Alekseevna**, Teacher of History and Social Studies MOU "Secondary School Settlement Uralsky of the Sverdlovsk region", Uralsky, Russia.

© Куренбина О. А., Скотникова Е. А., 2019

<sup>3</sup> «Индекс веры»: сколько в России православных. URL: <https://ria.ru/20170823/1500891796.html> (дата обращения: 18.02.2019).



жет ли быть?), но в вузовских учебниках, рекомендованных для исторических факультетов, есть фактологическое изложение антирелигиозной борьбы. Авторы выдвигают гипотезу, если антирелигиозная деятельность большевиков это «травма народа», то в социальной памяти населения она найдет отражение и сегодня. Если такого среза нет, то очевидно, что это не актуальная проблема сегодняшнего дня с точки зрения общества. Для ответа на данный вопрос авторы обратились к истории становления и деятельности Союза Воинствующих Безбожников (далее СВБ), крупнейшей организацией, или «оружием идеологической пропаганды» большевиков с 1920-х гг. на Урале. Одним из любимых методов СВБ в 1920-х гг. стали диспуты с участием священнослужителей. Для антирелигиозников это была возможность собирать широкую аудиторию, а для священнослужителей путь обращения к массам за пределом церковных стен<sup>1</sup>. В уставе СВБ можно увидеть задачу объединения: «всех сознательных трудящихся для организации активной борьбы против религии во всех видах и формах»<sup>2</sup>.

Одно из ведущих мест в распространении идей СВБ стали периодические издания. Центральными считались газета «Безбожник», журналы «Безбожник» и «Антирелигиозник». Газета «Безбожник» выходила с декабря 1922 г. и сыграла роль организационного центра при создании Союза безбожников. Первоначально она выходила нерегулярно, затем 3 раза в месяц, потом – еженедельно. С 1927 по 1931 гг. тираж газеты вырос с 62,5 тыс. до полумиллиона экземпляров<sup>3</sup>. Ответственным редактором газеты почти с момента ее основания был Ем. Ярославский.

Журнал «Безбожник» издавался в Москве с марта 1925 г. Первоначально он был ежемесячным, но уже с 1926 г. стал выходить два раза в месяц. Тираж его в первые годы также стремительно рос (1927 г. – 19,4 тыс., 1931 г. – 200 тыс.<sup>4</sup>). В 1932 г. в него влился журнал «Безбожник у станка». С этого же времени ответственным секретарем объединенного журнала становится Ф. Путинцев (до этого был Ем. Ярославский). Тиражи журнала начинают падать, объем сокращается, журнал вновь начинает выходить 2 раза в месяц. Среди многочисленных методических изданий СВБ особый интерес вызывает антирелигиозные учебники. Первый такой учебник (под редакцией А. Т. Лукачевского) был издан в 1927 г. для рабочих антирелигиозных кружков, затем он переиздавался 6 раз. В 1929 г. появился и «Красноармейский антирелигиозный учебник»<sup>5</sup>. В 1930 г. в свет вышла антирелигиозная хрестоматия, предназначенная для подготовки агитаторов и содержащая в себе выдержки из основных трудов лидеров антирелигиозного движения<sup>6</sup>. На Урале в системе антирелигиозной пропаганды местные коммунисты большую роль отводили печати, в которой критиковали религию и духовенство, публиковались многочисленные атеистические заметки. Статьи с антирелигиозным содержанием, которые печатались в таких периодических изданиях как «Крестьянская газета», журналах «Уральский коммунист», «Уральский учитель», «Просвещение на Урале», «Массовик» др. Уральские коммунисты проводили работу по подписке и на центральные издания «Безбожник» и «Антирелигиозник». Издавались краевые антирелигиозные брошюры. Партийные организации принимали меры, чтобы печать проникала в массы. В библиотеках, избах-читальнях, красных уголках создавались «уголки безбожников» в которых размещалась литература антирелигиозного содержания<sup>7</sup>.

Для подрыва веры и страха перед богом, члены СВБ пытались объяснить таинства и чудеса религии. Например, в одной школе было проведено занятие, на котором школьники должны были с научной точки зрения объяснить ложь чуда, которую доказывал священник<sup>8</sup>. Своеобразной формой антирелигиозной агитации и пропаганды были «комсомольские рождества» и «комсомольские пасхи», проводившиеся по инициативе молодежи в начале 1920-х гг. Помимо уличных шествий организовывались лекции на естественнонаучные и атеистические темы, вечера художественной самодеятельности, демонстрации кинофильмов, сопровождаемые выступлениями атеистов<sup>9</sup>. Эффект от пока-

<sup>1</sup> Булавин М. В. Методы антирелигиозной пропаганды в деятельности Союза воинствующих безбожников на среднем Урале // Исторические, философские, политические и юридические науки. Культура и искусство. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота V. URL: [http://scjournal.ru/articles/issn\\_1997-292X\\_2011\\_5-4\\_08.pdf](http://scjournal.ru/articles/issn_1997-292X_2011_5-4_08.pdf) (дата обращения: 16.02.2019).

<sup>2</sup> Устав СВБ. URL: [http://ejournal16.com/journals\\_n/1415529994.pdf](http://ejournal16.com/journals_n/1415529994.pdf) (дата обращения: 17.02.2019).

<sup>3</sup> Яковлев М. Антирелигиозная литература за 15 лет // Воинствующее безбожие в СССР за 15 лет. М., 1932. С. 391.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> Антирелигиозная хрестоматия. М., 1930.

<sup>6</sup> Хальбвакс М. Коллективная и историческая память // Неприкосновенный запас. 2005. № 2-3. URL: <http://magazines.russ.ru/nz/2005/2/ha2.html> (дата обращения: 15.09.2017).

<sup>7</sup> Там же.

<sup>8</sup> ЦДОСО. Ф. 4. Оп. 7. Д. 418. Л. 12.

<sup>9</sup> Музафарова Н. И. Партийное руководство атеистическим воспитанием трудящихся на Урале в годы социалистического строительства (1917–1937 гг.). Иркутск, 1987.

за кинофильмом сложно переоценить, особенно в сельской местности. Это не специфичная черта Урала, точно такой же положительный эффект был зафиксирован в Горьковской области и в Ростове-на-Дону, о чем свидетельствуют проведенные там исследования<sup>1</sup>.

Члены СВБ были освобождены от других общественных обязанностей. В своих рядах организация объединяла людей, которые непосредственно занимались антирелигиозной пропагандой, проводили различные мероприятия, направленные на снижение уровня религиозности населения, формировали общественное мнение, следили за проведением антирелигиозной работы на предприятиях и учреждениях. После второго Всесоюзного съезда безбожников СВБ получил полную поддержку со стороны государства, что значительно укрепило его позиции на антирелигиозном поприще. Переход к всеобщей коллективизации, борьбе с кулачеством, усилению классовой борьбы в стране обосновал собой переход к новому агрессивному этапу в борьбе с религией.

Из всего вышесказанного видно, что на начальном периоде своего существования деятельность СВБ была просветительско-агитационной. Их деятельность, отчасти, можно сравнить с народнической. Несмотря на это, на взгляд авторов, в вузах до сих пор присутствует однобокая оценка деятельности СВБ. Более того, в основной массе учебников по истории XX века о нем вообще не упоминается. Почему так произошло, ведь историография антирелигиозной компании на протяжении всего существования СССР обширна. Даже среди студентов исторических факультетов на вопрос: «Знаете ли вы, как расшифровывается СВБ?» единицы могут дать ответ (и только те студенты, интересы которых охватывают период 20-х гг.). Ответ на данный вопрос кроется не только в политике государства, но и самом населении. Авторы рискнули предположить, что произошло это по нескольким причинам. Самая очевидная, что в социальной памяти населения деятельность СВБ «слилась» с репрессиями. Ведь еще Морис Хальбвакс доказывал, что между индивидом и нацией есть множество социальных групп, каждая из которых имеет свою коллективную память, а она в свою очередь прямо воздействует на жизнь и сознание своих членов. Актуальность образов и воспоминаний определяет сама группа, поэтому определить, на сколько, воспоминание актуально достаточно сложно т. к. значение, которое вкладывается в само воспоминание определяется этой же группой и численность группы будет играть одну из главных ролей. Чем меньше группа, тем одинаковей их мысли и интерпретация событий. Коллективная память не совпадает с историей. По меткому замечанию Хальбвакса: «История начинается тогда, когда заканчивается традиция, когда пропадает коллективная память. Пока есть воспоминание, нет необходимости его записывать»<sup>2</sup>. Другими словами, деятельность СВБ не актуальна для современного российского общества, в частности для молодежи. Необходимое это знание, безусловно – да, но актуально только для малой части населения, в основном историкам.

В начале статьи мы приводили цифры, из которых видно, сколько людей идентифицирует себя с религией. Это не говорит о том, что люди считают себя воцерковленными (соблюдают все ритуалы и культы, приписанные верующим), скорее всего это слияние идеологической принадлежности. Религиовед П.Н. Костылев, в интервью РИА приводит цифры, что 4-8% россиян соблюдают посты<sup>3</sup>, что только подтверждает наш тезис. Вопрос веры остается одним из самых актуальных на сегодняшний день, тем более в многонациональном государстве, поэтому однозначных оценок деятельности религиозных и антирелигиозных организаций быть просто не может. Могут быть социально одобряемыми и неодобряемыми, но односторонних, с ярко выраженной окраской, вряд ли. Поль Рикёр выпустив свою знаменитую работу «Память, история, забвение»<sup>4</sup> задал целое направление современных работ по исследованиям памяти. Особое место в труде занимает место связей памяти и идентичности человека. Впервые именно Рикёр ввел понятие справедливой памяти. Это понятие рождается из термина коллективной памяти: «Коллективная память – это память о моральной обязанности осуществлять справедливость или допускать её воплощение». Вопрос этических норм памяти занимает важное место в рассуждениях Рикёра в контексте манипуляции памяти. Особое место в данном вопросе отводится историкам. Именно они должны соединить феномен коллективной памяти и этическую сторону проблемы. Долг памяти «не исчерпывается и идее ноши: он связывает бытие, затронутое прошлым, со способностью быть –

<sup>1</sup> Вараксин С. А. Союз воинствующих безбожников накануне и в годы Великой Отечественной Войны (на материалах Горьковской области). URL: <https://www.science-education.ru/pdf/2014/6/1304.pdf> (дата обращения: 20.02.2019); Шадрина А. В. Союз воинствующих безбожников в документах центра документации новейшей истории Ростовской области. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_30479741\\_31990182.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_30479741_31990182.pdf) (дата обращения: 20.02.2019).

<sup>2</sup> Хальбвакс М. Коллективная и историческая память // Неприкосновенный запас. 2005. № 2-3. URL: <http://magazines.russ.ru/nz/2005/2/ha2.html> (дата обращения: 15.09.2017).

<sup>3</sup> Коновалов Б. Н. Союз воинствующих безбожников // Вопросы научного атеизма. 1967. № 4.

<sup>4</sup> Рикёр П. *Память, история, забвение*. М., 2004.

обращенной в будущее». Справилось ли российское историческое общество с этой задачей вопрос открытый, могут ли отечественные историки вернуть (на взгляд авторов) в зону справедливой памяти деятельность СВБ, так, чтобы память о нем актуализировалась, но нужна ли позитивная окраска союза сегодня, скорее всего мы можем только надеяться на всестороннее рассмотрение СВБ. Наверное, будет несправедливо, если деятельность этой организации уйдет в забвение.

**Источники и литература:**

Антирелигиозная хрестоматия. М., 1930. 728 с.

ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 7. Д. 418. Л. 12.

Булавин М. В. Методы антирелигиозной пропаганды в деятельности Союза воинствующих безбожников на среднем Урале // Исторические, философские, политические и юридические науки. Культура и искусство. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота V. URL: [http://scjournal.ru/articles/issn\\_1997-292X\\_2011\\_5-4\\_08.pdf](http://scjournal.ru/articles/issn_1997-292X_2011_5-4_08.pdf) (дата обращения: 16.02.2019).

Вараксин С. А. Союз воинствующих безбожников накануне и в годы Великой Отечественной Войны (на материалах Горьковской области). URL: <https://www.science-education.ru/pdf/2014/6/1304.pdf> (дата обращения: 20.02.2019).

«Индекс веры»: сколько в России православных. URL: <https://ria.ru/20170823/1500891796.html> (дата обращения: 18.02.2019).

Коновалов Б. Н. Союз воинствующих безбожников // Вопросы научного атеизма. М., 1967. № 4.

Музафарова Н. И. Партийное руководство атеистическим воспитанием трудящихся на Урале в годы социалистического строительства (1917–1937 гг.). Иркутск, 1987. 178 с.

Рикёр П. *Память*, история, забвение. М.: Издательство гуманитарной литературы, 2004. 728 с.

Устав СВБ. URL: [http://ejournal16.com/journals\\_n/1415529994.pdf](http://ejournal16.com/journals_n/1415529994.pdf) (дата обращения: 17.02.2019).

Хальбвасс М. Коллективная и историческая память // Неприкосновенный запас. 2005. № 2-3 URL: <http://magazines.russ.ru/nz/2005/2/ha2.html> (дата обращения: 15.09.2017).

Шадрин А. В. Союз воинствующих безбожников в документах центра документации новейшей истории Ростовской области. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_30479741\\_31990182.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_30479741_31990182.pdf) (дата обращения: 20.02.2019).

Яковлев М. Антирелигиозная литература за 15 лет // Воинствующее безбожие в СССР за 15 лет. М., 1932.

**Н.Я. Макарова**  
Москва

## **КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ЖУРНАЛИСТСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В ЮЖНОЙ КОРЕЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** журналистское образование, журналистика, подготовка журналистов, профессиональные компетенции, медиатренды, журналистская деятельность.

**АННОТАЦИЯ.** В условиях глобализации и интернационализации системы высшего образования представляется важным и актуальным изучать практику зарубежных стран. Данная статья посвящена особенностям южнокорейской системы высшего профессионального журналистского образования. Несмотря на следование мировым медиатрендам, журналистское образование в Южной Корее прочно сохраняет свои национальные традиции и особенности. В качестве ключевых компетенций выпускника факультета журналистики выступают национальная филологическая культура, умение мыслить критически и технологические навыки. Триединство этих компетенций соответствует требованиям современного медиарынка Южной Кореи.

**N.Ya. Makarova**  
Moscow

## **CONCEPTUAL APPROACHES OF JOURNALISM EDUCATION IN SOUTH KOREA**

**KEYWORDS:** journalistic education, journalism, training of journalists, professional competences, media trends, journalistic activities.

**ABSTRACT.** In the context of globalization and internationalization of higher education it is important and relevant to study the practice of foreign countries. This article is devoted to the peculiarities of the South Korean system of higher professional journalistic education. Despite following the world media trends, journalistic education in South Korea firmly preserves its national traditions and peculiarities. The key competencies of the graduate of the faculty of journalism are the national philological culture, the ability to think critically and technological skills. The trinity of these competencies meets the requirements of the modern media market of South Korea.

Журналистику смело можно отнести к динамично развивающемуся социальному институту. Концепции ее развития зависят от изменения социальной реальности. Помимо этого журналистика многогранная по формам творческой деятельности. Исходя из этого, в журналистике есть различия во взглядах на ее задачи, принципы, эффективность.

В связи с этим вопрос о том, какими методами подготавливать журналистов, задавался не раз. Уже много лет подряд пересматривают систему высшего профессионального образования и ищут наиболее эффективные подходы к обучению. Сменяются поколения участников этих споров, но вопросы, связанные с подходами обучения, вряд ли будут разрешены. Журналистика – для сферы образования явление особенное.

Современный цифровой мир выдвигает новые требования к журналистской деятельности в сферах: профессиональных знаний, опыта, деонтологической подготовки. В связи с этим не прекращаются споры о том, как именно необходимо как готовить специалиста, чтобы выпустить из стен университета «универсального солдата» или «переносчика информации», имеющего широкий кругозор, знающего свои обязанности и выполняющего свой общественный долг.

Данная проблематика очень сложна. При погружении в нее сталкиваешься с большим количеством разнообразной информации, которая почти не поддается систематизации. И такая ситуация складывается не только в России, эта проблема коснулась, как европейских, так и восточных стран.

На примере Южной Кореи можно проследить, как тяжело выработать единую систему обучения. Штатные преподаватели высшей школы, которые разбираются в концепциях, проблемах и методике преподавания журналистики, сталкиваются с неоднозначностью системы. Но помимо этого, данная проблема коснулась будущих работников вузов, руководителей школ и курсов журналистского мастер-

---

<sup>1</sup> **Макарова Наталия Яковлевна**, кандидат педагогических наук, декан факультета журналистики, Российский государственный гуманитарный университет; 125047, г. Москва, Миусская пл., 6; e-mail: rsuh.makarova@gmail.com.  
**Makarova Natalya Yakovlevna**, Candidate of Pedagogy, Dean of the Faculty of Journalism, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia.

© Макарова Н. Я., 2019

ства при редакциях и даже работодателей, которые принимают на работу будущих журналистов. Возникают дискуссии о том, чему и как надо учить студентов, чтобы можно было их назвать журналистами. Это чаще всего происходит из-за того, что у журналистики нет своего специфического предмета. Студенты, которые учатся по этому направлению подготовки, изучают огромный спектр явлений.

Чтобы создать новую качественную систему журналистского образования, следует применить творческий подход. По мнению исследователя Сон Инсу, творческое начало должно обязательно присутствовать в обучении журналиста. Бурное развитие информационного пространства приводит к тому, что сейчас важна не просто скорость подачи информации, но и ее формат, ведь сейчас тяжело привлечь зрителя к простым текстам<sup>1</sup>.

Наиболее важный фактор, определявший путь развития южнокорейских СМИ в конце 1990-х гг., стали оцифровка, глобализация журналистики и конвергенция с интернетом, ставшим одним из главных интегрирующим аспектом. Сегодня в Южной Корее конвергентная журналистика стала важным элементом информационного пространства. В связи с развитием IT-технологий Республика Корея открыла возможности для конкуренции в освещении новостей и международных отношений.

Потребность в информации была всегда, а сейчас она еще больше усиливается, но, чтобы получать качественную информацию, нужны специалисты, которые смогут ее предоставить. Поэтому в Южной Корее, как и в остальных странах медиаобразованию предаются особое значение.

Сегодня не так легко найти университеты в Южной Корее, где реализовывались такие направления как «Журналистика» или «Медиакоммуникации». Скорее всего, это связано с тем, что устроиться после выпуска из университетов по данным направлениям не так и просто. В год в медиакомпанию или издательства принимают не более пяти-шести человек. Но для начала «новичок» почти год находится на одном из самых низких позиций в компании, так как должен заслужить доверие у своего руководства.

Университеты Южной Кореи, которые открывают данные направления, долго готовятся к этому. Новые отделения, факультеты журналистики готовы предоставить своим студентам квалифицированные преподавательские кадры, качественную учебно-методическую литературу. Для каждого курса прописаны учебные планы с учетом последних изменений на медиарынке, пытаясь внедрить больше практической и творческой деятельности студента<sup>2</sup>.

Учебные планы составляются с учетом потребности профессии, но так же учитываются национальные традиции страны, особенности региона, в котором находится университет, рынок СМИ. Хотя большинство корейских вузов переходит на европейский стандарт образования, поэтому это также учитывается при разработке учебного плана для студентов<sup>3</sup>.

Техническая и научная база у корейских университетов сильна, так как они не просто претендуют на качественное образование, но заявляют всему миру, что их образование может конкурировать и с лидирующими странами не только Востока, но и Европы. Поэтому Южная Корея пытается охватить все аспекты развития личности. Министерство науки и информационно-коммуникационных технологий считает, что современная вузовская система подготовки журналистов должна уделять большое внимание психологической составляющей журналистской деятельности. Студенты в Республике Корея изучают курс психологии, а если быть точнее, то манипулятивное влияние, методы и техники. Студентам дается на этом курсе достаточное количество практических занятий и навыков, которые позволяют студентам-журналистам психологически грамотно общаться с ньюсмейкерами, распознавая их манипуляции и адекватно реагируя на сложившуюся ситуацию. Также учат студентов создавать барьеры, которые не позволят нанести вред эмоциональной и нервной системе.

В Южной Корее в системе журналистского образования уделяют огромное внимание практической части обучения. Практика обеспечивает будущих профессионалов навыками грамотного общения с ньюсмейкерами, обработки информации, использование технологий получения и проверки информации в разнообразных коммуникационных ситуациях. Ведь главная цель журналиста является получение сведений, необходимых для передачи полноты картины мира<sup>4</sup>.

Есть еще много нюансов в журналистском образовании Южной Кореи, которые учитываются при обучении. Но там, где есть плюсы, всегда есть и минусы, определяющие современный кризис в этой отрасли:

<sup>1</sup> Сон Инсу. Исследование по истории южнокорейского образования. Сеул, 1998. С. 210.

<sup>2</sup> Обучение в Корее / Официальный государственный портал. URL: [http://www.studyinkorea.go.kr/en/main.do;jsessionid=zVko+piFb780TKQplbQOYg\\_\\_node\\_20](http://www.studyinkorea.go.kr/en/main.do;jsessionid=zVko+piFb780TKQplbQOYg__node_20) (дата обращения: 05.01.2019).

<sup>3</sup> Министерство науки и информационно-коммуникационных технологий. URL: [http://www.msip.go.kr/english/MainMiddle\\_main.action](http://www.msip.go.kr/english/MainMiddle_main.action) (дата обращения: 01.02.2019).

<sup>4</sup> Там же.

1. Нехватка квалифицированных специалистов в отрасли СМИ и массовых коммуникаций.

2. Отсутствие системы трудоустройства выпускников (только у единичных университетов есть договоры с работодателями).

3. Разрыв между образовательными учреждениями и СМИ<sup>1</sup>.

Журналистское образование в Южной Корее подразумевает, что студенты не должны ограничиваться учебными пособиями в процессе обучения. Они не просто могут, но и обязаны брать информацию из разных источников: произведения философов и мыслителей, писателей, которые обращались к проблемам духовной жизни, государственные документы, исследовательские труды ученых. Теоретический материал не способен охватить весь спектр знаний и не даст хороших результатов, но если все это дополнять практикой в СМИ, то будут прекрасные результаты.

При таком подходе к образованию журналиста можно сказать, что профессией студент овладеет уже во время обучения. Южнокорейская программа журналистского образования подразумевает самостоятельное освоение определенных навыков и уровнем культуры профессии.

Первое на что обращает внимание в южнокорейском журналистском образовании это на филологическую культуру студента, ее считают определяющей в обучении. Республика Корея всегда чтит традиции своего народа, наследие, которое их предки донесли до них через века. Филологическая культура Южной Кореи богата, ведь это симбиоз старых китайских иероглифов, традиционного корейского языка, а также и активное влияние английского языка. Поэтому, чтобы будущие журналисты грамотно могли использовать все элементы им нужно овладеть данной культурой.

Главным навыком южнокорейский журналист должен владеть в совершенстве. У журналиста должно быть целостная картина филологической культуры:

1. Владеть и использовать разнообразные средства филологических наук.

2. Уметь интерпретировать тексты художественного и публицистического характера.

3. Реализовывать свой творческий потенциал в этой сфере<sup>2</sup>.

Эту культуру формируют в Южной Корее с помощью изучения гуманитарного направления: корейского и иностранного языков, корейской и всемирной литературы. На изучении этих предметов в Корее не останавливаются. Изучают основы журналистской деятельности, стилистику и редактирование, культуру речи, мировую и корейскую культуру, симбиоз языкового воздействия на массы.

Главные составляющие филологической культуры:

1. Информационная – это совокупность сведений об объекте, ньюсмейкере, проблеме. В результате профессиональной подготовки достигается этот навык, который помогает в дальнейшей работе журналисту.

2. Практическая – наличие опыта, а также владение определенными навыками. Практическая часть опирается на знания творческого, коммуникативного и культурологического уровней.

3. Материальная – наличие ресурсов. Это может быть интеллектуальные познания, финансовая база, технологические ресурсы. В этой составляющей журналист соединил три уровня: личностный, деловую активность, технологические знания.

Общеобразовательный уровень заложен в каждую программу журналистского образования Южной Кореи. На этом уровне студентов мотивируют к учению и формируют универсальные навыки, которые помогают формулировать определения, классифицировать, выявлять причинно-следственные связи, а также умение работать самостоятельно. Журналист должен ориентироваться в полученных знаниях, самообразовываться в этой области, уметь критически мыслить, а так же студент должен быть заинтересован в дальнейшем в профессиональном росте самореализации<sup>3</sup>.

Важный фактор в становлении будущего журналиста играет коммуникативный уровень подготовки. Умение свободно участвовать в дискуссиях и вести диалог, уметь подбирать аргументы для защиты своего мнения. Южнокорейский студент-журналист должен обладать навыками работы со СМИ, одной стороны, а, с другой стороны, обладает навыками работы со средствами массовой коммуникации, умеет адекватно воспринимать и анализировать получаемую информацию<sup>4</sup>.

Как духовно-нравственный, так и культурный уровень для южнокорейцев является неотъемлемой частью их жизни. В университетах развивают способность к эстетическому восприятию мира,

<sup>1</sup> Фонд по содействию развития науки и творчества. URL: [eng.kofac.re.kr/userIndex/engIndex.do](http://eng.kofac.re.kr/userIndex/engIndex.do) (дата обращения: 12.02.2019).

<sup>2</sup> Министерство науки и информационно-коммуникационных технологий. URL: [http://www.msip.go.kr/english/MainMiddle\\_main.action](http://www.msip.go.kr/english/MainMiddle_main.action) (дата обращения: 01.02.2019).

<sup>3</sup> Кёнхван И., Чжэюн П., Йонмин К. Изменение содержания южнокорейского образования). Сеул. 2014. С. 167.

<sup>4</sup> Мансок О., Намги П., Гильсан Л. и др. Социально-культурная структура системы образования в Южной Корее / под ред. О. Мансок. Соннам: Хангук чоньсинмунхва ёнгувон, 2009. С. 219.

умение рассмотреть и себя в нем. В вузах дают более глубокие познания в художественной литературе, музыке, живописи, театре, киноискусстве, рассматривают виды народного творчества. Журналист должен обладать своей собственной культурой, иметь представление о мировой культуре.

Идея развития личности присуща всем образовательным системам, как восточным, так и европейским. В учебных заведениях помогают студентам психологически подготовиться к будущей профессии, обучают правильному взаимодействию с другими структурами и подсистемами. Студент должен к концу обучения иметь адекватное и четкое представление о самом себе, о своих интеллектуальных, физических способностях.

К технологическому уровню подготовки в южнокорейских университетах подходят со всей ответственностью. Журналист должен качественно выполнять любую работу, даже самую незначительную. Студент обязан по окончании образовательной программы не только обладать знаниями о современных гуманитарных, информационно-коммуникативных технологиях, но и уметь применять их на практике.

Благодаря интенсивному росту информационных потоков, появилась необходимость оценки, обработки и систематизации поступающей информации. Министерство образования и информационных коммуникационных наук Южной Кореи пришло к решению, что будущие журналисты должны изучать экспертные методики, которые были специально разработаны специалистами по документообороту.

Цель этой программы, чтобы студент за время обучения получил знания и навыки о методах анализа документации. Важно, чтобы будущий журналист мог определить компетенции своих респондентов, умение работать с достоверностью информации и находить действительно социально-информационную ценность в материалах. На данный момент во многих редакциях работают со вторичной информацией, в связи с этим есть острая потребность в специалистах, которые владеют методиками изучения и оценки достоверности информации.

Благодаря неограниченным информационным возможностям сети Интернет, перед студентами открываются новые перспективы в развитии познавательной деятельности журналиста. Интернет неоднозначно влияет на развитие СМИ. С одной стороны, скорость обработки и получение информации значительно увеличилась в сравнении с традиционными СМИ, но из-за этого начинает страдать качество продукта в информационном пространстве. Это способствует развитию новых когнитивных стратегий в журналистской деятельности. Исходя из сегодняшней ситуации на медиарынке появилась необходимость организации интернет-информации, а также появился спрос на специалистов, которые могут быстро ориентироваться в интернет-пространстве, работать с новейшими технологиями. На рынке труда появилась потребность в таких специалистах, поэтому журналистское образование в Республике Корея нацелено именно на данное направление. В процесс обучения внедряют самые современные технологии на медиарынке, чтобы у выпускников были актуальные компетенции на момент окончания учебного заведения. Сегодня востребованы не только узконаправленные специалисты, но и конвергентные журналисты, которые в современных реалиях готовы взять всю ответственность за создание материала на себя. Сейчас для южнокорейских журналистов преподают основы и редакторской деятельности, и основные навыки специалиста по работе с интернет ресурсами, помимо этого будущий журналист – это симбиоз ведущего, корреспондента, фотографа и режиссера новостной программы.

В Южной Корее считают, что самое важное в журналистском образовании это непрерывное изучение социальной реальности. На данный момент учебные планы университетов предусматривают все современные реалии, и набор гуманитарных дисциплин соответствует современным требованиям и стандартам профессионального медиаобразования.

Проведенные реформы в вузах повлияли и на всю образовательную систему в южнокорейской Республике. Корейское журналистское образование находится в тесной связи с медиаиндустрией, что обеспечивает качественную подготовку специалистов.

#### **Источники и литература:**

- Кёнхван И., Чжэюн П., Йонмин К. Изменение содержания южнокорейского образования). – Сеул. 2014. 280 с.
- Мансок О., Намги П., Гильсан Л. и др. Социально-культурная структура системы образования в Южной Корее / под ред. О. Мансок. Соннам: Хангук чоньсинмунхва ёнгуwon, 2009. 342 с.
- Министерство науки и информационно-коммуникационных технологий. URL: [http://www.msip.go.kr/english/MainMiddle\\_main.action](http://www.msip.go.kr/english/MainMiddle_main.action) (дата обращения: 01.02.2019).
- Обучение в Корее / Официальный государственный портал URL: [http://www.studyinkorea.go.kr/en/main.do;jsessionid=zVko+piFb780TKQplbQOYg\\_\\_node\\_20](http://www.studyinkorea.go.kr/en/main.do;jsessionid=zVko+piFb780TKQplbQOYg__node_20) (дата обращения: 05.01.2019).
- Сон Инсу. Исследование по истории южнокорейского образования. Сеул, 1998. 412 с.
- Фонд по содействию развитию науки и творчества. URL: [eng.kofac.re.kr/userIndex/engIndex.do](http://eng.kofac.re.kr/userIndex/engIndex.do) (дата обращения: 12.02.2019).

**А.Ю. Можайский**  
**В.К. Пичугина**  
Москва

**ТРАГЕДИЯ «СЕМЕРО ПРОТИВ ФИВ» ЭСХИЛА:  
ПРОЕКЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ГОРОДА  
В МАТЕРИАЛЬНОЙ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРАХ<sup>3</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** образовательное пространство, Сокровище Панагюриште, ритонизированные амфоры, древнегреческая литература, драматурги, литературные сюжеты, трагедии, древнегреческие города.

**АННОТАЦИЯ.** Многочисленные сюжеты из мифологической истории древнегреческих Фив проявляясь в античной поэзии и прозе разных периодов, открыли почти бесконечную возможность прочтений и интерпретаций. Один из таких сюжетов – о кровопролитной борьбе за власть сыновей царя Эдипа и сопровождавшей эту борьбу осаде города – нашел отражение в трагедии Эсхила «Семеро против Фив». Сюжет трагедии выстроен таким образом, что Фивы предстают городом с особой пространственной организацией: Эсхил обращается к микенской топографии, указывает на наличие города семи ворот и превращает их в центры не только военно-политического, но и нравственно-интеллектуального противостояния. Через детальные описания семи пар нападающих и обороняющихся в воротах города, у Эсхила проступают особенности образовательного пространства Фив. Это пространство, согласно Эсхилу, имеет достаточную большую историю и оформилось благодаря тому, что правители города всегда заботились о том, чтобы создать его для граждан. Не исключением является сын знаменитого фиванского царя Эдипа Этеокл, который желает удержать свое право на отцовский престол и любой ценой уничтожить своего брата-конкурента. Текст трагедии Эсхила «Семеро против Фив», центрированной на нравоучительных описаниях этой братоубийственной войны, потенциально открыт для изучения особенностей античной интеллектуальной культуры и ее проекций в культуре материальной. Одной из таких проекций является сокровище Панагюриште – ритуальный сервиз, где одним из сюжетов является сюжет Эсхила «Семеро против Фив».

**A.Yu. Mozhaisky**  
**V.K. Pichugina**  
Moscow

**THE TRAGEDY “SEVEN AGAINST THEBES” BY AESCHYLUS:  
PROJECTIONS OF THE EDUCATIONAL SPACE OF THE CITY  
IN THE MATERIAL AND INTELLECTUAL CULTURES**

**KEYWORDS:** educational space, Panagyurishte's Treasure, ritonized amphoras, ancient Greek literature, playwrights, literary plots, tragedies, ancient Greek cities.

**ABSTRACT.** Appearing in ancient poetry and prose of different periods, plots from themythological history of ancient Greek Thebes opened up an almost endless opportunity to read and interpret. One of such plots – about the bloody struggle for the power of the sons of King Oedipus and the siege of the city that accompanied this struggle – was reflected in the tragedy “Seven Against Thebes” by Aeschylus. The plot of this tragedy is built in such a way that Thebes appears as a city with a special spatial organization: Aeschylus refers to the Mycenaean topography, indicates the presence of the city of seven gates and turns them into centers of not only military and political confrontation, but also moral and intellectual confrontation. Through detailed descriptions of seven pairs of attackers and defenders at the gates of the city, Aeschylus features the educational space of Thebes. This space, according to Aeschylus, has a suffi-

---

<sup>1</sup> **Можайский Андрей Юрьевич**, кандидат исторических наук, доцент кафедры Истории древнего мира и средних веков Института истории и политики, Московский педагогический государственный университет; 125430, г. Москва, ул. Митинская, 38/1; e-mail: a.mozhaisky@mail.ru.

**Mozhaisky Andrey Yurievich**, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of History of the Ancient World and Middle Ages of the Institute of History and Politics, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia.

<sup>1</sup> **Пичугина Виктория Константиновна**, доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО; 105062, г. Москва, ул. Макаренко, 5/16; e-mail: Pichugina\_V@mail.ru.

**Pichugina Victoria Konstantinovna**, Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Leading Researcher, Institute of Educational Development Strategy, RAO, Moscow, Russia.

<sup>3</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект «Воспитание театром и в театре: античная педагогика сцены» №17-36-01006.



ciently large history and took shape thanks to the fact that the rulers of the city have always taken care to create it for the citizens. No exception is Eteocles, the son of the famous Theban king Oedipus, who wishes to retain his right to the father's throne and at any cost destroy his rival brother. The text of the tragedy "Seven against Thebes" by Aeschylus centered on the moral descriptions of this fratricidal war, is potentially open to the study of the features of ancient intellectual culture and its projections in the material culture. One of these projections is the treasure of Panagyurishte – a ritual service, where one of the plots is the plot "Seven against Thebes" of Aeschylus.

Героическое прошлое древнегреческих Фив восходит к микенскому периоду (ок. 1600-1200 гг. до н.э.), когда этот город доминировал в центральной Греции и был замечен даже среди крупных восточных государств хеттов, египтян, ассирийцев, сирийцев и палестинцев<sup>1</sup>. Фивы имели внушительную (ок. 19-20 га) и окруженную стенами цитадель на естественной возвышенности, названной впоследствии Кадмеей, царские гробницы и дворец с многочисленными постройками, включая строения, содержавшие архивы с линейным письмом Б. О широком спектре внутренних и внешних контактах Фив свидетельствуют многочисленные археологические находки, позволяющие назвать этот город не только военным, но и интеллектуальным центром своего времени.

После крушения микенских центров ок. 1200 г. до н.э. греческие сообщества в результате поступательного развития вновь создали комплексное общество к началу архаического периода (ок. 750 г. до н.э.). Не исключением стали и Фивы, чьи микенские стены Кадмеи и другие древние памятники должны были заставлять жителей задумываться о великом прошлом. Это выразилось как в аристократической легитимации и культовой составляющей, так и в эпической традиции, воспоминания о которой нашли отражение в трагедии Эсхила «Семеро против Фив», поставленной в 467 г. до н.э.

В центре внимания драматурга находятся события, случившиеся с детьми царя Эдипа до и после осады их родного города Фивы. Описывая Фивы, Эсхил обращается микенской топографии и даже в самом названии трагедии подчеркивает особенности фортификации Кадмеи: оборонять приходится семь ворот города, которые, на наш взгляд, могли реально существовать в микенское время<sup>2</sup>. Особенностью пространства Фив, столь детально представленного у Эсхила, является то, что одной из его составляющих является образовательное пространство города. Это пространство становится «видимым», когда Эсхил детально описывает семь пар нападающих и обороняющихся в воротах города, среди которых сыновья Эдипа – Этеокл и Полиник.

В «Семеро против Фив» Эсхил, описывая борьбу за власть между братьями, берет на вооружение слова Гомера о том, что «гибельно царствовать в Кадмовом доме» (Hom. Od. XI.275)<sup>3</sup>. Борьба Этеокла и Полиника за отцовский престол разворачивается на глазах их сестер Антигоны и Исмены, которые оказываются в статусе морализаторствующих сестер враждующих братьев. Из двух сыновей Эдипа в Фивах правит только Этеокл, а Полиник вынужден набрать в Аргосе войско и стать одним из семи военных начальников, которые осаждают город. Эсхил описывает штурмующих семь ворот города полководцев, не жалея педагогических красок. Его дальновидный царь Фив Этеокл выставляет в ворота по одному защитнику – антиподу нападающему. Кричащему и пренебрегающему советами прорицателя Тидею в чрезмерно богатых доспехах противостоит сын Этеокла: «Юноша / Он благородный и престолу Скромности / Слуга надежный. Хвастаться не любит он, / Честлюбив, но подлых избегает дел» (Aesch. Sept. 408-411)<sup>4</sup>. Пустому, суетному, заносчивому и мнящему себя почти бессмертным Капанею противостоит Полифонт-силач, которому благоволит Артемида – богиня, строго следящая за нерушимостью издавна установленных обычаев. Третьего гордого полководца в окружении бешеных и рвущих узду коней встречает «гордый в деле, а не в помыслах» Мегарей (Aesch. Sept. 473)<sup>5</sup>. Против безумного и сходного в криках с вакханкой великана Гиппомедонта выставлен храбрый и безупречный во всем защитник Фив, желающий в честном бою испытать судьбу. Пятые ворота Фив от юного и кичливого Парфенопея защищает решительный Актор, который любит не хвастать, а действовать.

Самыми опасными изображены шестой и седьмой нападающие: это мудрый, добрый, честный, умный, порядочный и набожный Амфиарай, волею судеб оказавшийся заодно с врагами, и родной брат

© Можайский А. Ю., Пичугина В. К., 2019

<sup>1</sup> Aravantinos V. The Archaeological Museum of Thebes. Athens, 2010. P. 65.

<sup>2</sup> Можайский А. Ю. Реки и ворота Фив в трагедиях Эсхила, Софокла и Еврипида как часть образовательного пространства города // *Нуротһекаі*. 2018. Вып. 2. С. 79-96.

<sup>3</sup> Гомер. Одиссея / пер. с древнегреч. В. Жуковского; вступит. статья А. Тахо-Годи; примеч. С. Ошерова. М.: Худож. лит., 1981. С. 176.

<sup>4</sup> Эсхил. Семеро против Фив // Эсхил. Трагедии / пер. С. Апта; вс. ст. Н. Сахарного, комм. Н. Сахарного и С. Апта. М.: Худож. Лит-ра, 1971. С. 141.

<sup>5</sup> Там же. С. 143.

Этеокла Полиник, жаждущий провозгласить себя новым царем. Против мудреца выставлен нелюбящий чужеземцев Ласфен – «старик умом, цветущим телом юноша» (Aesch. Sept. 622)<sup>1</sup> – подкрепленной лишь одной надеждой, что тот одумается и не пойдет в бой, увидев благодаря своему дару поражение. Против собственного брата выступит сам царь Фив, жаждущий защитить город и родовую честь.

Эсхил особенно подчеркивает, что на щите каждого из нападавших изображено что-то, бросающее вызов богам. Когда Этеоклу сообщают, что седьмой нападающий на Фивы это именно Полиник, Вестник дает ему характеристику и описывает его доспехи следующим образом: «Этот городу / Открыто бед желает и проклятья шлет <...> Вооруженный воин, весь из золота, / Идет вослед за женщиной, с достоинством / Его ведущей. Это Дике. Надпись же / Видна такая: “Человека этого / Верну я в город, в отчем поселю дому”» (Aesch. Sept. 632-3, 644-8)<sup>2</sup>. Резюмируя все это, Вестник говорит, что Полиник – враг, который не гнушается действовать таким обманным способом, т. е. «Δίκη» («обычай», «уклад», «право», «справедливость», «законность») не может его сопровождать. Этеокл взрывается после этих слов, начиная проклинать род Эдипа и напоминая, что имя Полиника обозначает «распря» и «брань» (Aesch. Sept. 658-9). Он называет брата «кичливым безумцем» и сомневается в возможности его возвращения в отчий дом, поскольку Дике просто не может охранять его «в делах» и «в помыслах». Хор робко спрашивает уходящего на бой с Полиником Этеокла, точно ли он желает обогреть себя кровью брата. Царь отвечает, что все в воле богов.

Защитники города, среди которых первым является Этеокл, представлены как чтущие обычаи и богов, поэтому справедливость должна быть на их стороне. Это сопротивление осаждаемым нападающим обречено на успех и похоже на сопротивление Данаид насилию Египтиадов, которые в «Просительницах» утверждают, что на стороне их защитников будет стоять правда (Эсхил снова употребляет слово «δίκη», Aesch. Supp. 343). В «Семеро против Фив» демонстрируется противостояние умных и благородных глупым и заблуждающимся. Наставления Эсхила сводятся к следующему: лучший способ, которым царь может позаботиться о городе, это взрастить достойных горожан, чтобы они при необходимости противостояли недостойным. Горожане, по мнению Эсхила, это дети города, которые достигли «мужественной зрелости» благодаря его особой системе обучения и воспитания (Aesch. Sept. 10-20). Такое описание позволяет увидеть Фивы не только и не столько как осажденный военный центр, но и как город, в котором правители всегда создавали образовательное пространство для граждан.

Аристофан также высоко оценил воспитательный потенциал этой трагедии Эсхила: «Кто увидит ее, тот о львиной душе затоскует и сердце отважном» (Aristoph. Fr. 1022)<sup>3</sup>. Показательно, что в трагедии не звучит название осажденного города – Фивы – и присутствует лишь косвенное указание на то, что это именно этот город. Эсхил называет город Кадма по имени его мифического основателя. Такая иносказательность имела политические причины: фиванская аристократия во время греко-персидских войн заняла проперсидскую сторону и открыто называть город своим именем Эсхил не решался. Возможно, чтобы продемонстрировать неправильность такой позиции, Эсхил начинает трагедию с призыва: «Народ кадмейский, время не велит молчать...» (Aesch. Sept. 1)<sup>4</sup>. Зрителю, знающему истинный расклад и недоумевающему, почему так старательно осаждают город, который добровольно открыл свои ворота врагу, Эсхил дает «успокаивающую» аналогию: Фивы повторяют судьбу Афин, дважды разоренных и сожженных персами. Как бы то ни было, это греческий город, которому стоит всем сердцем посочувствовать.

Художественной особенностью трагедии, оказавшей воспитательное влияние на зрителя, выступило чередование патриотических речей возглавляющего оборону царя Фив Этеокла с паническим плачем женского хора. Этеокл призывает сограждан к обороне, подчеркивая, что город в свое время позаботился о них и дал им образование, и теперь настал черед отплатить ему заботой: «Земля которой ласково взрастила вас, / Заботы воспитанья («παίδεῖας») на себя приняв, / Чтоб в нужный час по долгу по сыновнему / Вы со щитами вышли на священный бой» (Aesch. Sept. 17-20)<sup>5</sup>. Как только Этеокл покидает стену, плач хора персидских девушек (т. е. не получивших такого образования и саботирующих оборону по незнанию) подрывает решительность защитников города, и царь снова воз-

<sup>1</sup> Эсхил. Семеро против Фив // Эсхил. Трагедии / пер. С. Апта; вс. ст. Н. Сахарного, комм. Н. Сахарного и С. Апта. М.: Худож. Лит-ра, 1971. С. 147.

<sup>2</sup> Там же. С. 115-116.

<sup>3</sup> Аристофан. Лягушки // Аристофан. Комедии. Фрагменты / пер. Адр. Пиотровского. М.: Ладомир; Наука, 2008. С. 679.

<sup>4</sup> Эсхил. Семеро против Фив // Эсхил. Трагедии / пер. С. Апта; вс. ст. Н. Сахарного, комм. Н. Сахарного и С. Апта. М.: Худож. Лит-ра, 1971. С. 127.

<sup>5</sup> Там же. С. 128.

вращается. Хор успокаивается под влиянием его наставлений, и снова разражается стонами и жалобами на свою горестную судьбу, оставшись в одиночестве.

Этеокл называет хор девушек «несносными созданными», потерявшими разум от страха, и пробует выстроить с ними своеобразные терапевтические отношения, одновременно успокаивая, ободряя, примиряя со случившимся и грозя наказанием за неповиновение. Все это сходным образом действует и на зрителя, у которого возникают аналогии из прошлого и настоящего его родного города. Этеокл в сердцах произносит: «Мужское дело – оборона. С женщины / Спрос невелик: не натворила б дома бед» (Aesch. Sept. 200-201)<sup>1</sup>. Слова царя получают особое звучание, если спроецировать их на его сестру Антигону, которая открыто поддерживает Полиника и начинает «спорить с городом» (Aesch. Sept. 1041)<sup>2</sup>. Эта обозначенная Эсхилом линия позволяет говорить о том, что образовательное пространство Фив, как и любого древнегреческого города, было мужским пространством, доступ в которое женщине формально был закрыт. Когда Вестник сообщает, что «город спасся» и братья-цари убили друг друга (Aesch. Sept. 804-5), на сцене появляются Антигона и Исмена. Их речи сводятся к тому, что два трупа – это два плача, т. е. разницы в оценке смертей Этеокла и Полиника быть не может (Aesch. Sept. 972-3). Эсхил разрешает Антигоне и Исмене рассуждать и действовать в мужском пространстве, поскольку произошедшее – это «общее горе жителей Фив» (Aesch. Sept. 1070)<sup>3</sup>, требующее сплоченности, а не разделения хоть и по уровню образования.

Основная линия, на которой мы сосредоточились в данной статье – образовательное пространство города, проявляющееся через описание семи пар нападающих и обороняющихся, среди которых особо выделяются Этеокл и Полиник – особым образом проявляется в античной материальной культуре. Одним из примеров является ритуальный сервиз, который был найден при добыче глины для производства кирпичей и черепицы в окрестностях города Панагюриште 8 декабря 1949 г. Суммарная масса сервиза составляет 6,144 кг золота (23 карата), и он мог принадлежать фракийскому правителю Севту III, который правил в 330-297 гг. до н.э. Сервиз представляет собой уникальное творение древней торевтики, которое, вероятно, было создано в древнем Лампсаке на берегу Мраморного моря, поскольку на одном из сосудов присутствует соответствующая надпись. Сервиз состоит из блюда и восьми сосудов, среди которых самым интересным по композиции является амфора-ритон.



Рис. 1. Ритонизированная амфора из Сокровища Панагюриште. Источник: Simon E., Cahn H. A. Der Goldschatz von Panagjuriste – eine Schöpfung der Alexanderzeit // *AntK*. 1960. No. 3. Taf. 2,5.

Существует распространенная гипотеза о том, что сцены на ритонизированной амфоре (AM-Plovdiv, Inv. № 3203) соотносятся с некоторыми ритонами сокровища Панагюриште, поскольку от-

<sup>1</sup> Эсхил. Семеро против Фив // Эсхил. Трагедии / пер. С. Апта; вс. ст. Н. Сахарного, комм. Н. Сахарного и С. Апта. М.: Худож. Лит-ра, 1971. С. 133.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Там же. С. 134.

ражают элементы одного и того же цикла – Троянского<sup>1</sup>. Данная версия продиктована, в первую очередь, тем, что на одном из сосудов «Сокровища» изображена сцена из древнегреческого мифа «Суд Париса». Однако известна и другая, имеющая, на наш взгляд, больший вес гипотеза, высказанная в 1960 г. исследователями Е. Симон и Х. А. Кан<sup>2</sup>. По их мнению, на амфоре изображена сцена из трагедии Эсхила «Семеро против Фив». На амфоре присутствуют семь фигур перед воротами и одна из этих фигур – трубач. Отметим, что в трагедии Еврипида «Финикиянки», поставленной на сюжет Эсхила «Семеро против Фив», играющие трубы упоминаются дважды – как констатирующие начало атаки на город (Eur. Phoen.1107) и как прогнозирующие братоубийственную дуэль Этеокла и Полиника: «Им медь трубы сигналом зазвучала...»<sup>3</sup> (Eur. Phoen.1379).



Рис. 2. Трубач на ритонизированной амфоре. Источник: Simon E., Cahn H. A. Der Goldschatz von Panagjuriste – eine Schöpfung der Alexanderzeit // AntK. 1960. No. 3. Taf. 4,2.

Е. Симон и Х. А. Кан рассмотрели возможные параллели представленного изображения, сравнив его с тем, что находится в герооне Трисы (совр. юго-западная Турция), где также есть изображение трубы в теме «Семеро против Фив». Героон Трисы был создан около 390-380 гг. до н.э. и представлял собой прямоугольное ограждение (ок. 20 x 24 м, 3 м высотой), в котором находились могилы и погребальное здание. Вершина стен с внутренней стороны была декорирована двумя ярусами рельефов, так же, как и внешняя южная сторона, где были декорированные рельефами ворота. Таким образом, здесь было 210 м. рельефных фризов с примерно 600 фигурами<sup>4</sup>, среди которых есть и изображение мифа о Фивах.

Характеризуя иконографию семи фигур, авторы приходят к выводу, что это семеро атакующих Фивы воинов. Из них особенно интересна фигура прорицателя, держащего в руке печень.

<sup>1</sup> Orachev A. Bulgaria: The beginnings of mining and metallurgy and the ancient treasures. Sofia: Borina Publishing House, 2018. P. 94-95; Можайский А. Ю. Новое слово в историографии древней металлургии и началах горного дела на территории Болгарии // Цветные металлы. 2018. № 9. С. 26.

<sup>2</sup> Simon E., Cahn H. A. Der Goldschatz von Panagjuriste – eine Schöpfung der Alexanderzeit // AntK. 1960. № 3. P. 3-29.

<sup>3</sup> Еврипид. Финикиянки / пер. И. Анненского // Еврипид. Трагедии. М.: Худож. лит-ра, 1969. Т. 2. С. 232.

<sup>4</sup> Boardman J. Greek Sculpture. The Late Classical Period. London, 1995. P. 191-192.



Рис. 3. Амфиарай (слева) на ритонизированной амфоре. Источник: Simon E., Cahn H. A. Der Goldschatz von Panagjuriste – eine Schöpfung der Alexanderzeit // AntK. 1960. No. 3. Taf. 4,1.

Авторы исследования считают, что это Амфиарай – тот самый нападающий воин, которого Эсхил считал одним из самых опасных для Фив. Изображение этой фигуры на амфоре имеет параллель с рельефом из святилища Амфиарая в Оропе. Дело в том, что в Оропе Амфиарай стал почитаться как герой-целитель и поэтому изображался схоже с Асклепием. Так, мы видим его на вотивном рельефе из Оропа, где бог стоит слева от излеченного Архина, что и посвятил этот рельеф<sup>1</sup>. Узнаются на амфоре и другие герои из «Семерых против Фив» (этой же точки зрения придерживается, например, и болгарский исследователь Г. Керкеньяков<sup>2</sup>).



Рис. 4. «Семеро против Фив» – изображение на ритонизированной амфоре (прорисовка). Источник: Simon E., Cahn H. A. Der Goldschatz von Panagjuriste – eine Schöpfung der Alexanderzeit // AntK. 1960. No. 3. Abb. 2.

Сокровище Панагюриште датируется посл. четв. IV в. до н. э. – нач. III в. до н. э. В качестве гипотезы позволим себе замечание относительно датировки. Обращение к теме «Семерых против Фив» не может быть случайным. На наш взгляд, сюжет мог приобрести популярность после восстановления Фив Кассандром в 315 г. до н.э., что было широким политическим жестом македонского правителя, получившим большую огласку в эллинистическом мире (Diod. 19.54; Paus. 9.7.4). Восстановление Фив стало поистине общегреческим делом, что подтверждается надписью, на которой частично сохранился перечень городов, оказавших помощь в восстановлении (IG 7.2419). Далее фиванский

<sup>1</sup> Boardman J Greek Sculpture. The Late Classical Period. London, 1995. P. 131.

<sup>2</sup> Керкеньяков Г. Золотое сокровище Панагюриште // Цветные металлы. 2013. № 11. С. 98-101.

сюжет борьбы Полиника и Этеокла находит свою параллель в борьбе между Кассандром и Деметрием I Полиоркетом. После того как Деметрий в 294 г. до н.э. стал македонским царем, он дважды брал Фивы в 293 и 290 гг. до н.э. Таким образом, сюжет ритонизированной амфоры из Панагюриште мог стать откликом на политическую пропаганду того времени, а сама амфора, вероятно, могла быть содана в промежутке от 315 до 290 г. до н.э.

Сюжет ритонизированной амфоры, по нашему мнению, мог возникнуть под влиянием событий не только из политической, но и из интеллектуальной истории Фив того времени. Изображенный на амфоре сюжет близок к описаниям Эсхила, через которые просматривается образовательное пространство города, которое деформировано братоубийственной войной. Педагогический аспект присутствует не только в том, что было изображено на амфоре, но и в том, для чего это было сделано. Существуют различные версии того, как эта амфора могла быть использована. Вероятно, она предназначалась для ритуальных возлияний. Дело в том, что еще Геродот писал о скифах, что у них «ежегодно раз в году каждый начальник в своем околотке приготовляет чашу вина, из которой пьют те лишь скифы, которые умертвили врагов» (Hdt.4.66. Перевод Ф. Г. Мищенко). Аристотель вторит историку, что «у скифов такой человек (не убивший ни одного неприятеля – А.М.; В.П.) не имел права во время одного праздника пить из круговой чаши (Ar. Pol. 1324b. Перевод С. А. Жебелева). Все это говорит об обычае скифов и близких к ним обществ (куда отчасти можно отнести и фракийцев) совершать совместные ритуальные возлияния. К примеру, Ксенофонт рассказывает, как он и фракийский царьодриссов Севт Ппили за здоровье друг друга вино из рога (Xen. Anab.7.2,23; ср. Xen. Anab.7.3,21-32). Представляется, что сервиз из Панагюриште как раз подходил для подобных целей. Существует версия, что амфора подчеркивает двойственность (две ручки, два отверстия, два изображения на дне, две змеи, двойная флейта) и это вызывает предположение, что она была основным атрибутом ритуалов, в ходе которых обе стороны произносят клятву верности<sup>1</sup>.

Таким образом, судьба Полиника и Этеокла должна была напоминать участвующим в ритуале о том, к чему приводит война в целом и братоубийственная война в особенности. Соответственно, сюжет трагедии Эсхила, зафиксированный на предмете материальной культуры, послужил средством расширения эллинского образовательного пространства даже на территорию периферии, в данном случае Фракии. Фракийская элита или была целевой аудиторией данного послания, или же, будучи достаточно знакома с эллинской культурой, выступила заказчиком данного сюжета. Одно может не отменять, а дополнять второе.

Примеры проекций образовательного пространства древнегреческих Фив в материальной и интеллектуальной культурах, на которые мы указали, открывают достаточный широкий простор для интерпретаций. Представление Эсхила о том, что пространство осажденного города имеет педагогическую модальность, было настолько оригинальным, что им не пренебрегли и в эллинистический период. Появление эсхилевского сюжета на сервизе из Панагюриште свидетельствует о большом внимании к Фивам – городу с непростой судьбой и сложной историей, в которой можно найти множество параллелей с мифологическим сюжетом о семерых против Фив.

#### **Источники и литература:**

Аристофан. Лягушки // Аристофан. Комедии. Фрагменты / пер. Адр. Пиотровского. М.: Ладомир; Наука, 2008. С. 615-705.

Гомер. Одиссея / пер. с древнегреч. В. Жуковского; вступит. статья А. Тахо-Годи; примеч. С. Ошерова. М.: Худож. лит., 1981. 407 с.

Еврипид. Финикиянки / пер. И. Анненского // Еврипид. Трагедии. М.: Худож. лит-ра, 1969. Т. 2. С. 165-250. Керкеньяков Г. Золотое сокровище Панагюриште // Цветные металлы. 2013. № 11. С. 98-101.

Можайский А. Ю. Новое слово в историографии древней металлургии и началах горного дела на территории Болгарии // Цветные металлы. 2018. № 9. С. 25-28.

Можайский А. Ю. Реки и ворота Фив в трагедиях Эсхила, Софокла и Еврипида как часть образовательного пространства города // Hurothekai. 2018. Вып.2. С. 79-96.

Эсхил. Семеро против Фив // Эсхил. Трагедии / пер. С. Апта; вс. ст. Н. Сахарного, комм. Н. Сахарного и С. Апта. М.: Худож. Лит-ра, 1971. С. 127-168.

Aravantinos V. The Archaeological Museum of Thebes. Athens, 2010. 395 p.

Boardman J. Greek Sculpture. The Late Classical Period. London, 1995. 248p.

Orachev A. Bulgaria: The beginnings of mining and metallurgy and the ancient treasures. Sofia: Borina Publishing House, 2018. 191p.

Simon E., Cahn H. A. Der Goldschatz von Panagjuriste – eine Schöpfung der Alexanderzeit // AntK. 1960. № 3. P. 3-29.

<sup>1</sup> Керкеньяков Г. Золотое сокровище Панагюриште // Цветные металлы. 2013. № 11. С. 100.

**М.Т. Накишова**  
Екатеринбург

## **РЕВИЗИОНИСТСКАЯ ИСТОРИОГРАФИЯ О ПАТРОН-КЛИЕНТСКИХ ОТНОШЕНИЯХ ВО ФРАНЦИИ СТАРОГО ПОРЯДКА: КОНЦЕПЦИЯ ШЕРОН КЕТТЕРИНГ<sup>2</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** ревизионизм, патрон-клиентские отношения, неформальные отношения, клиентские сети, история Франции, ревизионистская историография.

**АННОТАЦИЯ.** Неформальные практики играли важную роль в государственной системе Франции Старого порядка, а патрон-клиентские отношения составляли их важную часть. Эта историографическая позиция долгое время не являлась традиционной и появилась благодаря трудам исследователям-ревизионистам, полагающим, что не только государство влияло на развитие общества, но и общество влияло на развитие государства. В данной статье автор рассматривает концепцию американской исследовательницы Шерон Кеттеринг на основе ее монографии «Патроны, брокеры и клиенты во Франции XVII в.». Осуществляется подробный анализ трех важных элементов патрон-клиентских отношений: патронов, брокеров и клиентов. Подчеркивается особая роль брокеров, как агентов королевской власти, связывающих центр и провинцию, королевских министров и местное дворянство, правительственные клиентские сети и локальные клиентелы. Также разбирается вопрос о значении патрон-клиентских отношений в процессе строительства современного государства, делается упор на роль официальных институтов и деятельность королевских министров (Ришелье, Мазарини, Кольбера), использующих клиентские сети для увеличения собственного влияния в провинциях и самостоятельно создающих эти сети с целью разрушения власти местных дворянских группировок. Особое внимание автор уделяет терминологии, как французской, так и английской, используемой исследовательницей для обозначения акторов патрон-клиентских отношений и результатов их деятельности. В результате делается вывод о важности работы Шерон Кеттеринг для подобной тематики. Ставятся проблемы, касающиеся административных практик раннего Нового времени и механизмов функционирования государства. Кроме того, поднимается вопрос о перспективах применения концепции для изучения государственного строительства в других абсолютистских государствах раннего Нового времени.

**M.T. Nakishova**  
Ekaterinburg

## **REVISIONIST HISTORIOGRAPHY ABOUT PATRON-CLIENT RELATIONS IN ANCIEN-RÉGIME FRANCE: CONCEPT OF SHARON KETTERING**

**KEYWORDS:** revisionism, patron-client relations, informal relations, client networks, history of France, revisionist historiography.

**ABSTRACT.** Informal relations played an important role in the state system of Ancien-régime France and patron-client relations made their important part. This historiographic position was not traditional for a long time and appeared because of revisionists works claiming that not only the state influenced development of society, but also society influenced development of the state. In this article the author considers the concept of the American researcher Sharon Kettering on the basis of her monograph “Patrons, Brokers and Clients in the seventeenth-century France”. The detailed analysis of three important elements of patron-client relations – patrons, brokers and clients – is carried out. The special role of brokers as the agents of the royalty connecting the center and the provinces, the royal ministers and the local nobility, the government client networks and the local clientele is emphasized. Also there is a question of value of patron-client relations in the course of construction of the modern state and a problem of a role of official institutes and activity of royal ministers (Richelieu, Mazarin, Colbert) who are using client networks for increase in own influence in provinces and independently creating these networks for the purpose of destruction of the power of local noble groups. The author pays special attention to terminology, both the French and English, used by researcher for designation of actors of patron-client relations and results of their activity. There is a conclusion about importance of work of Sharon Kettering for historians. The author brings up the question of state-building in the early Modern times. Besides, the issue of the pro-

<sup>1</sup> **Накишова Марина Тазабаявна**, младший научный сотрудник Лаборатории эдиционной археографии Уральского гуманитарного института, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620000, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 51; e-mail: [m-nakishova@mail.ru](mailto:m-nakishova@mail.ru).

**Nakishova Marina Tazabaevna**, Junior Researcher of the Laboratory of Equational Archeography of the Ural Institute of Humanities, Ural Federal University named after first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

<sup>2</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке гранта Российского научного фонда по теме «Неформальные связи в контексте государственного управления в России XVIII в.: административные стратегии и социальные практики» (Соглашение № 18-78-10093).

spects of application of the concept for studying of the state construction of the others absolutist states in early Modern times becomes relevant.

Традиционно, классической моделью абсолютистского государства считается Франция раннего Нового времени. Согласно интерпретации, уходящей корнями к трудам Алексиса де Токвиля, государство Бурбонов, абсолютная власть в котором принадлежала монарху, выровняло, укрепило и централизовало свою территорию благодаря систематическому развитию сети публичных институтов, деятельность которых поддерживалась лояльными королю бюрократами. Во второй половине XX в. критика институциональной теории дала толчок ревизионистскому направлению. Ревизионисты, делавшие акцент на роли общества и общественных институтов, предложили ряд фундаментальных концепций. Так, ревизионисты марксистского толка выдвинули теорию «сотрудничества» и полагали, что королевская власть и дворянская элита сотрудничали, имея общие классовые интересы<sup>1</sup>. Другие исследователи отмечали важную роль неформальных связей, в рамках которых особенно выделяли патрон-клиентские отношения<sup>2</sup>.

Среди ревизионистской историографии представляет интерес книга американского историка Шерон Кеттеринг «Патроны, брокеры и клиенты во Франции XVII в.»<sup>3</sup><sup>4</sup>. Это исследование, как отмечает сама Кеттеринг, основано на междисциплинарном подходе, поскольку учитывает опыт изучения патрон-клиентских отношений социологами, политологами и антропологами<sup>5</sup>. Также работа представляет собой один из опытов кейс-стади на основе большого по объему кейса по Провансу XVII в., подкрепленного наблюдениями о брокерах из пяти других периферийных областей: Лангедока, Гиени, Бургундии, Эльзаса и Франш-Комте<sup>6</sup>.

Прежде всего, Кеттеринг выдвигает два важных тезиса, которые проходят красной нитью через всю ее книгу. Во-первых, она считает патрон-клиентские отношения двухэлементными, персональными, эмоциональными и вариативными связями, основанными на неравенстве ролей и созданными с целью получить взаимную выгоду. Во-вторых, патрон-клиентские отношения, по мнению исследовательницы, были не патрон-клиентскими, а *патрон-брокер-клиентскими* (здесь и везде курсив мой – М. Н.), в которых третий элемент – брокеры – играл важную роль в процессе *государственного строительства (state-building)*.

Кеттеринг выстраивает систему патрон-брокер-клиентских отношений, охватывающих все государство и все общественные институты, и называет ее *клиентализмом (clientalism)*. Во главе иерархической пирамиды находился король, как главный держатель и источник власти. Он – верховный *патрон (patron)*, за исключением тех территорий, на которые его власть не распространялась (правда, подобные лица вне власти короля для государства считались государственными преступниками). Король обладал *патронажем (patronage)*, то есть неофициальной формой власти, при которой один человек (патрон), может наделять и забирать какие-либо преимущества у другого (клиента)<sup>7</sup>. Согласно Кеттеринг, патрон «может манипулировать своими клиентами по причине их задолженности за прошлые милости и их страха перед будущими репрессиями: его контроль над их поведением дает ему власть. Патронаж – это искусство обязательств и манипуляции через награды и наказание (здесь и везде перевод мой – М. Н.)»<sup>8</sup>.

Король распределял патронаж между своими ближайшими клиентами, *королевскими министрами (royal ministers)*, которые, в свою очередь, выстраивали собственные клиентские сети или *клиентелы (clienteles)*, используемые для влияния или контроля над принятием решений. Таким образом выстраивалась система *подпатронажа-подклиентелы (subpatronage-subclientele)*, когда клиент с со-

---

© Накишова М. Т., 2019

<sup>1</sup> Beik W. The Absolutism of Louis XIV as Social Collaboration // Past & Present. Volume 188. Issue 1, 1 August 2005. P. 195-224.

<sup>2</sup> Тешке Б. Миф о 1648 годе: класс, геополитика и создание современных международных отношений. М.: Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2011.

<sup>3</sup> Sharon Kettering. Patrons, Brokers, and Clients in Seventeenth-Century France.

<sup>4</sup> Kettering Sh. Patrons, Brokers, and Clients in Seventeenth-Century France. New York, Oxford: Oxford university press, 1986.

<sup>5</sup> Там же. P. 7.

<sup>6</sup> Там же. P. 8.

<sup>7</sup> Там же. P. 3.

<sup>8</sup> Там же.



гласия патрона, становился клиентом патрона своего патрона<sup>1</sup>. Она позволяла королевским министрам эффективней контролировать деятельность клиентел, а клиентам – получить доступ к более значительным материальным ресурсам.

Очевидно, что патроном мог стать далеко не каждый. Патрон, прежде всего, должен был иметь силу и ресурсы для того, чтобы распределять блага, особенно политические должности и милости. Амбициозный человек использовал все свои возможности – репутацию, семью, ранг, должность, богатство и покровителей – чтобы построить многочисленную клиентскую сеть, дающую ему политическую власть. Власть покровителя зависела от его способности мобилизовать своих клиентов в скоординированной политической деятельности. Как отмечает Кеттеринг, клиентелы нередко увеличивались и уменьшались с состояниями и влиянием покровителей<sup>2</sup>.

Патроны даровали своим клиентам *милости (graces)*: они защищали своих клиентов, продвигая их на службы, организуя выгодные браки, находя должности для их детей, решая юридические и налоговые проблемы. Также они обеспечивали их экономическими средствами и возможностями для карьерного продвижения. Причем в большинстве случаев патроны давали больше, чем требовалось, ведь у них были материальные ресурсы, чтобы поступать так. Кеттеринг выделяет несколько терминов, используемых в источниках для описания милостей. Эти термины включали: милости или *grâces (favors)*, любезности или *bonté (goodness, kindness)*, хорошие службы или *bons offices (good offices)*, преимущества или *bienfaits (benefits)*<sup>3</sup>.

Неудавшиеся патрон-клиентские отношения и попадание в немилость также имели свое обозначение: немилость – *mauvaises grâces (bad graces)*, плохие службы – *mauvais offices (bad offices)*<sup>4</sup>. Так, в 1659 г. Шарль де Гримальди, маркиз де Регюсс писал своему патрону кардиналу Мазарини с севера, куда его послали в изгнание годом ранее: «Я – верный слуга, томящийся в плохих милостях своего владельца. Я прошу вернуть любезности Вашей Милости»<sup>5</sup>.

Промежуточную позицию между патроном и клиентом занимали *посредники (go-between)*. Они действовали как посланники или связующие, выполняя важные политические и дипломатические миссии. Посредники не имели собственных ресурсов и поэтому не могли выполнять роль патронов, но все же отличались от обычных клиентов. Также посредническую функцию осуществляли *брокеры (brokers)*, но они уже имели больше влияния на патрон-клиентские связи.

Брокерам Кеттеринг отводит особую роль, так как именно они, по ее мнению, были связующим звеном между центром и провинцией. Брокер традиционно не был высшей знатью или провинциальным губернатором. Он был региональной знаменитостью, которая поднялась за счет сотрудничества с Парижем, или клиентом высокопоставленного парижского чиновника, обычно, королевской особы, министра или участника парижской административной клиентелы<sup>6</sup>.

Королевские министры, такие как Ришелье, Мазарини и Кольбер, использовали брокеров, чтобы обеспечить лояльность и поддержку от независимых провинциальных дворян и учреждений. Брокер устраивал обмен ресурсами между людьми, которые были и физически, и социально отдалены друг от друга. Фактически, брокеры должны были употребить свое влияние и клиентов для мобилизации человеческих ресурсов в поддержку проектов патрона.

Но все же брокер являлся чем-то больше, чем простым посредником. Он обладал собственными ресурсами, которые он мог добавить к обмену. Именно поэтому брокер был лично заинтересован в успешности обменной деятельности. Получая часть патронажа от столичного патрона, он увеличивал собственную провинциальную власть и собственные экономические ресурсы. Согласно Кеттеринг, «брокер и королевский министр становились партнерами в практическом управленческом союзе, в котором материальные соображения были важны: как много помощи брокер мог предложить своему патрону и сколько продвижения патрон мог предложить ему в ответ»<sup>7</sup>. Таким образом, брокер действовал как патрон в обещании вознаграждений клиентам, и он действовал как клиент в обеспечении лояльности и службы своему патрону.

Брокеры пытались достигнуть монополии в посредничестве, но они не всегда были успешны в подобной деятельности: слишком большое количество конкурентов возникало на их пути. Для устра-

<sup>1</sup> Kettering Sh. *Patrons, Brokers, and Clients in Seventeenth-Century France*. New York, Oxford: Oxford university press, 1986. P. 21-22.

<sup>2</sup> Там же. P. 5.

<sup>3</sup> Там же. P. 15.

<sup>4</sup> Там же. P. 16.

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> Там же. P. 7.

<sup>7</sup> Там же. P. 44.

нения конкурентов брокеры заручались военной поддержкой местных вооруженных сил или обеспечивали ее себе сами с помощью личных земельных владений, а также устраивали связи с другими членами клиентских сетей в провинции, которые, действуя как подпатроны или подклиенты, помогали им получить милость королевского министра. Кроме того, для успешного брокера было жизненно необходимо поддерживать свой имидж: образование, приятные манеры, маскировка собственных недостатков, эпистолярный талант – все это помогало сохранить доверие патрона.

Материальные и нематериальные ресурсы формировали брокерский *кредит* (*credit*), то есть «веру или доверие, вдохновленные кем-то»<sup>1</sup>. Например, известный брокер Анри де Форбен-Мэнье, барон д'Оппед, первый президент Парламента Экс-ан-Прованса и действующий интендант, имел влияние в провинции не только потому, что был известным клиентом кардинала Мазарини, но и потому что у него была хорошая личная репутация, дворянский ранг и известная фамилия, богатство, должность в Парламенте и обширная клиентура, то есть ресурсы, которые сделали его политически ценным и дали ему кредит в Париже. Кроме того, для установления кредита д'Оппед регулярно посещал Париж, делал дорогостоящие подарки, давал ссуды и имел привлекательную внешность<sup>2</sup>.

И патроны, и брокеры имели многочисленных *клиентов* (*clients*), которые в разной степени были близки к своему покровителю и пользовались разным уровнем его доверия. Ближе всего к патрону стояли *друзья* (*friends*). Стоит сказать, что термины «друг» и «дружба» часто использовались в источниках для обозначения личной, нежной природы отношений патрона и клиента. «Подлинная дружба, – пишет Кеттеринг, присутствовала и существовала в клеентаже, но такая дружба обычно забывалась перед патрон-клиентскими узами. Друзья были связаны взаимоуважением и привязанностью в отношениях, которые были приятны и полезны, но не абсолютно необходимы для них обоих. Это был свободный, горизонтальный союз равенства в обмене»<sup>3</sup>. Отношения дружбы уходили на второй план тогда, когда один из друзей поднимался в верх по политической лестнице и начинал выполнять роль патрона для тех, кто остался на прежнем месте. К слову, крепкая дружба связывала Генриха VI с Шарлем де Лореном, графом де Гизом, который говорил королю: «по моему мнению, ты – один из забавнейших людей в мире, и наша судьба предназначила нам быть друзьями, потому что даже если бы ты был обычным человеком, я бы служил тебе за любую цену, но с того момента, как Бог сделал тебя хорошим королем, не может быть иначе, как то, что я – твой человек»<sup>4</sup>.

Все остальные клиенты условно делились на *фиделей* (*fidèle*) и *креатур* (*créature*). Термин «фидель» исследовательница заимствует у Ролана Мунье, который утверждал, что «верность была эмоциональной связью, основанной на взаимной привязанности, объединяющей двух людей вместе посредством свободного выбора, независимого от обязанностей по отношению к нации, королю, закону и обществу»<sup>5</sup>. К фиделям, согласно Кеттеринг, относились семья и друзья, прислуга и другие личности, имевшие более личные, эмоциональные и зависимые отношения с покровителями. Патрон-клиентские связи между фиделем и патроном были долгоиграющими, а стороны, находившиеся в непосредственной близости и зависимости, оказывали заметное влияние на судьбу друг друга.

Креатура – понятие более общее, фактически означающее существо патрона, созданное им самим. Например, в письмах с выражением привязанности королю кардинал Ришелье часто называл себя креатурой Людовика XIII, таким образом, признавая источник своей власти и престижа<sup>6</sup>. Также слово креатура использовалось во Франции XVII в. как термин вежливости в формальной административной корреспонденции и в частной переписке.

Как все патроны обладали частью патронажа, так и клиенты были наделены свойством *кlientажа* (*clientage*), то есть лояльностью, согласно которой клиент нес службу патрону в обмен на продвижение и защиту<sup>7</sup>. Клиент действовал как лояльный, послушный подчиненный, помогающий своему покровителю осуществлять должностные обязанности и достигать политических целей. Так, он мог обеспечивать патрона необходимой информацией, давать советы, поддерживать таких же клиентов при получении должности, сражаться за патрона и даже сопровождать его в изгнания. Правда, при том, что клиент предоставлял патрону, прежде всего, нематериальные ресурсы, его деятельность мерилась в большей мере материальными интересами. Как отмечает Кеттеринг, «неумная благодарность креату-

<sup>1</sup> Kettering Sh. Patrons, Brokers, and Clients in Seventeenth-Century France. New York, Oxford: Oxford university press, 1986. P. 43.

<sup>2</sup> Там же. P. 43-45, 47-48.

<sup>3</sup> Там же. P. 154.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> Там же. P. 18.

<sup>6</sup> Там же. P. 16.

<sup>7</sup> Там же. P. 3.

ры и ее нетерпеливое желание милости часто имело впечатление подобострастного личного интереса, который противоречил декларациям вечной преданности и самоотверженной лояльности»<sup>1</sup>.

Градус зависимости клиентов также варьировался в патрон-клиентских отношениях. Персональные ресурсы клиента – его репутация, богатство, ранг, фамилия, службы, клиенты и другие патроны – определяли степень самостоятельности. Чем меньше были его собственные ресурсы, тем больше он зависел от патрона и тем меньшее количество ценных услуг он мог предложить в обмен. Клиенты, чья полезность ценилась высоко, нетерпеливо разыскивались и, возможно, имели большее влияние на покровителя и более высокое положение в клиентеле, чем клиенты с меньшим количеством ресурсов и меньшим статусом.

В идеальном варианте клиент должен был сохранять преданность одному патрону на протяжении всей жизни, но политические реалии, исследованные Кеттеринг, говорят об обратном. Клиенты, как правило, служили двум (и более) патронам одновременно, стремясь получить максимальную выгоду и материальные преимущества. В большинстве случаев им это прекрасно удавалось. Проблема возникла лишь тогда, когда интересы патронов сталкивались, и клиенты должны были выбрать, кого поддерживать. Поэтому главным умением считалась способность в правильный момент сменить одного патрона на другого, более успешного, и избежать мести экс-патрона, готовившего обвинения в измене и предательстве. Кеттеринг подчеркивает, что «клиенты меняли взгляды чаще, чем это делал патроны, которые не хотели терять клиентов, так как что их потеря подразумевала потерю власти и престижа – покровители также заботились о своих репутациях, чтобы в дальнейшем быть способными привлечь клиентов»<sup>2</sup>. Но все же даже самый осторожный покровитель не мог терпеть открыто нелояльного клиента.

Патрон-брокер-клиентские отношения во Франции XVIIв., согласно концепции Кеттеринг, были насущной необходимостью. Они помогали устранить фундаментальных препятствия, стоявшие на пути укрепления парижского правительства и распространения его власти над французской сельской местностью. Кардинал Ришелье в силу своего административного таланта бы первым, кто признал потенциал использования сетей министерских клиентов как брокеров королевского патронажа в провинции. Он собственными руками создавал эти «неофициальные» сети в провинциях с ненадежными губернаторами, в отдаленных пограничных областях (Прованс, Лангедок, Гиень, Бургундия, Эльзас, Франш-Комте и Бретань). Новыеклиентеллы, включавшие в том числе и интендантов – официальных представителей власти на местах – обеспечивали одобрение провинциями правительственных мер по увеличению налогов и набору большего количества людей в войска, а также позволяли вовремя подавить народный протесты примирить провинциальную элиту. Приемники Ришелье, Мазарини и Кольбер, сохранили и развили эти административные сети<sup>3</sup>.

Патрон-брокер-клиентские связи также помогали Парижскому правительству расширить свой контроль над независимыми провинциальными структурами власти. Брокеры, балансируя между парижскими покровителями и местным дворянством, с помощью собственного кредита и клиентских сетей работали на объединение провинциальных и правящих. Кроме того, они способствовали ослаблению и разрушению власти высшей знати, часто ненадежной и традиционной элиты. «В XVII в., – подчеркивает Кеттеринг, корона все больше использует министерские сети брокеров-клиентов в управлении провинциями вместо высшей знати и их клиентских сетей. На самом деле, корона используется эти сети, чтобы окружить и содержать под контролем ненадежных великих дворян и губернаторов»<sup>4</sup>.

Активность, с которой королевские министры использовали административные клиентелы, повлияла на то, что в течение XVII в. Изменилась сама природа патрон-клиентских связей. Они стали более безличными, прагматичными, утилитарными и менее эмоциональными, менее личными. Успехи в процессе интеграции государства с сильным центральным правительством выдвинули на первый план проблемы конфликта и коррупции, решением которых было создание корпуса общественных чиновников, новой королевской бюрократии. Кеттеринг приходит к важному выводу относительно политической стратегии Бурбонов. Корона, по ее мнению, «использовала клиентелизм в государственном строительстве, а затем разработала новую бюрократическую систему политической организации и заменила его, как только достигла успехов в учреждении абсолютистского государства»<sup>5</sup>.

Бесспорно, Шерон Кеттеринг поднимает несколько фундаментальных вопросов, касающихся административных практик раннего Нового времени и механизмов функционирования абсолютист-

<sup>1</sup> Kettering Sh. Patrons, Brokers, and Clients in Seventeenth-Century France. New York, Oxford: Oxford university press, 1986. P. 21.

<sup>2</sup> Там же. P. 28.

<sup>3</sup> Там же. P. 233.

<sup>4</sup> Там же. P. 235.

<sup>5</sup> Там же. P. 237.

ского государства. Наиболее нерешенной кажется проблема соотношения формальных и неформальных связей в государственном управлении, которую исследовательница затрагивает лишь косвенно. Кроме того, как идеальный вариант абсолютистского государства, «которое «двигалось к Новому времени» через рационализацию государства, критический дискурс Просвещения и великую Революцию»<sup>1</sup> Франция выступает некой идеальной моделью функционирования патрон-клиентских сетей. Поэтому опыт изучения монархии Бурбонов дает хорошую почву для исследования других абсолютистских государств, в том числе, и Российской Империи. С первого взгляда можно наблюдать сходные черты между механизмами государственного строительства России и Франции, а также общие практики взаимоотношений между центром и провинциальными элитами. В рамках этого, идея о существовании некоторой иерархии в патрон-клиентских отношениях и признание важности роли брокерства кажутся перспективными.

#### **Источники и литература:**

Патрон-клиентские отношения в истории и современности: хрестоматия: пер. с англ. М.: Политическая энциклопедия, 2016. 416 с.

Тешке Б. Миф о 1648 годе: класс, геополитика и создание современных международных отношений. М.: Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2011. 416 с.

Beik W. The Absolutism of Louis XIV as Social Collaboration // Past & Present. Volume 188. Issue 1, 1 August 2005. P. 195-224.

Kettering Sh. Patrons, Brokers, and Clients in Seventeenth-Century France. New York, Oxford: Oxford university press, 1986.

---

<sup>1</sup> Тешке Б. Миф о 1648 годе: класс, геополитика и создание современных международных отношений. М.: Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2011. С. 224.

**А.А. Нечаева**  
Екатеринбург

## **ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЭЛЬСА КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР ПОДДЕРЖКИ ВАЛЛИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ<sup>2</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** валлийский язык, национализм, валлийская идентичность, национальная идентичность, школьное образование, языковая политика, билингвизм.

**АННОТАЦИЯ.** Валлийский язык является важной составляющей валлийской идентичности. Он долгое время подвергался притеснению со стороны официальной власти. Это стало одним из факторов, которые легли в основу валлийского национализма, появившегося в конце XIX – начале XX вв. и стремящегося сохранить валлийскую культуру. В результате получения Уэльсом автономии в 1997 г., сфера образования перешла в компетенцию новых органов власти. Активная языковая политика по расширению сферы употребления валлийского языка, которая проводится Национальной Ассамблей с начала XXI в., демонстрирует его значимость. В уэльских школах реализуются программы по усилению «валлийских» компонентов; обязательное изучение языка до 16 лет, а также ведение предметов на валлийском и сдача экзамена.

**А.А. Nechaeva**  
Ekaterinburg

## **LANGUAGE POLICY IN THE SYSTEM OF SCHOOL EDUCATION OF WALES AS THE MOST IMPORTANT FACTOR OF SUPPORT OF THE WELSH IDENTITY**

**KEYWORDS:** Welsh language, nationalism, Welsh identity, national identity, school education, language policy, bilingualism.

**ABSTRACT.** Welsh is an important component of the Welsh identity. It long time was exposed to oppression from the official power. It became one of factors which formed the basis of the Welsh nationalism which appeared at the end of XIX – the beginning of the 20th centuries and seeking to keep the Welsh culture. As a result of receiving autonomy Wales in 1997, education turned into competence of new authorities. The active language policy on expansion of the sphere of the use of Welsh which is pursued National Assemblies since the beginning of the 21st century shows its importance. At the Welsh schools programs for strengthening of the «Welsh» components are implemented; obligatory studying of language up to 16 years and also maintaining objects on Welsh and passing an examination.

Образование играет большую роль в поддержке национальной идентичности в современном обществе, особенно для «малых» наций, которыми в Европе называют нетитульные народы в составе крупных государственных образований. В многонациональной Великобритании проблема сохранения идентичности для валлийцев, шотландцев и некоторых других коренных народов стоит весьма остро, потому как многие аспекты внутренней политики государства связаны с особенностями этих «кельтских» регионов.

Валлийцы особенно трепетно относятся к собственной идентичности, потому что, начиная с XVI в., были неразрывно связаны с Англией как политически, так и культурно, и могли утратить свою самобытность. Среди составляющих валлийскость элементов (традиции, историческая память, религиозные представления) особое место занимает валлийский язык.

Несмотря на попытки британского правительства вести ассимиляционную политику, валлийскую идентичность удавалось поддерживать на протяжении веков, а в течение прошлого столетия постепенно увеличивалось и число тех, кто отстаивал право Уэльса на автономию. В итоге деволюционной реформы в 1999 г. у него появился собственный представительный орган власти – Национальная Ассамблея. Такой поворот в политической жизни региона оказал непосредственное влияние систему образования и валлийский язык. Поэтому целью данной работы стал анализ языковой политики в системе школьного образования Уэльса после проведения деволюции (с 1999 г. по настоящее время).

---

<sup>1</sup> **Нечаева Александра Алексеевна**, ассистент кафедры всеобщей истории, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: orlova\_sandra@mail.ru.

**Nechaeva Aleksandra Alekseevna**, Assistant of the Department of General History, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

<sup>2</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект №18-39-00029).

Среди исследователей, уделивших внимание данной проблематике, мы отметим работы британских историков и социологов. Д. Эйчисон и Х. Картер в работе «Распространение слова: валлийский язык 2001» и Н. Купланд в книге «Переоценка разнообразия в валлийской этнолингвистической идентификации. Современный Уэльс» сосредоточились на тенденциях развития валлийского языка в настоящее время и сокращение количества его носителей<sup>1</sup>.

В ряде других работ (С. Пирс, Л. Кадинал и А. Денно, Д. Хриост) анализировалась проводимая Национальной Ассамблеей языковая политика, которая, по мнению исследователей, вела к продвижению языка маркетинговыми методами, без учета реально малой значимости для повседневного общения. Большинство из них критически оценивали усилия правительства по распространению билингвизма<sup>2</sup>.

Небольшой список работ дал нам возможность оценить роль языка для идентичности, лишь косвенно обращаясь к образовательной среде. Это позволило обратиться к проблеме того, как языковая политика и образование повлияли на валлийскость. Методологической основой данной статьи стал конструктивистский подход, согласно которому национальная идентичность представляет собой интеллектуальный конструкт, который используется обществом для достижения ряда целей, включая сохранения своего единства. Каналами трансляции национальной идентичности выступают такие важнейшие социальные институты как семья, школа, церковь, СМИ и др. Особая роль отводится системе общего стандартизированного образования, что на примере Уэльса приобрело особую актуальность в 2000-е гг.: она стала одним из важнейших элементов формирования национальной идентичности и передачи ее молодому поколению.

Источниками информации для данной работы послужил широкий круг материалов: публикации в британских и валлийских СМИ; документы Парламента Великобритании, Национальной Ассамблеи и Правительства Уэльса; статистические данные, опубликованные на сайтах британских организаций и Управления национальной статистики Великобритании; ряд интервью с политиками, историками и деятелями культуры. Данный перечень позволил системно изучить указанную проблему и представить результаты.

\*\*\*

Уэльс расположен на юго-западе Великобритании и занимает небольшой полуостров, который населяют 3,1 млн человек (на 2016 г.)<sup>3</sup>. Состав населения на 90% состоит преимущественно из валлийцев и англичан. По переписи 2001 г. 60% населения идентифицировали себя как валлийцев, менее 10% заявили, что они имеют двойную идентичность (британо-валлийскую) и только 17% отметили себя как британцев. Такая ситуация весьма характерна для региона, который вкладывает много сил и средств в мероприятия, направленные на поддержку национальной идентичности. Обращаясь к истории этого вопроса, отразим несколько ключевых исторических события.

После окончательного присоединения Уэльса к Англии в начале XVI в. английский язык стал официальным языком в системе административного управления, юриспруденции и судопроизводства. Отношения между англичанами и валлийцами представляли яркий пример отношения к «другому» и проявлялись в пренебрежительном отношении к покоренным жителям. Само слово «Wales» означало «иностронец», «посторонний», а их язык считали варварским и некрасиво звучащим. От полной ассимиляции жителей Уэльса спасло географическое положение (горный массив, отделяющий полуостров); консервативность традиционного общества, представлявшего собой общины (community), проживающие в сельской местности, и перевод в 1588 г. Библии на валлийский язык, сохранивший его практическую значимость.

В XVII-XVIII вв. книжная культура развивалась за счет движения нонконформистов, которые не только издавали религиозную литературу, но стремились открывать школы с преподаванием на валлийском языке. Примером могут стать школы Общества распространения христианского знания,

---

<sup>1</sup> Aichison J., Carter H. Spreading the word: the Welsh language 2001. Talybont: Y Lolfa. 2004; Coupland N., Bishop H., Garrett P. How many Wales? Reassessing diversity in Welsh ethnolinguistic identification. Contemporary Wales. 2006. № 18. P. 1-27.

<sup>2</sup> Cardinal L. and Denault A. Empowering linguistic minorities: neo-liberal governance and language policies in Canada and Wales. Regional and Federal Studies. 2007. № 17; Christos D. M. G. Marketing the Welsh language // Contemporary Wales. Cardiff: University of Wales Press, 2007. № 20. P. 71-81.; Pearce S. The role of language in regeneration: the case of Communities First in Wales // People, Place & Policy Online. 2008. № 2/3. P. 151-162. URL: <http://extra.shu.ac.uk/ppp-online/the-role-of-language-in-regeneration-the-case-of-communities-first-in-wales>.

<sup>3</sup> An overview of Wales from the statistics we publish // URL: <https://gov.wales/statistics-and-research/wales-summary/?lang=en>.

основанного в 1699 г.<sup>1</sup>. Позже открылись и другие школы, которые финансировались в филантропических целях аристократами либо средствами нонконформистских церквей.

Промышленная революция XVIII в. фундаментально изменила Уэльс. Большинство крупных предприятий по добыче полезных ископаемых попадали в руки английских торговцев или аристократов. Становление индустриального общества, рост городского населения (преимущественно на юго-западе), миграционные потоки как внутри региона, так и извне – все это делало актуальным использование английского языка. Именно в этот период происходит формирование валлийского национализма, в центре внимания которого на первом месте находилось сохранение валлийской культуры и языка.

Языком промышленности был английский, а языком рабочих долгое время оставался валлийский. Эта разница сказывалась на отношениях между работниками и работодателями, тем самым разделив общество Уэльса на низшие и высшие классы. А складывающийся веками образ валлийцев в английской культуре не способствовал взаимному уважению. В первой половине XIX в. индустриальные районы Уэльса были охвачены мятежами, вызванными экономическим кризисом. Правительство, разбираясь в этой проблеме, создавало комиссию. Она пришла к выводу, что всему виной валлийский язык, который не давал коренным жителям приобщиться к высоким ценностям англичан. После чего обратили внимание на отсутствие системы образования на английском языке.

Государственная церковь стремилась взять под свой контроль обучение в школах, но правительство не могло игнорировать тот факт, что большинство валлийцев являлись нонконформистами. В 1847 г. была создана комиссия по расследованию образовательного вопроса в Уэльсе. На 1252 страницах отчета говорилось, что большей части жителей доступны только воскресные школы, где обучение велось на валлийском, что послужило поводом для критики валлийцев и их преданности религии. Данный документ получил в валлийском обществе название «Предательство Синих книг»<sup>2</sup>.

Одним из последствий этого отчета стала кампания против пороков валлийцев и искоренению вредных привычек, т.е. борьба против использования родного языка, который приводил к «безнравственности, варварству и деградации». Закон об образовании 1870 г. закрепил запрет. В некоторых школах в отношении детей, уличенных в использовании родного языка, использовали публичное наказание: они должны были носить табличку «Welsh Not» до конца дня.

Данная ситуация способствовала тому, что культурный национализм в конце XIX – начале XX вв. перерос в политический. Его основная идея звучала следующим образом: сохранить валлийскость, самобытность культуры и язык возможно только при наличии у Уэльса политических прав и свобод вплоть до полной независимости от Великобритании (Home Rule).

На протяжении последующих десятилетий валлийское общество подверглось влиянию многих общebritанских и мировых событий, и стало более политизированным. Плотная интеграция Уэльса в Соединенное Королевство не могла не оказать влияние на его жителей. На начало XX в. количество говорящих на валлийском языке составляло 49,9% (977 тыс. чел.). Постепенно оно уменьшалось, и в начале 1990-х гг. было не более 18,7%. По статистике к этому времени не осталось людей, которые говорили бы только на валлийском языке.

Основная часть владела английским языком, и меньшая группа были билингвами. Причины сокращения употребления валлийского языка были связаны с общеевропейским развитием и распространением массовой культуры с преобладанием английского, а также секуляризацией общества и миграционной ситуацией. В 1991 г. основу носителей валлийского языка составляли люди старше 75 лет и дети от 5 до 15 лет. Через десять лет с уходом старого поколения основной группой стали дети и подростки<sup>3</sup>. В итоге по переписи 2001 г. валлийским языком владело около 21% (582 тыс. чел.) населения.

Стоит отметить, что притеснения со стороны государства делали валлийский язык символом борьбы за права, и, понимая необходимость удовлетворения этих требований, британское правительство во второй половине XX в. сделало ряд шагов, направленных на усиление правовых позиций валлийского языка.

Прежде всего, были приняты законы о статусе валлийского языка в 1967 и 1993 гг., которые на официальном уровне сделали равными валлийский и английский языки. Благодаря этим документам определились три главных компонента государственной политики: обязанность государственного

<sup>1</sup> Davies J. History of Wales. London: Penguin, 1993. P. 35.

<sup>2</sup> Welsh Language, Identity & Probation Practice: The Context For Change Iolo Madoc-Jones Glyndwr University. URL: [https://www.researchgate.net/publication/247755842\\_Welsh\\_Language\\_Identity\\_and\\_Probation\\_Practice\\_The\\_Context\\_for\\_Change](https://www.researchgate.net/publication/247755842_Welsh_Language_Identity_and_Probation_Practice_The_Context_for_Change).

<sup>3</sup> Iaith Pawb – A National Action Plan for a Bilingual Wales. Cardiff: Directorate for Culture, Sport and the Welsh Language. 2013 // Welsh Assembly Government. URL: <http://wales.gov.uk/topics/welshlanguage/publications/iaithpawb/?lang=en>.

сектора предоставлять услуги на двух языках; право говорить на валлийском в суде; и создание Валлийского языкового совета. В функции данной организации входил контроль за выполнением закона и создание проектов, обеспечивающих использование языка разными социальными группами.

С другой стороны британское правительство пошло на уступки и в сфере школьного образования. По реформе 1988 г. в Великобритании был введен Национальный учебный план, который частично унифицировал образовательное пространство и обозначил особый статус валлийского языка. В Уэльсе он становился обязательным для преподавания в средних школах в качестве основного или дополнительного. К 1990 г. валлийский язык стал обязательным предметом для всех учеников в возрасте до 14 лет.

Таким образом, к моменту предоставления Уэльсу автономии и собственных органов власти в сфере языковой политики наметились позитивные изменения. Однако их было не достаточно для того, чтобы валлийский язык занял более весомое место в повседневной жизни или приобрел такое же распространения как раньше. Одной из причин этого стала его маргинализация. Этот неблагоприятный опыт прошлого и ущемление права на использование родного языка привели к тому, что создали в валлийцах сильное чувство неофициальной идентичности по отношению друг к другу. Но и оно могло ослабнуть, т. к. государственная власть пересматривала свою позицию.

Следовательно, окружающая человека среда (дом, школа, работа) должна была способствовать тому, чтобы предпочтение в общении отдавалось валлийскому языку, независимо от того, будет ли это письменный и устный вариант. Поэтому Национальная Ассамблея с момента своего открытия предприняла немало шагов для выправления и смягчение противоречий. Если ранее валлийский язык как раз пытались исключить из области общественного употребления, высмеивали и запрещали, то теперь требовалось изменить отношение к нему со стороны самих жителей Уэльса.

Прежде всего, следовало расширить область использования языка. В 2003 г. был разработан *Iaith Pawb* или «План общенациональных действий для двуязычного Уэльса», где уделялось внимание распространению валлийского языка в школах, местных сообществах и в государственном секторе<sup>1</sup>. В 2006 г. была принята «Программа для государственного сектора» (*Welsh Language Scheme*), направленная на равноправие между языками. По ней с мая 2008 г. 57 общественных организаций должны были обеспечить доступ к своим услугам посредством двуязычия. В список организаций вошли Королевская почта, Государственный банк Англии, Офком, Британский совет и Британский спортивный совет. После 2007 г., когда появилась программа «Единый Уэльс» на повестке дня встал вопрос о дальнейшем увеличении законодательной компетентности валлийского языка. В феврале 2009 г. через Тайный Совет был принят приказ (*Welsh Language LCO*), который, помимо прочего, включал назначение Уполномоченного по валлийскому языку.

Таким образом, языковая политика в начале XXI в. продолжала оставаться ключевым элементом для формирования и поддержки национальной идентичности. Создание комфортной среды (инфраструктуры), где будет выстраиваться коммуникация на валлийском языке, и укоренение проводимых мер в основном должно было идти через систему образования, оказывая влияние на молодое поколение.

С одной стороны, система образования в Уэльсе должна была по качеству стать не хуже английской. Вскоре после начала деволуции были определены основные принципы в этой сфере, которые подчеркивали ориентированность на европейские стандарты. Во-первых, в Уэльсе отказались от введения обязательного образования с 14 до 18 лет, как это произошло в Англии, и предприняла шаги по формированию привлекательного имиджа дальнейшего образования для выпускников старше 16 лет. Во-вторых, была опубликована программа «Свод принципов эффективности школьного обучения», которая включала трехуровневый принцип качества образования (национальное правительство, местная администрация и школа). Третьим базовым принципом новой стратегии стало принятие и выполнение Конвенции о правах ребенка. Уэльс опередил другие части королевства и ввел должность Уполномоченного по правам ребенка<sup>2</sup>.

С другой стороны, существовала потребность в изучении валлийского языка и увеличение количества его носителей. Этому могли способствовать следующие меры: правительственные программы; увеличение числа школ, где преподают предметы на валлийском; изменение Национального учебного плана в пользу валлийского языка; воспитание и поддержка валлийской идентичности.

---

<sup>1</sup> *Iaith Pawb – A National Action Plan for a Bilingual Wales*. Cardiff: Directorate for Culture, Sport and the Welsh Language. 2013 // Welsh Assembly Government. URL: <http://wales.gov.uk/topics/welshlanguage/publications/iaithpawb/?lang=en>.

<sup>2</sup> Хокер Д. Образовательная политика: чему Уэльс может научить Англию? // Центр международного сотрудничества по развитию образования. URL: [http://ciced.ru/docs/publications/Hawker\\_Education\\_rus.pdf](http://ciced.ru/docs/publications/Hawker_Education_rus.pdf).



Реформы в системе образования сосредоточились на среднем звене, которое должно было стать базовым для развития билингвизма<sup>1</sup>. В программе-стратегии «Страна знаний» планировалось увеличение числа двуязычных людей на 5% к 2011 г.<sup>2</sup>. Конкретизация действий, прописанная в «Национальном плане действий для двуязычного Уэльса» (Iaith Pawb), осуществлялась в две фазы. Первая фаза приходилась на 2003/04 учебный год, в течение которого планировалось стабилизировать пропорцию валлийскоговорящих. Вторая фаза начиналась в 2005 г. и включала увеличение тех, кто мог говорить на валлийском языке, особенно среди молодежи.

В более поздней «Стратегии Валлийского среднего образования» (The Welsh-medium Education Strategy 2010-2015) делался акцент на улучшение планирования и развитии инфраструктуры для образования<sup>3</sup>. Как показал социологический опрос, программу поддержали и давали положительные оценки чиновники, учителя и простые граждане.

В 2012 г. в рамках документа «Живой язык: язык для жизни» (Living Language: A Language for Living) правительство Уэльса намеревалось продолжать усиливать его позиции. А с принятием стратегии Валлийский язык 2050: Миллион говорящих по-валлийски» (Cymraeg 2050: A million Welsh speakers) определилась долгосрочная перспектива развития, основанная на «трех китах»: увеличение количества носителей языка, увеличение возможностей использования и создание внешних благоприятных условий. «Валлийский язык – одно из сокровищ Уэльса. Это – часть того, что определяет нас как людей и как страну. Наше стремление как валлийского Правительства состоит в том, чтобы видеть, что число людей, которые любят говорить и используют валлийский язык, достигнет миллиона к 2050... Отправная точка для этой стратегии определена пятидесятой годовщиной первого закона о Валлийском языке 1967 г.»<sup>4</sup>.

Управление школами осуществлялось местными Советами, отвечающими за качество образовательных услуг. Эти организации являются выборными органами местного самоуправления, что определяет их политические предпочтения и поддержку валлийского национализма. Обращаясь к истории этого вопроса, приведем пример школы в Лланелли, которая была открыта еще в 1947 г. Тогда под напором валлийскоговорящих родителей, желавших, чтобы их дети изучали родной язык, и местного органа образования начала работать первая официальная валлийская средняя школа (Welsh-medium school).

Все учрежденные государством (субсидированные) школы делятся на три категории: общественные, добровольческие и созданные фондами. Школы, созданные фондами, содержатся на смешанный бюджет из государственных средств и благотворительных взносов. Добровольческие школы были когда-то основаны волонтерами церковных организаций, что позволило церкви частично сохранить над ними контроль. Несмотря на зависимость от государственных средств, все школы имеют высокий уровень автономии. Другим типом школ являются частные (или независимые) средние школы, которые не получают государственного финансирования, а существуют за счет денежных сборов с родителей. В 2009/10 учебном году приблизительно 97% учеников учились в субсидируемых школах, 0,9% – в специализированных и 1,9% – в независимых<sup>5</sup>.

Помимо этого школы делятся те, в которых преподавание ведется только на валлийском, только на английском или на обоих языках (билингвистические школы). В 1996/97 учебном году более 20% учеников посещали школы, где вообще не велось преподавание на валлийском. Но уже в 2001/02 учебном году этот показатель был снижен до одного процента<sup>6</sup>. По статистике в 1999 г. более 25% детей в Уэльсе учились в билингвистических средних школах. Большинство из этих учеников проживали в семьях, где не говорили по-валлийски. Но при этом из 229 средних школ только в 20 препода-

---

<sup>1</sup> Redknap C. Welsh-medium and bilingual education and training: steps towards a holistic strategy // Bangor University. URL: [https://www.bangor.ac.uk/education-and-human-development/publications/Welsh\\_mediumBE.pdf](https://www.bangor.ac.uk/education-and-human-development/publications/Welsh_mediumBE.pdf).

<sup>2</sup> Learning Country. A Paving Document. A Comprehensive Education and Lifelong Learning Programmer to 2010 in Wales // Education in England. URL: <https://dera.ioe.ac.uk//5147>.

<sup>3</sup> The Welsh-medium Education Strategy 2010. URL: <https://gov.wales/topics/welshlanguage/welsh-language-strategy-and-policies/welsh-language-policies-upto-2017/welshmededstrat/?lang=en>.

<sup>4</sup> Cymraeg 2050: A million Welsh speakers. URL: <https://gov.wales/topics/welshlanguage/welsh-language-strategy-and-policies/cymraeg-2050-welsh-language-strategy/?lang=en>.

<sup>5</sup> Statistics for Wales: Key Education Statistics – Wales 2011 // Welsh Assembly Government. URL: <http://wales.gov.uk/topics/statistics/publications/publication-archive/keyeducation2011/?lang=en>.

<sup>6</sup> Iaith Pawb – A National Action Plan for a Bilingual Wales. Cardiff: Directorate for Culture, Sport and the Welsh Language. 2013 // Welsh Assembly Government. URL: <http://wales.gov.uk/topics/welshlanguage/publications/iaithpawb/?lang=en>.

вали валлийский как основной, а 158 средних школах его использовали как второй язык<sup>1</sup>. Уже в 2002/03 учебном году более 51 тыс. учеников учились в классах, где преподавание велось исключительно на валлийском<sup>2</sup>. К началу 2017 г. в Уэльсе насчитывалось 1547 школ (467 тыс. учеников), из которых в треть учат на валлийском языке<sup>3</sup>.

Параллельно с преподаванием валлийского языка, происходили изменения Национального учебного плана в целом. Еще с 1988 г. определилось особое валлийское «измерение» для географии и истории. В 1993 г. было принято решение о введении «валлийского элемента» на всех стадиях образования. Под давлением общественности в том же году был принят документ «Развитие Национального учебного плана», включавшего внесение лингвистических, культурных, социальных, исторических и географических контекстов Уэльса в преподавание разных предметов.

Национальная Ассамблея продолжила менять учебный план по пути углубления валлийского элемента по всем предметным областям на усмотрение школы. В 2005 г. Истен (контролирующий орган системы образования Великобритании) провел оценку успехов учеников в рамках нового учебного плана. В отчете говорилось, что «ученики хорошо представляют и понимают как исторические события, люди и пейзажи влияли на художников, поэтов и писателей в различных частях Уэльса»<sup>4</sup>.

В 2012 г. проводилось более полное исследование вопроса о нововведениях в школах, особенно проверяли преподавание валлийского языка и истории. В итоговом резюме отмечалось, что такой учебный план помогает детям «идентифицировать свой собственный смысл «валлийскости» и усиленно ощущать чувство принадлежности к местному сообществу и стране»<sup>5</sup>. Основная рекомендация заключалась в поддержке данной образовательной политики, способствующей развитию в учениках национального самосознания.

Как видно из вышесказанного, меры, предложенные Правительством и Национальной Ассамблеей Уэльса дали определенные результаты. Ряд работ по социологии показали рост количества учеников, осознающих себя валлийцами в большей степени при использовании валлийского языка. Например, проведенное в Западном Уэльсе исследование в двух двуязычных школах (ведущими языками были либо английский, либо валлийский)<sup>6</sup>.

В представленных результатах отмечалось, что выбор школы родителями был определяющим для идентификации ребенка: «идут в «валлийскую» школу и становятся валлийцами, идут в «английскую» школу и становятся англичанами». Преподавание на валлийском языке однозначно влияет на формирование детских представлений о национальном самосознании. Но на просьбу рационализировать их выбор и охарактеризовать категории валлийскости, они не смогли ответить. Поэтому в валлийском обществе продолжают дебаты об эффективности правительственной политики.

В 2015 г. были опубликованы результаты еще одного исследования, проведенного среди подростков по теме важности валлийского языка как языка общения<sup>7</sup>. Первые результаты оказались неутешительными, демонстрируя, что созданная языковая инфраструктура требует вложения еще массы усилий для того, чтобы ею могли свободно пользоваться.

По опросам, проводимым с 2013 г. учащиеся в целом положительно относились к валлийскому языку. Среди них 75% считали, что важно оставить его «живым» языком; 65% заявили о важности изучения, но только 59% – о том, что важно «на самом деле говорить на валлийском». Такие результаты показали значительный разрыв между преподаванием, отношением и использованием в повседневной жизни.

---

<sup>1</sup> The Welsh language in education in the UK // Mercator-Education: Europe an Network for Regional or Minority Languages and Education. P. 22. URL: [https://www.mercator-research.eu/fileadmin/mercator/documents/regional\\_dossiers/welsh\\_in\\_the\\_uk\\_2nd.pdf](https://www.mercator-research.eu/fileadmin/mercator/documents/regional_dossiers/welsh_in_the_uk_2nd.pdf).

<sup>2</sup> Redknap C. Welsh-medium and bilingual education and training: steps towards a holistic strategy // Bangor University. P. 25. URL: [https://www.bangor.ac.uk/education-and-human-development/publications/Welsh\\_mediumBE.pdf](https://www.bangor.ac.uk/education-and-human-development/publications/Welsh_mediumBE.pdf).

<sup>3</sup> An overview of Wales from the statistics we publish. URL: <https://gov.wales/statistics-and-research/wales-summary/?lang=en>.

<sup>4</sup> ESTYN (Her Majesty's Inspectorate for Education and Training in Wales). Y Cwricwlwm Cymreig – Report on the progress made by schools in implementation of the ACCAC Guidance. Cardiff, 2005. P. 5.

<sup>5</sup> Iaith Pawb – A National Action Plan for a Bilingual Wales. Cardiff: Directorate for Culture, Sport and the Welsh Language. 2013. P. 2 // Welsh Assembly Government. URL: <http://wales.gov.uk/topics/welshlanguage/publications/iaithpawb/?lang=en>.

<sup>6</sup> Selleck C. Inclusive policy and exclusionary practice in secondary education in Wales International // Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2013. P. 32.

<sup>7</sup> Teenage apathy for speaking Welsh reveals struggle to keep it as a living language // The Conversation. 2015. Nov 18. URL: <https://theconversation.com/teenage-apaty-for-speaking-welsh-reveals-struggle-to-keep-it-as-a-living-language-48422>.

Позитивное отношение к валлийскому языку ясно прослеживалось в двуязычных школах и школах, где ведется на нем преподавание. Многие зависят от места проживания детей и уместности употребления валлийского языка в общине или семье, т.е. доступности окружающей социальной среды. Помимо этого, значение имеет качественная инфраструктура или коммуникационная среда. Например, легкий доступ к услугам на валлийском языке в транспорте, обслуживание в общественных местах, оплата счетов и т. д. Учитывая, что языком интернет-пространства и СМИ является английский, то потребуются проделать большую работу для изменения медиа-ландшафта.

Таким образом, валлийский язык оказался в центре внимания общественности и политиков благодаря тому месту, которое он занимает в структуре валлийской идентичности. В Уэльсе в начале XXI в. под руководством Национальной Ассамблеи проводится активная языковая политика по расширению сферы употребления валлийского языка. Она является преемницей более ранних мер, принятых британскими властями во второй половине прошлого столетия.

Поддержка валлийского языка тесно связана с укреплением валлийскости, и, что особенно важно, его преподавание идет в тесной связи с формированием у молодого поколения национального самосознания. В уэльских школах реализуются программы по усилению «валлийских» компонентов; обязательное изучение языка до 16 лет, а также ведение предметов на валлийском и сдача экзамена. Все эти меры подкрепляются коммуникационной средой в семье и на работе.

#### **Источники и литература:**

Хокер Д. Образовательная политика: чему Уэльс может научить Англию? // Центр международного сотрудничества по развитию образования. URL: [http://ciced.ru/docs/publications/Hawker\\_Education\\_rus.pdf](http://ciced.ru/docs/publications/Hawker_Education_rus.pdf).

Aichison J., Carter H. Spreading the word: the Welsh language 2001. Talybont: Y Lolfa, 2004.

An overview of Wales from the statistics we publish. URL: <https://gov.wales/statistics-and-research/wales-summary/?lang=en>.

Cardinal L. and Denault A. Empowering linguistic minorities: neo-liberal governance and language policies in Canada and Wales. Regional and Federal Studies. 2007. № 17.

Christ D. M. G. Marketing the Welsh language // Contemporary Wales. Cardiff: University of Wales Press, 2007. № 20. P. 71-81.

Coupland N., Bishop H., Garrett P. How many Wales? Reassessing diversity in Welsh ethnolinguistic identification. Contemporary Wales 2006. № 18. P. 1-27.

Cymraeg 2050: A million Welsh speakers. URL: <https://gov.wales/topics/welshlanguage/welsh-language-strategy-and-policies/cymraeg-2050-welsh-language-strategy/?lang=en>.

Davies J. History of Wales. London: Penguin, 1993. P. 35.

ESTYN (Her Majesty's Inspectorate for Education and Training in Wales). Y Cwricwlwm Cymreig – Report on the progress made by schools in implementation of the ACCAC Guidance. Cardiff, 2005. P. 5.

Iaith Pawb – A National Action Plan for a Bilingual Wales. Cardiff: Directorate for Culture, Sport and the Welsh Language. 2013 // Welsh Assembly Government. URL: <http://wales.gov.uk/topics/welshlanguage/publications/iaithpawb/?lang=en>.

Learning Country. A Paving Document. A Comprehensive Education and Lifelong Learning Programmer to 2010 in Wales // Education in England. URL: <https://dera.ioe.ac.uk/5147>.

Pearce S. The role of language in regeneration: the case of Communities First in Wales // People, Place & Policy Online. 2008. № 2/3. P. 151-162. URL: <http://extra.shu.ac.uk/ppp-online/the-role-of-language-in-regeneration-the-case-of-communities-first-in-wales>.

Redknap C. Welsh-medium and bilingual education and training: steps towards a holistic strategy // Bangor University. URL: [https://www.bangor.ac.uk/education-and-human-development/publications/Welsh\\_mediumBE.pdf](https://www.bangor.ac.uk/education-and-human-development/publications/Welsh_mediumBE.pdf).

Selleck C. Inclusive policy and exclusionary practice in secondary education in Wales International // Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2013. P. 20-41

Statistics for Wales: Key Education Statistics – Wales 2011 // Welsh Assembly Government. URL: <http://wales.gov.uk/topics/statistics/publications/publication-archive/keyeducation2011/?lang=en>.

Teenage apathy for speaking Welsh reveals struggle to keep it as a living language // The Conversation. 2015. Nov 18. URL: <https://theconversation.com/teenage-apaty-for-speaking-welsh-reveals-struggle-to-keep-it-as-a-living-language-48422>.

The Welsh language in education in the UK // Mercator-Education: Europe an Network for Regional or Minority Languages and Education. P. 22. URL: [https://www.mercator-research.eu/fileadmin/mercator/documents/regional\\_dossiers/welsh\\_in\\_the\\_uk\\_2nd.pdf](https://www.mercator-research.eu/fileadmin/mercator/documents/regional_dossiers/welsh_in_the_uk_2nd.pdf).

The Welsh-medium Education Strategy 2010. URL: <https://gov.wales/topics/welshlanguage/welsh-language-strategy-and-policies/welsh-language-policies-upto-2017/welshmededstrat/?lang=en>.

Welsh Language, Identity & Probation Practice: The Context For Change Iolo Madoc-Jones Glyndwr University // URL: [https://www.researchgate.net/publication/247755842\\_Welsh\\_Language\\_Identity\\_and\\_Probation\\_Practice\\_The\\_Context\\_for\\_Change](https://www.researchgate.net/publication/247755842_Welsh_Language_Identity_and_Probation_Practice_The_Context_for_Change).

**Н.Г. Пашкин**  
Екатеринбург

## **ЦЕННОСТНАЯ КОНЦЕПЦИЯ И ПРИРОДА ОБРАЗА ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ВОЙН В ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** историческая память, Отечественные войны, военная история, исторические события, образ войны, ценностные отношения.

**АННОТАЦИЯ.** Изучение особенностей исторической памяти имеет как научное, так и педагогическое значение. В процессе этого изучения раскрывается не только ценностное содержание ее образов, но и ценностные характеристики ее непосредственного носителя. Это дает возможность не только расширить границы познания истории, но и лучше понять природу образов исторической памяти. Особый пример уникального собирательного образа представляют собой Отечественные войны российской истории. Задача заключается в том, чтобы понять закономерности его формирования и сохранения в исторической памяти.

Этот образ включает в себя события военной истории разных исторических эпох, но характеризуется единым ценностным содержанием. Его атрибутами описывалась только такая война, которая воспринималась как народная, священная и справедливая. Способы ценностного выражения этих понятий были различные и, как правило, облечены в художественную форму. Именно это мы наблюдаем в отношении войн 1380, 1612, 1812 и 1941–1945 гг. Но следует заметить, что образ Отечественной войны чаще всего формировался не самим событием, а исторической памятью о нем по прошествии определенного времени. Исключение представляет собой лишь Великая Отечественная война, которая воплотилась в этот образ с самого ее начала. Здесь прослеживается явная закономерность. Формирование образа всегда приходилось на периоды истории, в которые он становился актуальным для исторической памяти. Эта актуальность была результатом исторического рождения и эволюции государства и отдельно от него не работала. Народный характер Отечественной войны осознавался через народный характер государства. Ее образ в такие периоды нераздельно был связан с образом государства общими ценностями, поэтому быть актуальными они могут только вместе. Из этого же следует вывод, что в данном случае именно государство как исторический субъект и воплощение определенных ценностных принципов выступает в роли носителя исторической памяти об Отечественных войнах.

**N.G. Pashkin**  
Ekaterinburg

## **VALUE CONCEPT AND THE NATURE OF THE PATRIOTIC WARS IN HISTORICAL MEMORY**

**KEYWORDS:** historical memory, World War II, military history, historical events, image of war, value relations.

**ABSTRACT.** The study of the features of historical memory has scientific and pedagogical significance. In the process of this study reveals not only the value content of its images, but also the value characteristics of its direct carrier. This makes it possible not only to expand the boundaries of knowledge of history, but also to better understand the nature of images in the historical memory. A special example of a unique collective image are the Patriotic wars of Russian history. The task is to understand the regularities of its formation and preservation in historical memory.

This image includes the events of the military history of different historical epochs, but it is characterized by a single value content. Its attributes were described just such a war, which was perceived as popular, Holy and just. Ways of value expression of these concepts were different and, as a rule, are clothed in an artistic form. This is what we see in relation to the wars of 1380, 1612, 1812 and 1941–1945. But it should be noted that the image of the Patriotic war was most often formed not by the event itself, but by the historical memory of it after a certain time. The only exception is the Great Patriotic war, which was embodied in this image from its very beginning. There is a clear pattern. The formation of the image has always been in the periods of history, when it became relevant to historical memory. This relevance was the result of the historical birth and evolution of the state and did not work separately from it. The national character of the Patriotic war was realized through the national character of the state. Its image in such periods was inseparably linked with the image of the state by common values, so they can only be relevant together. It follows from the same conclusion that in this case it is the state as a historical subject and the embodiment of certain value principles that acts as a carrier of historical memory of Patriotic wars.

---

<sup>1</sup> **Пашкин Николай Геннадьевич**, кандидат исторических наук, преподаватель истории, ГБПОУ СО «Свердловское областное музыкальное училище им. П.И. Чайковского (колледж)»; e-mail: ngpashkin@yandex.ru.

**Pashkin Nikolai Gennadievich**; Candidate of Historical Sciences, Teacher of History, Sverdlovsk State Tchaikovsky Music College, Ekaterinburg, Russia.

Ценность исторической памяти для историка заключается в том, что она хранит не столько информацию о прошлом, сколько отношение к нему. Но в исследовании характера этого отношения раскрывается ее непосредственный носитель как часть уже реального прошлого. На его изучении можно не только расширять границы исторического познания, но и лучше понимать механизмы действия и свойства исторической памяти, позволяющие развивать и сохранять ее. Последнее имеет уже не только собственно научное, но и ценностное значение, которое надо рассматривать в историко-педагогическом аспекте. Одним из наиболее ярких примеров такого подхода к исторической памяти является исследование в ней закономерностей образа Отечественных войн.

Общим свойством исторической памяти является ее пластичность. Во-первых, она избирательна. Не только отдельные факты, но и целые пласты прошлого могут если и не быть забыты, то вполне способны потерять свою актуальность<sup>1</sup>. Во-вторых, очень часто она волнообразна: в разные исторические периоды отношение к одним и тем же событиям прошлого может ослабевать или усиливаться. Но иногда мы имеем дело с тем, что происходит передача не только знания о событии прошлого, но и отношения к нему таким, каким оно сложилось тоже в прошлом. Чтобы это было возможно, прошлое должно быть актуальным для исторической памяти в другую эпоху. Но для этого в свою очередь их должны объединять общие ценности, у которых может быть один и тот же носитель. Если же этого носителя нет, то преемственность в восприятии прошлого будет прервана. Отечественная война является, возможно, одним из таких явлений исторической памяти и потому так важно понять его природу.

Решение этого вопроса следует начать с определения смысловых критериев Отечественных войн как явления нашей истории, по которым возможна концептуализация самого этого понятия. Оно охватывает не только Великую Отечественную войну 1941–1945 гг., Отечественную войну 1812 г., но и поход Второго ополчения 1612 г. и, безусловно, Куликовскую битву 1380 г. Нельзя не упомянуть, возвращаясь к вопросу о свойствах исторической памяти, что уже два последних события из этого исторического ряда требуют особого внимания. Даже введение в календарь государственных праздников Дня народного единства, по данным регулярных социологических опросов, не является решением проблемы. А последний пример отчасти и вовсе демонстрирует определенный изъян современной исторической политики. Следовательно, исправление ситуации заключается не в углублении знаний о событии, а в актуализации исторической памяти о нем. И в ней же полагается искать те самые ценностные критерии, объединяющие все Отечественные войны в единое смысловое поле.

Одним из источников исторической памяти является художественная литература, поскольку именно в ней восприятие истории отличается высоким уровнем ценностного содержания. В случае с Куликовской битвой историки и вовсе имеют перед собой пример, когда реконструировать реальное событие крайне сложно, но можно воспроизвести отношение к нему даже не современников, а потомков. «Сказание о Мамаевом побоище» появилось, по мнению большинства современных историков, спустя не менее века после реального события<sup>2</sup>. Однако именно на художественных образах этого произведения проявляются все ценностные характеристики того, что мы называем Отечественной войной, к какому бы периоду истории она не относилась. Воспринятые на одном примере, эти характеристики актуализируют в коллективном сознании все остальные.

Образ Куликовской битвы в изображении автора «Сказания о Мамаевом побоище» строится вокруг трех главных героев, которые вместе совершают единый подвиг. Центральным персонажем выступает сам князь Дмитрий Донской, который в решающую минуту облачается в доспехи рядового воина и сражается в пешем строю. Перед нами – символическое изображение единства власти и народа, в котором раскрывается, таким образом, народный характер войны. В свою очередь сам народ в повести выступает как духовная сущность. Его единство воплощает православная вера, а ее символом является образ Преподобного Сергия Радонежского. Акт благословения, которым он провожает на битву московского князя, символизирует сакральный, священный характер войны. Причем не случайно носителем этого символизма является не митрополит как официальный глава церкви, а предводитель монастырской обители: в его лице святость выступает как сакральное проявление народности. Поэтому православный облик воинства ничуть не делает войну религиозной. По той же причине полностью отсутствует в описании религиозная принадлежность и собственно врага. Неоднократная ассоциация его с язычниками является не более чем аллегорией. Как точно так же ничто не указывает на то, что можно было бы принять за этническую идентичность противоборствующей стороны<sup>3</sup>. Именование ее татарами

© Пашкин Н. Г., 2019

<sup>1</sup> Протасеня Е. А. Историческая память как фактор формирования этнической идентичности // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2016. № 2 (42). С. 176.

<sup>2</sup> Рудаков В. Н. Монголо-татары глазами древнерусских книжников XIII–XV вв. М.: Квадрига, 2009. С. 125-133.

<sup>3</sup> Там же. С. 150-163.

чередуется то с половцами, то с агарянами и является еще одной аллегорией, подчеркивающей лишь иную идейную сущность противника, который не может быть отождествлен ни с иной верой, ни даже с каким-либо народом. В рамках заданной аллегории битва предстает, таким образом, как столкновение правды и неправды. Его усиливает третий ключевой персонаж повести – инок Пересвет: только стояние за правду может позволить тому, кто посвятил себя Богу, взять в руки оружие, и его образ выступает как символическое воплощение справедливого характера войны.

Ценностные характеристики Куликовской битвы в историческом сознании как войны *народной, священной и справедливой* создают тот самый единый облик войны Отечественной. Важно подчеркнуть, что вне зависимости от исторической эпохи смысловое содержание этих характеристик не меняется, а меняются лишь средства их выражения в исторической памяти. Образ Ивана Сусанина в опере М. И. Глинки «Жизнь за царя» передает народный характер войны через отношение к носителю власти не менее ярко, чем изображение Дмитрия Донского в одном строю с рядовым войском. Таким же зеркалом исторической памяти является роман Л. Н. Толстого «Война и мир». Примеры изображения Великой Отечественной войны известны слишком хорошо, чтобы приводить их в качестве еще одного доказательства.

Единство ценностного содержания образа Отечественной войны в разные эпохи основано на непротиворечивости реальной истории и исторической памяти. Следует лишь правильно разделять их. Реальное событие, перевоплощенное памятью спустя много лет в художественных произведениях и даже мифах, не становится в них менее реальным по своему вполне историческому смыслу. От того, что Куликовскую битву описывают литературные памятники по прошествии многих десятилетий, страдает знание фактов, но не понимание смысла.

Итак, ценностная концептуализация Отечественных войн может исходить лишь из тех ценностных установок, которые сформированы ими же в исторической памяти. Но историческая память передает их через ценности своего носителя, который и должен быть определен.

Носителем исторической памяти является коллективный субъект, которого можно идентифицировать по различным признакам. Им может быть племенная, этническая, конфессиональная, политико-гражданская, социальная или иная группа. Распад или трансформация группы влечет за собой или исчезновение исторической памяти или наполнение ее иным ценностным содержанием. Если с этих позиций подходить к вопросу об Отечественных войнах, то обнаруживается немаловажная закономерность. Куликовская битва приобрела осмысленное символическое значение лишь тогда, когда образ единого народа воплотился в исторической реальности Русского государства более века спустя. Не менее важно обратить внимание на формирование памяти об Отечественной войне 1812 г. Достаточно символичным является то, что в 1818 г. на Красной площади был установлен памятник не героям только что минувшей битвы, а именно Минину и Пожарскому, давшим Русскому государству второе рождение. Прошедшая война неожиданно актуализировала память о событиях двухсотлетней давности, в зеркале которых отразился ее собственный смысл. Но вместе с тем характер ее самой осознавался постепенно и по-настоящему воплотился в исторической памяти почти через четверть века, когда начал формироваться монументальный ряд посвященных ей памятников архитектуры, поэтических произведений А. С. Пушкина и М. Ю. Лермонтова, музыкальных творений М. И. Глинки и, наконец, эпического романа Л. Н. Толстого. Актуализация победы стала особенно заметной в 1830-е гг.<sup>1</sup> Первое официальное празднование годовщины Бородинской битвы состоялось в 1839 г. Дело не только в том, что потребовалось время для осмысления минувших событий, так как в случае с Куликовской битвой его для этого потребовалось гораздо больше. Но оба события – 1380 и 1812 гг. – сложились в исторической памяти в особый момент, когда имелся соответствующий их смыслу ценностный фундамент. Это был тот ценностный фундамент, на котором начинало строиться само государство. Оно в результате этого и становилось носителем исторической памяти об Отечественной войне.

«Сказание о Мамаевом побоище» было создано не ранее, чем появилось Русское государство, осознавшее себя наследником Куликовской победы как собирателя народа и охранителя его ценностей. Период, на который пришлось осмысление событий 1812 г. в символах Отечественной войны, не случайно наступил через несколько десятилетий. Целенаправленная историческая политика Николая I, конечно, способствовала этому<sup>2</sup>. Но ее успех лишь свидетельствовал о сдвигах в общественном сознании. Идеология правления этого императора скрывала за собой положительное преобразование

<sup>1</sup> Дмитриева О. О., Иванова Т. Н. Складывание церемониальных практик празднования памятных дат Отечественной войны 1812 г. // Вестник Екатеринбургского института. 2017. № 1 (37). С. 26.

<sup>2</sup> Чистякова В. О. Отечественная война 1812 г. в нарративах «популярной культурной памяти» // Артикульт. 2013. № 3. С. 33.

страны: он разорвал с вековой практикой подражания западным духовным ценностям, которые вносили культурный раскол в общество. Власть заговорила тогда на языке традиций. Государство, которое недавно по всем признакам было исключительно дворянским, теперь идейно становилось общенародным. В социальном развитии именно тогда начал нивелироваться разрыв между сословиями: начался их сплав в единое целое, способное осознавать себя единым народом.

Пример Великой Отечественной войны тем более показателен. Ее смысл с самого начала уже совпадал с фундаментом ценностей, на которых строилось государство. Бурный революционный период за несколько лет до этого завершился реабилитацией самой идеи исторического Русского государства, хотя и в новой форме, но с весьма традиционным содержанием. Историческая память о прошлых Отечественных войнах уже была частью этого содержания, поэтому она мгновенно прочитала в новой войне ту самую матрицу ценностей – народная, священная, справедливая. Если Куликовскую битву в свое время историческая память буквально извлекла из далекого уже прошлого, а войну 1812 г. она актуализировала и закрепила по минувшим следам, то войну 1941 г. историческая память сразу «узнала» как Отечественную. Но в каждом случае образ Отечественной войны включался в историческую память через образ государства, как только оно само начинало этому образу соответствовать. Не случайно именно эти периоды отмечены в русской истории сакрализацией миссии государства. Память о Куликовской битве шла в одном идейном русле с теорией «Москва – Третий Рим»; правление Николая I ознаменовалось формулой «Самодержавие, православие, народность», а в канун Великой Отечественной войны миссия «Красного проекта» уже была переосмыслена в ценностях народного государства, а не мировой революции. Идеология в каждом из этих случаев являлась действительным отражением практики государственного строительства. И сохранение в исторической памяти образа Отечественной войны, способного пронизывать и соединять в ней разнесенные во времени эпохи, является очевидным индикатором того, на каких ценностных основах строится государство как ее непосредственный носитель.

#### **Источники и литература:**

Дмитриева О. О., Иванова Т. Н. Складывание церемониальных практик празднования памятных дат Отечественной войны 1812 г. // Вестник Екатеринбургского института. 2017. № 1 (37). С. 24-26.

Протасеня Е. А. Историческая память как фактор формирования этнической идентичности // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2016. № 2 (42). С. 175-180.

Рудаков В. Н. Монголо-татары глазами древнерусских книжников XIII–XV вв. М.: Квадрига, 2009. 277 с.

Чистякова В. О. Отечественная война 1812 г. в нарративах «популярной культурной памяти» // Артикульт. 2013. № 3. С. 32-45.

**Н.И. Петев**  
Владимир

## **ГУМАНИЗМ, ТОЛЕРАНТНОСТЬ И ИНДИВИДУАЛИЗМ КАК ФОРМЫ ОБЩЕСТВЕННЫХ АКРОТИПОВ: ВОСПИТАНИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО ИНДИВИДА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** гуманизм, акротипы, архетипы, секуляризация индивида, некрофильские тенденции, механизация морали, толерантность.

**АННОТАЦИЯ.** В данной статье рассмотрены феномены толерантности, гуманизма и индивидуальности («гуманистическая триада») как акротипы современного общества. Выявлено, что позиционирование этих трёх феноменов в современной форме как архетипических конструкций является лишь эфемерной спекуляцией, и они в действительности являются именно акротипами современного социального пространства. Выявлены механические и некрофильские тенденции современных форм толерантности, индивидуализма и гуманизма, которые не имеют ничего общего с содержанием понятия индивидуальности и нравственности. Акротипы «гуманистической триады» выступают как механизмы и инструменты формирования и воспитания «новой», «идеальной» и «цивилизованной» формы индивида. Это сопутствует становлению чётко детерминированной и жёсткой системы норм и ценностей вышеупомянутой триады, которые в действительности антагонистичны представлениям индивидуальности и морали. Более того, выявлено, что и сам индивид обретает форму «усреднённости» с сопутствующими последствиями – секуляризация его качеств, способностей и функций. Индивидуум становится автоматом, действующим по интегрированным в него алгоритмам, основанным на принципах и нормах «гуманистической триады». В такой машинной системе поведения, отношения, сознания и ценностей он теряет представление о нравственности и индивидуальности, и становится лишь частью механизма мертвых акротипов толерантности, гуманизма и индивидуальности. Цель такой трансформации индивида – создание новой формы самоотождествления «толпы», но в более жёсткой, упраздняющей и детерминированной форме. Этой формой является «механизм», где каждый, полностью лишённый самости, лишь его часть, которая поддерживает его работу.

**N.I. Petev**  
Vladimir

## **HUMANISM, TOLERANCE AND INDIVIDUALISM AS A FORM OF PUBLIC ACROTYPES: EDUCATION AND THE FORMATION OF MODERN INDIVIDUAL**

**KEYWORDS:** humanism, acrotypes, archetypes, individual secularization, necrophilic tendencies, mechanization of morality, tolerance.

**ABSTRACT.** This article describes the phenomena of tolerance, humanism and individuality (“the humanistic triad”) as acrotypes modern society. It is revealed that the positioning of these three phenomena in the modern form as archetypal structures is only ephemeral speculation, and they are in fact exactly the acrotypes of the modern social space. Mechanical and necrophilic tendencies of modern forms of tolerance, individualism and humanism, which have nothing to do with the content of the concept of individuality and morality, are revealed. Acrotypes “humanistic triad” act as mechanisms and instruments of formation and education of “new”, “ideal” and “civilized” form of individual. This is accompanied by the establishment of a clearly defined and rigid system of norms and values of the above-mentioned triad, which are in fact antagonistic to the notions of individuality and morality. Moreover, it is revealed that the individual himself takes the form of “averaging” with the accompanying consequences – the secularization of his qualities, abilities and functions. The individual becomes an automaton, acting on integrated algorithms, based on the principles and norms of the “humanistic triad”. In such a machine the system behavior, attitude, consciousness and values, he loses the understanding of morality and individuality, and becomes only part of the mechanism of dead acrotypes of tolerance, humanism and individuality. The purpose of this transformation of the individual is to create a new form of self – identification of the “crowd”, but in a more rigid, abolishing and deterministic form. This form is a “mechanism”, where everyone, completely devoid of selfhood, is only a part of it that supports his work.

В современном мире, в частности в сфере общественного сознания и воспитания, часто фигурируют понятия «индивидуализм», «гуманизм» и «толерантность», как основные элементы внутрен-

<sup>1</sup> **Петев Николай Иванович**, кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры философии и религиоведения Гуманитарного института, Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых; 600000, г. Владимир, ул. Горького, 87; e-mail: cyanideemo@mail.ru.

**Petev Nikolai Ivanovich**, Candidate of Philosophy, Senior Lecturer of the Department of Philosophy and Religious Studies of the Humanitarian Institute, Vladimir State University named after A. G. and N. G. Stoletov, Vladimir, Russia.

© Петев Н. И., 2019



него содержания цивилизованного индивида, как главные атрибуты современного индивидуума, отличающие его от дикаря или невежды. Однако эти понятия имеют неоднозначный характер, так как при их реализации в объективном мире возникает множество противоречий. Дело в том, что все эти феномены при всех своих позитивных тенденциях обладают гиперболическим и деформированным характером, так как то внутреннее содержание, которое в них заложено при их инициировании, противоречит объективному миру, а иногда и самому человеку, его внутренним природным, духовным, моральным, психологическим элементам внутренней архитектоники. В подобном противостоянии между личностью и гиперболическими формами индивидуализма, гуманизма и толерантности («гуманистическая триада») у современного индивида практически нет шансов на то, чтобы найти способ преодолеть имеющуюся отчуждённость от себя (т. е. обрести те аспекты бытия, которые позволят обрести ему свою самость, самоопределение).

Фромм Э. указывал, что «человек с сильными убеждениями, пренебрегающий противодействием толпы, скорее исключение, чем правило»<sup>1</sup>. В действительности, современному человеку приходится выбирать между попыткой обрести самоидентичность<sup>2</sup> и теми принципами, нормами и ценностями, которые диктует ему гуманистическая триада. Проблема такого выбора заключается в том, что многие дефиниции и формулировки толерантности, индивидуализма и гуманизма ведут к нивелированию личности, девальвации её качеств и способностей, а как итог этих процессов – возникает дисперсия внутренней архитектоники индивидуума.

Стоит отметить, что в современном информационном поле, направленном на формирование и воспитание индивидуума, толерантность и гуманизм преподносятся как безусловные, а иногда и категорические, архетипические элементы природы самого человека. Иными словами, это некие априорные установки (знания), которые изначально заложены в индивидууме. При этом в парадигме общественной жизни они играют категорический характер, как показатель цивилизованности и индивидуальности. К. Г. Юнг отмечал, что путешествие к архаи – это особый процесс погружения в себя, в результате чего обнаруживается некое основание, вокруг которого строится бытие, а также происходит становление и основание экзистенция индивида<sup>3</sup>. Иными словами, архетипы позволяют индивидууму не просто обратиться к бытию, как некому абстрактному абсолютному феномену, но и найти свои собственные этиологические и телеологические основы, являясь его частью. Архетипы, являясь частью коллективного бессознательного, имеют сильное влияние на развитие личности, становление индивидуальности, в частности таковым является архетип самости<sup>4</sup>. Акротип же всегда массовый, он не способствует личностному развитию, а скорее направлен на спекулятивное воздействие для создания покорности эксплицитной или имплицитной системе.

Обращаясь к внутреннему содержанию понятий толерантности и гуманизма, можно выявить, что они не имеют отношения ни к каким архаическим представлениям, иными словами не имеют никакого архетипического обоснования. Дело в том, что это искусственные понятия, сформированные не в результате какого-то естественного развития человеческих отношений, индивидуального сознания и т. д. Это скорее некие искусственные идеологические системы, созданные в противовес старым представлениям, но одновременно, имеющие элементы этих самых представлений. Например, несмотря на то, что гуманизм включает в себя некоторые аспекты абсолютной морали со своей определённой аксиологической системой, то есть воспринимает личность как высшую ценность, тем не менее, само содержание понятия «личности» постоянно менялось, а в современном мире оно абсолютно абстрактно и эфемерно. Таким образом, «гуманистическая триада» – это не архетипические конструкции<sup>5</sup>, а акротипы, имеющие определённые идеологические цели<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> Фромм Э. Синдром распада // Кризис сознания: сборник работ по «философии кризиса». М.: Алгоритм, 2009. С. 82.

<sup>2</sup> Стоит отметить, что под самоидентичностью необходимо понимать такое самоопределение, которое предполагает объективное и реальное понимание индивидуальности, имеющее непосредственную связь с объективной реальностью и мотивирующие тенденции развития индивидуума. Это прогресс и перспектива индивида, а не некие регрессивные установки, ведущие к деструктивности личности.

<sup>3</sup> Юнг К. Г. Душа и миф. Шесть архетипов. М.: Совершенство, 1997. С. 20-21.

<sup>4</sup> Исключением может являться архетип персоны (маска).

<sup>5</sup> В акротипах нет никаких диалектических взаимоотношений, дуалистических начал, тенденций прогресса и регресса, как у архетипов.

<sup>6</sup> Несомненно, что попытка придать «гуманистической триаде» некие архаические и априорные качества имеет особый утилитарный и спекулятивный характер. Б. Паскаль утверждал, что народ «древность происхождения считает доказательством истинности» [11, с. 185]. Попытка создать тождественность акротипов толерантности, гуманизма и индивидуализма и архетипических установок – попытка воспитания новой формы индивидуальности, перевоспитание индивида, некое ментально-психологическое перепрограммирование, основанное на кон-

Следующее, что стоит отметить, это то, что современные формы гуманизма, толерантности и индивидуализма для индивидуума не имеют вариативности, лишь только инвариации. Таким образом, индивид находится в закрытой системе заданных норм и правил «гуманистической триады», не имея возможности выйти за её границы. Он становится пассивным, т. е. способным лишь принимать страдание (влияние), но сам лишается акторской функции. От него зависит лишь то, какой инвариант он выберет как мотивирующий и основополагающий для своей деятельности. Ф. Ницше указывал, что «плодовитым бывает только то, что богато контрастами»<sup>1</sup>. Несомненно, что вариативность позволяет индивиду иметь расширенный диапазон решений, выводов и актов одновременно, тем самым, увеличивая вероятность девиантного и негативного вектора поведения<sup>2</sup>. Это возможно при отсутствии у индивида такой установки как ответственность за своё поведение. Однако, при отрицании вариативности, тем самым, по необходимости, отрицается свобода воли и выбора, что непосредственно приводит к девальвации необходимости индивидуальности и самоидентичности.

В рамках формирования современного индивида под влиянием «гуманистической триады», понятие человека и его индивидуальности становится чем-то совершенно абстрактными, не имеющим какого-то конкретного содержания. Становление современного индивида происходит под взаимным влиянием двух тенденций: единообразие и «механизация» личности. Единообразие – это своеобразный инструмент, которым общество пользуется для своего эффективного функционирования, упорядочивания внутреннего устройства, а также для контроля процессов, происходящих внутри него. Например, у древних инков Месоамерики практиковалась особая операция по деформации черепа, целью которой было навязать с рождения печать коллективизма, сделать индивидов более законопослушными, практически вплоть до рабского подчинения<sup>3</sup>. Отметим, что многие авторы говорят о стремлении многих индивидов к подчинению. Например, Аристотель отмечал, что «во многих отношениях природа людей рабская»<sup>4</sup>. Э. Фромм указывал, что индивид может выполнять приказы даже деструктивного и разрушительного характера не по тому, что ему это нравится, а потому что они хотят подчиняться<sup>5</sup>. Иными словами, для многих индивидов оптимальным является такая парадигма их действий, которая исключает их собственное волеизъявление<sup>6</sup>.

Единообразие – это редуцирующий процесс, упрощающий индивида до установленного необходимого абстрактного прототипа. Любая индивидуальность есть лишь репликация одного установленного «идеала», направленная на дисперсию личностных качеств, способностей и особенностей индивидуума. Дело в том, что как и в любой системе, стремящейся контролировать индивида и создать безличную аморфную общность, любое проявление чего-либо, что не подведено под общий знаменатель, является рудиментом. Ницше Ф. отмечал, что «индивидуум – это род фатума, спереди и сзади, новые законы и новая необходимость для всего, что наступит и будет»<sup>7</sup>. Индивидуальностью становится нечто определённое, установленное, привнесённое извне, а не то, что действительно свойственно внутренней архитектоники индивида. Любая концепция абсолютного единства предполагает единообразие, то есть нивелирование любого индивидуализма (если не рассматривать данный вопрос в рамках идеализма, а предположить практическое применение данной концепции). Современный индивид является «усреднённой личностью», где индивидуальность сведена к определённому набору воззрений, отношений, ценностей, и основанным на них поведении. Как правило, этот набор регламентирован спекулятивными стереотипами и акротипами, цель которых манипулирование массами и сохранение внутреннего гомеостаза. Для «гуманистической триады» больше всего неприемлемы феномены истинного индивидуализма, терпимости и человеческого отношения, так как именно они меньше всего ведут к

---

цепции некой внутренней предрасположенности человека. Однако, такая корректировка индивида искусственна, не только несёт в себе множество негативных тенденций для индивида, но и противоречит самой сущности понятия индивидуальности личности и природе человека.

<sup>1</sup> Ницше Ф. Падение кумиров: Избранное. СПб.: Лениздат, 2014. С. 38.

<sup>2</sup> Например, многообразие существ и их плодовитость может мыслиться не как что-то позитивное, а наоборот, так как между ними возникает противоречие, вражда и отсутствует счастье [15, с. 133].

<sup>3</sup> Боден Л. Инки. Быт. Культура. Религия. М.: Центрполиграф, 2004. С. 167-168.

<sup>4</sup> Аристотель. Метафизика. М.: Издательство «Э», 2016. С. 11.

<sup>5</sup> Фромм Э. Синдром распада // Кризис сознания: сборник работ по «философии кризиса». М.: Алгоритм, 2009. С. 84.

<sup>6</sup> Особенно это связано с делами социального характера. Т. Гоббс указывал, что люди в высшей степени тягостятся общественными делами [7, с. 83]. К сожалению, современный индивидуум чаще прибегает к обсуждению проблемы, маскируя его под решение, чем действительно пытается найти пути решения и реализации действий, способных ликвидировать сложившуюся кризисную ситуацию. Громкие речи становятся экзистенциальным алиби индивида.

<sup>7</sup> Ницше Ф. Падение кумиров: Избранное. СПб.: Лениздат, 2014. С. 41.

«усреднению» человека. Тем более, очень опасным для неё является то, что выбивается из общего ряда сформированных гносеологических, идеологических и поведенческих парадигм, ибо они способны развеять миф о необходимости воспитания и формирования «нового человека»<sup>1</sup>.

Наряду с однообразием в современном индивиде наблюдается механизация его экзистенции (мысли, поступки, отношение и т. д.). Бергсон А. занимался проблемой косности и механизации в парадигме комического. Он указывал, что строгая согласованность на глазах превращает гибкие формы в нечто твёрдое и механическое; любое повторение (копия) вызывает подозрение, что за живым стоит нечто механическое<sup>2</sup>. Некий автоматизм всегда маскируется под некое правдоподобие жизненности. Вышесказанное о стремлении «гуманистической триады» создать «усреднённого человека», то есть реплики одного идеала, указывает на механический характер формирования и воспитания современного человека. Это гуманистическая машина, которая не имеет представления ни о чём человеческом, не связанная с парадигмой жизненности, роста и развития. Единственный процесс, который инициируется при таком воспитании и формировании личности – укрепление и усиление косности. Эту задачу выполняют современные акротипы толерантности, гуманизма и индивидуальности.

Бергсон А. отмечал, что сочетание (смещение) живого и механического «заставляет нас уклониться в сторону более неопределённого образа какой-нибудь косности, облекающей подвижность жизни, неловко пытающейся воспроизводить все ее очертания и подражать ее гибкости»<sup>3</sup>. Более того, фантазия способна к инициированию таких метаморфоз, при которых механизм вещественный превращается в механизм духовный<sup>4</sup>. Иными словами, «гуманистическая триада» это не просто некий внешний фактор, влияющий на позиционирование и поведение<sup>5</sup>, а некий спекулятивный инструмент, прагматическая идеология, которая создаёт нравственный и личностный автомат. Он не имеет ничего общего с этими понятиями, так как не оперирует к ним, как к необходимой инстанции. Его удовлетворяет тот алгоритм мыслей, отношений и поведения, который в него заложили (путём воспитания, образования, в процессе общения и т. д.)<sup>6</sup>.

Можно задаться вопросом, а что плохого в том, что толерантность, индивидуализм и гуманизм будут иметь своеобразную механическую рефлексию? В действительности, сложно представить, чтобы мораль и индивидуализм имели какой-либо естественный автоматизм, который позволял бы им делать определённые выводы, суждения и поступки, а также формировать личность. Однако, создать такой искусственный автоматизм можно, достаточно поставить индивидуума в положение абсолютного детерминизма, путём внедрения одной лишь системы норм и принципов в рамках необходимой парадигмы, как правило, исключающей нравственность и индивидуализм.

Автоматизм, косность, механичность являются антагонистичными индивидуальности, нравственности и даже жизни, так как первые деформируют внутреннее содержание последних, а иногда могут его полностью уничтожать, заменяя совершенно иным или противоположным. Р. Барт, рассматривая мифологический образ механического, в том числе мышления, указывал, что через идею машинности (механического) подчёркивается вредоносность (ибо машина в своей абстрактности доходит до садизма), безжизненное переусложнение, бесплотное хитроумие, злокачественное самоумножение<sup>7</sup>. Более того, машинность может символизировать систему, которую возводят автоматические (механические) персоналии, а затем сами же ей и повинуются как «мертвецы»<sup>8</sup>. Выше было отмечено определённое раболепие, связанное с единообразием: для механизма нужны конкретные, точно отшлифованные детали для поддержания своего функционирования. Ему неважно насколько осо-

---

<sup>1</sup> Особую опасность представляют яркие, самодостаточные и волевые личности. Например, Ф. Ницше указывал, что появление особых сильных людей (гениев), хоть и вызвано неким внутренним позывом общества и времени, но, тем не менее, как правило, это же общество их и отрицает, и лишь немногие способны его изменить [10, с. 106-108].

<sup>2</sup> Бергсон А. Смех. М.: Издательство «Искусство», 1992. С. 29. URL: [http://krotov.info/library/02\\_b/ergson\\_smech.htm](http://krotov.info/library/02_b/ergson_smech.htm) (дата обращения: 10.02.2019).

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> И. А. Ильин указывал, что «внешний обряд доброты не делает человека добрым, он остаётся морально мёртвым фарисеем, поваплённым гробом» [8, с. 45]. Таким образом, внешнее проявление какой-либо добродетели, чувства, отношения ещё не указывает на то, что они действительно существуют и испытываемы индивидом. Это может быть следствием мимесиса, то есть способ мимикрии, приспособление к внешним условиям.

<sup>6</sup> Акротипы в таком случае выступают эффективными инструментами и механизмами воспитания и становления «нового» индивида, на основе ценностей, норм и положений «гуманистической триады».

<sup>7</sup> Барт Р. Мифология. М.: Академический проект, 2014. С. 257.

<sup>8</sup> Там же.

бенна эта деталь, какую полезность она может принести механизму при возможности применения (небольшого изменения системы), если она не полезна для общего функционирования то это брак, рудимент. Его не интересует энтелехиальная возможность, лишь прагматическое употребление в настоящее время для имеющейся системы.

Отметим, что если Р. Барт отмечал в механическом садистские тенденции, то Э. Фромм видел в нём ещё большую опасность – некрофилические тенденции (то есть стремление к неживому, сделать живое неживым и т. д.). Он указывал, что страсть к техническим приспособлениям заменяет (вытесняет) подлинный интерес к жизни и необходимость человека использовать свои способности и функции<sup>1</sup>. Более того, мир живой превращается в неживой, люди становятся «нелюдями», и готовы принести в жертву «прогрессу» всё живое<sup>2</sup>. Это специфическое идолопоклонничество механическому свойственно всем индивидам современного индустриального общества. Его проникновение в сферу индивидуальности и нравственности – это следствие общего упадка человека и человечества. За живыми лозунгами, призывами и идеями толерантности, индивидуализма и гуманизма скрывается «мёртвая» искусственная рефлексия определённой поведенческой парадигмы. Современный цивилизованный человек – это репликант идеального носителя «гуманистической парадигмы», которому чужды и отвратительны понятия морали, индивидуальности и терпимости.

Понятие индивидуальности, гуманизма и толерантности преисполнено чувством ресентимента. Дело в том, что это не просто ненависть и неприязнь к морали и индивидуальности. В первую очередь это симптом ненависти к самому себе, к тому, что человек не может реализовать нормы и правила морали, а также найти в себе волевые силы для формирования индивидуализма. Мораль и индивидуальность становятся чем-то, что интерпретируется как нечто антагонистичное, некий имманентный враг, который виновен в том дисперсном и деструктивном положении, которое имеет индивид. Такое положение вещей инициирует неприятие положений нравственности и индивидуальности, «крестовый поход» против ценностей, которые они в себе содержат. Которые так желанны индивидам, он испытывает чувство зависти, но одновременно и отрицаемы ими. В данной ситуации необходимо создать нечто, что станет противовесом морали и индивидуальности. Такой доминантой становится «гуманистическая триада», которая выражается в отсутствии любой человечности, в синдроме вырождения жизни, в некрофилических тенденциях для становления механического индивидуально и морального аппарата.

Отметим, что для индивида «гуманистической триады» характерно отрицание свободы воли и ответственности, ведь любая механичность и автомат предполагают отсутствие свободы и ответственности<sup>3</sup>, т. е. действие в соответствии с интериоризированными, интегрированными установками, которые в последующем становятся частью внутреннего содержания индивида<sup>4</sup>. В действительности, современный человек очень склонен к тому, что создаёт комфорт и удобство, как строгое упорядочивание. М. М. Бахтин указывал, что человек чувствует себя более богато, ясно и уверенно где его нет, и неуверенно, скудно и неясно, где он имеет с собою дело, где он центр исхождения поступка, в действительной единственной жизни<sup>5</sup>. Иными словами, человеку комфортнее в той области, которая исключает какую-либо форму ответственности и единственности решения и поступка индивида. Барт Р. указывал на смертоносную силу конформизма, а также на тот факт, что порядок может избавить от всяческих прогрессивных побуждений<sup>6</sup>. Таким образом, заплатить такую цену как ответственность, а значит и свободу воли, ради конформизма и порядка является оптимальным решением современного сторонника «гуманистической триады» для становления механического и автоматического индивида. Эта идея отказа от ответственности и свободы воли имманентно присутствует в современных акро-типах гуманизма, толерантности и индивидуальности.

<sup>1</sup> Фромм Э. *Анатомия человеческой деструктивности*. М.: АСТ, 2016. С. 445.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Н. О. Лосский указывал, что если отсутствует свобода воли, то человек превращается в автомат, и все его действия были бы следствием бытия сущности [9, с. 59]. Иными словами, человек бы превратился в биологический механизм, целью которого было бы выполнение и удовлетворение естественных потребностей. Однако, если существует возможность заменить свободу воли суррогатом, иллюзией выбора, неким своеобразным «гуманистическим» набором, которые будут сдерживать как естественные позывы (например самосохранение), так и рациональные (воля и ответственность), то можно добиться формирования своеобразного гуманистического, индивидуалистического автомата (механизма).

<sup>4</sup> Б. Паскаль указывал, что «любое чувство может превратиться как бы во врожденное, любое врождённое чувство может изгладиться» [11, с. 74].

<sup>5</sup> Бахтин М. М. *Собрание сочинений в 6-ти томах*. М.: Русские словари, 2003. Т. 1. С. 23.

<sup>6</sup> Там же. С. 108.

Отметим, что невозможно добиться эффективного и адекватного процесса институализации морали, то есть возведение её принципов в некие механические рефлексии. М. М. Бахтин указывал, что «ни одно теоретическое положение не может непосредственно обосновать поступка, даже поступка-мысли, в его действительной совершаемости»<sup>1</sup>. Иными словами, невозможно чётко и строго теоретически регламентировать систему нравственных норм и требований, которые смогли бы охватить весь диапазон поступков и отношений, с возможностью равноценных санкций, наград и легитимности. Дело в том, что мораль (отношение, сознание, поведение и ценности) имеет больше практический характер, так как она имеет дело с реальными феноменами бытия (поступки, акты и т. д.). Поэтому редуцировать нравственность к сухим нормам (законам юстиции) – это значит осознанно подвергнуть её секуляризации. Таким образом, такие акротипы как толерантность, гуманизм и индивидуализм – это попытки создать псевдоморальную, механическую и мертвую мораль, которая не будет выполнять главную функцию, т. е. помогать человеку установить адекватную, рациональную и конструктивную систему ценностей, отношений и поведения, отвечая на многие этические вопросы.

Нравственная реализация индивида в бытие требует от него ответственности и свободы воли, а это предполагает апперцепцию (осознанное восприятие) и рациональный анализ индивидом событий и феноменов мироздания, в частности и для формирования нравственности и индивидуальности. Механическая нравственная и индивидуалистическая рефлексия представляет собой отказ от осознанности и рационального суждения. Невозможно добиться абсолютной рефлексии в сфере нравственности и индивидуальности, не жертвуя при этом всем тем, что делает человека моральным и единственным.

Индивидуум не может быть абсолютно толерантным, ведь толерантность предполагает снижение и полное отсутствие реакции на что-либо (лекарство, болезни и т. д.). Б. Паскаль указывал, что «наши чувства не воспринимают ничего чрезмерного»<sup>2</sup>. Хотя индивид и не воспринимает чрезмерность, но он от неё страдает. Он не может и не должен принимать и воспринимать абсолютно всё, не прибегая к критическому анализу и нравственному осмыслению, сопровождаемым ответственностью и свободой воли, для фильтрации получаемой информации и последующих суждений. Человеку свойственно выбирать. Спиноза Б. указывал, что человеку свойственно представлять то, что способствует его сохранению и его деятельности, и отрицать (исключать) то, что задерживает их<sup>3</sup>. Таким образом, можно сказать, что человек, опирающийся на свой разум, не может принимать то, что ведёт к его собственному разложению, деэволюции, регрессу и т. д. Такое возможно только в случае онтологического алиби, когда отсутствует свобода воли и ответственность, а человек – это лишь механизм, не обладающий индивидуальностью.

Абсолютная толерантность является симптомом некоего искусственно интегрированного нарциссизма, тщеславия и гордыни. Во-первых, это явно указывает на тот факт, что толерантный индивид как бы выше остальных в нравственном, духовном и иных аспектах, поэтому игнорирует<sup>4</sup> нечто, что не соответствует ему. Во-вторых, пресекается свобода воли того, на кого направлено данное чувство, так как в таком случае он лишается права выбора, ведь существует возможность, что такое отношение ему вовсе и не нужно. Тем самым, мы также указываем на то, что объект толерантности стоит ниже, чем тот, кто её испытывает.

Современная форма гуманизма в своей механической тенденции, утверждает антигуманистические тенденции. Автоматизация гуманистического отношения приводит к тому, что отсутствует само понимание гуманности, ценности человека. Гуманизм претерпел практически идентичные метаморфозы, что и нравственность. Ф. Ницше отмечал, что «все средства, с помощью которых человечество должно было сделаться нравственным, были совершенно безнравственными»<sup>5</sup>. Несомненно, что было бы неверным полностью отвергать гуманизм, рассматривая его как некую спекулятивную систему, старающуюся создать человека-автомата. Однако современная его форма именно такая. Н. А. Бердяев указывал, что «все мечты идеалистов о лучшем обществе кончались преступлениями»<sup>6</sup>. Явными симптомами кризиса гуманизма являются радикальные формы трансгуманизма и сциентизма, основанные на обожествлении технических достижений, имманентно или открыто вступая в борьбу с жизнью, приро-

<sup>1</sup> Бахтин М. М. Собрание сочинений в 6-ти томах. М.: Русские словари, 2003. Т. 1. С. 25.

<sup>2</sup> Паскаль Б. Мысли. М.: Астрель, 2009. С. 49.

<sup>3</sup> Спиноза Б. Этика. М.: АСТ, 2001. С. 135-136.

<sup>4</sup> М. М. Бахтин отмечал, что «равнодушная или неприязненная реакция есть всегда обедняющая и разлагающая предмет реакция» [3, с. 59]. Таким образом, можно предположить, что за внешним нейтралитетом лежит имплицитная, имманентная идея или желание разложения того, к чему испытывается чувство толерантности.

<sup>5</sup> Ницше Ф. Падение кумиров: Избранное. СПб.: Лениздат, 2014. С. 59.

<sup>6</sup> Бердяев Н. А. Истина и откровение. СПб.: Изд-во Русского Христианского гуманитарного института, 1996. С. 79. URL: [http://krotov.info/library/02\\_b/berdyayev/1947\\_043\\_00.html](http://krotov.info/library/02_b/berdyayev/1947_043_00.html) (дата обращения: 10.02.2019).

дой и самим человеком. В данном случае происходит девальвация естественного, и возникает необходимость замены на механическое – более идеально функционирующее, мультизадачное, системное, но мёртвое. Механическое в человеке – это отсутствие свободы воли и ответственности, что в свою очередь исключает нравственность, а это приводит к уничтожению гуманизма как такового.

Подводя итоги, стоит отметить следующее. Если в прошлые моменты истории человечества индивидуальность (самоотождествление) интерпретировалась как причастность к стаду, как это отмечает Э. Фромм<sup>1</sup> (иными словами быть как все, ничем не отличаться, нивелировать любые индивидуальности в соответствии с требованием масс), то в современном мире возникает тенденция ещё более грубой секуляризации индивидуальности – превращение в безжизненный механизм. Воспитание такого нового индивида необходимо для более эффективного функционирования искусственной системы, в которой существуют индивиды, а также для обеспечения комфорта тем, кто её иницирует. Современные формы гуманизма, толерантности и индивидуализма – это акротипы, имеющие целью формирование и воспитание «нового индивида», которому будут интегрированы регламентированные механические установки (сознания, отношения, поведения и ценностей), но не будут доступны индивидуальность и нравственность, с их акторским диапазоном.

#### **Источники и литература:**

- Аристотель. Метафизика. М.: Издательство «Э», 2016. 448 с.
- Барт Р. Мифология. М.: Академический проект, 2014. 351 с.
- Бахтин М. М. Собрание сочинений в 6-ти томах. М.: Русские словари, 2003. Т. 1. 958 с.
- Бергсон А. Смех. М.: Издательство «Искусство», 1992. URL: [http://krotov.info/library/02\\_b/er/gson\\_sneh.htm](http://krotov.info/library/02_b/er/gson_sneh.htm), свободный (дата обращения: 10.02.2019).
- Бердяев Н. А. Истина и откровение. СПб.: Изд-во Русского Христианского гуманитарного института, 1996. URL: [http://krotov.info/library/02\\_b/berdyayev/1947\\_043\\_00.html](http://krotov.info/library/02_b/berdyayev/1947_043_00.html) (дата обращения: 10.02.2019).
- Боден Л. Инки. Быт. Культура. Религия. М.: Центрполиграф, 2004. 255 с.
- Гоббс Т. Философские основания учения о гражданине. М.: АСТ, 2001. 304 с.
- Ильин И. А. Собрание сочинений: в 10 т. М.: Русская книга, 1996. Т. 5. 608 с.
- Лосский Н. О. Условия абсолютного добра. М.: Политиздат, 1991. 368 с.
- Ницше Ф. Падение кумиров: Избранное. СПб.: Лениздат, 2014. 224 с.
- Паскаль Б. Мысли. М.: Астрель, 2009. 253 с.
- Спиноза Б. Этика. М.: АСТ, 2001. 336 с.
- Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М.: АСТ, 2016. 624 с.
- Фромм Э. Синдром распада // Кризис сознания: сборник работ по «философии кризиса». М.: Алгоритм, 2009. С. 82-97
- Юм Д. Диалоги о Естественной Религии. М.: Профит Стайл, 2007. 192 с.
- Юнг К. Г. Душа и миф. Шесть архетипов. М.: Совершенство, 1997. 384 с.

---

<sup>1</sup> Фромм Э. Синдром распада // Кризис сознания: сборник работ по «философии кризиса». М.: Алгоритм, 2009. С. 96.

**А.А. Постникова**  
Екатеринбург

## **ВОЙНА 1812 г. В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РОССИИ И ФРАНЦИИ<sup>2</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** образовательное пространство, учебники истории, школьные учебники, методика преподавания истории, методика истории в школе, историческая память, интерпретация истории, наполеоновские войны, образ войны.

**АННОТАЦИЯ.** Автор данной статьи рассмотрела формирование образа войны 1812 г. в современном образовательном пространстве Франции и России. Средствами формирования определенной интерпретации прошлого в сознании современных школьников является учебный курс истории и мультимедийные источники. Проанализировав информацию о войне 1812 г. в данных материалах, автор пришла к выводу, что образовательное пространство Франции и России призвано через войну 1812 г. воспитывать чувство патриотизма в сознании общества. Постепенная фрагментация информации, представленной в учебной литературе, приводит к тому, что представление школьников о войне 1812 г. формируют символические образы, активно использующиеся в СМИ.

**A.A. Postnikova**  
Ekaterinburg

## **WAR OF 1812 IN EDUCATIONAL SPACE OF RUSSIA AND FRANCE**

**KEYWORDS:** educational space, history textbooks, school textbooks, methods of teaching history, methods of history at school, historical memory, interpretation of history, Napoleonic wars, the image of war.

**ABSTRACT.** The author of this article considered formation of an image of war of 1812 in modern educational space of France and Russia. Means of formation of a certain interpretation of the past in consciousness of modern school students is the training course of history and multimedia sources. Having analysed information on war of 1812 in these materials, the author came to a conclusion that the educational space of France and Russia is urged to cultivate through war of 1812 feeling of patriotism in consciousness of society. Gradual fragmentation of information provided in educational literature, leads to that idea of school students of war of 1812 is formed by the symbolical images which are actively using in mass media.

Русская кампания Наполеона стала событием, потрясшим сознание европейцев не только трагичностью, но и проявленном в ходе ее героизмом. В течение многих веков это событие используется в образовательном пространстве Франции и России для формирования чувства патриотизма. Средствами формирования определенной интерпретации прошлого на уровне массового сознания являются разные факторы, но прежде всего – школьный курс истории и мультимедийные источники.

Во французском образовательном пространстве, преследующим цель сформировать идейно-нравственную позицию школьника, Наполеоновская эпоха занимает одно из ключевых мест. С детских лет о событиях русской кампании 1812 г. французы узнают из школьных учебников и энциклопедий, в которых данное событие представлено довольно схематично. В учебнике «История и География» за 2009 г. кратко описаны два сражения русской кампании: Бородино и Березина. При этом на страницах учебника без какой-либо аргументации отмечается, что Великая армия одержала победу в этих битвах. Отступление же французов из России, свидетельствующее о провале плана Наполеона, французским школьникам преподносится как самоотверженное шествие Великой армии по разоренной заснеженной пустыне, завершившееся вполне спокойной и организованной переправой через Березину<sup>3</sup>.

Однако историческое образование во Франции постепенно утратило национальный характер в результате попыток проведения политики мультикультурализма. Бывший президент Франции Н. Саркози неоднократно заявлял о своем стремлении создать единое культурное общество. В ре-

---

<sup>1</sup> **Постникова Алена Александровна**, старший научный сотрудник, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; доцент кафедры всеобщей истории, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; alina33\_07\_87@mail.ru.

**Postnikova Alena Aleksandrovna**, Senior Research Associate, Ural Federal University named after first President of Russia B.N. Yeltsin, Associate Professor of the Department of General History, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

© Постникова А. А., 2019

<sup>2</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (проект № 18-18-00053).

<sup>3</sup> Histoire. Géographie. P., 2009.

зультате проводимого политического курса в 2011 г. началось реформирование исторического образования во Франции. До этого момента школьный курс был направлен на изучение преимущественно истории Франции, что, по мнению президента, ущемляло интересы кругов мигрантов. С 2010 г. французское правительство начало разработку реформы исторического образования, решив увеличить количество часов на изучение истории Африки, Азии за счет ключевых исторических событий для французов – эпохи Людовика XIV и Наполеона I. Разница в образовательных программах составила 6 страниц, из-за которых начались бурные дискуссии во французском обществе<sup>1</sup>. Многие протестующие заявляли, что эта «абсурдная реформа» связана с порочной политикой мультикультурализма и призывали приобщать мигрантов к истории и культуре Франции, а не демонстрировать толерантность. Реформу образования президента Н. Саркози стали называть его «Березиной».

В обновленных учебниках войны эпохи Наполеона представлены довольно обобщенно. Без описания конкретных войн и сражений лишь повествуется о том, что Франция воевала без перерыва, преследуя цель распространения идей революции в Европе. Вместе с тем в учебнике отмечено, что Наполеон одерживал победы во всех сражениях. В этом смысле русской кампании 1812 г. не отведено ни строчки<sup>2</sup>.

В связи со значительным сокращением объема информации, представленной в учебниках, единственным источником знаний о русской кампании 1812 г. для школьников остается мультимедиа, СМИ, которые стремятся к формированию чувства патриотизма у молодежи. В последние годы во Франции вышло несколько анимационных фильмов по Наполеоновской эпохе, в которых фигурирует русская кампания. Бородинское сражение представлено как самоотверженная борьба Великой армии, в результате которой русские отказались продолжать бой и отступили<sup>3</sup>. Сражение на Березине изображено как целенаправленная атака французов на русские позиции, и паническое бегство русской армии в лес<sup>4</sup>. Другим фактором формирования представлений французов о русской кампании 1812 г. в последнее время стало обсуждение этой темы на форумах. В преддверии юбилея войны 1812 г. активизировались дискуссии во французском обществе. Так, на французских форумах участники вспоминают о битве при Москве – реке как о событии, где было потрачено больше всего усилий и достигнуто меньше всего результатов. Наибольшее воздействие на формирование представлений об окружающем мире оказывает такой визуальный источник, как реклама. Образ Наполеона, будучи сакральным для Франции, довольно редко используется в маркетинговом пространстве. За последние пять лет на экранах французского телевидения появилась лишь одна реклама, представляющая энергетический напиток “Red Bull”. Для представления указанной марки использован образ Наполеона, чьи великие победы объясняются употреблением данного напитка. В числе отмеченных в рекламе военных кампаний отсутствует война с Россией<sup>5</sup>.

Однако вытеснение этого события из учебного курса приводит к тому, что память французов о нем становится исключительно фрагментарной, основанной только на определенных символах. Так, под воздействием средств массовой информации символом русской кампании на уровне общественного сознания становится сражение на Березине, которое метафорически используется для обозначения и моральной победы, и политического провала, и даже ухудшения погодных условий<sup>6</sup>.

В свою очередь, сражение при Бородино, несмотря на активную пропаганду победы Великой армии, все же в массовом сознании французов ассоциируется с Россией. Так, по случаю празднования 200-летия Бородинского сражения французские газеты отметили, что российское правительство до сих пор использует это событие в целях формирования патриотизма: «Президент России произнес патриотическую речь, чтобы призвать к единству представителей разных национальностей и религий

---

<sup>1</sup> Реформа курса. URL: <http://www.defrancisation.com/reforme-des-cours-histoire-francois-ier-henri-iv-louis-xiv-et-napoleon-vires-des-programmes-scolaires/>; Как новые учебники истории игнорируют великих исторических личностей. URL: <http://www.atlantico.fr/decryptage/comment-nouveaux-manuels-histoire-ignorent-grands-personnages-historiques-laurent-pinsolle-476300.html>.

<sup>2</sup> Histoire. Géographie. P., 2011.

<sup>3</sup> Napoleon TW : Bataille de la Moskova / Battle of Borodino (1812). URL: <http://www.youtube.com/watch?v=DghLG16SeSQ>.

<sup>4</sup> Napoleon TW. URL: <http://store.steampowered.com/app/34030/>.

<sup>5</sup> Pub Red Bull Napoléon – VERSION TV (FR). URL: <http://www.youtube.com/watch?v=KRqXuMcy7Vg>.

<sup>6</sup> Napoléon, future mascotte d'un parc d'attraction ? URL: [www.lemonde.fr/Berezina](http://www.lemonde.fr/Berezina) (par Sophie Marceau) – fiche chanson; In memoriam 1812. URL: <http://www.youtube.com/>; L'école ? La ? « bérézina » de Sarkozy selon Christine Boutin. URL: <http://you.leparisien.fr/>; Holland bientôt la « bérézina ». URL: <http://www.gaullisme.biz/article-hollande-bientot-la-berezina>.



в стране<sup>1</sup>. Как «Березина» во Франции, так и «Бородино» в России используется в политическом дискурсе как метафора, обозначающая поражение и моральную победу одновременно<sup>2</sup>. В российских учебниках именно этому сражению уделяется пристальное внимание. В отличие от французских учебников, российские признают неоднозначность результатов Бородинского сражения для воюющих сторон. К примеру, в учебнике под редакцией А. А. Данилова говорится о следующем итоге боя: «Несмотря на видимый успех неприятеля, фактически сражение не принесло победы ни одной стороне»<sup>3</sup>. Более патриотическая концепция представлена в учебнике Л. М. Ляшенко. Отступление русской армии в начале войны изображено не как бегство, а как удачный тактический маневр. В описании Бородинского сражения на страницах учебника подчеркивается патриотизм русских солдат и офицеров. Однако оценка итогов боя дается довольно неоднозначная, т. к. основных целей не удалось добиться ни Наполеону, ни Кутузову. По вопросу о пожаре Москвы авторы российских учебников предполагают, что город, скорее всего, сожгли русские в качестве акта патриотизма. Причины поражения в войне армии Наполеона указываются следующие: длительное пребывание Великой армии в Москве, «русская зима», сила партизанского движения. Завершающим актом в беспорядочном отступлении французов в российской учебной литературе упоминается переправа через Березину без какого-либо описания самого сражения<sup>4</sup>.

Если в современных российских учебниках подводятся довольно неоднозначные, осторожные итоги событиям на Березине, то СМИ активно воспитывают патриотизм у подрастающего поколения. Так, российская реклама проводит идею о непобедимости русской армии. К примеру, в рекламе чипсов «Хрустим» изображено сражение Наполеона и Кутузова на узких деревянных дощечках. Все попытки утонченного, интеллигентного французского императора взять инициативу в свои руки встречают ярое сопротивление неповоротливого русского мужика, поедающего «сухарики из русского хлеба»<sup>5</sup>.

Произведение «Война и мир», созданное Л. Н. Толстым, продолжает воздействовать на формирование представлений российского общества о войне 1812 г. Аллюзии на данный роман активно используются в сатирическом жанре российской эстрадой, особенно в виде противостояния Кутузова и Наполеона. Комические постановки проводят идею о том, что война – это просто фарс, и русские с французами всегда были близкими народами<sup>6</sup>. Все же, несмотря на самокритичность в изображении русских, в постановках активно проводится идея победы России. В связи с этим начало войны связывается с истеричным желанием Наполеона повелевать миром, а причиной поражения французов изображается русская зима<sup>7</sup>. В более серьезных театральных постановках на тему войны 1812 г. наблюдается использование сюжетов романа Толстого. Так, композитор А. Л. Рыбников поставил оперу «Война и мир», в которой стремился показать «противостояние Наполеона и русского царя Александра I, противостояние Запада и Востока, Европы и России». Стремясь подчеркнуть торжество патриотизма русских, композитор ввел в качестве финальной точки отношений Запада и Востока сцену въезда русских в Париж, где Александр на площади произносит речь<sup>8</sup>.

Таким образом, образовательное пространство Франции и России призвано через образы войны 1812 г. воспитывать чувство патриотизма в сознании общества. Постепенная фрагментация информации, содержащейся в учебной литературе, приводит к тому, что представление школьников о войне 1812 г. формируют символические образы, активно используемые в СМИ.

#### **Источники и литература:**

«Бородино» от Путина. URL: [http://murmansk.spravedlivo.ru/%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8/%D1%80%";](http://murmansk.spravedlivo.ru/%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8/%D1%80%)

Бородинский бой Путина. URL: [http://smizone.info/17346-Borodinskiy\\_boy\\_Putina.html](http://smizone.info/17346-Borodinskiy_boy_Putina.html).

<sup>1</sup> La bataille de la Moskova ou le patriotisme selon Poutine. URL: [http://www.francetvinfo.fr/monde/europe/video-la-bataille-de-la-moskova-ou-le-patriotisme-selon-poutine\\_136148.html](http://www.francetvinfo.fr/monde/europe/video-la-bataille-de-la-moskova-ou-le-patriotisme-selon-poutine_136148.html).

<sup>2</sup> «Бородино» от Путина. URL: [http://murmansk.spravedlivo.ru/%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8/%D1%80%";](http://murmansk.spravedlivo.ru/%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8/%D1%80%) Бородинский бой Путина. URL: [http://smizone.info/17346-Borodinskiy\\_boy\\_Putina.html](http://smizone.info/17346-Borodinskiy_boy_Putina.html).

<sup>3</sup> Данилов А. А., Косулина Л. Г. История России. XIX век. 8 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. М., 2009.

<sup>4</sup> Ляшенко Л. М. История России. XIX век. 8 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. М., 2011.

<sup>5</sup> Реклама чипсов «Хрустим». URL: [www.youtube.com/watch?v=xcdocxYE2-c](http://www.youtube.com/watch?v=xcdocxYE2-c).

<sup>6</sup> KBH. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=OoXo8ugUZxQ>.

<sup>7</sup> KBH. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=pmLXD0kfQpc>.

<sup>8</sup> Опера «Война и мир». URL: <http://bardclub.net/aleksej-rybnikov-nadeetsya-chto-ego-opera-vojna-i-mir-ubeditelno-prozvuchit-v-kremle>.

Данилов А. А., Косулина Л. Г. История России. XIX век. 8 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. М., 2009.

КВН. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=OoXo8ugUZxQ>.

КВН. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=pmLXD0kfQpc>.

Ляшенко Л. М. История России. XIX век. 8 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. М., 2011.

Опера «Война и мир». URL: <http://bardclub.net/aleksej-rybnikov-nadeetsya-chto-ego-opera-vojna-i-mir-ubeditelno-prozvuchit-v-kremle>.

Реклама чипсов «Хрустим». URL: [www.youtube.com/watch?v=xcdocxYE2-c](http://www.youtube.com/watch?v=xcdocxYE2-c).

Реформа курса. URL: <http://www.defrancisation.com/reforme-des-cours-histoire-francois-ier-henri-iv-louis-xiv-et-napoleon-vires-des-programmes-scolaires/>.

Как новые учебники истории игнорируют великих исторических личностей. URL: <http://www.atlantico.fr/decryptage/comment-nouveaux-manuels-histoire-ignorent-grands-personnages-historiques-laurent-pinsolle-476300.html>.

Histoire. Géographie. P., 2009.

Histoire. Géographie. P., 2011.

La bataille de la Moskova ou le patriotisme selon Poutine. URL: [http://www.francetvinfo.fr/monde/europe/video-la-bataille-de-la-moskova-ou-le-patriotisme-selon-poutine\\_136148.html](http://www.francetvinfo.fr/monde/europe/video-la-bataille-de-la-moskova-ou-le-patriotisme-selon-poutine_136148.html).

Napoleon TW : Bataille de la Moskova / Battle of Borodino (1812). URL: <http://www.youtube.com/watch?v=DghLG16SeSQ>.

Napoleon TW. URL: <http://store.steampowered.com/app/34030/>.

Napoléon, future mascotte d'un parc d'attraction ? URL: [www.lemonde.fr](http://www.lemonde.fr). Bérézina (par Sophie Marceau) – fiche chanson.

In memoriam 1812. URL: <http://www.youtube.com>; L'école ? La « bérézina » de Sarkozy selon Christine Boutin. URL: <http://you.leparisien.fr>.

Holland bientôt la « bérézina ». URL: <http://www.gaullisme.biz/article-hollande-bientot-la-berezina>.

Pub Red Bull Napoléon –VERSION TV (FR). URL: <http://www.youtube.com/watch?v=KRqXuMcy7Vg>.

**В.О. Селенихина**  
**М.М. Соловьева**  
**Е.И. Тишкина**  
Курган

## **РОЛЬ ВОЛОНТЕРСКИХ ПРОЕКТОВ В СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** волонтерские проекты, волонтерство, волонтерская деятельность, молодежь, воспитание молодежи, помощь пожилым людям, толерантность.

**АННОТАЦИЯ.** Авторы статьи анализируют волонтерское движение, его место и роль в современной системе образования. Рассматривается роль и участие молодежи в помощи пожилым гражданам.

**V.O. Selenikhina**  
**M.M. Solovyova**  
**E.I. Tishkina**  
Kurgan

## **ROLE OF VOLUNTEER PROJECTS IN SOCIAL AND HUMANITARIAN EDUCATION**

**KEYWORDS:** volunteer projects, volunteering, volunteering, youth, youth education, assistance in residential areas, tolerance.

**ABSTRACT.** The authors of the article analyze the volunteer movement, its place and role in modern education systems. The role and fate of young people in helping older citizens is considered.

Проблема взаимоотношений между молодым и старшим поколением, существовала всегда и никогда не исчезнет. И наше время не исключение. Проблема взаимоотношения поколений является вечной проблемой. Культура молодежи и культура лиц старшего возраста совершенно разные, не похожие друг на друга. У каждого поколения существовали свои нормы, обычаи, традиции, понимание мира и т. д. Из-за этого часто возникают недопонимания между старшим и младшим поколением. Но между поколениями возникают не только конфликты, но также происходит и преемственность. Большое влияние на них оказывают семейные традиции, ценности, обычаи, правила, нормы поведения, от которых они не спешат отказываться.

Поколения, их взаимоотношения являются одной из самых важных действующих энергетических, информационных сил развития общества. Отношения поколений пронизывают все общественные связи. Социальные взаимодействия между поколениями являются одним из существенных факторов развития и функционирования общества, поддержание его стабильности в настоящем и будущем благодаря механизмам межпоколенной преемственности.

«Для современного российского общества в последние десять лет характерен всплеск интолерантности к старению, падения уважения к старшим и восхваления молодости, молодого общества на фоне обесценивания старости. Имеют место проявления эйджизма – дискриминации по возрастному признаку»<sup>2</sup>.

Диалог пожилых людей и молодежи предполагает совместные поиски того, что истинно хорошо и справедливо для каждого из поколений. Уходя на пенсию, пожилые люди нуждаются не только во внимании, связанном в организации их быта. Ведь это один из переломных и кризисных моментов в жизни человека. Новый статус пугает и человек чувствует себя ненужным обществу. Изменение социального статуса лишает его привычного ритма жизни. По мере старения человека меняется не только социальный статус в обществе, семье, но и его интересы, потребности. Особый смысл для

---

<sup>1</sup> **Селенихина Валерия Олеговна**, студентка, Курганский государственный университет; **Соловьева Мария Максимовна**, студентка, Курганский государственный университет; **Тишкина Елена Ивановна**, кандидат культурологии, Курганский государственный университет; 640020, г. Курган, ул. Карла Маркса, 135; e-mail: mahsoloveva1998@gmail.com.

**Seleenikhina Valeriy Olegovna**, student, Kurgan State University; **Solovyova Maria Maksimovna**, student, Kurgan State University, **Tishkina Elena Ivanovna**, Candidate of Culture, Kurgan State University, Kurgan, Russia.

© Соловьева М. М., Селенихина В. О., Тишкина Е. И., 2019

<sup>2</sup> Абдуразакова Д. М. Развитие толерантного сознания: культурно-педагогический аспект // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2008. № 5. С. 45.

этих людей приобретают формы духовного общения с младшим поколением. Это пробуждает в пожилом человеке жажду к жизни, понимания своего места в обществе. Но некоторые в силу неспособности самостоятельно справиться с ежедневными делами и заботами становятся, зависимы от других людей: детей, родственников и т. д. И это вызывает у них чувство неполноценности. Жизнь пожилого человека не будет полноценной, если общество не даст ему реализовать право на отдых. Для пожилых людей досуг играет особо важную роль. Ведь очень важно после ухода на пенсию помочь человеку адаптироваться к новой социальной роли. Но в современном мире большинство пожилых людей занимают маргинальное социокультурное положение в обществе. Конечно, многие удивляют нас своей подвижностью, жизнерадостностью, оптимизмом. И проживают новый этап в своей жизни с позитивом, получают новые знания, занимаются любимым делом.

Государство и общество должны помогать пожилым людям в адаптации к их новой жизни. Так и происходит, государство оказывает помощь пожилым людям в виде предоставления социальной поддержки, также развивает систему социальных служб, которые предоставляют различные услуги и т. д. Что помогает вовлечь их в активную жизнь общества. Примером может служить проведение праздника День пожилого человека. Праздник – международный день пожилых людей в России направлен на осознание важности и нужности пожилого человека в общественной жизни. В Россию этот праздник пришёл в 1992 году. «Основанием стало Постановление Президиума Верховного Совета Российской Федерации № 2890/1-1 от 1 июня 1992 года «О проблемах пожилых людей». Основной целью проведения дня пожилого человека – привлечение внимания общества к проблемам и трудностям пожилых людей»<sup>1</sup>. Роль пожилых в общественной жизни. Не маловажное значение имеет и адекватное информирование о проблемах демографического старения. Донести до общества проблемы пожилых людей, их социальные потребности. Никто не станет спорить с тем, что пожилые люди имеют огромный потенциал и жизненный опыт, который они должны передать новым поколениям. Но, в тоже время, им необходим особый уход и социальная адаптация. Праздник – международный день пожилых людей в России направлен на осознание важности и нужности пожилого человека в общественной жизни.

Социальная работа с пожилыми людьми должна проводиться специальными учреждениями. Эти учреждения должны обеспечить для них комфортные условия для получения различных услуг. На данный момент в России работает около 1500 центров социального обслуживания населения, которые помогают пожилым людям адаптироваться к новой жизни и удовлетворяют потребности пожилых людей как особой социальной группы населения, создают особую атмосферу для поддержки их возможностей.

Одна из сфер деятельности студентов, обучающихся на направлениях, связанных с проблемами культуры и связана с освоением навыков применения технологий и методик в сфере социально-культурной деятельности. И если справиться с теоретической частью позволяют лекции и семинары, то практические наработки возможны только при участии студентов в тех или иных социокультурных проектах.

Несомненно, положительным опытом является традиция, существующая уже не первый год в Курганском государственном университете, совмещать изучение технологических основ социально-культурной деятельности с практикой участия студентов-культурологов в проекте «Университет третьего возраста». Это инновационная форма социального обслуживания, предусматривающая содействие в самореализации граждан пожилого возраста и инвалидов.

«Университет» создан на базе Государственного бюджетного учреждения «Центр социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов по городу Кургану» приказом директора учреждения.

«Университет третьего возраста» поставил перед собой следующую задачу – проводить занятия, с целью расширения социального кругозора и правовой грамотности «студентов». Основными целями деятельности является:

- содействие в самореализации получателей социальных услуг;
- профилактика одиночества и разобщенности;
- предоставление получателям социальных услуг возможности вовлечения в активную социальную и творческую жизнь;

---

<sup>1</sup> Бережная М. С. Развитие толерантного сознания личности в социокультурном пространстве образования и искусства // Философские науки. 2008. № 4. С. 58-68.

– передача получателям социальных услуг необходимых навыков самопомощи и самозанятости»<sup>1</sup>.

К работе «Университет» привлекают специалистов по социальной работе, психологов, техников-программистов, юрисконсультов, волонтеров и других специалистов.

«Университет» осуществляет свою деятельность по нескольким направлениям: «Здоровье», «Историко-краеведческий. Россия и Зауралье», «Психология», «Религиоведение», «Информационные технологии», «Садоводство», «Иностранные языки (английский, немецкий)», «Декоративно-прикладное искусство», «Музыкальное творчество», «Правовые знания».

Программы направлений включают лекции, семинары, экскурсии, тренинги, практикумы и другие формы обучения.

Работа в таком проекте помогает студентам-волонтерам приобрести такие качества как толерантность, уважение к пожилым людям, а также помогает наладить отношения и преодолеть разрыв между поколениями. «Не случайно воспитание толерантности у молодежи является одной из приоритетных задач государственного масштаба». В ходе занятий студенты-волонтеры и учащиеся института третьего возраста получают новые знания, приобретают новые навыки. При подготовке к лекциям студенты-волонтеры прорабатывают план занятия и выступают в роли лекторов. Учатся выступать на публике и вести диалог с учащимися.

#### **Источники и литература:**

Абдуразакова Д. М. Развитие толерантного сознания : культурно-педагогический аспект // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2008. № 5. С. 69-73.

Бережная М. С. Развитие толерантного сознания личности в социокультурном пространстве образования и искусства // Философские науки. 2008. № 4. С. 58-68.

Гершкович Т. Б. Толерантность к старению: история и современность: отчет о НИР: № КИ-034-3-03 (2003) // Ученые записки кафедры теоретической и экспериментальной психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2006. Вып. 1. С. 447-456.

О проблемах пожилых людей. URL: <http://docs.cntd.ru/document/901606058> (дата обращения: 20.02.2019).

Положение об «Университете третьего возраста». URL: <https://csogpvi.kurg.socinfo.ru/yniver-3> (дата обращения: 19.02.2019).

---

<sup>1</sup> Гершкович Т. Б. Толерантность к старению: история и современность: отчет о НИР: № КИ-034-3-03 (2003) // Ученые записки кафедры теоретической и экспериментальной психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2006. Вып. 1. С. 447-456.

**А.Я. Старцева**  
Москва

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ РЕФОРМА КАК НАПРАВЛЕНИЕ РЕЛИГИОЗНОЙ ПОЛИТИКИ КАРЛА ВЕЛИКОГО**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** религиозная политика, культурная политика, реформы образования, реформирование образования, короли.

**АННОТАЦИЯ.** Автор рассматривает образовательную реформу Карла Великого. Делается акцент на связи образования и религиозной политики. Важным направлением в культурной политике Карла Великого стало создание скрипториев – центров при монастырях, где переписывались и редактировались различные тексты.

**A.Ya. Startseva**  
Moscow

## **EDUCATIONAL REFORM AS A DIRECTION OF RELIGIOUS POLICY OF KARL THE GREAT**

**KEYWORDS:** religious policy, cultural policy, educational reform, education reform, kings.

**ABSTRACT.** The author examines the educational reform of Charlemagne. Emphasis is placed on the relationship of education and religious policy. An important direction in the cultural policy of Charlemagne was the creation of scripts – centers at monasteries, where various texts were copied and edited.

При Каролингах франкское государство приобретает совершенно новый облик – разрозненное королевство превращается в христианскую империю, невероятный подъём наблюдается в культурной сфере: недаром в историографии за эпохой правления первых Каролингов закрепилось название «Каролингское возрождение». Ключевой фигурой данного периода является Карл Великий, первый среди Каролингов ставший императором. Он вёл крайне активную внешнюю и внутреннюю политику. Большое значение имеет его религиозная политика, в которую входят и установление крепких отношений с папством, и христианизация новых территорий, и церковные реформы. Средневековые люди жили, предчувствуя конец света, и Карл Великий, считая, что может стать последним императором, чувствовал свою ответственность за то, чтобы подготовить население своего государства к Страшному суду.

Отдельное место в религиозной политике Карла Великого занимает образовательная реформа. В первую очередь она ставила своей целью образование для клириков. В Капитулярии о занятиях наукой (786–800 гг.) говорится: «Мы стали бояться, как бы ввиду малого знания искусства писания не было еще меньше, чем следует, смысла в понимании книг священных. Хорошо всем нам ведомо, что как ни опасны погрешности в словах, но еще более опасны погрешности в уразумении смысла»<sup>2</sup>. На это же обращается внимание и в Общем увещании (789 г.): «Ибо часто бывает, что некоторые, желая молиться богу, плохо молятся по неисправным книгам»<sup>3</sup>.

Главным деятелем новой реформы стал Алкуин, глава Дворцовой школы, именуемой Академией, наставник и друг Карла Великого. Алкуин родился в Нортумбрии в 735 г. Большую часть своей жизни он провёл в Йоркском монастыре, где по началу был учеником, затем учителем, а с 767 г. – главой монастырской школы. Хотя нет никаких реальных доказательств того, что он принял монашеский постриг, он жил так, как если бы он был монахом. Его наставником был Эльберт, а тот, в свою очередь, учился у самого Беда Достопочтенного (673–735) – одного из самых ярких мыслителей и историков раннего Средневековья, о котором Алкуин отзывался с глубоким уважением. Карл, встре-

---

<sup>1</sup> Старцева Арина Ярославна, магистрант, Факультет гуманитарных наук, Школа исторических наук (Медицистика), Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; 117321, г. Москва, ул. Островитянова, 30; e-mail: Arina-Yaroslavna@yandex.ru.

**Startseva Arina Yaroslavna**, Undergraduate, Faculty of Humanities, School of History, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia.

© Старцева А. Я., 2019

<sup>2</sup> Капитулярий о занятиях науками (780–800) // Каролингская эпоха. Из истории Западной Европы в раннее Средневековье: сборник документов / под ред. А. А. Сванидзе и Г. П. Мягкова. Казань: ООО «Мастер Лайн», 2002. 228 с.

<sup>3</sup> Из «Общего увещания» 789 г. // Каролингская эпоха. Из истории Западной Европы в раннее Средневековье: сборник документов / под ред. А. А. Сванидзе и Г. П. Мягкова. Казань: ООО «Мастер Лайн», 2002. С. 228.

тившись с Алкуином, оказался крайне заинтересованным в том, чтобы оставить его при себе, и долгое время уговаривал ученого переехать в Аахен из Йорка, на протяжении многих лет Алкуин жил между двумя городами и лишь к 790-м он совсем переехал в Аахен.

Алкуин играет большую роль в Каролингском возрождении – так или иначе он принимал участие в реализации всех реформ Карла Великого. Исследователи полагают, что и Общее увещевание, и Капитулярный закон также были составлены им<sup>1</sup>. Центром каролингского образования стал двор Карла Великого. Школа была при дворе и ранее, однако её целью было научить юношей этикету, началам грамотности и военному делу<sup>2</sup>. Так же, как учили и его в Йоркском монастыре, Алкуин преподавал семь свободных искусств, состоящих из двух ступеней – тривия и квадривия. Тривий включал в себя грамматику, диалектику и риторику. Квадривий – музыку, арифметику, геометрию и астрономию. Средневековое латинское двустишие, объединявшее и объяснявшее эти науки, звучит следующим образом: *Gram loquitur, Dia verba docet, Rhet verba colorat; Mus canit, Ar numerat, Geo ponderat, Ast colitastra* («Грамматика говорит, диалектика учит словам, риторика украшает речь, музыка поет, арифметика считает, геометрия взвешивает и измеряет, астрономия наблюдает звезды») <sup>3</sup>. Состав свободных искусств в античности был крайне подвижен – Платон делил науки на низшие и высшие, Варрон причислил к ним медицину и архитектуру<sup>4</sup>. Семь свободных искусств, заимствованные Средневековьем, закрепились лишь к IV в. и позднее были зафиксированы в труде Марцианна Капеллы «О бракосочетании Филологии и Меркурия». Именно на этот труд «Алкуин обратил внимание [...] к тому времени почти забытый»<sup>5</sup>.

Здесь мы можем наблюдать синтез античного образования и средневекового – на первый план выходит христианство. М. А. Тимофеев так комментирует систему, внедряемую Алкуином: «они важны не как самостоятельные науки, но как средство для достижения высшей цели – освоения св. Писания»<sup>6</sup>, по словам исследователя О.С. Воскобойникова, «такова была мысль первых христианских мыслителей и кодификаторов школьного образования: Оригена (III в.), Боэция и Кассиодора (VI в.), Исидора Севильского (рубеж VI-VII вв.), Алкуина и Храбана Мавра (IX в.)»<sup>7</sup>. В связи с этим крайне любопытна трактовка Семи свободных искусств учеником Алкуина, Храбаном Мавром, предпринятая в труде «О воспитании клириков». Храбан Мавр, объясняя, зачем нужна арифметика, пишет: «Незнание чисел также ведет к непониманию многого, изложенного в Писании иносказательно и таинственно»<sup>8</sup>. Здесь мы можем увидеть своеобразную «средневековую междисциплинарность», когда задача средневекового учёного выходит за рамки одной науки и достигается с помощью методов разных свободных искусств.

Алкуин стремился развивать в своих учениках воображение и образное мышление, для чего были созданы учебники, нетипичные по своей структуре – чаще всего он облакал их в форму диалогов. Его учебник по грамматике представлял собой диалог двух мальчиков – 15-летнего сакса и 14-летнего франка – со своим наставником. Другое же учебное пособие, «Словопрение высокороднейшего юноши Пипина с Альбином Схоластиком», является диалогом самого учителя с его учеником (сыном Карла Пипином). Так, например, Пипин спрашивает у своего учителя: «Что такое буква?», на что Алкуин от-

---

<sup>1</sup> Ненарокова М. Р. Школьная культура в раннее Средневековье: итоги первых столетий после перехода // Возлюблю слово как ближнего: Учебный текст в позднюю Античность и раннее Средневековье: исследование состава школьного канона III–XI вв.: сб. научных статей и переводов / под общей редакцией М. Р. Ненароковой. М.: Индик, 2017. С. 338.

<sup>2</sup> Там же. С. 342.

<sup>3</sup> Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона. СПб.: Брокгауз-Ефрон, 1890–1907 // [Dic.academic.ru](http://dic.academic.ru): Академик, 2000–2014. URL: [http://dic.academic.ru/contents.nsf/brokgauz\\_efron/](http://dic.academic.ru/contents.nsf/brokgauz_efron/) (дата обращения: 10.12.2017).

<sup>4</sup> Тимофеев М. А. «Свободные искусства» // Словарь средневековой культуры / под редакцией А. Я. Гуревича. 2-е изд., испр. и доп. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2007. С. 464.

<sup>5</sup> Сидоров А. И. В ожидании Апокалипсиса. Франкское общество в эпоху Каролингов, VIII-X века. СПб.: Наука, 2018. С. 159.

<sup>6</sup> Тимофеев М. А. «Свободные искусства» // Словарь средневековой культуры / под редакцией А. Я. Гуревича. 2-е изд., испр. и доп. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2007. С. 464.

<sup>7</sup> Воскобойников О. С. Тысячелетнее царство (300–1300). Очерк христианской культуры Запада. 2-е изд. М.: Новое литературное обозрение, 2015. С. 46.

<sup>8</sup> Храбан Мавр. О воспитании клириков // Каролингская эпоха. Из истории Западной Европы в раннее Средневековье: сборник документов / под ред. А. А. Сванидзе и Г. П. Мягкова. Казань: ООО «Мастер Лайн», 2002. С. 245.

вечает ему: «Страж истории»<sup>1</sup>. Гаспаров пишет: «Достаточно взглянуть на весь контекст диалога, чтобы понять, что это не учебник, а художественное произведение, в котором главное – не содержание определений, а как раз замысловатая их форма. Это не что иное, как сборник загадок и отгадок»<sup>2</sup>. Однако А. И. Сидоров подчёркивает и важнейший учебный смысл подобных книг: «Они позволяли не только развивать логическое и ассоциативное мышление, но и углублять свои познания в латыни»<sup>3</sup>. Также важная особенность этих пособий заключается в том, что «они представляют собой не разрозненные тексты, а систему учебников, которые соответствуют программе «тривиума»<sup>4</sup>.

При дворе учился сам император и его семья. Также представители франкской аристократии отправляли в Дворцовую академию детей, чтобы они могли получить необходимое образование, стать частью королевского двора, подготовиться к будущей дипломатической или церковной службе. Более того, образование получали не только мужчины – нам известны имена и образованных женщин, правда, в основном среди членов королевской семьи (сестра и дочери Карла) или франкской знати.

Те, кто учились и преподавали в Дворцовой академии, занимали важное положение в политической жизни государства в качестве советников короля и дипломатов; состояли на церковной службе – Алкуин после отъезда из Аахена стал аббатом монастыря св. Мартина в Туре, Рабан Мавр, его ученик, – настоятелем монастыря Фульда, Валафрид Страбон – аббатом Райхенау; Эйнгарду, Лупу и др. поручались сложные дипломатические миссии, не раз они выступали в качестве послов<sup>5</sup>. Их служба в качестве советников и приближённых к императору людей способствовала распространению культуры королевского двора и за его пределами. Как писал Ноткер в «Деяниях» об Алкуине: «Его обучение принесло столь богатые плоды, что нынешние галлы, или франки, могут сравниться с древними римлянами и афинянами»<sup>6</sup>. Некоторые исследователи считают, что социальный престиж в рассматриваемый период определялся не только знатностью и богатством, но и уровнем грамотности<sup>7</sup>.

Очагом культуры и образования во франкском государстве был двор, однако благодаря реформе Карла Великого система образования начала развиваться и на территории империи. В монастырских школах обучались будущие священнослужители. На окраинах это было в основном начальное образование, но чем ближе к центру – тем сложнее и многограннее было обучение клириков и монахов. Большое значение церковное образование имело и в связи с активной христианизацией земель, захваченных Карлом Великим. Например, когда в 772 г., Карл начал военные действия против саксов в Эресбурге, он захватил в плен некоторых представителей знатных саксонских семей. Одним из захваченных в плен был сакс Гатумар. Он получил образование и христианское воспитание в Вюрцбурге, и при выборе епископа Падерборна выбор Карла пал именно на Гатумара – сакса по происхождению, но искренне преданного христианской вере. В течение девятого века саксонские аристократы все чаще находили свой путь в саксонском епископате, однако первым саксом, поднявшимся до епископского достоинства, был именно Гатумар<sup>8</sup>. После спорных образовательных реформ Людовика Благочестивого, монастырские школы становятся основными центрами образования вместо императорского двора.

Система обучения монахов стала применяться и при обучении мирян. Мы имеем свидетельства о существовании так называемых внешних школ. М. Хильдебрандт, раскрывая это определение, говорит о том, что здания этих школ были отделены от других монастырских помещений, т. е. слово «внешние» можно воспринимать в прямом смысле. Однако этот термин можно понимать и в более широком значении: внешние школы были созданы для обучения мирян<sup>9</sup>.

<sup>1</sup> Алкуин. Словопрение высокороднейшего юноши Пипина с Альбином Схоластиком // Каролингская эпоха. Из истории Западной Европы в раннее Средневековье: сборник документов / под ред. А. А. Сванидзе и Г. П. Мягкова. Казань: ООО «Мастер Лайн», 2002. С. 234.

<sup>2</sup> Гаспаров М. Л. Алкуин // Памятники средневековой латинской литературы VIII-IX века / под ред. М. Л. Гаспарова; Институт мировой литературы имени А. М. Горького РАН. М.: Наука, 2006. С. 119.

<sup>3</sup> Сидоров А. И. В ожидании Апокалипсиса. Франкское общество в эпоху Каролингов, VIII-X века. СПб.: Наука, 2018. С. 167.

<sup>4</sup> Ненарокова М. Р. Учебные диалоги Алкуина как развитие традиции жанра // Возлюблю слово как ближнего: Учебный текст в позднюю Античность и раннее Средневековье: исследование состава школьного канона III-XI вв.: сб. научных статей и переводов / под общей редакцией М. Р. Ненароковой. М.: Индрик, 2017. С. 467.

<sup>5</sup> Православная энциклопедия / под редакцией Патриарха Московского и всея Руси Кирилла // Pravenc.ru: Православная энциклопедия, 1998-2014. URL: <http://www.pravenc.ru/text/77342.html> (дата обращения: 19.05.2017).

<sup>6</sup> Ноткер Заика. Деяния Карла Великого // Drevlit.ru: Библиотека древних рукописей, 2008-2016. URL: <http://drevlit.ru/texts/n/notker1.php> (дата обращения: 11.01.2016).

<sup>7</sup> Сидоров А. И. В ожидании Апокалипсиса. Франкское общество в эпоху Каролингов, VIII-X века. СПб.: Наука, 2018. С. 173.

<sup>8</sup> Flierman R. Saxon Identities, AD 150–900. London, New York: Bloomsbury Academic, 2007. P. 132.

<sup>9</sup> Hildebrandt M. M. The External School in Carolingian Society. Leiden: E. J. Brill, 1992. P. 2.



С одной стороны, религиозные деятели каролингской эпохи опасались, что миряне могут нарушить церковный уклад и помешать монахам, с другой стороны, понимали, что христианство необходимо распространять с помощью образования. Эти школы были далеко не везде, а при Людовике Благочестивом, в 817 г., и вовсе оказались под запретом, что окончательно отделило клириков от мирян. В IX в. Мы можем точно сказать лишь о существовании одной внешней школы – школы Сент-Галлена.

Церковь, не имея возможности предложить всем качественное индивидуальное образование, просто предлагало мирянам правила и предписания, которым они должны беспрекословно следовать, но которые далеко не всегда понимали (отдых в воскресенье, посещение мессы, причастие трижды в месяц). Монахи и клирики особенно чётко формируются в отдельную социальную группу – со своими правилами, правовыми привилегиями, образом жизни.

Важным направлением в культурной политике Карла Великого стало создание скрипториев – центров при монастырях, где переписывались и редактировались различные тексты. Таким образом, различные труды по философии, теологии, истории, а также литературные произведения «тиражировались» и сохранялись для будущих поколений. Здесь создавались и так называемые хрестоматии – подборки текстов, содержащие в основном античные труды и труды Отцов церкви, предназначенные для учебных целей. Крупнейший скрипторий был в Йорке, где жил Алкуин, и затем одним из самых ведущих и крупных скрипториев был создан в Туре, где Алкуин был аббатом. В данном контексте кажется ещё более спорным восприятие Средних веков как тёмного времени между Античностью и Возрождением: основная часть античной культуры сохранилась лишь благодаря скрупулезно переписанным и прокомментированным средневековыми клириками текстам. Существенные изменения произошли, благодаря скрипториям, и в культуре письма: на смену полуунциалу пришел каролингский минускул, сформировавшийся в скриптории Корби в 780-х гг. Новый шрифт был красивым, понятным, занимал намного меньше места, т. е. значительно экономил пергамен. Именно каролингский минускул лёг в основу позднейших европейских шрифтов, а среди современных шрифтов его ближайшим «родственником» является Times New Roman<sup>1</sup>.

Подводя итоги, мы можем сказать, что образовательная реформа Карла Великого окончательно утвердила формат средневекового образования. Античная система образования продолжала иметь большое влияние до Каролингской эпохи, в разных регионах немного в разной степени, однако при Каролингах закрепилась совершенно новая модель образования, которая «повлияла на западную историю культуры вплоть до XII века»<sup>2</sup>. Центральное место в средневековом образовании занимает христианство, главным текстом является Священное Писание – именно для того, чтобы глубже понять его, изначально и развивается учебная система. Однако помимо основной задачи решается и множество других – рост образованности среди духовенства и мирского населения; сохранение и рецепция античной истории и культуры; развитие письма и книжного дела.

#### **Источники и литература:**

Алкуин. Словопрение высокороднейшего юноши Пипина с Альбином Схоластиком // Каролингская эпоха. Из истории Западной Европы в раннее Средневековье: сборник документов / под ред. А. А. Сванидзе и Г. П. Мягкова. Казань: ООО «Мастер Лайн», 2002. С. 234-235.

Воскобойников О. С. Тысячелетнее царство (300-1300). Очерк христианской культуры Запада. 2-е изд. М.: Новое литературное обозрение, 2015. 568 с.

Гаспаров М. Л. Алкуин // Памятники средневековой латинской литературы VIII-IX века / под ред. М. Л. Гаспарова; Институт мировой литературы имени А. М. Горького РАН. М.: Наука, 2006. С. 118-146.

Из «Общего увещевания» 789 г. // Каролингская эпоха. Из истории Западной Европы в раннее Средневековье: сборник документов / под ред. А. А. Сванидзе и Г. П. Мягкова. Казань: ООО «Мастер Лайн», 2002. С. 228-229.

Капитулярый о занятиях науками (780–800) // Каролингская эпоха. Из истории Западной Европы в раннее Средневековье: сборник документов / под ред. А. А. Сванидзе и Г. П. Мягкова. Казань: ООО «Мастер Лайн», 2002. С. 227-228.

Ненарокова М. Р. Учебные диалоги Алкуина как развитие традиции жанра // Возлюблю слово как ближнего: Учебный текст в позднюю Античность и раннее Средневековье: исследование состава школьного канона III–XI вв.: сб. научных статей и переводов / под общей редакцией М. Р. Ненароковой. М.: Индрик, 2017. С. 457-468.

<sup>1</sup> Сидоров А. И. В ожидании Апокалипсиса. Франкское общество в эпоху Каролингов, VIII-X века. СПб.: Наука, 2018. С. 175.

<sup>2</sup> Riché P. Education et culture dans l'Occident barbare : VIe et VIIIe siècles. 4e édition. Paris: Seuil, coll. Points Histoire, 1995. P. 397.

Ненарокова М. Р. Школьная культура в раннее Средневековье: итоги первых столетий после перехода // Возлюблю слово как ближнего: Учебный текст в позднюю Античность и раннее Средневековье: исследование состава школьного канона III–XI вв.: сб. научных статей и переводов / под общей редакцией М. Р. Ненароковой. М.: Индрик, 2017. С. 338-362.

Ноткер Заика. Деяния Карла Великого // Drevlit.ru: Библиотека древних рукописей, 2008-2016. URL: <http://drevlit.ru/texts/n/notker1.php> (дата обращения: 11.01.2016).

Православная энциклопедия / под редакцией Патриарха Московского и всея Руси Кирилла // Pravenc.ru: Православная энциклопедия, 1998-2014. URL: <http://www.pravenc.ru/text/77342.html> (дата обращения: 19.05.2017).

Сидоров А. И. В ожидании Апокалипсиса. Франкское общество в эпоху Каролингов, VIII-X века. СПб.: Наука, 2018. 223 с.

Тимофеев М. А. «Свободные искусства» // Словарь средневековой культуры / под редакцией А. Я. Гуревича. 2-е изд., испр. и доп. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2007. С. 461-467.

Храбан Мавр. О воспитании клириков // Каролингская эпоха. Из истории Западной Европы в раннее Средневековье: сборник документов / под ред. А. А. Сванидзе и Г. П. Мягкова. Казань: ООО «Мастер Лайн», 2002. С. 236-259.

Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона. СПб.: Брокгауз-Ефрон. 1890–1907 // Dic.academic.ru: Академик, 2000-2014. URL: [http://dic.academic.ru/contents.nsf/brokgauz\\_efron/](http://dic.academic.ru/contents.nsf/brokgauz_efron/) (дата обращения: 10.12.2017).

Flierman R. Saxon Identities, AD 150–900. London, New York: Bloomsbury Academic, 2007. 274 p.

Hildebrandt M. M. The External School in Carolingian Society. Leiden: E. J. Brill, 1992. 169 p.

Riché P. Education et culture dans l'Occident barbare : VIe et VIIIe siècles. 4e édition. Paris: Seuil, coll. Points Histoire, 1995. 670 p.

**Л.В. Хохлова**  
Нижний Тагил

## **КРИТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ФИЛОСОФИИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** компетентностный подход, критическое мышление, образовательные кластеры, философия образования, философский анализ, intersubjectivity, компоненты критического мышления.

**АННОТАЦИЯ.** В статье дан философский анализ некоторых аспектов компетентностного подхода в образовании. Проводится идея о необходимости личностных предпосылок профессиональной компетентности. Обосновывается возможность развития этих предпосылок в виде определённых качеств мышления. Систематизируются качества мышления, представляемые автором как модель критического мышления. Предлагаются технологии обучения философии как метод развития критического мышления.

**L.V. Khokhlova**  
Nizhny Tagil

## **THE CRITICAL FUNCTION OF PHILOSOPHY AND EDUCATION**

**KEYWORDS:** competence approach, critical thinking, educational clusters, educational philosophy, philosophical analysis, intersubjectivity, components of critical thinking.

**ABSTRACT.** The article presents a philosophical analysis of some aspects of the competence approach in education. The idea of necessity of personal prerequisites of professional competence is carried out. The possibility of development of these prerequisites in the form of certain qualities of thinking is proved. The author systematizes the qualities of thinking represented by the author as a model of critical thinking. The technologies of teaching philosophy as a method of development of critical thinking are offered.

Тема нашего дискурса, с одной стороны, обращена на философскую критику некоторых сторон современного образовательного процесса, а, с другой стороны, позволяет рассматривать философию, как учебную дисциплину, формирующую предпосылки профессиональной компетентности. Специфика философской критики состоит в том, что она конструктивна. В данном контексте важно, что философствование представляет собой коммуникацию особого рода, развивающую определённые качества мышления.

На наш взгляд, при интерпретации компетентностного подхода необходим конструктивный подход к знаниевой составляющей образования.

Сегодня принято говорить о переходе от знаниевого обучения профессии к компетентностному профессиональному образованию. Вряд ли знания, если они ориентированы на последние достижения науки, могут превратиться в нечто, тормозящее становление личности профессионала, ибо они развивают мышление с точки зрения творческого потенциала. Сомнение вызывают и многочисленные утверждения, что знаний уже достаточно. Смена поколений, бурное накопление самих знаний исключает это. С теоретической точки зрения, конечно, можно допустить подход, построенный на логике: не было знаний – образование устремилось их давать, обнаружили недостаток умений – дополнили прагматикой получение знаний. Сегодня не хватает компетентности на фоне наличия знаний и умений, поэтому образование поставило новую цель. В реальной ситуации профессионализм – не только целостная система, но и система, центром которой является личность. Причина непрофессионализма врача, который, имея знания и владея медицинскими технологиями, не может грамотно подойти к лечению конкретного человека<sup>2</sup>, на наш взгляд, состоит не в том, что в ходе образования специалиста не сформировали ту или иную компетенцию. Эта некомпетентность непреодолима в рамках мировоззрения человека. Очевидно, что медицинская некомпетентность сегодня проявляется в узкой специализации, в незнании психологии, в отсутствии милосердия, в некритическом отношении к инновациям и авторитетному опытному подтверждению, в игнорировании нетрадиционных методов лечения, и т. п. Но, главная причина – отсутствие желания изменить собственную позицию

<sup>1</sup> **Хохлова Людмила Васильевна**, кандидат педагогических наук, доцент, НТГСПИ (ф) РГППУ; 622004, г. Н. Тагил, ул. Бобкова, 12; e-mail: lvhohlova@mail.ru.

**Khokhlova Ludmila Vasilievna**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Nizhny Tagil Socio-Pedagogical Institute (branch), Nizhny Tagil, Russia.

© Хохлова Л. В., 2019

<sup>2</sup> Боровских А. В., Попов Л. В., Розов Н. Х. Что такое стандарт и что такое «не-стандарт»? // Педагогика. 2013. № 2.

или, как принято говорить сегодня, отсутствие открытости мышления к новому. А это, очевидно, характеристики личности, обладающей некачественным мышлением.

Как известно, знание выдвигалось целью образования в идеологии Просвещения. В некотором роде эта идеология не изжита в современном образовании. Поэтому критически нужно относиться к каузальной составляющей проекта реформирования образования. На наш взгляд, в реформе заложена подкупающая философия, но чисто просвещенческая идея: «Начнём с образования». Образование, воспитание влияют на социальную позицию людей. Но изменения в образовании не могут быть продуктивными, если они начинаются с идеологических приёмов. Современные стандарты профессионального образования третьего поколения основаны на новой идеологии, соответствующей интересам большинства современного общества. Общество стремится обрести достойный статус в западном экономическом пространстве, для этого нужна модернизация производства, следовательно, нужны профессионалы нового уровня. И если внешние предпосылки очевидны и частично нами сформулированы, то внутренние, которые, по сути, и являются причинами продуктивных тенденций, достаточно плохо исследованы. Просвещенческая знаниевая составляющая, конечно, не была реализована в отечественном образовании, так как долгие годы подменялась «научной идеологией». Важно определить, насколько вызрели объективные предпосылки реальных изменений, насколько результативными явились предшествующие преобразования, которые были эффективными. Необходимо проанализировать связь недостаточной результативности современных преобразований, в том числе в экономической, политической и социальной, культурной сферах с образовательными идеологиями, а не только с образовательными технологиями. Философия образования позволяет продуктивно анализировать не только успехи и достижения, но и недостатки, заблуждения, ошибки.

Несмотря на изобилие научных трудов о компетентностном подходе в образовании, нет исследований о результатах внедрения его компонентов. Кроме громкой, по большей части журналистской, критики ЕГЭ, мы не имеем анализа состояния знаний по предметам школьников и студентов. Электронное тестирование, которое в своё время встряхнуло «умы педагогов» больше, чем студентов, очень скоро утратило свой потенциал по причине 1) спонтанности и необоснованности содержания, хотя содержание быстро, ежегодно менялось, причём в лучшую сторону. Но 2) быстро обнаружилась «альтернатива», «инновационная шпаргалка». Тесты легко заполнялись методом Интернета, престиж которого непоколебим, а «интерсубъективное» желание иметь истинную картину отсутствовало.

Для обеспечения научной эффективности подхода необходимо провести мониторинг знаний. Он должен быть независимым, разнообразным (перекрёстным) и исключать административные способы манипулирования результатами. Результаты должны анализировать не бюрократические структуры в духе «соцсоревнования», а люди, занимающиеся наукой, не заинтересованные в уравнивании всех в соответствии с общепринятым стандартом.

Можно умозрительно предположить, что знаниевая составляющая образования резко упала. Практика сокращения академических часов, акцент на самостоятельную работу, к которой значительное число студентов не готово, обезоружило, прежде всего, фундаментальные науки. Но их методологическое и мировоззренческое значение не исчерпало себя. Являясь специалистом в области гуманитарных наук, автор имеет в виду философские науки, психологию, социологию, историю. Предположительно, подобная ситуация наблюдается и в изучении математики, общей физики, космологии. Странно выглядит образование, которое создаёт вузовские центры нанотехнологий и космических исследований, а все философские науки в вузе, где обучается 50 тыс. студентов, умещает на одной кафедре, как бы специально для того, чтобы подчеркнуть их незначимость и вторичность по сравнению с элитными сегодня технологиями. Наука не может быть идеологически привлекательной для профессионала, если она игнорирует изучение мировоззренческих и педагогических оснований. Она не может стать приоритетной в системе профессиональных компетенций, если не разработан методологический аппарат доступного обучения научным технологиям. Даже специалист высокого класса, зависит от сформировавшейся и сформированной в обществе ментальности. В данном контексте это приоритеты научного познания.

Формальная рационализация общественного сознания вызвала экономический крен в образовании. Но стало ли общество экономически грамотнее? С одной стороны, рыночные отношения, предпринимательство, вклады, доходы, кредиты, затраты – понятия, внедрившиеся в нашу жизнь. С другой стороны, злоупотребления, безынициативность, коррупция, стремление обойти законы принимают невиданные масштабы. Реформирование во всех областях адекватно переструктурированию. Структурируем классы, группы, бюрократические учреждения, научные блоки и содержание наук. На это уходит масса усилий «реформаторов – пассионариев». Уместной представляется оценка структурализма, данная её представителем Деррида: «*Форма* соблазняет, когда нет больше сил понимать силу изнутри её

самой. То есть творить... Сила нашей слабости в том, что немощ отделяет, отстраняет, освобождает»<sup>1</sup>. Образование оказалось на передовой этого переструктурирования. Меняя акценты и формы, мы не замечаем содержания, которое не соответствует ни поставленным целям, ни заданному результату.

Мы возвращаемся к необходимости гуманитаризации образования и важной роли философских наук. Потребительство, как востребованная идеология легко вытесняет нравственный аспект образования, смысложизненные аспекты. Кто задаёт выпускнику вопрос: «Зачем ты пришёл в этот прекрасный мир? Чтобы купить пять-десять крутых автомобилей, приобрести десять-двадцать ПК, использовать двадцать-сорок телефонов?». «Станешь ли ты счастливее, если используешь сто?». Современная педагогическая наука игнорирует вопрос, естественный для философии образования. Это вопрос о том, насколько умение ставить и решать смысложизненные вопросы влияют на компетентность профессионала? Не эти ли вопросы говорят о мировоззренческой зрелости личности, свободном мышлении, открытом для творчества, в том числе для творчества профессиональной компетентности. В своё время Гуссерль, критикуя науку нового времени, полагал, что человеческий мир и существование теряют смысл в этом мире фактичности. Естествознание как наука ничего не может нам сказать о жизненных нуждах, о смысле или бессмысленности всего человеческого существования. Наука утрачивает свою жизненную значимость, поскольку забыт смысловой фундамент естествознания, человеческого знания вообще – «жизненный мир» как мир «субъективно-соотносительного», в котором присутствуют наши цели и устремления, обыденный опыт, культурно-исторические реалии, не тождественные объектам научного анализа.

Дидактические возможности формирования способности к творчеству вызывают большие споры. На наш взгляд, компетентность профессионала означает не только способность к творчеству, но в первую очередь сама есть результат творчества. Концепции продуктивного, развивающего обучения, теория критического мышления обосновывали движение знания от информации к пониманию, от понимания к применению, от применения к творчеству. Конечно, сами этапы условны и взаимопроникают, подразумевают разные уровни информации, понимания, применения. Образовательный миф «от информации к творчеству», «неисчерпаема информация – неисчерпаемо творчество» ничего общего с профессиональной компетентностью не имеет.

Относительно формирования мышления современная синергетика объясняет многое, что можно использовать на практике. Вот характеристика, предложенная В. П. Аршиновым и Я. И. Свирским в работе «Интерсубъективность в контексте постнеклассической парадигмы». «Состояния сознания, вообще говоря, дискретны. Существенно, что состояния сознания могут быть стабилизированы процессами разного типа, среди которых выделенными являются повторяющиеся процессы, которые можно назвать интенциональными. Эти процессы в контексте синергетического дискурса называются эквививными и описываемыми метафорой динамической системы, фазовый портрет которой характеризуется наличием аттрактора – области, в которую так или иначе попадают все траектории её эволюции, независимо от начальных условий. Существуют, однако, и другие типы аттракторов, именуемые в синергетическом дискурсе странными аттракторами, которые хаотичны. Коммуникативная метафора странного аттрактора, применительно к сознанию оказывается весьма плодотворной, поскольку она даёт возможность понять такие его фундаментальные характеристики как интенциональность и рефлексивность, рассматривая их как разные взаимодополнительные стороны обобщённо-рекурсивного процесса, реализующегося как раз в сфере коммуникации трансцендентальных субъектов»<sup>2</sup>.

Компетентность подразумевает взаимопроникновение личностных качеств и мыслительных способностей, которые должны быть развиты в результате образовательного процесса. Как известно, впервые анализ компетенций применён в США. Он касался подготовки специалистов для работы в развивающихся странах, где нужно было формировать положительный образ Америки. Это удавалось лучше тем, кто обладал компетенциями, которые авторы сгруппировали в блоки – кластеры: 1) кластер «достижение и действие». Компетенции: ориентация на достижение; порядок – качество – аккуратность, инициатива, поиск информации; 2) кластер «помощь и поддержка других». Компетенции: межличностное понимание, ориентация на обслуживание клиента; 3) кластер «воздействие и оказание влияния». Компетенции: воздействие и оказание влияния, понимание компании, построение отношений; 4) кластер «менеджерские компетенции». Компетенции: развитие других людей, директивность, командная работа и сотрудничество, командное лидерство; 5) кластер «когнитивные компетенции». Компетенции: аналитическое мышление, концептуальное мышление, способности эксперта;

---

<sup>1</sup> Деррида Ж. Письмо и различие. М.: Академический Проект, 2007. С. 13-14.

<sup>2</sup> Аршинов В. И., Свирский Я. И. Интерсубъективность в контексте постнеклассической парадигмы // Постнеклассика. СПб.: Канон, 2009. С. 175.

б) кластер «личная эффективность». Компетенции: самоконтроль, уверенность в себе, гибкость, преданность компании, прочие личностные характеристики<sup>1</sup>.

Очевидно, что термин характеризует не только социальные действия, но и личностные качества. В современном конъюнктурном применении он используется в областях, далёких, часто, от психологии, педагогики, управления. Часто математическая, интегративная, продуктивная компетентность подразумевает те же знания, умения, навыки, в лучшем случае, а в худшем – никак не проверяемая «способность и готовность». Западная школа последовательно шла к формированию этой «готовности» через полувековую реализацию концепции критического мышления.

Рассматривая сознание как онтологическое основание новых акцентов в образовании, мы можем утверждать, что для компетентности как желаемого результата образования необходимо исследование рефлексивности и интенциональности сознания как аттракторов функционирующей динамической системы. Результат (компетентность) напрямую зависит от направленности (готовности) на применение знаний и навыков и от способности к самоанализу. Таким образом, философский дискурс позволяет нам увидеть новый смысл в достаточно широко обсуждаемой в своё время проблеме формирования качественного мышления. На наш взгляд, наиболее полно он отражён в эволюции критического мышления. Как и компетентностный подход к обучению, критическая дидактика предполагает рефлексивное обучение. Но критическая дидактика целью обучения заявляет моделирование мышления, обладающего определёнными качествами. Предполагая необходимые качества мышления, в соответствии с ними она обосновывает мыслительные навыки, а так же условия и приёмы их формирования и развития. Эволюция теории критического мышления была своеобразным поиском аттрактора, который не исключал, говоря языком синергетики, других, «странных» аттракторов. Это означает, что моделирование качеств критического мышления не только не предполагало мышления заданного типа, а было направлено на освобождение мышления от стереотипа, авторитарности. Оно предполагало поиск разнообразной, но доступной информации. В силу этого исключалась идеологизация мышления и манипулирование им. Качества, связываемые с критическим мышлением, рассматривались не только как необходимые для успешного усвоения научных рационально обоснованных знаний, но и, как утверждал Р. Пол, востребованные для решения социальных и моральных проблем. В современной критической педагогике к целям критического мышления прибавилась избирательная стратегия в медиаинформации<sup>2</sup>.

Конструктивным заключением нашего анализа современных процессов в профессиональном образовании представляем собственную модель критического мышления как совокупность четырёх компонентов: продуктивного, рационального, социально-личностного и собственно-критического. *Продуктивный компонент* включает эвристичность, самостоятельность, рефлексивность, присущие продуктивному мышлению. *Рациональный компонент* характеризует правильность мышления и подразумевает объективность, продуманность доводов, достоверность аргументов, логичность. *Социально-личностный компонент* соответствует личности как социальному субъекту и предполагает диалогичность, коммуникативность, иррациональную предрасположенность к познанию через коммуникацию. *Собственно-критический компонент* включает диалектичность, позитивный скептицизм, умение перешагнуть «барьер прошлого опыта». Особое место в моделировании указанных качеств мышления мы отводим философии и философским наукам. В практике преподавания философии нами применяются технологии формирования качеств критического мышления: технология развития навыков проблемного мышления, технология развития навыков диалогического мышления, технология развития навыков критического анализа. Возможности моделирования критического мышления не исчерпываются названными технологиями. Работа с авторскими программами, философские курсы по выбору дают возможность применять для развития качеств критического мышления информационные технологии проблемных проектов, проблемных презентаций и другие. Современное обращение к медиафилософии актуализирует качества критического мышления. Необходимы технологии, позволяющие реализовать направления медиакультуры, часть из которых уже определены американской и отечественной критической философией образования<sup>3</sup>.

Модульное обучение вполне допускает разные результаты обучения. То есть студент может ответить на вопрос: «Каких философов Вы знаете?», другой студент – на вопрос: «Каких философов

<sup>1</sup> Спенсер Л. М., Спенсер С. М. Компетенции на работе. М.: НИПО, 2005.

<sup>2</sup> Paul R. McPeck. Mistakes: Why Critical Thinking Appeals Across Disciplines and Domains // Informal Logic. 1985. Vol. 7. № 1. P. 35-43.

<sup>3</sup> Хохлова Л. В. Проблема образовательной стратегии // Современное общество: взгляд изнутри. Материалы Международной научно-практической конференции. СПб., 2012. С. 60-63.

античности (средневековья и т. п.) Вы знаете, а третий – на вопрос: Какие направления философии разных эпох и, соответственно, философов, к ним принадлежащих, Вы можете назвать?». Понятно, что знания этих студентов находятся на разных уровнях усвоения предмета. Причём каждый уровень с точки зрения знаний не исключает возможности следовать основной цели изучения предмета. В концепции критического мышления – это развитие качественного мышления. В изучении философии легко интегрировать необходимый объём знаний и проблемный характер мышления, основанный на этих знаниях. Эта же модель обучения допускает диалогичность мышления как обязательное его качество, хотя и проявляющееся на разных уровнях. Если в первом случае это диалог-мнение («Я» и «Философ»), то во втором случае возникает диалог-знание («Философ» и «Философ»), а в третьем – диалог-компетенция («Как я понимаю место философа и его идей в системе философских проблем»).

Современное отношение к философии в образовании очень противоречиво. Философия, как учебный предмет занимает всё ещё достойное место в преподавании дисциплин социально-гуманитарного цикла. На наш взгляд, продуктивно не только реализовать методологические возможности философии в обучении студентов и развитии качеств критического мышления, но и более эффективно интегрировать философию образования и профессиональную педагогику. Очевидно, что успех может быть достигнут не только через освоение методических инноваций и технологий, но и через глубинное изучение научных оснований образовательных процессов, которые мы пытаемся моделировать и направлять в соответствии с общественными потребностями и интересами. Хайдеггер в «Письме о гуманизме» отмечал, что «Философия переживает постоянную необходимость оправдывать своё существование перед лицом «наук». Она воображает, что всего вернее достигнет цели, подняв саму себя до ранга науки. Этим усилием, однако, приносится в жертву существо мысли. Философия гонима страхом потерять престиж и уважение, если она не будет наукой. Это считается пороком, приравниваемым к не научности. Бытие как стихия мысли приносится в жертву технической интерпретации мышления»<sup>1</sup>. Одна из специфических особенностей философии, как известно, состоит в том, что являясь наукой, она не сводится к науке, точнее, выходит за её рамки.

Возвращаясь к исходной концепции компетентности, оговоримся, что она требует выхода из этого состояния внутренней бездеятельности. Компетентный человек не может сформироваться вне свободного, по сути философского мышления. Это означает, прежде всего, что он открыт для нестандартной адаптации в культуре, поэтому заинтересован в усвоении всего диапазона культурных языков, интегрирующих его в онтологию многообразных смыслов культуры.

#### **Источники и литература:**

Аршинов В. И., Свирский Я. И. Интерсубъективность в контексте постнеклассической парадигмы // Постнеклассика. СПб.: Канон, 2009. С. 175-195.

Боровских А. В., Попов Л. В., Розов Н. Х. Что такое стандарт и что такое «не-стандарт»? // Педагогика. 2013. № 2.

Деррида Ж. Письмо и различие. М.: Академический Проект, 2007. 495 с.

Спенсер Л. М., Спенсер С. М. Компетенции на работе. М.: НИРРО, 2005. 384 с.

Хайдеггер М. Письмо о гуманизме // Хайдеггер М. Время и бытие. Статьи и выступления. М.: Республика, 1993. 448 с.

Хохлова Л. В. Проблема образовательной стратегии // Современное общество: взгляд изнутри. Материалы Международной научно-практической конференции. СПб., 2012. С. 60-63.

Paul R. McPeck. Mistakes: Why Critical Thinking Appleis Across Disciplines and Domains // Informal Logic. 1985. Vol. 7. № 1. P. 35-43.

---

<sup>1</sup> Хайдеггер М. Письмо о гуманизме // Хайдеггер М. Время и бытие. Статьи и выступления. М.: Республика, 1993. С. 193.

**В.А. Шихов**  
Нижняя Салда

## **РОЖДЕНИЕ ВТОРОЙ ДВУХПАРТИЙНОЙ СИСТЕМЫ В США**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** двухпартийная система, политические системы, политические партии, политические деятели, консенсус, демократы, виги.

**АННОТАЦИЯ.** В данной статье анализируются условия и предпосылки формирования второй двухпартийной системы в США. Рассматриваются и сравниваются особенности и характерные черты механизма создания партии вигов и партии демократов. Показана электоральная база обеих партий, общие и отличительные черты политических сил – сторонников той или иной партии. Рассмотрены два компонента партийного – консенсус и альтернативность.

**V.A. Shikhov**  
Nizhnyaya Salda

## **THE BIRTH OF THE SECOND TWO-PARTY SYSTEM IN THE UNITED STATES**

**KEYWORDS:** bipartisan system, political systems, political parties, political figures, consensus, democrats, Whigs.

**ABSTRACT.** This article analyzes the conditions and prerequisites for the formation of the second bipartisan system in the United States. Examines and compares the features and characteristics of the mechanism of creation of the Whig party and the democratic party. The electoral base of both parties, common and distinctive features of political forces – supporters of a particular party are shown. Two components of the party – consensus and alternative – are considered.

Американская революция восемнадцатого века привела не просто к отделению североамериканских колоний от Великобритании, по ее результатам было создано новое государство. При этом отцы-основатели Соединенных Штатов ставили своей целью создать государство нового типа по сравнению с европейскими монархиями. Поэтому в фундамент Американской республики были положены политические, идеологические, правовые идеи предшествующих периодов истории, в первую очередь эпохи Просвещения. В основе политико-правовой практики США лежат следующие установки. Во-первых, идеи естественного права и верховенства права, которые воплощены в американской конституции. Во-вторых, теория разделения властей Ш.-Л. Монтескье, дополненная в американской политико-правовой практике системой сдержек и противовесов, которая базируется на фундаменте баланса сил и интересов. И, в-третьих, это идея политического плюрализма, то есть множественность механизмов разделения государственной власти. Плюрализм в США понимается как конституционный плюрализм и партийный плюрализм.

Главной задачей конституционного плюрализма является препятствование образованию фракции большинства в органах государственной власти. То есть все ветви власти контролируют друг друга, фракция, захватившая власть в одной ветви, встречает сопротивление других ветвей и не может превратиться в господствующую. Этому препятствует принцип разделения властей и система сдержек и противовесов. Поэтому политико-правовая система Соединенных Штатов изначально сориентирована на активное взаимодействие с различными группами по интересам и поиск компромиссов. Именно в этом создатель американской конституции Дж. Мэдисон видел главную задачу законодательства<sup>2</sup>.

Партийный плюрализм в американской практике осуществляется через функционирование двухпартийной системы. Сама американская двухпартийная система появилась в результате борьбы и взаимодействия фракций, то есть конституционного плюрализма. При этом всего две партии позволяют обеспечивать американской политической системе стабильную устойчивость, в основе которой лежат две тенденции – консенсус и альтернативность.

---

<sup>1</sup> **Шихов Владимир Анатольевич**, аспирант кафедры всеобщей истории, Уральский государственный педагогический университет; учитель истории и обществознания, МОУГ; 624710, г.о. Нижняя Салда, ул. Строителей, 14; e-mail: Shihoff2013@yandex.ru.

**Shikhov Vladimir Anatolievich**, Post-graduate Student of the Department of General history, Ural State Pedagogical University; Teacher of History and Social Studies MOE G, Nizhnyaya Salda, Russia.

© Шихов В. А., 2019

<sup>2</sup> Шумилов В. М. Правовая система США. М.: Международные отношения, 2013. С. 36.



Возникновение в Соединенных Штатах первых партийных организаций, целью которых было захват и осуществление властных полномочий, датируется 1790-ми годами. Формой подобных организаций являлись политические клубы. Подобные клубы создавались в то время сторонниками, как федерализма, так и централизованной власти. Хотя были и противники подобного, четко выраженного по формальному признаку политического размежевания. К ним относился, например, первый президент США Джордж Вашингтон. Он отрицательно относился к возникновению партий и выступал против «гибельных последствий партийного духа»<sup>1</sup>.

После принятия Конституции в США создается и первая политическая партия. Ею стала организация федералистов во главе с А. Гамильтоном. У федералистов четко прослеживается следующая политическая идеология – создание сильно централизованной республики в Соединенных Штатах с обладающим большими полномочиями федеральным центром. В 1790-е годы федералисты в своей деятельности придерживались следующих направлений. В штатах они образовывали комитеты содействия партии, в Конгрессе федералисты инициировали появление «кокуса». А на федеральном уровне в политическую практику вошли конвенты – регулярные съезды партии.

Несколько позднее, но тоже в 1790-е годы, сформировались и оппозиционная федералистам партия республиканцев, также создавшие в Конгрессе свой «кокус». В дальнейшем подобные «кокусы» приобретут значение органа управления партией, внутри которых рассматривались и выдвигались кандидаты в президенты. На выборах 1800 года победил кандидат от республиканской партии – Томас Джефферсон. И следующие четверть века прошли в русле такой политической тенденции – у власти находились республиканцы, а федералисты в течение пятнадцати лет находились в оппозиции. Однако после англо-американской войны федералистская партия постепенно исчезает с политической арены, и, начиная с президентских выборов 1816 года наступает, так называемая, «Эра доброго согласия». Фактически, однопартийная система в американской политике.

В середине 1830-х складывается вторая двухпартийная система, в которой на смену оси «республиканцы – федералисты» приходит другая пара партий «демократы – виги». Но прежде чем на практике показать особенности и характерные черты формирования второй двухпартийной системы, необходимо коснуться теоретических основ партийного строительства и партийного функционирования в Соединенных Штатах. Существующая уже почти на протяжении двухсот лет в США двухпартийная система представляет собой модель особого взаимодействия двух основных политических сил, оформленных в виде общефедеральных партий, которые ведут борьбу за власть не всех уровнях политического соперничества – от местного до федерального. В основе фундамента подобной системы динамического взаимодействия лежат два принципа – консенсус и альтернативность. Что же представляют собой эти два важнейших принципа американской партийной политики?

Межпартийный консенсус проявляется в согласии партий относительно основополагающего пути развития американского общества и государства, единства подходов к ключевым вопросам политической повестки дня, частого обоюдного нежелания рассматривать взрывоопасные проблемы. Альтернативность американской партийной практики заключается в следующем. Обе партии предлагают различные способы решения общих для страны задач и достижения общенациональных целей. Исчезновение из партийной практики одного из двух системных компонентов, консенсуса или альтернативности, ведет к распаду существующей двухпартийной системы и к так называемой «партийной перегруппировке», а в дальнейшем к формированию новой двухпартийной системы. Таким образом, в ходе подобной «партийной перегруппировки» происходит либо замена одной или даже обеих общефедеральных политических партий, либо их полная внутренняя трансформация. Поэтому «партийная перегруппировка» иногда именуется сменой двухпартийных систем<sup>2</sup>.

«Партийная перегруппировка», приведшая к появлению второй двухпартийной системы происходила на рубеже 1810–1820-х годов, на фоне распада первой двухпартийной системы. Появляются новые партии, которые еще не несут общенациональный характер. К ним относятся «джексоновские демократы», национальные республиканцы, антимасоны и т. д. При этом механизмы формирования двух новых федеральных партий были различны. Среди этих двух партий первыми в общенациональный партийный институт оформились демократы.

Особенностью формирования демократической партии США был «культ личности» Эндрю Джексона, «старого Гикори». Именно вокруг него объединились сторонники самого президента, представителя Нью-Йорка Мартина Ван-Бюрена и южане Джона Кэлхуна. При этом сторонники Джексона

<sup>1</sup> Шумилов В. М. Правовая система США. М.: Международные отношения, 2013. С. 36.

<sup>2</sup> Миньяр-Белоручев К. В. На пути к американской империи: США во второй половине 30-х – 40-е годы XIX века. М.: Из-во МГУ, 2015. С. 68.

являлись центристами, северо-восточную фракцию возглавлял Ван-Бюрен, а южное крыло олицетворял Кэлхун. Ван-Бюрен являлся идейным мозгом партии, автором ее программы, ее демократических лозунгов. Он был первым американским политиком, который увидел недостатки однопартийной системы, хотя сам принадлежал к правящей партии республиканцев, и приложил массу усилий для создания второй партии на основе джексоновской группы в качестве политической альтернативы. Именно Ван-Бюрен считается основателем современной американской двухпартийной системы. В политической практике Ван-Бюрен был твердым сторонником внутривнутриполитического курса Джексона, и стал в итоге его преемником на посту президента США в 1836 году. Внутренние консервативные оппозиционеры в демократической партии объединились вокруг Кэлхуна, вице-президента во время правления Джексона. Однако южные сторонники Кэлхуна часто вступали в конфронтацию с лидером партии по вопросам суверенитета штатов и толкования федеральной конституции, что приводило к перманентному оттоку части южных демократов в стан политических оппонентов. Изначально сторонники Джексона на выборах 1828 года взяли себе название демократических республиканцев, как противопоставление партии национальных республиканцев, которая доминировала тогда на политической арене. Только в 1832 году джексоновцы взяли себе имя Демократической партии.

Партия вигов выросла из рамок партии национальных республиканцев, образованной в 1820-е годы в результате союза Джона К. Адамса, представлявшего северо-восток, и Генри Клея, за которым стояли южные штаты. Однако электоральная база данной партии была довольно узкой, в силу ряда особенностей ее политической и социальной экономической программ, рассчитанных на длительную перспективу и мало отражающие сиюминутную проблематику, непосредственно затрагивающую избирателя. Эти программы известны как «Американская система». Слабость партии национальных республиканцев показали президентские выборы 1828 и 1832 годов, выигранных с огромным перевесом лидером демократов Эндрю Джексон. Именно понимание необходимости расширения электоральной базы и поиска компромисса с потенциальными политическими союзниками привели в середине 1830-х годов национальных республиканцев к трансформации в новую партию. Новая партия получила название партии вигов.

Само имя «виги» национальные республиканцы впервые использовали в 1833 году, апеллируя к ходу революционной борьбы в Северной Америке в конце восемнадцатого века. Так назывались американские патриоты, протестовавшие против короля Георга III и английских тори. Название «виги» прямо намекало на узурпацию власти со стороны президента Джексона, которого оппозиция называла «король Эндрю», отнявшего, по их мнению, власть у Конгресса и у Верховного Суда<sup>1</sup>.

В итоге создание партии вигов произошло на базе объединения четырех политических сил, имевших как общие, так и противоположные политические интересы. Но их всех объединяло негативное отношение к президенту Джексону как авторитарному лидеру. К данным политическим группам относились национальные республиканцы (партия создавалась на их партийной базе), бывшие федералисты, антимасонская партия с ее эгалитарными требованиями и бывшие демократы, ушедшие из партии Джексона в результате несогласия с его политикой в отношении банковской деятельности, протекционизма или «прав штатов». Одно время к ним примыкал даже Кэлхун, который позднее вернулся в демократическую партию. Американский историк Р. Морган так охарактеризовал процесс формирования партии вигов: «Создание партии вигов стало результатом союза национальных республиканцев Севера, являющихся сторонниками высокого тарифа и государственного банка, при участии нуллификаторов, антимасонов, сторонников «прав штатов» из Виргинии и консерваторов в целом»<sup>2</sup>. Это говорит о сложности процесса формирования единой социально-экономической и политической программы вигов, хотя по основным аспектам все эти силы объединялись в оппозиции демократам.

По каким же критериям происходило политическое и электоральное размежевание между партиями демократов и вигов? Традиционно выделяют несколько факторов, по которым можно сформировать электоральную базу той или иной партии, то есть сегментирование избирателей. К ним относятся экономический статус, этническую принадлежность, а также религиозный фактор. Именно эти аспекты объединяли группы населения, которые поддерживали ту или иную партию.

Большинство представителей среднего и высшего класса, более богатых страт верхнего класса являлись сторонниками партии вигов. Также люди с более высоким образованием поддерживали идеи вигской партии. В то же время электоральной базой демократической партии были более бедные, с менее высоким уровнем образования слои населения. Именно менее обеспеченные социальные

<sup>1</sup> Согрин В. В. Энциклопедия истории США. М.: Весь мир, 2018. С. 72.

<sup>2</sup> Миньяр-Белоручев К. В. На пути к американской империи: США во второй половине 30-х – 40-е годы XIX века. М.: Из-во МГУ, 2015. С. 70.

слои поддерживали президента Джексона и его взгляды на внутреннюю и социально-экономическую политику. Однако когда говорить о подобном размежевании, то нужно говорить о тенденции в первую очередь, а не о какой-то системе. Также нужно иметь в виду, что верхушки обеих партий традиционно в американской политической практике состоят из представителей элит. В целом партия вигов пользовалась поддержкой в городах и торговых центрах, в том числе и на юге, где концентрировалась экономическая и социальная элита. Например, в Нью-Йорке, среди граждан с состоянием более 100 тысяч долларов, 85% являлись сторонниками партии вигов. В свою очередь «экономическая периферия» ориентировалась прежде всего на демократическую партию<sup>1</sup>.

Важными факторами, которые вносили политическое размежевание между вигами и демократами, являлись вопросы национальной и религиозной идентичности. Сторонниками демократов традиционно были католики, а представители протестантских течений – баптисты, пресвитериане и так далее поддерживали партию вигов. Если говорить об иммиграции, то потоки иммигрантов из Великобритании вливались в ряды вигов, а переселенцы из Ирландии и Германии пополняли ряды демократов.

Если говорить о партийных программах двух партий и их различии между собой, то нужно выделить следующие аспекты размежевания демократов и вигов. Во-первых, серьезные различия существовали в политических вопросах. Главные идеи демократов заключались в следующем: упрощение государственного управления, отделение власти от собственности, прямые выборы на государственные должности, регулярная ротация государственных должностей. В противоположность демократам, виги были сторонниками не прямого, а представительного управления, в котором видели надежный способ ограничения народного суверенитета.

Во-вторых, противоположными были позиции партий по вопросам иммиграции. Демократическая партия придерживалась более либеральной иммиграционной политики, отмену любых ограничений въезда иммигрантов в США, приобретения прав гражданства и имущественных прав. Виги были сторонниками идеи поддержки статусных преимуществ белых уроженцев США, что находило поддержку у ряда мелких националистических партий типа партии «коренных американцев», видевших в широкой иммиграции угрозу американским традиционным ценностям.

Но самые существенные различия в идеологии двух партий лежали в области экономической. Если говорить кратко, то камнем преткновения являлась «Американская система» Генри Клея. Она была основой экономической программы вигов, и полностью отрицалась демократической партией. Именно «Американская система» – главный фактор размежевания демократов и вигов. По всем пунктам данной экономической программы взгляды вигов и демократов были противоположными. Перечислим кратко эти основные аспекты. Во-первых, государственный банк, сторонниками которого были виги, и яркими противниками демократы и лично президент Джексон. Во-вторых, вопрос о тарифах, о протекционистской политике. Виги были сторонниками высоких таможенных пошлин, демократы противниками. Важный аспект экономического противостояния вигов и демократов – так называемые «внутренние улучшения». Демократы считали, что их надо осуществлять за счет самих штатов, а виги предлагали их производить за счет продажи общественных земель. В то же время, если внутри демократической партии существовало полное единство по экономическим вопросам, то партия вигов относительно взглядов на «Американскую систему» Г. Клея распалась на фракции, что говорило об ее неоднородности. Причиной этому являлись принципы, на которых создавались эти партии. Если партия демократов формировалась на основах личной преданности президенту Джексону, и при этом не подразумевалось у ее членов собственных взглядов на вопросы экономики и внутренней политики, то партия вигов объединяла противников Джексона, которые могли расходиться между собой по конкретным вопросам. Например, северные виги были сторонниками активной роли государства в экономике и «Американской системы» в целом, а значительная часть южных вигов были противниками протекционистской системы, государственного банка и финансирования «внутренних улучшений» за счет продажи свободных земель<sup>2</sup>.

Вышеперечисленные факторы представляют собой такой важный компонент американской двухпартийной системы как альтернативность. В то же время по многим аспектам между партиями наблюдался консенсус, который являлся вторым компонентом партийной системы США. Дело в том, демократы и виги не являлись политическими антагонистами. Обе партии не ставили под сомнение такие важные основы американского общества, как частная собственность, республиканизм, федерализм и разделение властей. Эти факторы и составляли сущность партийного консенсуса, заложенного

<sup>1</sup> Holt M. F. The Rise and Fall of the American Whig Party. New York.: Oxford Univ. Press, 1999. P. 115-116.

<sup>2</sup> Миньяр-Белоручев К. В. На пути к американской империи: США во второй половине 30-х – 40-е годы XIX века. М.: Из-во МГУ, 2015. С. 72.

еще в эпоху первой двухпартийной системы федералистов и республиканцев. Вторая двухпартийная система расширила трактовку консенсуса, добавив к ней принцип «кляпа» (the gag rule). Впервые этот принцип был применен именно во времена второй двухпартийной системы в отношении самой главной проблемы того времени – проблемы рабства<sup>1</sup>. Этот вопрос просто игнорировался в межпартийных дискуссиях, так как обе партии строились на общенациональной основе, и объединяли как сторонников, так и противников рабства.

Таким образом, в середине 1830-х годов в Соединенных Штатах складывается вторая двухпартийная система «демократы – виги». В основе данной системы лежит динамическое взаимодействие двух компонентов – консенсуса и альтернативности. Базой для межпартийного консенсуса являлся отказ от обсуждения вопроса о рабстве. Компонент альтернативности во взаимодействиях между партиями проявлялся в предлагаемых вариантах социально-экономического развития Соединенных Штатов. К таким факторам относились вопросы регулирования кредитно-финансовой системы и денежного обращения, уровень ввозных пошлин и порядок финансирования «внутренних улучшений». Последующие двадцать лет – это период борьбы между партиями за места в Конгрессе и кресло президента, проходившей с переменным успехом. Но именно откладываемый на потом вопрос о рабстве в итоге и привел вторую двухпартийную систему к краху и к очередной «партийной перегруппировке» а американской политической практике.

#### **Источники и литература:**

- Вуд Г. Идея Америки. Размышления о рождении США. М.: Весь мир, 2016. 421 с.  
История США в 4-х томах. Том первый. М.: Наука, 1983. 687 с.  
Макинерни Д. США. История страны. М.: ЭКСМО, 2011. 736 с.  
Макферсон Д. Боевой клич свободы. Екатеринбург: Гонзо, 2012. 976 с.  
Миньяр-Белоручев К. В. На пути к американской империи: США во второй половине 30-х – 40-е годы XIX века. М.: Из-во МГУ, 2015. 359 с.  
Римини Р. Краткая история США. М.: Ко Либри, 2015. 480 с.  
Согрин В. В. Центральные проблемы истории США. М.: Весь мир, 2013. 352 с.  
Согрин В. В. Энциклопедия истории США. М.: Весь мир, 2018. 480 с.  
Супоницкая И. М. Цивилизация США: контуры истории. М.: ЛЕНАНД, 2017. 304 с.  
Шумилов В. М. Правовая система США. М.: Международные отношения, 2013. 408 с.  
Holt M. F. The Rise and Fall of the American Whig Party. New York.: O[xford Univ. Press, 1999. 1248 p.

---

<sup>1</sup> Согрин В. В. Центральные проблемы истории США. М.: Весь мир, 2013. С. 107.

**М.В. Шистеров**  
Екатеринбург

## **ПАМЯТЬ, РЕЛИГИЯ И ВЛАСТЬ В ДРЕВНЕМ РИМЕ (НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ ИСТОРИОГРАФИИ)**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** Древний Рим, Римская империя, культурная память, мемориальные исследования, политическая идентичность, историография.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена обзору новейших «мемориальных исследований» в англо-американской романистике. Рассматривается тематика и характерные особенности исследования исторической памяти древних римлян современными учеными. Разбирается ряд вопросов, связанных с пониманием особенностей культурной памяти, политической культуры, религии и политического воображения древних римлян, а также перспективы «мемориальных исследований» в современном антиковедении.

**M.V. Shisterov**  
Ekaterinburg

## **MEMORY, RELIGION AND POWER IN ANCIENT ROME (NEW RESEARCH IN FOREIGN HISTORIOGRAPHY)**

**KEYWORDS:** Ancient Rome, Roman Empire, cultural memory, memorial research, political identity, historiography.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the review of the latest memory studies in the British and American historical literature of ancient Rome. The article discusses topics and characteristics of study of the historical memory of ancient Romans by modern historians. A number of issues related to the understanding of the characteristics of cultural memory, political culture, religion and political imagination of the ancient Romans and the prospects of memory studies.

Внимание современных исследователей-антиковедов, изучающих Римскую империю, все чаще фокусируется на проблемах, связанных с исторической памятью римлян (главным образом, как гражданско-политического, а не этнического сообщества), а также иных народов, проживавших на территории империи – в провинциях, или вдоль ее протяженных границ. Популярность «мемориальных исследований» (*memory studies*) в зарубежной – прежде всего, англо-американской – романистике отражает мощный тренд, уже более 30 лет стимулирующий развитие современной гуманитаристики на Западе (как собственно истории, так и других гуманитарных и социальных наук – культурологии, политологии, социологии, психологии, религиоведения): на основе идей французского социолога эльзасско-немецкого происхождения Мориса Хальбвакса о «коллективной памяти», изложенных им в ряде работ в 1920-е – начале 1940-х годов<sup>2</sup>, в конце XX века в гуманитарно-социальном знании произошел настоящий «мемориальный бум», поддержанный новыми концептуальными решениями таких маститых авторов как французский историк и издатель Пьер Нора, философ-герменевтик Поль Рикёр, немецкий египтолог Ян Ассман и другие<sup>3</sup>. В антиковедении «мемориальные исследования» в настоящее время наиболее глубоко и последовательно разрабатываются на материале Римской империи. При этом проблемы исторической (иначе – культурной) памяти римлян, разумеется, тесно переплетаются с вопросами политической идентичности различных социальных, гендерных и ранговых групп, проживавших на территории империи (в Риме, Италии, провинциях), римской политической культуры, а также римской религии и искусства (в том числе в многочисленных провинциальных вариациях).

Среди исследователей, последовательно и плодотворно занимающихся проблематикой «римской памяти», следует отметить прежде всего профессора Вашингтонского университета Алана Гауинга, опубликовавшего в 2005 году небольшую монографию, посвященную особенностям репре-

---

<sup>1</sup> Шистеров Максим Викторович, кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: mshisterov@rambler.ru.

**Shisterov Maxim Victorovich**, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of General History, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

© Шистеров М. В., 2019

<sup>2</sup> Хальбвакс М. Социальные рамки памяти. М.: Новое изд-во, 2007. 348 с.

<sup>3</sup> Сафронова Ю. А. Историческая память: введение: учебное пособие. СПб.: Изд-во Европейского ун-та в Санкт-Петербурге, 2019. С. 21.

зентации Римской республики («памяти о республике») в имперской культуре эпохи принципата<sup>1</sup>. Он также является одним из соавторов коллективной монографии «Память в Древнем Риме и раннем христианстве», увидевшей свет в 2016 году (среди авторов монографии известные ученые – Йорг Рюпке, Карл Хелькескамп и другие)<sup>2</sup>. Главный редактор последней работы техасский профессор Карл Галински, крупный специалист по эпохе императора Августа, в предисловии отметил: «Один из сильнейших аспектов мемориальных исследований – это их мультидисциплинарная природа: занятия памятью вышли на передний план в основных научных областях, таких как гуманитаристика, социальные науки и медийные исследования»<sup>3</sup>. В самом деле, в настоящее время исследования памяти охватывают огромный – и всё время расширяющийся – круг тем. Критики мемориального дискурса, между прочим, указывают на этот факт как на одну из ключевых проблем *memory studies* – фрагментированность исследовательского поля, не имеющего «ни центра, ни связи между темами» (А. Конфино)<sup>4</sup>. В контексте истории Римской империи разнообразие тем «мемориальных исследований» заметно не только по многочисленным научным статьям в периодических изданиях и спорадическим публикациям коллективных монографий (сборников статей), подобных упомянутой выше работе<sup>5</sup>, включающей весьма разнообразный набор сюжетов от политически мотивированного конструирования культурной памяти (например, в ходе грандиозной Августовой культурной реконструкции) до «интерпретативной власти» римских историков и особенностей «монументальной памяти» римлян в контексте публичного пространства города, но также – по возрастающему количеству монографических узкоспециализированных трудов, преследующих цель глубоко осветить ту или иную конкретно-историческую проблему (часто используя в качестве объекта исследования конкретный исторический источник).

Одним из недавних примеров такого рода исследований является монография преподавателя Университета Цинциннати (США) Лорен Гинзберг «Сценическая память, сценический конфликт», посвященная, главным образом, анализу мотива гражданской войны в трагедии (Псевдо-) Сенеки «Октавия», пронизанной многочисленными аллюзиями и литературными связями с предшествующей литературной традицией (прежде всего «Фарсалией» Лукана и «Энеидой» Вергилия), и рассматриваемой автором в контексте кризисной политической ситуации конца правления Нерона, краха «кровавого дома» Юлиев-Клавдиев и прихода к власти новой династии Флавиев<sup>6</sup>.

Другим примером исследования специфики культурной памяти римлян на примере конкретного (и, во многих отношениях, хорошо изученного!) нарративного источника является новейшая монография доктора Оксфордского университета Келли Шаннон-Хендерсон «Религия и память в “Анналах” Тацита», в которой автор обращается к проблеме относительно редко привлекавшей внимание ученых – многочисленным ссылкам римского историка на богов, судьбу, удачу, астрологию, приметы, храмы, священников, культ императора и тому подобное<sup>7</sup>. Анализируя текст «Анналов» через призму теории культурной памяти, которая рассматривает религиозный ритуал как ключевой компонент в любом архаическом обществе, К. Шаннон-Хендерсон убедительно показывает важность таких «вставок» и «отсылок», их значение для понимания произведения в целом, а также авторского замысла и конкретных характеристик, которые Тацит дает персонажам своей истории.

Сама проблема письменности и ее «носителей» в римской культуре (будь то деревянные таблички, папирусные свитки, монументальная письменность на камне или бронзе или даже сам алфавит), а также связи письма с «римским способом мышления», социальным и политическим воображением римлян также привлекает сегодня все более заметное внимание исследователей. Вслед за небольшой, но содержащей интересные гипотезы и подходами к изучению римской имперской латыни и «стереотипов имперского мышления» работой Клифорда Андо<sup>8</sup>, в 2019 г. вышла в свет монография

<sup>1</sup> Gowing A. M. *Empire and Memory. The Representation of the Roman Republic in Imperial Culture*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2005. 178 p.

<sup>2</sup> *Memory in Ancient Rome and Early Christianity* / ed. K. Galinsky. Oxford: Oxford Univ. Press, 2016. 406 p.

<sup>3</sup> Там же. P.v.

<sup>4</sup> Сафронова Ю. А. *Историческая память: введение: учебное пособие*. СПб.: Изд-во Европейского ун-та в Санкт-Петербурге, 2019. С. 29.

<sup>5</sup> *Memory in Ancient Rome and Early Christianity* / ed. K. Galinsky. Oxford: Oxford Univ. Press, 2016.

<sup>6</sup> Ginsberg L. D. *Staging Memory, Staging Strife. Empire and Civil War in the Octavia*. Oxford: Oxford Univ. Press, 2017. 229 p.

<sup>7</sup> Shannon-Henderson K. *Religion and Memory in Tacitus' Annals*. Oxford: Oxford Univ. Press, 2018. 432 p.

<sup>8</sup> Ando C. *Roman Social Imaginaries. Language and Thought in Contexts of Empire*. Toronto; Buffalo; London: Univ. of Toronto Press, 2015. 124 p.

историка древней книги из Массачусетского технологического института Стефани Фрамpton<sup>1</sup>. Проблему римской идентичности автор раскрывает через текстуальность: возможность создавать тексты в определенной литературной и языковой традиции – важнейшая составляющая римской идентичности, так как «древние формы письма формировали римские образы мышления»<sup>2</sup>.

Еще одним перспективным направлением развития «мемориальных исследований» в романистике становится изучение через призму «теории культурной памяти» римской религии и религиозно-духовных представлений (причем, для различных социальных, гендерных и ранговых групп населения). В качестве примера укажем на исследование британского специалиста по религии и мифологии Джульетт Харриссон, посвященное интереснейшей проблеме – роли и значению снов в мировоззрении и миропонимании римлян эпохи Ранней империи<sup>3</sup>. На основе «теории культурной памяти» Яна Ассмана автор предлагает свой метод изучения снов и отчетов о снах, сохранившихся в греко-римской литературе, который называет «концепцией культурного воображения». По мнению Д. Харриссон, применение предложенной концепции позволяет исследователю более корректно изучать древнюю религию, поскольку дает возможность анализировать религиозные идеи, которые присутствовали в воображении членов определенного социума, но не оформились или «не вписались» в четко очерченный религиозный культ (например, народные суеверия).

Таким образом, развитие «мемориальных исследований» в зарубежном антиковедении (особенно, при изучении истории Римской империи), в настоящее время, стало, своего рода, научным трендом, в рамках которого рождаются новые гипотезы и подходы (в том числе концептуальное понимание отдельных проблем, связанных прежде всего с представлениями о характере и специфике римской религии и литературы, политического воображения и политической культуры римлян), происходят оживленные дискуссии и дебаты, а также постановка новых задач, решение которых – дело ближайшего будущего.

#### **Источники и литература:**

Сафронова Ю. А. Историческая память: введение: учебное пособие. СПб.: Изд-во Европейского ун-та в Санкт-Петербурге, 2019. 220 с.

Хальбвакс М. Социальные рамки памяти. М.: Новое изд-во, 2007. 348 с.

Ando C. Roman Social Imaginaries. Language and Thought in Contexts of Empire. Toronto; Buffalo; London: Univ. of Toronto Press, 2015. –124 p.

Frampton S. A. Empire of Letters. Writing in Roman Literature and Thought from Lucretius to Ovid. Oxford: Oxford Univ. Press, 2019. 224 p.

Ginsberg L. D. Staging Memory, Staging Strife. Empire and Civil War in the Octavia. Oxford: Oxford Univ. Press, 2017. 229 p.

Gowing A. M. Empire and Memory. The Representation of the Roman Republic in Imperial Culture. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2005. 178 p.

Harrison J. Dreams and Dreaming in the Roman Empire. Cultural Memory and Imagination. L.; NY: Bloomsbury, 2013. 320 p.

Memory and Urban Religion in the Ancient World / ed. M. Bommas, J. Harrison, P. Roy. L.; NY: Bloomsbury, 2012. 271 p.

Memory in Ancient Rome and Early Christianity / ed. K. Galinsky. Oxford: Oxford Univ. Press, 2016. 406 p.

Shannon-Henderson K. Religion and Memory in Tacitus' Annals. Oxford: Oxford Univ. Press, 2018. 432 p.

---

<sup>1</sup> Frampton S. A. Empire of Letters. Writing in Roman Literature and Thought from Lucretius to Ovid. – Oxford : Oxford Univ. Press, 2019. – 224 p.

<sup>2</sup> Frampton S. A. Empire of Letters. Writing in Roman Literature and Thought from Lucretius to Ovid. – Oxford : Oxford Univ. Press, 2019. P.86.

<sup>3</sup> Harrison J. Dreams and Dreaming in the Roman Empire. Cultural Memory and Imagination. – L. ; NY : Bloomsbury, 2013. – 320 p.

### РАЗДЕЛ 3. СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ

УДК 378.016:93

**М.Н. Дудина**  
Екатеринбург

#### РЕВЕРСИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИСТОРИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** реверсивное обучение, познание истории, критическое мышление, методика преподавания истории, ассертивность личности.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматривается необходимость и возможность использования мало известной в отечественном образовании, в том числе в преподавании истории, концепции реверсивного обучения («обратное» направление, реверс – лат. *reversus*, англ. *reverse* – обратный; за рубежом известна как «перевернутый класс» – англ., *flipped classroom*). Развитие теории и практики реверсивного обучения в методике преподавания истории обусловлено динамичными социокультурными трансформациями, доступностью разнообразных источников познания, широким распространением порой фальсифицированной информации. Необходимо успешнее решать противоречие между нарастающим интересом к изучению и пониманию истории в прошлом, настоящем и будущем и некритическим отношением к различным источникам информации, Интернет-пространству и его пользователям, преднамеренно искажающим факты и события жизни отдельных стран и народов, в целом представления об истории человечества. Реверсивное обучение кардинально меняет позиции «учитель-ученик», «студент-преподаватель», стимулирует развитие критического мышления, содействует процессу успешного овладения знаниями, нарастанию уверенности в себе, обоснованности своей позиции, убежденности в правоте собственных оценочных суждений тех, кто учит и учится.

**M.N. Dudina**  
Ekaterinburg

#### REVERSE TEACHING OF HISTORY: THEORY AND PRACTICE

**KEYWORDS:** reverse education, knowledge of history, critical thinking, history teaching methods, personality assertiveness.

**ABSTRACT.** The necessity and possibility of using the little-known in national education, including teaching history, the concept of reverse education (Flipped classroom in English) is considered in the paper. The development of the theory and practice of reverse education in the methodology of teaching history is due to dynamic sociocultural transformations, the availability of various sources of knowledge, including the wide dissemination of falsified information. It is necessary to successfully resolve the contradiction between the growing interest in studying and understanding of history in the past, present, and future, and the uncritical attitude to various sources of information, the Internet and Internet users, deliberately distorting the facts and events of countries and peoples, in general, ideas about the history of humankind. Reversing teaching radically changes the position of “teacher-student,” “student-teacher,” stimulates the development of critical thinking, facilitates the process of strong knowledge acquiring, increasing self-confidence, the soundness of their opinions, and confidence in the correctness of their value judgments for both those who teach and those who learn.

Наращение требований к результативности образовательного процесса в школе и вузе, к достижению большей эффективности в соответствии с растущим потенциалом цифровой цивилизации, информационного общества актуализируют вопросы образовательных инноваций в теории и практике взаимодействия преподавателей и студентов. Это ориентирует на разработку инновационной методики и частных методик в контексте феноменов Четвертой промышленной революции – Industrie 4.0. (термин, предложенный на Ганноверской ярмарке (2011), понимается как комплекс мер, направ-

---

<sup>1</sup> Дудина Маргарита Николаевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии образования, Уральский федеральный университет имени первого президента России Б.Н. Ельцина; 620000, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 51; e-mail: mndudina@yandex.ru.

**Dudina Margarita Nikolaevna**, Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Education, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

© Дудина М. Н., 2019



ленных на создание «умного производства» (smart factory)<sup>1</sup>. «Умному производству» должно соответствовать, более того, опережать его «умное образование» («smart education»)).

История как учебный предмет всегда занимала особо значимое место в образовательном пространстве школы и вуза. С древнейших времен историю называли учителем жизни (Historiaestmagistravitae), она ориентирует в прошлом, настоящем и будущем человечества. Но, как писал лауреат Нобелевской премии Герман Гессе: «Заниматься историей, дорогой мой, – это не забава и не безответственная игра. Заниматься историей уже означает знать, что стремишься тем самым к чему-то невозможному и все-таки необходимому и крайне важному. Заниматься историей – значит погружаться в хаос, и все же сохранять веру в порядок и смысл. Это очень серьезная задача»<sup>2</sup>. Жизнь, культура и образование убеждают в справедливости этих слов, ценности исторического мышления для мироощущения и мировоззрения, основанного на научном, культурно-историческом, духовном наследии человечества. Доступность информации особенно в сети Интернет, стремительное распространение разнообразных нередко специальных фальсификаций, усиливающееся сетевое взаимодействие школьников и студентов разных уровней образования ставит вопросы о воспитании взрослеющей в школьные и студенческие годы личности, оказавшейся в условиях нарастающей неопределенности общества, системы образования и трудностей возрастного кризиса.

Сравнивая традиционную и инновационную модели обучения, отметим их существенное отличие в решении задачи целеполагания, планирования, прогнозирования, выбора наиболее приемлемого содержания и методов обучения, включая оценивание. Традиционно эти задачи решались преподавателем в *субъектно-объектном взаимодействии* со школьниками и студентами. Это «вчерашний день» дидактики и частных методик, который явно не соответствует потенциалу социокультурного и образовательного пространства, решающего вопросы овладения универсальными учебными действиями (УУД) в школе и общекультурными (ОК), общепрофессиональными (ОПК) и профессиональными (ПК) компетенциями. Произошло самое существенное изменение для системы образования: преподаватель уже не является единственным или почти единственным источником информации, «несущим истину в последней инстанции» («сеет разумное доброе, вечное»), как правило, спрашивающий эту истину на зачетах и экзаменах, оценивающий знания студентов по критериям, ему одному известным. При этом заметим, что в теории и практике обучения не задавали вопрос: сам преподаватель обогащается ли содержательно, технологически и коммуникативно в традиционной модели? Могла ли возникнуть в таком взаимодействии креативная установка психики у преподавателей, школьников и студентов?

Очевидность ответов обращает нас к выявлению явных и скрытых недостатков традиционного обучения. Веками существующая традиционная модель акроаматическая (др. греч. акроаматикон – то, что может быть услышано, воспринято органом слуха) построена на изложении учебного материала преподавателем. Он говорит, все остальные слушают и записывают. Она доминировала, несмотря на то, что более ранней была сократическая, предполагавшая диалог учителя-философа и ученика, полилог. Оправдать ее существование несложно – преподаватель владеет информацией, он – донор, он знает, что и как надо усвоить студентам, которым отведена позиция реципиентов.

В настоящее время это вызов учебным заведениям и послевузовскому образованию, т. к. не используется огромный информационный потенциал социокультурной и образовательной среды для развития готовности и способности к восприятию нового, креативности на основе использования проблемного, частично-исследовательского и исследовательского методов в обучении на всех ступенях общего и высшего образования. Нужна установка психики преподавателей и обучаемых на творческий поиск в образовательном процессе. Как это осуществить? Ответ находим в теории и практике реверсивного (лат. reversus, англ. reverse – обратный) обучения, изначально предполагающего изменение позиций основных субъектов образовательного процесса «учитель-ученик», «преподаватель-студент».

Изменяя традиционную организацию обучения, превращая «субъектно-объектные» отношения обучаемого и обучающихся в «субъектно-субъектные», можем совершенствовать образовательный процесс, реализуя индивидуальные особенности школьников и студентов в целях, содержании и технологиях обучения. В реверсивном обучении привлекаемая и особенно творчески используемая каждым обучаемым информация в соответствии с возрастом свидетельствуют о его личностных достижениях: имеющейся базе знаний, осмысленности постановки вопросов, анализе фактов, владении понятиями, обобщении, а также о психологических и мотивационных предпочтениях в выборе изучае-

<sup>1</sup> Россия 4.0: четвертая промышленная революция как стимул глобальной конкурентоспособности. URL: <https://tass.ru/pmef-2017/articles/4277607> (дата обращения: 20.05.2018).

<sup>2</sup> Гессе Герман. Избранные произведения: пер. с нем. / сост. и послесл. С. Апта. М.: Панорама, 1995.

мого исторического материала. Это необходимо и реально в контексте неопределенности, нарастания потенциала и рисков развития социума и личности. Имеющиеся реалии детерминируют развитие личности, требуют постоянного личностного и в соответствии с возрастом профессионального роста, приобретения уверенности в себе, ориентируют на развитие рефлексии на основе критически-рефлексивного мышления для достижения целей успешной адаптации и идентификации.

Необходим решительный отказ от использования нормативно-регулятивной этики, предполагающей «субъектно-объектные» отношения «учитель-ученик», «преподаватель-студент», манипулятивные средства для достижения целей, процесса и намеченного результата. Отказ от «привития норм и ценностей», дидактическим путем «передачу знаний» в готовом виде, от господства объяснительно-иллюстративного и репродуктивного методов обучения, порождающих репродуктивное сознание и в целом личность репродуктивного типа. В традиционной модели ассертивная личность развивается «вопреки», а не благодаря педагогическому сотрудничеству, целенаправленной психолого-педагогической поддержке (фасилитации) каждого обучаемого, веры в его потенциал развития. Принципы сотрудничества и поддержки строятся на понимании сущности среды не как условия, но источника психического развития с ранних лет (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия).

Признавая преимущества педагогического потенциала интериоризации феноменов современной динамично развивающейся культуры, мы ищем теоретические основы эффективной организации самостоятельной работы школьников и студентов, которым доступны в любом месте и в любое время источники разнообразной информации. Каждый обучающийся может приобрести необходимую информацию по изучаемой дисциплине и сделать ее достоянием других на учебном занятии<sup>1</sup>. Так «переворачивается» традиционная модель, приобретая «обратное» направление. Неприемлемое, невозможное в традиционном обучении, имеющем одну направленность – от преподавателя к студентам, становится типичным в настоящее и будущее время. Однако в отечественной образовательной практике этот феномен пока ещё теоретически не осмыслен и редко реализуется. В то же время здесь имеется большой простор для творчества преподавателей и студентов. Образовательная практика начинается с выбора моделей реверсивного обучения. Так, М. Л. Кондакова выделила шесть моделей реверсивного обучения в зарубежном среднем образовании, активно использующем электронные ресурсы<sup>2</sup>.

Не имея задачи подробно рассматривать каждую модель, в том числе в преподавании истории, отметим дидактическую продуктивность каждой из них для школьников и учителей в среднем образовании, для студентов и преподавателей в высшем образовании. Например, модель «*FacetoFaceDriver*» предполагает, что часть учебного материала как дополнение к учебной программе изучается в аудитории в совместно-разделенной деятельности; модель «*Rotation*» – «*Flippedlearning*» предполагает совместную деятельность с преобладанием индивидуальной работы студентов; модель «*Flex*» предполагает увеличение самостоятельной работы обучаемых при дистанционном сопровождении каждого для достижения понимания в условиях группового и индивидуального консультирования; модель «*OnlineLab*» предусматривает сопровождение студентов преподавателем в освоении учебной программы в условиях электронного обеспечения при соответствующей оснащённости учебной аудитории; модель «*Selfbender*» предполагает свободу самостоятельного выбора дополнительных курсов, когда очные встречи с преподавателем происходят периодически; модель «*OnlineDriver*» предусматривает, что большая часть учебной программы осваивается студентами самостоятельно с использованием электронных ресурсов информационно образовательной среды вуза и за ее пределами.

По поводу конкретного воплощения каждой из названных моделей в преподавании истории уверены, что каждый школьный учитель и преподаватель вуза может успешно проектировать образовательный процесс на основе расширения объема и углубления содержания самостоятельной работы обучающихся на разных уровнях образования. Все же остановимся на некоторых методических вариантах изучения истории. Прежде всего, педагогически продуктивно исходить из актуальной и масштабной проблемы, которую часто диктует сама жизнь. Например, «Никто не забыт, ничто не забы-

<sup>1</sup> Велединская С. Б. Организация учебного процесса в вузе по технологии смешанного обучения / С.Б. Велединская, М. Ю. Дорофеева. URL: <http://ra.kurs.spb.ru/2/0/3/1/?> (дата обращения: 20.09.2018); Демочко В. Б. Инновационная личность: модель и условия формирования // Научное сообщество студентов: материалы VI Международной студенческой научно-практической конференции. Чебоксары: Интерактив плюс, 2015. С. 253-262; Кондакова М. Л. Смешанное обучение: ведущие образовательные технологии современности / М. Л. Кондакова, Е. В. Латыпова. URL: [http://vestnikedu.ru/2013/05/smешанное\\_obuchenievedushhieobrazovatelnyietehnologiiisovremennosti/](http://vestnikedu.ru/2013/05/smешанное_obuchenievedushhieobrazovatelnyietehnologiiisovremennosti/) (дата обращения: 11.03.2018).

<sup>2</sup> Кондакова М. Л. Смешанное обучение: ведущие образовательные технологии современности / М. Л. Кондакова, Е. В. Латыпова. URL: [http://vestnikedu.ru/2013/05/smешанное\\_obuchenievedushhieobrazovatelnyietehnologiiisovremennosti/](http://vestnikedu.ru/2013/05/smешанное_obuchenievedushhieobrazovatelnyietehnologiiisovremennosti/) (дата обращения: 11.03.2018).

то!?)», конкретнее, «Блокада Ленинграда: надо ли было защищать город?». Сама формулировка темы до недавнего времени казалась крамольной, такой она воспринимается многими людьми и сейчас в нашей стране и за рубежом. Но проходят годы, и все громче звучит иное мнение. Например, писатель Виктор Ерофеев в дни подготовки празднования 75-летия снятия блокады Ленинграда в интервью на «Эхе Москвы»: «Я скажу абсолютно спокойно, вообще не дрогнув, скажу, что, конечно, надо во имя возможности спасения, спасения людей великого города... Отвоевали бы потом». А телеканал «Дождь» еще к 70-летию снятия блокады Ленинграда предложил опрос – стоило ли удерживать блокадный Ленинград? (NewsBalt).

Проходят годы, и чем дальше, тем значимее события, тем больше сомневающихся в том, что надо было обороняться, выстоять во что бы то ни стало. 872 дня с 8 сентября 1941 года по 27 января 1944 года – Ленинград оборонялся. *Не сдался великий город. Оправданы ли жертвы?*

В концепции реверсивного обучения эту проблему формулирует преподаватель, возможно, и учащиеся, студенты. В любом случае – «не проходить мимо». А далее самостоятельная работа обучающихся, которые выберут для презентации на учебном занятии то, что раскроет их творческий потенциал. Это могут быть сообщения о военных действиях, анализ приказов Гитлера, имевших кроме военных доводов политические. Ленинград имел огромный символический смысл – город-колыбель Октябрьской революции, поэтому – «стереть с лица земли», о «капитуляции не может быть речи», не дать советскому командованию возможность вывести войска из Ленинграда и его окружения, чтобы перебросить на другие участки фронта. Общая площадь взятых в кольцо Ленинграда и пригородов составляла около 5000 км<sup>2</sup>. Внутри кольца оказались практически все силы Балтийского флота и большая часть войск Ленинградского фронта (8, 23, 42 и 55 армии) – всего более полумиллиона человек. Помимо войск в кольце блокады оказалось всё гражданское население города, примерно 2,5 миллиона жителей и 340 тысяч человек в пригородах. Были разорваны все железнодорожные, речные и автомобильные коммуникации. Сообщение с Ленинградом могло поддерживаться только по воздуху и Ладожскому озеру, к побережью которого из города вела Ириновская железнодорожная ветка.

Особая трагическая страница – дети блокадного Ленинграда, «стынет кровь» от чтения их дневниковых записей. Или о стойкости бойцов на «Невском пятачке»: *«Мы стояли насмерть у темной Невы. Мы погибли, чтобы жили вы»*. Эти строки Роберта Рождественского выложены на обелиске «Рубежный камень», установленном на условной границе между окопами советских солдат и позициями фашистов. До берега Невы, где была переправа, 530 шагов. На этом плацдарме под непрерывным огнем бойцы 86-ой дивизии Ленинградского фронта оборонялись в течение года.

Или о личности и стихах «блокадной музы» Ольги Берггольц, если она говорит, значит, город жив: *«В крови и пепле по колено / По горло в бешеном огне / Все испытанья / Кроме плена / Наш Ленинград прошел в войне»*. У дома, где она жила, в памятные даты люди приносят живые цветы.

Педагогически важен сам факт, какую займут позицию школьники и студенты, в чем они убеждены и скажут ли с благодарностью: *«Я живу потому что когда-то, / В годы страшной, великой войны / Наши деды – простые солдаты / Не щадили себя для страны / Я живу потому что в блокаде / Девятьсот окровавленных дней / Пережил мой народ в Ленинграде. Доказав, что он смерти сильней»*. Это написала А. Архипова «Читая Блокадную книгу»<sup>1</sup>.

Эмоционален и такой методический вариант: говорить о героической блокаде Ленинграда и слушать седьмую симфонию Д. Шостаковича, великое произведение, отразившее фашистское нашествие и непреодолимую силу духа, неггибаемую волю нашего народа к победе. Звуки грандиозной музыкальной композиции – живая история, вселявшая надежду и веру всем, кто сражался с фашистами. 9 августа 1942 года она исполнялась в Большом зале Ленинградской консерватории и транслировалась по радио на весь мир; в годовщину начала Великой Отечественной войны исполнялась в Лондоне. На следующий день после нью-йоркской премьеры симфонии (дирижировал А. Тосканини) журнал «Тайм» вышел с портретом Шостаковича на обложке.

А вот современный сюжет. Тоже писатель, но другой – Дмитрий Быков публично пообещал издать в литературной серии «Жизнь замечательных людей» описание жизни и деятельности генерала Власова. От таких фактов не надо уходить, их необходимо включать в процесс образования. Будем называть в дидактике эту информацию «стимулирующим материалом». Например, из выступления Быкова на «Дилетантских чтениях» в Петербурге (декабрь 2018): «Первая книга, которая выйдет в серии “ЖЗЛ” в результате новой перестройки, будет биография генерала Власова... И я сделаю все

<sup>1</sup> Архипова А. Читая блокадную книгу. URL: <http://ra.kurs.spb.ru/2/0/3/1/?id=56> <https://www.stihi.ru/2018/01/03/5212> (дата обращения: 24.01.2019).

возможное, чтобы написать эту книгу... К сожалению, российская гражданская война сороковых годов включала в себя практически массовое истребление евреев...»<sup>1</sup>.

Будут ли говорить в школьных классах, студенческих аудиториях о таком писателе, как Даниил Гранин, его «Блокадной книге» и о его выступлении в немецком бундестаге. 95-летний писатель вошел на трибуну бывшего Рейхстага и сказал, что выступает не как писатель, а как солдат, один из многочисленных защитников блокадного Ленинграда. Мужество не покинуло его перед лицом немецких парламентариев – почти час он, стоя, несмотря на поставленное кресло, рассказывал о трагедии осажденного города.

Пройдут ли мимо выступления в том же месте троих российских и троих немецких гимназистов из Нового Уренгоя и Касселя? Школьники читали о войне, посещали могилы погибших, «многие из которых хотели жить мирно и не желали воевать». Не стоит думать о том, что данный проект выполнялся без участия учителей. Можно ли не реагировать адекватно на слова Николая Десятниченко о «так называемом Сталинградском котле», о «невинно убиенных немцах»? Правда ли, что не хотели воевать, убивать, поработать, грабить, насилловать? Современные школьники должны отвечать за свои слова?! Когда и как этому научиться?

Насыщенное информацией пространство обогащено видеоматериалами, использование которых стимулирует преподавателя и школьников, студентов на многие формулировки смысложизненных вопросов. Не надо их игнорировать, чтобы не оказаться в ситуации «опоздали». Например, «овцы» из ComedyWoman, по определению Н. С. Михалкова, авторская программа «Бессогон», с Youtube (02.02.2019). Еще в 2013 году в одном из номеров своей программы одна из участниц пошутила о «замерзшем духе» генерала Карбышева. У многих, не только у известного режиссера, этот вопиющий факт вызвал возмущение: «они сами понимают, что они говорят? О ком они говорят? Они на секунду могут себе представить, что это такое – на 40-градусном морозе стоять поливаемым из шлангов ледяной водой и превратиться в ледяной памятник самому себе?». Что знают современные молодые, где и чему учились, чтобы так «шутить»? Была ли у них возможность знать и чувствовать то, что пришлось советскому генералу в фашистском концлагере. Его пытали, над ним издевались, поливали на морозе из шлангов ледяной водой. А он в ответ: «Товарищи, думайте о родине, и мужество не покинет вас».

Закономерен вопрос, почему в 2013 году прошли мимо этого возмутительного факта? Стало «все можно»?

Реалии современной жизни и образования стремительно насыщаются информацией, требующей критического отношения на основе убедительных доводов. Для этого нужны знания (не тождественно понятию «информация») и умения ими овладеть, творчески использовать. Вопросы появляется все больше, ответы на них каждый должен искать в собственных размышлениях над получаемой информацией и ее интерпретацией. Сегодня в методике преподавания истории продуктивно ставить «неудобные» вопросы, привлекать документы, использовать сослагательное наклонение. Для этого нужен учитель в школе, преподаватель в вузе, а не для того, чтобы сказать «как надо правильно понимать», как нужно принимать исторические факты, события, процессы. Только в диалоге, в совместном поиске каждый находит необходимую для изучения информацию, анализирует и приходит к собственным обоснованным убеждениям.

Однако, общение со школьниками, студентами и преподавателями университета позволяет утверждать, что реверсивная форма обучения пока не является признанной и практическая реализация «обратного обучения» вызывает много вопросов, связанных с непониманием целей, содержания и технологий исполнения, включая критерии оценивания результатов работы школьников и студентов, их соотношение с универсальными учебными действиями и общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями. Есть и вполне обоснованные сомнения по поводу наличия в школе и вузе необходимых электронных ресурсов, их доступность. Но есть и откровенное неверие в креативность преподавателей и студентов, которым предстоит проектировать использование электронных материалов, реализуя принцип обратного дизайна («backwarddesign»). Следовательно, надо выявлять достоинства и недостатки, педагогический потенциал и риски реверсивного обучения.

Концепция реверсивного обучения, изначально предполагающая перестановку ключевых субъектов образовательного процесса, ориентирована на активное использование потенциала электронной обучающей среды, на отбор возможного содержания предметной области, выбор адекватных технологий и критериев оценивания деятельности обучаемых. Используя необходимые электронные ресурсы, каждый школьник и студент индивидуально, исходя из собственных мотивов изучения про-

---

<sup>1</sup> Семин Константин. Агитпроп, 02.02.2019. URL: <http://yandex.ru/clck/jsredir?bu=m0jq&from=yandex.ru> (дата обращения: 04.02.2019).

блемы и темы, своих познавательных способностей, компетентно вовлекается в учебную самостоятельную работу. При ее успешном выполнении – фрагмент доклада, мультимедийная презентация, диалоговое сопровождение, выяснение и уточнение сути разных позиций, возможность достижения консенсуса – каждый имеет ситуацию успеха в различных видах реверса.

Со стороны учителей и преподавателей необходима поддержка и сопровождение каждого обучаемого – вводить в проблемы изучаемой дисциплины, формулировать основополагающие вопросы, ориентировать в литературе и видах, способах самостоятельной работы, мотивационной предрасположенности к ней. Реверсивное обучение перспективно для успешного развития каждого обучаемого и обучающего на основе нарастания внутренней мотивации к познавательной деятельности, планирования ожидаемых результатов. В такой ситуации востребованными становятся тьюторы, особенно в формате онлайн-образования. Здесь уместно сказать о ценности понимания того, что важно не только у кого учиться, но и с кем учиться (это было важно всегда, но особенно ценным становится в настоящее и будущее время).

Учебная активность обучаемых в опережающем характере заданий в реверсивном обучении позволяет индивидуализировать образовательный процесс, достигать результаты в соответствии с познавательными интересами и способностями. Реверсивное обучение строится на интерактивных технологиях, дидактических способах активного взаимодействия между собой и с преподавателем<sup>1</sup>. Оно же ориентирует на разработку соответствующих контрольно-измерительных материалов (КИМов), в основе которых лежат универсальные учебные действия, компетенции, определяемые через главные категории – *способность и готовность* субъектов образовательного процесса в школе и вузе прогнозировать, планировать, осуществлять выбор наиболее приемлемых способов обучения, форм организации самостоятельной работы для взаимодействия личностей как носителей инновационной культуры.

#### **Источники и литература:**

Архипова А. Читая блокадную книгу. URL: <http://ra.kurs.spb.ru/2/0/3/1/?id=56>  
<https://www.stihi.ru/2018/01/03/5212> (дата обращения: 24.01.2019).

Велединская С. Б. Организация учебного процесса в вузе по технологии смешанного обучения / С. Б. Велединская, М. Ю. Дорофеева. URL: <http://ra.kurs.spb.ru/2/0/3/1/?> (дата обращения: 20.09.2018).

Гессе Герман. Избранные произведения: пер. с нем. / сост. и послесл. С. Апта. М.: Панорама, 1995. 477 с.

Демочко В. Б. Инновационная личность: модель и условия формирования // Научное сообщество студентов: материалы VI Международной студенческой научно-практической конференции. Чебоксары: Интерактив плюс, 2015. С. 253-262.

Дудина М. Н. Зачем изучат историю? Или как я понимаю методику преподавания истории? Екатеринбург: УрГУ; Инфопресс, 2002. 395 с.

Дудина М. Н. Дидактика высшей школы: от традиций к инновациям: учеб.-метод. пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. 152 с.

Кондакова М. Л. Смешанное обучение: ведущие образовательные технологии современности / М. Л. Кондакова, Е. В. Латыпова. URL: [http://vestnikedu.ru/2013/05/smешанное\\_obuchenievedushhie\\_obrazovatelnyietehnologiisovremennosti/](http://vestnikedu.ru/2013/05/smешанное_obuchenievedushhie_obrazovatelnyietehnologiisovremennosti/) (дата обращения: 11.03.2018).

Россия 4.0: четвертая промышленная революция как стимул глобальной конкурентоспособности. URL: <https://tass.ru/pmef-2017/articles/4277607> (дата обращения: 20.05.2018).

Семина Константин. Агитпроп, 02.02.2019. URL: <http://yandex.ru/clck/jsredir?bu=m0jq&from=yandex.ru> (дата обращения: 04.02.2019).

---

<sup>1</sup> Дудина М. Н. Зачем изучат историю? Или как я понимаю методику преподавания истории? Екатеринбург; УрГУ; Инфопресс, 2002.; Дудина М. Н. Дидактика высшей школы: от традиций к инновациям: учеб.-метод. пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015.

**Т.Н. Самсонова**  
Москва

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** российское образование, общеобразовательные учебные заведения, школьники, учителя, образовательный процесс, гражданское образование, патриотическое воспитание; информационно-коммуникационные технологии.

**АННОТАЦИЯ.** Российская школа, как важнейший социальный институт, находится в настоящее время в состоянии глубокого реформирования. Автор рассматривает тенденции развития образования, связанные с изменениями в структуре образования, взаимосвязи его компонентов, функционального назначения и т. д. В статье анализируются предпосылки личностного развития учителей и школьников, присущие инновационным процессам современной системы образования. Одним из ключевых пунктов статьи является осмысление изменений в функциях обучения, расширение задач, поставленных перед учителями. В настоящее время важна взаимосвязь образования – воспитания – ориентации на будущую профессию и личностного роста школьников. Стиль общения преподавателей со школьниками постепенно меняется, совершенствуются методы обучения, направленные на реализацию субъект-субъектных отношений и активное сотрудничество всех участников образовательного процесса. Отмечена роль гражданского образования и патриотического воспитания подрастающего поколения, использование современных информационных технологий. Обосновывается необходимость развития ИКТ-компетенции участников образовательного процесса.

**T.N. Samsonova**  
Moscow

## **EDUCATIONAL PRACTICES IN CONTEMPORARY RUSSIAN SCHOOL: THE STATE AND PERSPECTIVES**

**KEYWORDS:** Russian education, general education schools, schoolchildren, teachers, educational process, civic education, patriotic education; information and communication technology.

**ABSTRACT.** The Russian school, as the most important social institution, is currently in a state of deep reforming. The author considers the trends of education development, related to the changes in the structure of education and relationship of its components, functional purpose and so on. The article analyses the preconditions of personal development of teachers and schoolchildren inherent to the innovative processes of the modern education system. One of the key points of the article is comprehension of changes in the functions of teaching, expansion of the tasks assigned to teachers. In contemporary conditions, the interrelation between education – upbringing – orientation toward the future profession and the personal growth of schoolchildren is important. The style of communication between teachers and schoolchildren is gradually changing, the teaching methods aimed at the realization of subject-subject relations and the active cooperation of all participants in the process of education are being updated. The role of civic and patriotic education of the younger generation, the use of modern information technologies are noted. The author argues the need for development of ICT competence of education process participants.

Школа всегда была и остается важнейшим институтом, который выполняет значимые образовательные и воспитательные функции. В ее деятельности заложена огромная сила, которая определяет «быт и судьбу народов и государства, смотря по основным предметам и по принципам, вложенным в систему школьного образования» (*Д. И. Менделеев*).

В российской школе продолжают фундаментальные изменения в организации всего образовательного процесса. Не следует рассматривать школу как некую фирму по оказанию образовательных услуг, образование – как просто услугу, а преподавателей – как обслуживающий персонал. Преподаватели осуществляют важнейшую миссию, они по сути работают на будущее, по характеру своей деятельности они призваны быть *людьми особого рода*. Вот лишь малая толика высказываний о роли

---

<sup>1</sup> **Самсонова Татьяна Николаевна**, доктор политических наук, профессор, социологический факультет, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова; 119234, г. Москва, ГСП-1, Ленинские горы, 1, стр. 33; e-mail: ashberry@mail.ru.

**Samsonova Tatiana Nikolaevna**, Doctor of Political Sciences, Professor, Department of Sociology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.

© Самсонова Т. Н., 2019

учителей и значении их нелегкого и благородного труда: «Учитель соприкасается с вечностью: он никогда не знает, где заканчивается его влияние» (Г. Адамс, американский историк и педагог); «Учитель, образ его мыслей – вот что самое главное во всяком обучении и воспитании» (А. Дистервег, немецкий педагог XIX в.); «Школьные учителя обладают властью, о которой премьер-министры могут только мечтать» (У. Черчилль).

Каковы целевые ориентиры школьного образования сегодня? В ответах на этот вопрос, как показывают исследования, не только прослеживается определенная динамика, но и некоторые расхождения в представлениях учителей, учеников и их родителей. Родители прежде всего хотят получения их детьми тех знаний, которые потребуются им для приобретения будущей профессии; второй по значимости задачей считают формирование культурного кругозора ребенка; третьей – его духовно-нравственное воспитание<sup>1</sup>. Если же обратиться к мнению основных субъектов образовательного процесса – учеников и учителей, то учащиеся все чаще подчеркивают значимость «в личностной модели выпускника школы индивидуалистических проявлений», в то время как учителя ориентируются «на нормативную модель успешной социализации в различных сферах (профессиональной, семейной, культуры и образования, общественной жизни)». Вместе с тем и среди учащихся, и среди учителей «повысилась значимость тех образовательных задач, которые связаны с приобретением учениками позитивного социального опыта взаимоотношений и участия в общественной жизни»<sup>2</sup>.

На передний план в системе школьного образования выходят прагматические задачи. В 1990-е – начале 2000-х годов российская школа значительно снизила выполнение своей воспитательной функции, реализация которой крайне важна для формирования личности школьников и их социализации. Тогда многим казалось, что самое важное в школе – давать необходимые знания. Школы выполняли лишь функцию образования, а воспитательные функции, формирование нравственного сознания в их обязанности как бы и не входили.

Понятно, что воспитательная миссия школы в том привычном для старшего поколения виде, в каком она существовала в советский период, на сегодняшний день в принципе невозможна. Однако советская модель образования и воспитания носила функциональный характер, ее приоритетами была фундаментальная подготовка и механизмы личностного развития. («Целью школы всегда должно быть воспитание гармоничной личности, а не специалиста», А. Эйнштейн). Теории развивающего обучения были важным вкладом отечественной педагогики в мировую педагогическую мысль, обеспечивая сильную сторону образования. Опыт отечественной, в том числе советской, педагогики и практики можно (и нужно) творчески переосмыслить и использовать. Разумеется, важен поиск новых форм и методов. Но при этом нельзя сводить функции педагога к деятельности своего рода «навигатора». Логику развития образования не следует выстраивать исходя исключительно из запросов рынка и рыночной целесообразности.

Образование и воспитание призваны идти «рука об руку». Важна четкая связь между образованием – воспитанием – ориентацией на будущую профессию и личностным ростом обучающихся. Выпускник современной школы должен обладать не просто суммой готовых знаний и умений, а способностью к их получению. Другими словами, необходима его соответствующая подготовка к будущей жизни. Методика обучения в школе не может строиться лишь на повторении и запоминании чужих мыслей, поскольку при таком типе образования ученик будет не *субъектом*, а скорее *объектом* обучения.

Постепенно в российской школе изменяется стиль общения педагогов и учеников, идет формирование нового типа социально-ролевых отношений «учитель – ученик», обновляются методы преподавания, нацеленные на реализацию субъект-субъектных отношений, на активное сотрудничество всех участников учебно-воспитательного процесса. Весь социализационный процесс направлен не только в одну сторону – от старшего поколения к младшему, социализирующемуся, но и в обратном направлении. (Это проявлялось и ранее в процессе образования и воспитания подрастающего поколения: «Многому я научился у своих наставников, еще большему – у своих товарищей, но больше всего – у своих учеников», *Талмуд*; «Уча, учимся», *Сенека*). Вместе с тем нельзя не учитывать и то, что в наши дни старший возраст родителей, учителей далеко не всегда является для молодого поколения убедительным основанием подражать передаваемому ими опыту.

В ходе образовательно-воспитательного процесса идет освоение определенных социальных образцов и норм, осуществляется нравственное развитие. Значимую роль в становлении личности мо-

<sup>1</sup> Лемуткина М. Родители оценили качество школы // МК. 16 июля 2018.

<sup>2</sup> Собкин В. С., Родионова К. Э. Кого должна готовить школа: мнение учащихся и учителей // *Философия образования и современность: к 10-летию кафедры философии образования в структуре философского факультета МГУ / ред. и сост. Е. В. Брызгалова, В. А. Прохода, П. Н. Костылев. М.: Философский факультет МГУ, 2018. С. 211.*

жет сыграть эффективная система гражданского образования, призванная дать школьникам политические и правовые знания, содействовать формированию гражданственности, а также патриотическое воспитание<sup>1</sup>. Нельзя забывать о задаче воспитания человека нравственного, обладающего комплексом гуманистических ценностей и ориентаций. А поэтому важно, чтобы различные мероприятия проводились неформально, не только давали нужные знания, но и вдохновляли учащихся, ориентируя их на будущую созидательную деятельность. Хорошо продуманные уроки патриотизма, краеведения позволяют школьникам ощутить ту часть истории большой страны, с которой они ежедневно соприкасаются. И тогда сокровища малой родины становятся их «собственными». Тем самым происходит эмоциональное включение в контекст национальной культуры, отечественной истории и литературы, формируется личное отношение к прошлому и настоящему нашей страны. Гражданское образование и патриотическое воспитание призвано носить практический характер, с использованием современных технологий, что позволяет обучающимся в большей степени, чем при использовании только учебниками и другими вспомогательными материалами, быть в курсе текущих событий. Необходимое условие успешной «гражданской социализации онлайн» – формирование внятного коллективного образа «мы» в историческом пространстве «прошлое – настоящее – будущее» России.

Процесс обучения должен осуществляться так, чтобы школьники, усваивая необходимые знания, не становились жертвами фейковых новостей, которыми «переполнено» информационное пространство. Современные дети не склонны принимать все на веру. Поэтому сейчас, в условиях широко распространившегося скепсиса, амбивалентности в оценке всего и вся, особенно важна «дисциплина» ума, которая служила бы защитой для формирующейся личности, живущей в мире неопределенности и неустойчивости. В процессе обучения важно сформировать умение анализировать, выделять важное, делать правильные выводы. «Плохой учитель преподносит истину, хороший учит её находить» (А. Дистервег).

Эффективность образования не может быть обеспечена без соответствующего уровня профессиональной подготовленности педагогических кадров. От педагогов требуются знания психологии развития личности ребенка, умения применять нужные подходы к пониманию характера, развития личности в определенные периоды жизни. Сегодня, когда идет постоянное обновление системы образования, требуется высокая степень овладения современными технологиями, навыками их применения в учебном процессе. Именно знания и опыт учителей имеют большее значение, чем любые другие факторы, в том числе уровень образования родителей, доход семьи или другие социально-экономические характеристики<sup>2</sup>.

В российской педагогике известно понятие «живое знание» (В. П. Зинченко), т. е. нужное знание, которое реально будет использовано в последующей жизни. На решение этих задач нацелен реализуемый в настоящее время проект «Билет в будущее». Школьникам 6-11 классов предлагается «опробовать» ту или иную профессию, чтобы лучше определиться в дальнейшем с выбором. Значительно обновлен и школьный предмет «Технология» (урок труда). Предполагается обучение детей в технопарках основам инженерии, робототехники и т. д. Так, в московские школы поставляется оборудование для инженерных, медицинских и других специализированных классов. Очень важно, чтобы такие новации постепенно охватили систему школьного образования всей страны.

В настоящее время школьники проводят много времени в виртуальном пространстве, более того, виртуальное общение уже доминирует по сравнению с реальным. В научный оборот даже вошел термин «киберсоциализация». Сформировалось сетевое поколение – молодые люди, для которых электронные медиа – «естественный социальный ландшафт». Согласно данным одного из опросов, проведенных в 2017 году, 48,6% молодых людей общаются с друзьями онлайн, 44% – оффлайн<sup>3</sup>. Поскольку Интернет – это не только источник информации и знаний, сфера активного обмена мнениями, а также инструмент организации разных видов активности, надо умело «играть» на этом поле. Интернет-реальность все больше становится доминирующим источником знаний о политике, о рос-

<sup>1</sup> Самсонова Т. Н. Гражданское образование в условиях глобализации: проблемы и пути совершенствования // Кризис цивилизации в контексте политических процессов XXI века / под ред. А. И. Костина. М.: Изд-во Московского университета, 2016. С. 222-247; Самсонова Т. Н. О формировании гражданских качеств в школьном возрасте (современная Россия) // Сборник тезисов научно-практической конференции с международным участием «Гражданское образование: сущность, проблемы, перспективы» / ред. и сост. Е. В. Брызгалина, А. Н. Тихонов, П. Н. Костылев. М.: Издатель Воробьев А.В., 2014. С. 146-147.

<sup>2</sup> Грязнова О. С., Магун В. С. Базовые ценности российских и европейских учителей // Социологический журнал. 2011. № 1. С. 53-73.

<sup>3</sup> Ценностные ориентации российской молодежи и реализация государственной молодежной политики: результаты исследования: монография / под общ. ред. С. В. Чуева. М.: Государственный университет управления, 2017. С. 19.



сийской истории, о социокультурных реалиях современного мира, Использование Интернет-ресурсов, в том числе в ходе гражданского образования и патриотического воспитания позволяет поддерживать интерес подрастающего поколения к политической информации, повышать политическую компетентность и медиаграмотность молодых «юзеров», прививать привычку к анализу политических событий, содействовать формированию навыков критического мышления, умения защищать в будущем свою гражданскую позицию.

Поэтому так важны образовательные, ориентирующие, информационные программы, а также блоги и игры, с помощью которых можно «говорить» со школьниками на их языке и одновременно решать важные задачи образования и социализации. Однако в учительской среде отношение к различным аспектам инновационной практики в сфере образования весьма неоднозначно. Педагоги с разным уровнем образования, квалификации, стажем педагогической деятельности, ведущие преподавание по разным типам образовательных программ, расходятся в оценке значимости тех или иных видов инновационной деятельности<sup>1</sup>.

Между тем успешные шаги по эффективному применению современных технологий делаются. Так, с 2018 года в России началась реализация проекта «Цифровая школа» (его планируется завершить к 2025 году). Ставится задача: овладение школьниками новыми информационными и компьютерными технологиями, вплоть до умения написать программу и создать цифровой проект для своей будущей профессии. За последние два года создана эффективная обучающая система – «Московская электронная школа» (МЭШ), которой охвачены все столичные школы. Цифровые технологии способны повысить возможности образования, однако при этом нельзя забывать о его ценностно-целевых ориентирах. Кроме того, применение новых технологий не должно вызывать у школьников компьютерную и Интернет-зависимость.

Важным фактором повышения уровня самооценки школьников, их эмоционального и психологического состояния, развития социальных навыков является создание и поддержание благоприятного «климата» школы, возрождающейся системы школьного самоуправления.

#### **Источники и литература:**

Грязнова О. С., Магун В. С. Базовые ценности российских и европейских учителей // Социологический журнал. 2011. № 1. С. 53-73.

Лемуткина М. Родители оценили качество школы // МК. 16 июля 2018.

Самсонова Т. Н. Гражданское образование в условиях глобализации: проблемы и пути совершенствования // Кризис цивилизации в контексте политических процессов XXI века / под ред. А. И. Костина. М.: Изд-во Московского университета, 2016. С. 222-247.

Самсонова Т. Н. О формировании гражданских качеств в школьном возрасте (современная Россия) // Сборник тезисов научно-практической конференции с международным участием «Гражданское образование: сущность, проблемы, перспективы» / ред. и сост. Е. В. Брызгалина, А. Н. Тихонов, П. Н. Костылев. М.: Издатель Воробьев А.В., 2014. С. 146-147.

Собкин В. С., Родионова К. Э. Кого должна готовить школа: мнение учащихся и учителей // Философия образования и современность: к 10-летию кафедры философии образования в структуре философского факультета МГУ / ред. и сост. Е. В. Брызгалина, В. А. Прохода, П. Н. Костылев. М.: Философский факультет МГУ, 2018. С. 204-212.

Собкин В. С., Адамчук Д. В., Жуков И. Д., Янбекова Д. В. Отношение учителей к проблеме внедрения инноваций в практику образования // Человек и образование. 2014. № 3. С. 26-33.

Ценностные ориентации российской молодежи и реализация государственной молодежной политики: результаты исследования: монография / под общ. ред. С. В. Чуева. М.: Государственный университет управления, 2017. 131 с.

---

<sup>1</sup> Собкин В. С., Адамчук Д. В., Жуков И. Д., Янбекова Д. В. Отношение учителей к проблеме внедрения инноваций в практику образования // Человек и образование. 2014. № 3. С. 32.

**Д.А. Алексеева**  
Курган

## **Тьюторское сопровождение исторического образования учащихся старшей школы**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** тьюторство, тьюторы, тьюторское сопровождение, историческая наука, старшеклассники, методика преподавания истории, методика истории в школе, историческое образование.

**АННОТАЦИЯ.** Тьюторство – европейский феномен в образовании возникший в средневековье, развивающийся на протяжении долгих лет, и пришедший в Россию сравнительно недавно. На данный момент тьюторство – это инновационный и активно внедряющаяся в российские школы культура. В данной статье будет рассмотрена краткая история тьюторства, приведены обоснования использования тьюторства в школах, опираясь на Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», опыт зарубежных коллег, коллег соотечественников. Подробно рассматривается сопровождение гуманитарного образования школьников, в частности исторического образования. Тьюторское сопровождение индивидуальной образовательной программы по истории, является актуально по нескольким причинам: во-первых, «история воспитывает поколения», во-вторых, важно сохранение исторической памяти народа, в-третьих, образовательная поддержка школьников стремящихся к изучению истории. В статье представлены все этапы тьюторской деятельности, подробно описана работа тьютора на каждом из этапов. Рассматриваются инструменты и форматы тьюторской работы, выделены наиболее эффективные. Работа тьютора по сопровождению индивидуальной образовательной программы по истории будет эффективна в том случае, если будут созданы все требуемые условия, в том числе поддержка тьютора администрацией школы, и командой тьюторов, учителей-предметников, психолога. В статье рассмотрены, те навыки и умения, который учащийся получит по окончании тьюторского сопровождения, например, оценка своей работы, работы товарищей по выработанным критериям, а также получение практики по работе с историческими источниками, литературой, с этапами источниковедческого анализа и многое др. Усвоенные знания, помогут сформировать такие компетенции, как проектная, коммуникативная, аналитическая.

**D.A. Alekseeva**  
Kurgan

## **TUTOR SUPPORT OF THE HISTORICAL EDUCATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS**

**KEYWORDS:** tutoring, tutors, tutor support, historical science, high school students, methods of teaching history, methods of history at school, historical education.

**ABSTRACT.** Tutoring is a European phenomenon in education that emerged in the Middle Ages, has been developing for many years, and came to Russia relatively recently. At the moment, tutoring is an innovative culture that is actively taking root in Russian schools. This article will review a brief history of tutoring, provide rationales for using tutoring in schools, based on the Federal Law of December 29, 2012 № 273-ФЗ “On Education in the Russian Federation”, the experience of foreign colleagues, fellow compatriots. schoolchildren, in particular, historical education. The tutor support of an individual educational program in history is important for several reasons: firstly, “history brings second, the preservation of the historical memory of the people, and thirdly, the educational support of students seeking to study history. The article presents all stages of tutorial activities, describes the tutor’s work at each stage in detail. Tutorial tools and formats are discussed, the most effective. The work of the tutor in supporting the individual educational program on history will be effective if all the required conditions are created, including the support of the tutor administration school, and a team of tutors, teachers, a psychologist. The article examines the skills and abilities that the student will receive at the end of the Tutor support, for example, evaluating his work, the work of his comrades on the basis of established criteria, and also getting practice in working with historical sources, literature, with the stages of source analysis and many others knowledge will help to form such competencies as design, communication, and analytical.

Современный мир постоянно меняется, требует изменений во всех сферах, направлениях жизни. Появляются новые профессии и специальности, которые готовы выполнять требования современного человека. Такая тенденция касается и современного образования. Так профессия «тьютор», несмотря на то, что история ее возникновения относится к раннему средневековью, как никогда востре-

---

**Алексеева Дарья Андреевна**, студентка, Курганский государственный университет; учитель истории, МБОУ СОШ «№ 49»; e-mail: dary.aleesk@mail.ru.

**Alekseeva Daria Andreevna**, Student, Kurgan State University, Teacher of History, Secondary School № 49, Kurgan, Russia.

© Алексеева Д. А., 2019

бована именно сегодня. Это связано с внедрением непрерывного образования личности, с поиском новых технологий, современных образовательных центров, и конечно с потребностью самореализации и профессионального становления личности.

В русский язык слово пришло из английского языка – tutor означает: «домашний учитель, репетитор, наставник, в обязанности которого входит обучение и сопровождение ученика».

«Феномен тьюторства тесно связан с появлением европейских университетов XII века и происходит из Великобритании. Он оформился примерно в XIV веке в классических английских университетах: Оксфорде и, чуть позднее, Кембридже. С этого времени мы уже можем говорить о тьюторстве как об исторически сложившейся форме университетского наставничества. Студент был сам вправе решать, какие предметы ему посещать, и каких профессоров слушать. Университет же предъявлял свои требования только на выпускных экзаменах»<sup>1</sup>. Таким образом, студент должен был сам выбирать путь, благодаря которому он достигнет знаний, необходимых ему в конечном итоге для получения степени.

«В выборе студенту помогал тьютор. Встречи студентов с тьюторами проводились по расписанию, а также во внеучебное время. Такая форма общения, осуществляемая между студентом и тьютором, являлась для студентов первостепенной. К XVII веку сфера деятельности тьютора расширилась: все большее значение стали приобретать не только образовательные, но и воспитательные функции»<sup>2</sup>. «Тьютор определяет и советует студенту, какие лекции и практические занятия лучше всего посещать, как составить план своей учебной работы, следит за тем, чтобы его ученики хорошо занимались и были готовы к университетским экзаменам»<sup>3</sup>. Тьютор становится ближайшим советником студента и помощником во всех его затруднениях. Если в Европе тьюторство твердо занимает лидирующие позиции уже в XII в., то России, только в 1147 г. встречается первое упоминание о Москве. Такой пример дает нам возможность судить о неравномерном развитии стран, это касается абсолютно всех сфер в жизни государства, в том числе и образования.

Таким образом, преемственность образования произошла поздно, кроме того была принята немецкая модель «учитель-ученик» без «среднего» звена – тьютора. Однако, несмотря на преемственность немецкого образования, Россия сохранила и свои «самобытные» черты. Например, такие как: традиция монастырских старцев, гувернеры в аристократических семьях, а самым ярким примером является тьюторское сопровождение интереса лицеиста Федора Матюшкина. К ученику Царскосельского лицея Федору Матюшкину, который увлекся романтикой морских путешествий, в качестве персонального наставника был «прикреплен» капитан-командор И. Ф. Крузенштерн, близкий друг директора лицея Е. А. Энгельгардта. Несмотря на то, что из лицея Матюшкин официально был выпущен на гражданскую службу коллежским секретарем, Энгельгардт приложил все свои усилия, чтобы помочь Матюшкину в осуществлении его юношеской мечты стать мореплавателем. Сегодня мы знаем Ф. Ф. Матюшкина, как полярного исследователя и адмирала. Несомненно, на становление «профессиональной личности» Ф. Ф. Матюшкина повлиял его наставник капитан-командор И. Ф. Крузенштерн.

Из истории мы видим, что тьюторство занимает главенствующее место в системе европейского образования, как в средневековье, так и в XXI веке. Однако, как обстоят дела с феноменом тьюторства в сегодняшней России, в частности в современной школе?

Особую актуальность проблематика тьюторства начинает приобретать сегодня в связи с проектами и программами модернизации российского образования. Так, в Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» четко выделены следующие направления:

1) «введение профильного обучения в старшей школе, обеспечивающего возможность выбора учащимися индивидуального учебного плана с учетом разнообразия образовательных потребностей и индивидуальных возможностей»<sup>4</sup>;

2) «деление образования на общее образование, профессиональное образование, дополнительное образование и профессиональное обучение, обеспечивающие возможность реализации права на образование в течение всей жизни»<sup>5</sup>, которое дает возможность простроить свою индивидуальную образовательную траекторию для дальнейшего личностного и карьерного роста;

3) сетевое взаимодействие нескольких организаций, в том числе иностранных;

<sup>1</sup> Ковалева Т. М., Кобыща Е. И. Попова (Смолик) С. Ю., Теров А. А., Череделина М. Ю. Профессия «тьютор». М.: СФК, 2013.

<sup>2</sup> Там же. 347 с.

<sup>3</sup> Ковалева Т. М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании. М.: Первое сентября, 2010. С. 25-26.

<sup>4</sup> Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Ст. 66.

<sup>5</sup> Там же. Ст. 10, ч. 2.

4) интеграция в мировое образовательное пространство, повышение мобильности профессионального образования, обмен опытом, совместная работа над исследовательскими проектами.

Реализация данных направлений требует, прежде всего, организации профессиональной педагогической поддержки индивидуального образования учеников, в частности учеников старших классов, стоящих перед выбором будущей профессии.

Как отмечает, кандидат педагогических наук, директор гуманитарного лицея М. П. Черемных, «старшая школа, занимает главенствующее место в современном образовании. По результатам экзаменов выпускников старшей школы делают вывод об эффективности всей системы школьного образования, кроме того именно в старшей школе ребенок делает вывод в пользу той или иной профессии, в дальнейшем от этого выбора зависит качество его профессиональной деятельности. Чаще всего в работе со старшеклассником педагоги ставят главной целью – успешную сдачу экзаменов, забывая уделять внимание, на мой взгляд, очень важной вещи – профессиональному выбору школьника»<sup>1</sup>.

Как отмечает В. Г. Богин, «выпускник школы должен представлять собой индивида, способного не только реализовывать на практике тот набор знаний и умений, которые он «усвоил» в школе, но и обладающего готовностью... создавать, вырабатывать новые знания и способы деятельности, необходимые для адекватного действия в ситуациях, в которых не «срабатывают» знания и умения, полученные в школе. Одним из средств, позволяющих индивиду конструировать новое, не имевшееся у него ранее, знание, понимание, новые способы деятельности, является рефлексия»<sup>2</sup>.

Образовательная рефлексия является неотъемлемой частью всего образовательного процесса. Образовательная рефлексия способствует осмыслению учащимся своей образовательной деятельности и построению собственного образования с проекцией на свое будущее. Для этого учащемуся нужно осознать его возможности и образовательные способности, поставить четкую цель обучения, составить свою индивидуальную образовательную программу.

Именно в этот момент старшекласснику на помощь приходит тьютор – человек, который организует условия для разработки и реализации индивидуальной образовательной траектории учащегося. Тьютор занимается «интеллектуальным и социальным продюсированием ребенка». Главная задача взрослого раскрыть интерес, потенциал ребенка, помочь его способностям воплотиться в реальные проекты и исследования.

Тьюторская деятельность «уверенно шагает» по России, уже во многих школах страны, запущено тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ учащихся. Сегодня важно обратить внимание на тьюторское сопровождение гуманитарного образования, а в частности исторического. Во-первых, история не только «великий учитель», но и «великий воспитатель», поэтому никому не должно быть безразлично, каким будет новое поколение. Во-вторых, важно понимать необходимость знания истории своей страны и сохранять историческую память народа. В-третьих, дети занимающиеся историей самостоятельно, тянущиеся к ее изучению, к сожалению, не выбирают профессию историка, учителя истории, а чаще всего выбирают профессию юриста, которая включает в себе огромный спектр специальностей, и имеет статус более перспективной.

На мой взгляд, это связано в первую очередь с тем, что старшеклассник не знает о том, что представляет собой та или иная профессия. Старшая школа остро нуждается в такой специальности, как тьютор.

Работа тьютора по сопровождению индивидуальной образовательной программы по истории будет эффективна в том случае, если будет обеспечена реализацией полного цикла тьюторской деятельности (2 года, 10-11 класс) с применением профессионального тьюторского инструментария. Тьютор может иметь несколько тьюторантов (учащихся), но каждый из них имеет свою индивидуальную образовательную траекторию. Тьюторское сопровождение индивидуальной образовательной программы учащихся по истории включает в себя несколько этапов:

0. Подготовительный этап – диагностика знаний по истории у тьюторантов, формирование общего представления об образовательной ситуации, первичные образовательные интересы и запросы учащихся, создание комфортной, доверительной атмосферы между тьютором и тьюторантами.

1. Начальный этап – постановка цели. При помощи тьютора учащийся должен поставить перед собой конкретные задачи для достижения цели, выбрать соответствующие методы.

2. Второй этап – планирование деятельности, разработка алгоритма действий. Сбор информации по интересующей теме, составление карты интересов. На этом этапе важно дать ребенку самостоятельно работать над поставленной задачей, искать собственный путь достижения поставленной

<sup>1</sup> Черемных М. П. Тьюторство в старшей школе. М.: Первое сентября, 2010. С. 26-27.

<sup>2</sup> Там же. С. 40-41.

цели. Тьютор должен направить ребенка к исследованию его познавательного интереса, должен помочь составить список рекомендованных источников и литературы по выбранной теме, пригласить или порекомендовать специалистов для обсуждения выбранной темы.

3. Основной этап – организация выполнения работы. На данном этапе тьютор может проводить как групповые, так и индивидуальные консультации. На групповых консультациях тьютор взаимодействует с малой группой обучающихся. На них обсуждаются типовые затруднения и ошибки, даются общие рекомендации. На индивидуальных консультациях тьютор работает индивидуально с каждым учеником: уточняет степень выполнения задания, отвечает на вопросы, диагностирует причины возникающих затруднений, дает рекомендации, помогает определить путь решения проблемы. Консультации проводятся постоянно, как в очной, так и в заочной форме.

4. Завершающий этап – презентация проекта, оглашение результатов исследования. Тьютор не вмешивается в деятельность учащегося во время подготовки к презентации исследования (проекта), консультации проводятся только по требованию учащегося.

5. Аналитический этап – направлен на самоанализ пройденного пути, достигнутых результатов. Это способствует развитию самооценки, умению рефлексировать собственные и чужие способы действия, понимать происходящие в себе и изменения в окружающих. Роль тьютора заключается в подведении итогов, определении уровня личных достижений каждого из учащихся, обозначении точек дальнейшего роста и развития подопечных, помогает осуществить выбор дальнейших направлений деятельности.

Тьюторское сопровождение предполагает, с одной стороны, вовлечение учащихся в разные формы событийной образовательной деятельности. С другой стороны, педагог-тьютор в своей деятельности концентрируется на таких дополнительных формах работы с детьми, которые позволяют планировать и подготавливать учащегося к образовательным событиям (через работу с индивидуальным или групповым интересом и инициативой), таким как предметные олимпиады, научные конференции, и т. д., а затем рефлексировать полученный опыт и результаты. Таким образом, в практической деятельности тьютора интегрируются такие современные образовательные технологии, как «Метод проектов», «Технология организации образовательных событий», «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП), «Портфолио», «Дебаты», «Кейс-обучение», «технология тренингов» и многие др.

Тьютор сопровождает, различные формы образовательной деятельности, например, такие как групповые занятия и уроки (дидактические), групповые занятия и уроки (рефлексивные), занятие по решению индивидуальных трудностей учащихся, стажировки (в качестве учителя истории, работа в археологической лаборатории), археологические экспедиции, семинарские занятия, приглашение гостей-специалистов (специалистов в выбранной предметной области, студентов вузов в которые планируют поступать учащиеся, специалисты, которые занимаются наукой), экскурсии (музеи, исторические центры, достопримечательности и т. д), тематические смены в детских лагерях, проекты (исследовательские работы), обмен опытом со школьниками из соседних областей, по интересующей проблематике.

Тьюторское сопровождение индивидуальной образовательной программы реализуется в рамках основной образовательной программы старшей школы по истории и задействует образовательные ресурсы школы и за ее пределами. Особенностью ресурсного обеспечения данной программы является, то, что ее реализация невозможна силами одного тьютора. Программа будет реализована только в том случае, если администрация школы будет поддерживать инициативы тьютора, как морально, так и материально. Для достижения цели учащихся должен работать не только один тьютор, но и вся команда тьюторов, школьный психолог, социальный педагог, учителя предметники.

Сейчас для России тьюторство является инновационным, активно внедряющимся элементом. Тьюторство – это скорее не технология, а культура, которая формировалась параллельно культуре преподавания и обучения. Главный инструмент обучения, воспитания и базовая обязанность тьютора – разработка индивидуальной образовательной программы, которая постоянно подстраивается под ученика. Изменения вносятся в зависимости от образовательного запроса учащихся, от анализа успеха их продвижений учащихся в выбранной ими предметной области. Стержневое понятие такой педагогики – уникальность человеческой личности, ее предназначения (в том числе и профессионального) и связанная с этим индивидуализация обучения.

Тьюторское сопровождение индивидуальной образовательной программы по истории, является важным элементом образовательного процесса. Тьютор поможет выпускникам научиться планировать и анализировать свою образовательную деятельность, интересы и инициативы, а также формулировать свои цели и задачи. Тьюторант получит умение работать в команде, настраивать «коммуникативный мостик», способность оценивать свою работу, работу товарищей по выработанным критериям. Учащийся получит практику работы с историческими источниками, литературой, познако-

миться с этапами источниковедческого анализа, а также освоит умение ориентироваться в датах, событиях, фактах, исторических личностях выбранного периода. Усвоенные знания, помогут сформировать такие компетенции, как проектная, коммуникативная, аналитическая.

Тьюторское сопровождение поможет ребенку определиться со своей будущей профессией, поработать над проектом или исследовательской работой по интересующей теме, прийти стажировку и многое другое. Такая форма работы с выпускниками будет способствовать привлечению молодых людей в историческую науку.

**Источники и литература:**

Александрова Е. А. Теория и практика тьюторской деятельности в России. 2017. № 3. С. 129.

Зоткин А. Идея тьюторства и проблема субъективности в образовании // Тьюторство: концепции, технологии, опыт. Томск, 2005. 386 с.

Ковалёва Т. М. Тьюторское сопровождение в старшей школе как возможность эффективной реализации предпрофильной подготовки и профильного обучения // Теоретические исследования 2005 года: материалы научной конференции. М.: ИТИП РАО, 2006.

Ковалева Т. М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании. М.: Первое сентября, 2010. С. 25-26.

Ковалева Т. М., Кобыща Е. И. Попова (Смолик) С. Ю., Теров А. А., Чередилина М. Ю. Профессия «тьютор». М.: СФК, 2013. 486 с.

Челнокова А. В. Становление и развитие тьюторской деятельности в России. 2013. № 3. С. 125-132.

Черемных М. П. Тьюторство в старшей школе. М.: Первое сентября, 2010. 53 с.

Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

**В.М. Антонов**  
**М.В. Новожилова**  
Уфа

## **МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ И МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ П.В. ГОРЫ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** методика преподавания истории, методика истории в школе, Отечественная история, учебники истории, школьные учебники, системно-деятельностный подход, историко-культурные стандарты, методы обучения, приемы обучения, средства обучения, методическое наследие.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются некоторые методические аспекты реализации детализированных предметных результатов в современных учебниках по отечественной истории, созданных в соответствии с ИКС. При этом авторы опирались на методическую концепцию известного советского методиста-историка П. В. Горы, столетие со дня рождения которого исполняется в этом году. П. В. Гора рассматривал способы обучения истории как с дидактической стороны (методы обучения), так и с методической (приемы и средства обучения). На основе структурно-функционального анализа содержания учебного исторического материала им была разработана четкая, в то же время гибкая, система методических приемов и средств. На основе овладения соответствующих приемов и средств у учащихся формируются познавательные умения. В учебниках истории главным средством формирования умений у учащихся выступают познавательные задания. В учебниках «Русского слова» с 6 по 9 класс широко представлены задания по формированию умений составлять повествовательно-описательный рассказ о событиях, явлениях, а также исторический портрет личности. Задания сопровождаются ориентировочной основой, включающую в себя учебные действия, необходимые для формирования этих умений. Ориентировочная основа из класса в класс усложняется, включает в себя новые моменты. В статье дается анализ учебников по отечественной истории трех линий издательств – «Дрофа», «Русское слово», «Промсвещение». Авторы статьи приходят к выводу, что не все современные учебники отечественной истории достаточно формируют умения, предусмотренные предметными результатами.

**V.M. Antonov**  
**M.V. Novozhilova**  
Ufa

## **METHODOLOGICAL ASPECTS OF MODERN SCHOOL TEXTBOOKS OF DOMESTIC HISTORY AND OF P.V. GORA'S METHODOLOGICAL HERITAGE**

**KEYWORDS:** history teaching methods, history history methods in school, Russian history, history textbooks, school textbooks, a system-activity approach, historical and cultural standards, teaching methods, teaching methods, teaching aids, methodical heritage.

**ABSTRACT.** The article discusses some methodological aspects of the implementation of detailed objective results in modern textbooks on national history, created in accordance with the SEC. At the same time, the authors relied on the methodical concept of the famous Soviet methodologist-historian P. V. Mountains, the centenary of the birth of which is celebrated this year. P. V. Gore considered ways of teaching history both from the didactic side (teaching methods) and from the methodological side (methods and means of teaching). On the basis of the structural-functional analysis of the content of educational historical material, he developed a clear, at the same time flexible, system of teaching methods and tools. On the basis of mastering the appropriate techniques and tools in students formed cognitive skills. In history textbooks, cognitive tasks are the main means of developing students' skills. In the textbooks of the "Russian Word" from the 6th to the 9th grade, there are widely presented tasks on the formation of skills to compose a narrative-descriptive story about events, phenomena, as well as a historical portrait of a person. The tasks are accompanied by an indicative basis,

---

**Антонов Владимир Михайлович**, заслуженный учитель Республики Башкортостан, кандидат педагогических наук, доцент кафедры всеобщей истории и культурного наследия Института исторического и правового образования, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы; e-mail: iipo\_40@mail.ru.

**Antonov Vladimir Mikhailovich**, Honored Teacher of the Republic of Bashkortostan, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of General History and Cultural Heritage of the Institute of Historical and Legal Education, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmullla, Ufa, Russia.

**Новожилова Мария Владимировна**, студент V курса Института исторического и правового образования, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы; e-mail: nowojilowa.marija@yandex.ru.

**Novozhilova Maria Vladimirovna**, Student of the Institute of Historical and Legal Education, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmullla, Ufa, Russia.

which includes the training activities necessary for the formation of these skills. Approximate basis from class to class is complicated, includes new moments. The article provides an analysis of textbooks on the national history of three lines of publishing houses – “Drofa”, “Russian word”, “Enlightenment”. The authors of the article come to the conclusion that not all modern textbooks of national history sufficiently form the skills provided by the subject results.

В марте 2019 года исполняется 100 лет со дня рождения видного ученого-методиста Петра Васильевича Горы (1919–1988). 1960 – начало 1980–х годов характеризуются, по словам Л. Н. Алексашкиной, определенным расцветом методики обучения истории. К этому времени относится деятельность «светил» советской методики обучения истории: Н. Г. Дайри, Ф. П. Коровкина, П. С. Лейбенгруба, А. А. Вагина, Д. М. Никифорова и др. Среди этой плеяды методистов-историков достойное место занимает П. В. Гора. Он прошёл путь от простого учителя истории к ученому, создавшему свою методическую школу. Тридцать лет он заведовал кафедрой методики преподавания истории, обществознания и права МГПИ, которая фактически являлась одним из методических центров страны. Среди его учеников можно отметить таких известных ныне методистов как О. Ю. Стрелова, М. В. Короткова, которые наряду с другими учеными-методистами определяют развитие современного школьного исторического образования.

Несмотря на то, что в школьном историческом образовании произошли кардинальные изменения, многие методические идеи Петра Васильевича сохраняют своё значение в связи с реализацией системно-деятельностного подхода, который нашел отражение в детализированных предметных результатах изучения истории в школе. В них в соответствии со структурой и логикой историко-познавательной деятельности школьников представлен как общий, так и детализированный по годам обучения перечень действий<sup>1</sup>. О. Ю. Стрелова в связи с этим озаглавила свою статью в виде вопроса: предметные результаты обучения истории детализированы: что дальше делать учителю и методисту<sup>2</sup>?

В своей статье хочется поделиться своими соображениями, как в современных учебниках отечественной истории, созданных в соответствии с ИКС, реализуются требования к предметным результатам обучения истории и как при этом можно принять во внимание важнейшие методические идеи П. В. Горы.

Обучение истории в школе П. В. Гора рассматривал как сложный и противоречивый процесс, обусловленный закономерными связями между целями исторического образования, его содержанием, возрастными познавательными возможностями школьников, учебной деятельностью учителя и учеников и результатами обучения.

Учебная деятельность учителя и учащихся осуществляется с помощью определенных способов – методических приемов и средств. Приемы и средства, сама учебная деятельность закономерно вытекают из особенностей содержания учебного материала, целей его изучения и познавательных возможностей учащихся<sup>3</sup>.

Центральным звеном методической системы П. В. Горы является структурно-функциональный анализ содержания учебного исторического материала. Структурный анализ предполагает выделение из содержания материала главных исторических фактов, теоретических положений и вытекающих из анализа фактов теоретических выводов и обобщений, сформулированных в учебнике и не сформулированных, скрытых в фактах и их связях<sup>4</sup>.

Функциональный анализ представляет собой определение образовательных, воспитательных и развивающих возможностей структурных компонентов содержания: главных исторических фактов, теоретических положений, выводов и обобщений<sup>5</sup>.

Способы обучения истории П. В. Гора рассматривал как с дидактических, так и методических позиций. На дидактическом уровне – это методы обучения, общие для всех предметов: словесные (метод устного обучения, метод обучения по печатным текстам), наглядные и практические (4, с. 18). На основе подхода к способам обучения с методической точки зрения П. В. Гора и сотрудники его кафедры разработали систему словесных и наглядных приемов преподавания и учения, которая вместе с соответствующими средствами обучения отвечает особенностям содержания учебного исторического материала, целям обучения истории и познавательным возможностям учащихся разных уровней обучаемости<sup>6</sup>.

---

© Антонов В. М., Новожилова М. В., 2019

<sup>1</sup> Вяземский Е. Е., Алексашкина Л. Н., Хлытина О. М. О системном подходе к проектированию предметных результатов изучения истории в школе // Преподавание истории в школе. 2018. № 8. С. 4-5.

<sup>2</sup> Стрелова О. Ю., Маринкина Л. Г. Предметные результаты обучения истории детализированы: Что дальше делать учителю и методисту? // Преподавание Истории в школе. 2019. № 1. С. 36.

<sup>3</sup> Гора П. В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. М.: Просвещение, 1988. С. 10.

<sup>4</sup> Там же. С. 25.

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> Гора П. В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. М.: Просвещение, 1988. С. 49.



Приемы учебной работы школьников рассматривались П. В. Горой как:

- 1) составная часть методов обучения (методы свои функции реализации через соответствующие приемы и средства);
- 2) как перечень действий, выполняемых в определенной последовательности и который может быть выражен в виде указаний, рекомендаций, правил, инструкций;
- 3) как адекватные характеру содержания учебного исторического материала.

П. В. Гора в своей последней книге, в которой он фактически обобщил результаты своих методических исследований, понятие «методический прием» раскрывает на примере составления сравнительно-обобщающей таблицы<sup>1</sup>. Дается матрица этой таблицы и перечисляются учебные действия, которые фактически являются ориентировочной основой для обучения школьников умению сравнивать различные исторические объекты. Умение сравнивать, находить общее и особенное в сравниваемых объектах может считаться сформулированным, если учащиеся без всякой помощи и без опоры на матрицу смогут самостоятельно определять предусмотренные учебные действия в различных ситуациях.

Систему методических приемов и средств обучения истории П. В. Гора представил в виде следующих групп: 1. методические приемы и средства изучения локализованных во времени и пространстве исторических фактов (приемы и средства формирования образов главных исторических фактов, приемы и средства формирования необразных знаний неглавных исторических фактов, другого фактического материала: хронологии, картографии и статистики), 2. приемы и средства изучения теоретического материала: понятий разной широты обобщения, существенных причинно-следственных связей, закономерностей и теоретических выводов и обобщений<sup>2</sup>.

Приемы учебной работы рассматривались П. В. Горой как с внешней стороны (материализованные действия: составление планов, схем, таблиц, рассказов и т. д.), так и с внутренней (умственные действия: анализ, абстрагирование, синтез, сравнение, обобщение и т. д.). Применяя тот ли иной прием учебной деятельности, учащиеся одновременно выполняют связанные с ним умственные действия (5, нахзац).

Обучение приемам учебной работы создает условия для формирования у школьников познавательных умений с постепенным нарастанием трудностей. *«Понятие «умение» подчеркивает степень овладения приемами учения. Сначала учащиеся усваивают знание того или иного приема, затем постепенно приобретают умение самостоятельно пользоваться этим приемом. Основным признаком умения является способность ученика последовательно применять всю совокупность учебных и умственных действий, составляющих прием, при изучении нового, отличающегося от ранее изученного, материала или при решении незнакомых познавательных вопросов и заданий»* (выделено курсивом П. В. Горой)<sup>3</sup>.

По мнению П. В. Горы, работа по обучению учащихся основным приемам учебной работы должна проводиться преимущественно в 4-7 классах. Но на практике многие школьники и в более старших классах плохо владеют приемами учебной работы и связанными с ними умениями. В 2019/19 учебном году в некоторых школах г. Уфы была проведена диагностика по выявлению уровня сформированности определенных умений у школьников. Так, учащиеся 8-10 классов не вполне овладели умением соотносить год с веком, тысячелетием. Ученикам было предложено 10 пар дат и нужно было отметить те из них, которые относятся к одному веку, к одному тысячелетию<sup>4</sup>. Такие пары дат, как 1781-1700, 1299 – 1200 были отнесены к одному веку, а пара 1000-1001 – к одному тысячелетию. Правило соотношения года с веком должно быть усвоено учениками еще в 3-4 классах. Эффективным методическим средством в данном случае может служить лента времени. Почему-то многие авторы учебников, методисты путают понятия «линия времени», «лента времени». Приведем пример ленты времени, представленной в одной из работ П. В. Горы<sup>5</sup>.

IX век (801-900 гг.)	X век (901-1000 гг.)	XI век (1001-1100 гг.)
-------------------------	-------------------------	---------------------------

XVIII век (1701-1900 гг.)	XIX век (1801-1000 гг.)	XX век (1901-2000 гг.)
------------------------------	----------------------------	---------------------------

<sup>1</sup> Там же. С. 50.

<sup>2</sup> Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Теория и методика преподавания истории: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2003. С. 174.

<sup>3</sup> Гора П.В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. М.: Просвещение, 1988. С. 63.

<sup>4</sup> Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Теория и методика преподавания истории: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2003. С. 31.

<sup>5</sup> Вяземский Е. Е., Алексашкина Л. Н., Хлытина О. М. О системном подходе к проектированию предметных результатов изучения истории в школе // Преподавание истории в школе. 2018. № 8. С. 139.

Именно с помощью ленты времени учитель может объяснить четвероклассникам хронологические рамки века, показать, как отсчитывать время в пределах каждого столетия<sup>1</sup>.

Вызвало большие затруднения задание на основе описательного текста дать четкое определение понятия с выделением родовых, видовых и дополнительных признаков. Многие школьники не справились с определением логической структуры учебного текста.

Так что проблема реализации детализированных предметных результатов является крайне актуальной.

Рассмотрим на ряде примеров, как современные учебники по отечественной истории, созданных в соответствии с ИКС, способствуют формированию познавательных умений, включенных в детализированные предметные результаты.

Так, важным в образовательно-воспитательном и развивающем отношении имеет умение давать характеристику исторической личности, включенное в блок «Историческое описание (реконструкция)». Учащиеся для составления характеристики исторической личности должны в соответствии с определенным планом подобрать источники, систематизировать найденный материал, проявить свое, часто эмоциональное, отношение к ней. Большую помощь учащимся в овладении умением разрабатывать характеристику исторической личности могут оказать стереотипные планы (памятки).

В этом отношении показательны учебники «Русского слова», автором методического аппарата которых является известный методист Л. Н. Алексашкина. В учебниках для всех классов приводятся задания по составлению исторического портрета знаковых для каждой эпохи деятелей, а также словесных рассказов о событиях и явлениях. Причем задания часто сопровождаются ориентировочной основой, оформленной либо в виде стереотипного плана или памятки.

Таковыми инструкциями (ориентировочными основами), способствующими развитию умений, включенных в блок «Историческое описание (реконструкция)», учебники «Русского слова» выгодно отличаются от учебников «Просвещения» и «Дрофы» (издательский дом «Российский учебник»).

Остановимся на том, как учебники способствуют развитию умения сравнивать, находить общее, особенное. Известно, что включенное несколько лет назад в ЕГЭ задание на нахождение общего и особенного в сравниваемых объектах было снято вследствие того, что многие выпускники не справлялись с этим заданием.

Учебники всех трёх линий включают много заданий на сравнение. В двух частях учебника «Просвещение» для 9-го класса только один раз в задании указывается на необходимость сформулировать признаки сравнения, в остальных случаях учащимся предлагается просто сравнить какие-то объекты. Совершенно иначе поступают авторы методического аппарата учебников «Русского слова» и «Дрофы». Задания сопровождаются таблицами, которые учащимся нужно заполнить. Конечно, это намного лучше, чем в учебниках «Просвещения». Но если мы сравним эти таблицы с формой сравнительно-обобщающей таблицы П. В. Горы, увидим, что они недостаточно формируют умение сравнивать, находить общее и особенное. Во-первых, отсутствует графа «Общее, особенное, частное», что очень важно для нахождения общего и различий. Во-вторых, учащимся не предлагается сделать вывод об итогах сравнения. В-третьих, желательно, чтобы учащиеся сами определяли критерии (линии) сравнения. Причем определение критериев сравнения для учащихся является сложной процедурой. Об этом свидетельствуют результаты выполнения задания на формулировку линий (показателей, признаков) для сравнения монархии и республики на основе предложенного текста (автор задания А. Ю. Лазебникова). Из 522 учащихся 5-9 классов правильный ответ только 11,37%<sup>2</sup>.

Рассмотрим, как учебники содействуют формированию умения работать с различными историческими источниками. Обратим внимание на визуальные источники. О. Ю. Стрелова в ряде публикаций обозначила новый подход к работе с иллюстрациями: плакатами, карикатурами, историческими картинками, фотографиями. Она так и озаглавила параграф в одной из книг: «Новая жизнь учебных иллюстраций»<sup>3</sup>.

К основным содержательным линиям «Историческое время», «Историческое пространство», «Историческое движение», «Человек в истории» О. Ю. Стрелова разработала дополнительные, одной

<sup>1</sup> Гора П. В. Методические приемы и средства наглядного обучения истории в средней школе. Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1971. С. 139.

<sup>2</sup> Коваль Т. В. О сформированности метапредметных умений учащихся в основной школе: что показала диагностика // Преподавание истории и обществознания в школе. 2017. № 4. С. 37.

<sup>3</sup> Стрелова О. Ю., Вяземский Е. Е. Учебник истории: старт в новый век. М.: Просвещение, 2006. С. 40.

из которых является «История и художник», а также представила типологию заданий по данной содержательной линии<sup>1</sup>.

Работа с историческими картинами дает возможность школьникам представить их как одну из возможных форм реконструкции прошлого, познакомиться с творчеством известных художников, чьи имена не представлены в параграфах по истории культуры, например, А. Д. Кившенко и другие; развить в себе историческое и критическое мышление, знакомясь с различными интерпретациями исторических событий. Историческая живопись создает большие возможности для развития эстетических вкусов школьников, расширение их культурного кругозора, реализации межпредметных связей<sup>2</sup>.

В современных учебниках отечественной истории широко представлен иллюстративный материал. Но как он работает? Можно вполне согласиться с мнением Ю. С. Рябцева – автора публикации об учебниках истории России для 9-го класса, что недостаточно комментариев и заданий к иллюстрациям и совсем их мало в учебниках «Просвещения». Он отмечает в учебниках этого издательства изображения мало по размеру, и это приемлемо если речь идет о портретах, но если на них отображаются какие-либо действия, то невозможно что-либо рассмотреть и тем более понять<sup>3</sup>. В учебниках «Просвещения» в пояснительном тексте не указывается время создания исторической картины, а эти сведения очень важны для работы с ней как источником исторических знаний. Автор картины является современником изображаемого им события или есть большой разрыв со временем между написанием картины и событием, которое отображено на ней.

В учебнике издательства «Просвещение» встречается большое количество портретов. Их в двух частях учебника для 9 класса имеется 81, но только в семи случаях указываются их авторы. Создается парадоксальная ситуация: в теме «Культурное пространство империи во второй половине XIX века: русская литература» приводятся портреты М. Е. Салтыкова-Щедрина, Н. А. Некрасова, Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого, но нет никаких пояснений, кто их написал. Авторами портретов являлись выдающиеся художники того времени: В. Г. Перов, И. Н. Крамской. То, что не указываются художники-авторы портретов, не только сужает культурный кругозор школьников, но и затрудняет реализацию межпредметных связей и не способствует выполнению заданий в ОГЭ, ЕГЭ, на олимпиадах. Кроме того, многие портреты конца XIX-начала XX веков являются фотографиями, но об этом нигде не указывается.

В двух частях указанного учебника нашлось всего три иллюстрации, к которым прилагаются задания. В одном случае – к картине Б. М. Кустодиева «Трактирщик» – нужно найти в художественном произведении одного из писателей описание трактира того времени<sup>4</sup>. Другое задание направляет школьников на поиск дополнительной информации, чтобы узнать, кто изображен рядом с императором Александром III. В третьем задании, которое, на наш взгляд, более удачное, чем первые два, предлагается на основе картины «Москва в сентябре 1812 г.» выяснить, какие последствия имело вступление в Москву французских войск комментарию имеются лишь к одной иллюстрации – картине Б. М. Кустодиева «В московской гостинице 40-х годов XIX века»: дается перечисление лиц, представленных на ней.

Иллюстративный ряд в учебниках «Русского слова», «Дрофы» производит лучшее впечатление, чем в учебниках «Просвещение». В них больше комментариев и заданий к иллюстрациям, но их тоже недостаточно. К изображениям в учебнике «Русского слова» для 9 класса предлагаются 6 заданий, направленных на анализ содержания конкретной картины, и 5 заданий обобщенного характера, помещенных после текста параграфа. Интересны формулировки самих заданий, например, рассмотрение картины как источника знаний о каком-либо событии и как явления художественной культуры (В. И. Суриков «Боярыня Морозова») <sup>5</sup>. Причем эта картина дается и в учебнике для 7-го класса, но только в ракурсе источника знаний о церковном расколе. Задание к ней сформулировано по-другому, чем в учебнике 9-го класса: «Какое событие запечатлено художником? Как он показывает отношение окружающих к боярыне Морозовой?»<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Феномен фальсификации истории России и историческое образование школьников: методическое пособие. М.: «Русское слово – учебник», 2014. С. 77-89.

<sup>2</sup> Там же. С. 77-78.

<sup>3</sup> Рябцев Ю. С. О наглядности в преподавании истории // Преподавание истории и обществознания в школе. 2017. № 2. С. 40.

<sup>4</sup> История России. 9 класс. Учебник для образовательных организаций. В 2 ч. Ч. 2. / Н. М. Арсентьев, А. А. Данилов, Левандовский, А. Я. Токарева; под ред. Торкунова. М.: Просвещение, 2016. С. 59.

<sup>5</sup> Соловьев К. А., Шевырев А. П. История России 1801-1914: учебник для 9 класса общеобразовательных организаций / под ред. Ю. А. Петрова. М.: «Русское слово – учебник», 2015. С. 169.

<sup>6</sup> Пчелов Е. В., Лукин П. В. История России XVI-XVII века: учебник для 7 класса общеобразовательных организаций / под ред. Ю. А. Петрова. 2 изд. М.: «Русское слово – учебник», 2016. С. 155.

Для всех картин указывается время из создания, также называются авторы художественных портретов и годы их написания. Л. Н. Алексашкина, автор методического аппарата, также ориентирует школьников на вид изображения: картина, литография, гравюра, фотография, портрет, икона. Ставится вопрос: в чем особенности фотографии как вида изобразительного материала, чем она отличается от портрета, исторической картины. Задания обобщенного характера касаются не какого-либо одного изображения, а всего зрительного материала параграфа, например, «Используя иллюстративный ряд параграфа, расскажите об обороне Севастополя»<sup>1</sup>. Кроме заданий в учебнике для 9 класса приводятся восемь комментариев к изображениям.

В учебниках издательства «Дрофа» приводятся яркие, красочные иллюстрации, в подписях к картинам, художественным портретам называются авторы-художники. Часто представлен такой вид изображения как фотография, на это обращается внимание учащихся. В учебнике 9-го класса задания к иллюстративному материалу предлагаются после каждой главы, они связаны с ключевыми идеями и нацеливают школьников на более глубокое осмысление их.

Подводя итоги рассмотрения проблемы, как современные учебники истории способствуют реализации детализированных предметных результатов, можно согласиться с мнением О. Ю. Стреловой, что методический аппарат учебников в большей степени ориентируется на содержание учебного исторического материала, чем на предметные умения. Учебники также не поддерживают курс на усложнение познавательных умений: в учебниках для разных классов встречаются задания, связанные с одним и тем же познавательным действием<sup>2</sup>. Но все же, в учебниках «Дрофы» и особенно «Русского слова» можем встретить положительные примеры ориентации заданий на формирование умений. И в них находят отражение методические идеи П. В. Горы.

*Светлой памяти П.В. Горы*

#### **Источники и литература:**

Вяземский Е. Е., Алексашкина Л. Н., Хлытина О. М. О системном подходе к проектированию предметных результатов изучения истории в школе // Преподавание истории в школе. 2018. № 8. С. 3-14.

Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Теория и методика преподавания истории: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2003. 384 с.

Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Феномен фальсификации истории России и историческое образование школьников: методическое пособие. М.: «Русское слово – учебник», 2014. 136 с.

Гора П. В. Методические приемы и средства наглядного обучения истории в средней школе. Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1971. 240 с.

Гора П. В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. М.: Просвещение, 1988. 208 с.

История России. 9 класс. Учебник для образовательных организаций. В 2 ч. Ч. 1. / Н. М. Арсентьев, А. А. Данилов, Левандовский, А. Я. Токарева; под ред. Торкунова. М.: Просвещение, 2016. 160 с.

История России. 9 класс. Учебник для образовательных организаций. В 2 ч. Ч. 2. / Н. М. Арсентьев, А. А. Данилов, Левандовский, А. Я. Токарева; под ред. Торкунова. М.: Просвещение, 2016. 143 с.

Коваль Т. В. О сформированности метапредметных умений учащихся в основной школе: что показала диагностика // Преподавание истории и обществознания в школе. 2017. № 4. С. 34-39.

Ляшенко Л. М., Волобуев О. В., Семенова Е. В. История России: XIX – начало XX в. 9 кл.: учебник. М.: Дрофа, 2016. 351 с.

Пчелов Е. В., Лужин П. В. История России с древнейших времен до начала XVI века: учебник для 6 класса общеобразовательных организаций / под ред. Ю. А. Петрова. М.: ООО «Русское слово – учебник», 2016. 240 с.

Пчелов Е. В., Лукин П. В. История России XVI-XVII века: учебник для 7 класса общеобразовательных организаций / под ред. Ю. А. Петрова. 2 изд. М.: «Русское слово – учебник», 2016. 224 с.

Рябцев Ю. С. О наглядности в преподавании истории // Преподавание истории и обществознания в школе. 2017. № 2. С. 39-44.

Соловьев К. А., Шевырев А. П. История России 1801-1914: учебник для 9 класса общеобразовательных организаций / под ред. Ю. А. Петрова. М.: «Русское слово – учебник», 2015. 312 с.

Стрелова О. Ю., Вяземский Е. Е. Учебник истории: старт в новый век. М.: Просвещение, 2006. 143 с.

Стрелова О. Ю., Маринкина Л. Г. Предметные результаты обучения истории детализированы: Что дальше делать учителю и методисту? // Преподавание Истории в школе. 2019. № 1. С. 36-40, 48.

<sup>1</sup> Соловьев К. А., Шевырев А. П. История России 1801-1914: учебник для 9 класса общеобразовательных организаций / под ред. Ю. А. Петрова. М.: «Русское слово – учебник», 2015. 104 с.

<sup>2</sup> Стрелова О. Ю., Маринкина Л. Г. Предметные результаты обучения истории детализированы: Что дальше делать учителю и методисту? // Преподавание Истории в школе. 2019. № 1. С. 38.

**А.В. Антонова**  
Екатеринбург

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА – ВАЖНОЕ ЗВЕНО В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** педагогическая практика, профессиональные компетенции, учителя истории, подготовка будущих учителей, педагогические вузы.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена рассмотрению вопросов, связанных с педагогической практикой студентов-историков: цель, задачи, принципы организации и основные этапы. В статье раскрыта роль педагогической практики в процессе формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций студента-будущего учителя в системы высшего педагогического образования.

**A.V. Antonova**  
Ekaterinburg

## **PEDAGOGICAL PRACTICE IS AN IMPORTANT LINK IN THE PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE HISTORY TEACHERS**

**KEYWORDS:** teaching practice, professional competence, history teachers, training of future teachers, pedagogical universities.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the consideration of issues related to the pedagogical practice of students of historians: the goal, objectives, principles of organization and the main stages. The article reveals the role of pedagogical practice in the process of forming general professional and professional competences of a student-future teacher in the system of higher pedagogical education.

Современная система образования в России претерпевает значительные изменения, связанные с его модернизацией. Одной из главных задач модернизации является повышение качества образования в целом, и, прежде всего, педагогического образования.

Базовыми элементами, определяющими развитие современного высшего профессионального образования в России, являются Федеральные государственные образовательные стандарты, в основу которых положен компетентностный подход, предполагающий достижение субъектами образования общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, а также Профессиональный стандарт педагога, предъявляющий к выпускнику педагогического вуза новые квалификационные требования.

Идея формирования развития компетенций является одной из ключевых идей модернизации образования, которая выводит цель современного образования за пределы традиционных представлений о ней как о системе передачи определенной суммы знаний и формирования соответствующих умений и навыков. На современном этапе компетенции становятся одним из показателей нового качества образования. Компетенции обеспечивают личностную готовность студента эффективно мобилизовать свои знания, умения и навыки для решения постоянно возникающих проблем и задач в процессе учебной, внеучебной (внеаудиторной) и будущей профессиональной педагогической деятельности.

Особое место в новом образовательном пространстве занимает педагогическая практика студентов.

Педагогическую практику нельзя понимать лишь как следующую за теоретическим изучением практическую отработку педагогического умения. Она формирует у студентов целостное представление о сущности профессиональной деятельности педагога и поэтому требует понимания её во всей полноте педагогической профессии и эффективного выполнения функций как психолого-

---

**Антонова Анна Валерьевна**, старший преподаватель кафедры теории и методики обучения истории, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: avspirit@mail.ru.

**Antonova Anna Valerievna**, Senior Lecturer of the Department of Theory and Methods of Teaching History, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

© Антонова А. В., 2019

педагогических, так и образовательно-воспитательных<sup>1</sup>.

В соответствии с требованиями ФГОС ВО выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать следующими общекультурными и профессиональными компетенциями:

- готовностью сознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1);
- способностью осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся (ОПК-2);
- готовностью к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса (ОПК-3);
- готовностью к профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми актами сферы образования (ОПК-4);
- владением основами профессиональной этики и речевой культуры (ОПК-5);
- готовностью к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся (ОПК-6);
- готовностью реализовывать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов (ПК-1);
- способностью использовать современные методы и технологии обучения и диагностики (ПК-2);
- способностью решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности (ПК-3);
- способностью использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого учебного предмета (ПК-4);
- способностью осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся (ПК-5);
- готовностью к взаимодействию с участниками образовательного процесса (ПК-6);
- способностью организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности (ПК-7)<sup>2</sup>.

Итак, выпускник педагогического вуза, получивший степень бакалавра, в соответствии с целями и задачами профессиональной деятельности должен обладать как общекультурными, так и профессиональными компетенциями. Важная роль в формировании компетенций будущего педагога принадлежит педагогической практике.

**Цель педагогической практики** в институте общественных наук Уральского государственного педагогического университета заключается в углублении и закреплении теоретических и методических знаний, умений и навыков студентов-историков по общепрофессиональным дисциплинам и дисциплинам предметной подготовки, в приобретении опыта будущей профессиональной деятельности в условиях реального производственного процесса.

**Задачи практики** связаны с:

- развитием способностей студентов к самостоятельной деятельности в качестве специалиста, в частности, самостоятельного планирования, проектирования, организации, контроля и корректировки учебно-воспитательного процесса;
- углубленным изучением и осмыслением в условиях практики содержания профессионального образования;
- развитием у студентов интереса к исследованию актуальных проблем в образовательной сфере; освоением методов наблюдения, анализа и обобщения опыта работы специалистов;
- формированием у студентов личностных качеств будущего специалиста, устойчивого интереса к профессиональной деятельности, потребности в самообразовании и творческом подходе к практической деятельности, в повышении профессиональной культуры<sup>3</sup>.

Основными принципами организации педагогической практики студентов-историков являются

<sup>1</sup> Умарова М. К. Педагогическая практика – важное условие формирования профессиональной компетенции будущих учителей русского языка // Ученые записки Худжанского государственного университета им. Академика Б.Г. Гафурова. Серия гуманитарно-общественных наук. 2016. № 1 (46). С. 193.

<sup>2</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01. – Педагогическое образование (уровень бакалавриата): приказ министерства образования и науки РФ от 04.12.2015 г. № 1426. С. 7.

<sup>3</sup> Программа производственной (педагогической) практики. Направление подготовки: «44.03.01 – Педагогическое образование». Профиль: «История». Квалификация (степень) выпускника: бакалавр истории / сост. А. В. Антонова, З. И. Гузненко, О. А. Лыжина. Екатеринбург, 2017. С. 4-5.

следующие:

- *принцип целенаправленности*, состоящий в согласованности и соответствии задач различных этапов ее основной цели;
- *принцип системности*, выраженный в вычленении взаимосвязанных между собой отдельных ее этапов;
- *принцип непрерывности и усложнения содержания практики от этапа к этапу*;
- *принцип комплексности*, предусматривающий реализацию интегрированных связей между психологическими, педагогическими и специальными (предметными) знаниями, умениями и навыками студентов;
- *принцип обеспечения проблемности*, предусматривающий включение студентов в проблемные педагогические ситуации, требующие самостоятельного анализа и поиска способов решения проблем;
- *принцип прогностичности и перспективности*, выражающийся в ориентации студентов на будущий результат<sup>1</sup>.

Педагогическая практика включает в себя три этапа, на каждом из которых студентами решаются соответствующие задачи и выполняются разнообразные виды деятельности:

- 1 этап – «Адаптационный» (1 неделя практики), в течение которого студент знакомится со школой, с нормативно-правовой документацией образовательной организации, посещает уроки учителя-наставника, составляет тематическое планирование своих уроков и т. д.;
- 2 этап – «Апробационный» (2 и 3-я недели практики). На этом этапе студент проводит пробные уроки, посещает уроки своих студентов-однокурсников и анализирует их, разрабатывает сценарий внеклассного мероприятия по предмету, составляет портрет современной школы и т. д.;
- 3 этап – «Зачетный этап» (4-я неделя), в течение которого студент проводит два зачетных урока и внеклассное мероприятие по предмету, а также оформляет всю необходимую отчетную документацию по педагогической практике.

В учебных планах для профилей «История» и «История и обществознание» педагогическая практика предусмотрена на 3 и 4-х курсах.

Одним из существенных вопросов совершенствования содержания педагогического образования является вопрос о педагогической практике, о её объеме, сроках проведения, о формировании и развитии компетенций в процессе ее прохождения.

Согласно ФГОС ВО, объем программы бакалавриата составляет 240 зачетных единиц (з.е.), из них на практики отводится 21-30 з.е., а на педагогическую практику согласно учебным планам для профилей «История», «История и обществознание» как на одинарном, так и на двойном бакалавриате в Уральском государственном педагогическом университете на педагогическую практику отводится всего 12 зачетных единиц (8 недель), 4 недели на третьем курсе и 4 недели на четвертом курсе. Всего на практику (учебную и педагогическую) отводится 21 з.е., то есть тот минимум, который нам определяет федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования.

Таким образом, на педагогическую практику, которая занимает важное место в системе профессиональной подготовки будущего учителя, отвечает за приобретение студентами педагогического опыта и направлена на формирование целого ряда компетенций отводится всего лишь 8 недель (12 з.е.), хотя, согласно ФГОС ВО есть еще резерв в 9 з.е., которые можно и нужно использовать для эффективной и качественной подготовки будущего учителя истории.

Уменьшение количества недель, а соответственно и количества зачетных единиц в вузе будет безусловно негативно сказываться на профессиональной подготовке будущих специалистов, так как этого количества времени не хватает, для приобретения студентами необходимого опыта проведения традиционных и инновационных уроков, внеклассных мероприятий с учениками, общения с различными категориями учеников и т. д.

В процессе общения с учителями-наставниками в школах было выявлено, что педагоги единогласно констатируют тот факт, что данного количества недель, отводимых на педагогическую практику явно недостаточно потому что, только студенты начинают вникать во все тонкости методики преподавания истории, пробуют проводить различные виды уроков, чувствовать себя более уверенно и раскрепощенно перед детской аудиторией, так практика уже подходит к концу и этих 6-8 уроков не хватает, чтобы обеспечить эффективное формирование профессиональной компетентности будущего учителя истории.

---

<sup>1</sup> Программа производственной (педагогической) практики. Направление подготовки: «44.03.01 – Педагогическое образование». Профиль: «История». Квалификация (степень) выпускника: бакалавр истории / сост. А. В. Антонова, З. И. Гузненко, О. А. Лыжина. Екатеринбург, 2017. С. 5.

Автор предлагает несколько вариантов решения вопроса об увеличении количества часов на педагогическую практику:

– проанализировать и перераспределить количество часов, отведенных на курсы по выбору в учебных планах (зачастую бывает так, что на небольшой спецкурс отводится 72, а то и 108 часов (3 з.е.), из которых лишь 28 часов – это аудиторские занятия, а остальное время – это самостоятельная работа студентов);

– сократить количество курсов по выбору в учебном плане, чтобы с одной стороны решить проблему дублирования учебной информации, а с другой стороны увеличить количество часов на педагогическую практику, прежде всего, на двойном бакалавриате с 8 недель до 12 недель (18 з.е.).

Педагогическая практика – важное звено в системе профессиональной подготовки будущего учителя истории и обществознания, приобретения им педагогического опыта, развития педагогического мастерства, формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций, необходимых для успешного вхождения выпускника бакалавриата в профессиональную деятельность, поэтому вопросы о совершенствовании педагогической практики, увеличения ее объемов и корректировка сроков ее прохождения сегодня являются актуальными.

#### **Источники и литература:**

Аверкиева Г. В., Щекина С. С. Педагогическая практика как рефлексивная среда формирования профессионального опыта будущего учителя // Вестник Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова. Серия: гуманитарные и социальные науки. 2014. № 4. С. 141-149.

Мкртчян Н. М., Мкртчян Т. Ю. Роль педагогической практики в формировании профессиональных компетенций будущих учителей истории // Международный научный журнал «Инновационная наука». 2015. № 4. С. 123-126.

Программа производственной (педагогической) практики. Направление подготовки: «44.03.01 – Педагогическое образование». Профиль: «История». Квалификация (степень) выпускника: бакалавр истории / сост. А. В. Антонова, З. И. Гузненко, О. А. Лыжина. Екатеринбург, 2017. 45 с.

Умарова М. К. Педагогическая практика – важное условие формирования профессиональной компетенции будущих учителей русского языка // Ученые записки Худжанского государственного университета им. Академика Б.Г. Гафурова. Серия гуманитарно-общественных наук. 2016. № 1 (46). С. 193-201.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01. – Педагогическое образование (уровень бакалавриата): приказ министерства образования и науки РФ от 04.12.2015 г. № 1426.



**Г.Д. Багаутдинова**

с. Ишкулово, Республика Башкортостан

## **ПОЛОЖИТЕЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ К РОДНОМУ КРАЮ В ДОО**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** дошкольники, родной край, отечество, гражданственность, патриотизм, гражданско-патриотическое воспитание, воспитание дошкольников, дошкольные образовательные организации.

**АННОТАЦИЯ.** Автор освещает практический опыт формирования уважительного отношения к истории родного края дошкольном учреждении. Рассмотрены основные психологические и педагогические особенности детей.

**G.D. Bagautdinova**

s. Ishkulovo, Republic of Bashkortostan

## **POSITIVE ATTITUDE TO THE NATIVE EDGE**

**KEYWORDS:** preschool children, native land, fatherland, citizenship, patriotism, civil-patriotic education, upbringing of preschoolers, pre-school educational organizations.

**ABSTRACT.** The author highlights the practical experience of forming a respectful attitude to the history of the native land of a preschool institution. The main psychological and pedagogical features of children are considered.

Положительное отношение к родному краю старших дошкольников по ФГОС достаточно актуально в современных условиях. Это связано с приоритетом материальных ценностей над духовными ценностями в нашем социуме. Но воспитание растущего поколения как уважения и любви к родному краю развивает нравственно здоровое, жизнеспособное общество.

Дошкольное детство – важный этап становления личности, этап развития у детей первых чувств положительного отношения к родному краю. Проблема сформированности положительного отношения к родному краю актуальна в дошкольной педагогике, и вне зависимости от политических реформ и социальных изменений в государстве основной задачей ДОО является воспитание гражданина<sup>2</sup>. Дети старшего дошкольного возраста особенно эмоциональны, любознательны, готовы к эмпатии, они находятся в процессе формирования личных ориентиров, чтобы воспитатель мог наиболее эффективно выполнять воспитательную работу. Также этому помогает подверженность старших дошкольников воздействию взрослых.

Положительное отношение к родному краю в ДОО осуществляется для воспитания любви к родине, ответственного отношения к окружающей среде и людям, формирования четкой связи поколений. Формирование данных ценностей является результатом целенаправленной, систематической деятельности с детьми. Положительное отношение к родному краю старших дошкольников по ФГОС предполагает решение следующих задач: формирование нравственно-духовных особенностей личности; формирование гордости за свой народ; формирование уважения к этническим и культурным традициям своего этноса; формирование либеральной позиции по отношению к сверстникам, взрослым, людям других национальностей<sup>3</sup>.

---

**Багаутдинова Гульдар Даяновна**, воспитатель Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Башкирский детский сад № 166»; 453626, Республика Башкортостан, с. Ишкулово; e-mail: asadullina102@gmail.com.

**Bagautdinova Guldar Dayanovna**, Educator of the Bashkir Kindergarten № 166 Municipal Budgetary Pre-School Educational Institution, s. Ishkulovo, Republic of Bashkortostan, Russia.

© Багаутдинова Г. Д., 2019

<sup>2</sup> Александрова Е. Ю. Система патриотического воспитания в ДОУ / Е. Ю. Александрова, Е. П. Гордеева. Волгоград: Учитель, 2017.

<sup>3</sup> Ильина Л. Н., Посохова Г. И. Нравственно-патриотическое воспитание и пути его реализации в детском саду // Актуальные задачи педагогики: материалы II междунар. науч. конф. (г. Чита, июнь 2017 г.). Чита: Издательство «Молодой ученый», 2017.

Средства патриотического воспитания – это искусство: музыка, произведения искусства, изобразительное искусство, народные промыслы и ремесла. Нужно чтобы произведения искусства, используемые при работе с детьми, были высокохудожественными<sup>1</sup>.

Конечно, для формирования положительного отношения к родному краю важно дать старшим дошкольникам базовые знания о Родине, основные представления о родном крае, людях, обычаях, истории и культуре. Но в то же время, важно не забывать о том, что знание само по себе является лишь пищей ума, а положительное отношение к родному краю «от ума» не происходит, он происходит только «от сердца». Вот почему старший дошкольный возраст из-за непосредственности психических и эмоциональных реакций, в связи с еще не утраченной открытостью души, является наиболее важным для формирования положительного отношения к родному краю.

Важным направлением работы по воспитанию любви к родному краю выступает как процесс формирования у детей знаний о людях своей родного края. В первую очередь, нужно помнить тех людей, которые прославили родной край – художников, композиторов, писателей, изобретателей, ученых, философов, врачей. Нужно знакомить детей с «характером» народа на конкретных примерах, через конкретных людей. Воспитатель знакомит старших дошкольников с людьми, обладающими некоторыми качествами или навыками, чтобы привлечь детей к их деятельности<sup>2</sup>.

Обучение истинным историческим фактам, моральным примерам старших поколений – хорошая школа пробуждения трудового энтузиазма, развития инициативы. И необходимо, чтобы все дети были наполнены этим благородным желанием приумножить исторический опыт созидания – от этого земля родного края станет еще богаче и прекраснее.

Дети старшего дошкольного возраста должны знать название своего города или села, его улиц, достопримечательностей, музеев, театров и т. д. Воспитание положительного отношения к родному краю основана на когнитивном элементе: детям предоставляется информация, которую они должны и могут изучить. Особенность в том, что знания должны быть эмоциональны и включать ребенка к активной деятельности<sup>3</sup>.

Тематическое планирование помогает эффективно и систематически усваивать знания детей об их родине, местности, где они живут. Более того, темы повторяются в каждой группе, изменяется лишь содержание, объем познавательной информации и продолжительность исследования.

Малая Родина, каждый город или село хранит память о своих знаменитых гражданах, рассказывает о главных видах деятельности своих жителей, напоминает о военных победах соотечественниках и гордится их победами, имеет свои обычаи и традиции. Представление детей старшего дошкольного возраста к родному краю будет положительным, если будут обеспечены активная познавательная, игровая и художественная деятельность.

Важно применять формы и методы, которые вызывают развитие эмоций и чувств детей по отношению к их родной деревне, способствуют проявлению активной жизненной позиции: устное народное творчество, декоративно-прикладное искусство, музыка, художественная литература, игры, самостоятельные детские деятельность.

Ярко показывать свои эмоции, выражать любовное отношение к тому уголку родины, в котором он живет, систематически правильно организованную работу в этом направлении, применяя при этом такие его формы, которые могут помочь<sup>4</sup>:

– одна из главных форм формирования положительного отношения к родному краю детей выступают тематические занятия. Необходимо, чтобы они повышали умственную активность детей. С помощью методов сравнения, вопросов, индивидуальных заданий. Надо учить детей анализировать увиденное, делать обобщения, выводы.

– один из самых эффективных методов формирования положительного отношения к родному краю воспитания – проектная деятельность, которая позволяет создать естественную обстановку общения и практического взаимодействия детей и взрослых. Использование проектов помогает применять различные виды детской деятельности, дает возможность формировать свою познавательную деятельность, творчество, мышление, воображение, коммуникативные навыки. Одним из наиболее интересных аспектов деятельности проекта является то, что проект не «привязан» к программе и не

<sup>1</sup> Ильина Л. Н., Посохова Г. И. Нравственно-патриотическое воспитание и пути его реализации в детском саду // Актуальные задачи педагогики: материалы II междунар. науч. конф. (г. Чита, июнь 2017 г.). Чита: Издательство «Молодой ученый», 2017.

<sup>2</sup> Маханёва М. Д. Нравственно-патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста. М., 2016.

<sup>3</sup> Асанов З. Т. Проблемы воспитания патриотизма, дружбы народов, веротерпимости // Педагогика. 2015. № 4.

<sup>4</sup> Комратова Н. Г. Патриотическое воспитание детей 4-6 лет: методическое пособие / Н. Г. Комратова, Л. Ф. Грибова. М.: ТЦ Сфера, 2017.

имеет четких границ. Дети свободны в своем творчестве. Результат проекта помогает сделать выбор, свободный выбор. Реализуя проект у детей появляются новые идеи, рождается новый проект;

- непосредственное знакомство с достопримечательностями родного края на прогулках и экскурсиях сочетая с рассказом воспитателя об истории, традициях края и т. д. ;

- чтение произведений детской литературы, представленной художественно-эстетической оценкой родного края. Помимо произведений, знакомых детям, можно знакомить их с недавно опубликованной литературой, которая доступна по содержанию и способна влиять на их чувства;

- применение технических средств – можно сделать просмотр слайдов и видеороликов о родном крае, позволяющем воспитателю «донести» достопримечательности до ребенка, подробно рассмотреть их, испытать чувство удивления, восхищения;

- рассмотрение фотографий и иллюстраций, вырезок из журналов, плакатов, открыток, репродукций картин. Изучение картин происходит совместно с объяснением и рассказом воспитателя. Это должно быть кратко, ясно, эмоционально;

- нужно подчеркнуть, что сложности при знакомстве старших дошкольников с повседневной жизнью, традициями, отдельными историческими моментами связаны с тем, что старшие дошкольники склонны к наглядно-образному мышлению. Поэтому нужно применять как художественную литературу и иллюстрации, так и «живые» визуальные объекты и материалы. Для этого необходимо посещать музеи, а также организацию специальных помещений в детском саду. Именно здесь дети получают возможность первого проникновения в историю жизни своей родины;

- празднование событий, которые связаны с жизнью края, не утратило свою актуальность – день рождения села, празднование военных триумфов, памятные даты, которые связаны с жизнью и творчеством знаменитых односельчан;

- самостоятельная художественная деятельность: рисование, лепка, чтение стихов, оформление тематической выставки в книжном уголке. На этой выставке дети совместно с воспитателем выбирают художественную литературу, которую они уже встречали ранее, а также иллюстрации, открытки о жизни своем крае.

Приобщение детей к морально-патриотическим ценностям их родного края невозможно без тесного общения с семьями, обмена мнениями воспитателей и родителей по воспитанию детей определенных ценностей. Приобщение к истории его семьи вызывает у ребенка сильные эмоции, заставляет сопереживать, с вниманием относиться к памяти о прошлом, к его историческим корням. Взаимодействие с родителями по этому вопросу дает возможность для уважения традиций, сохранения вертикальных семейных связей.

Вовлечение семьи в формирование положительного отношения к родному краю детей старшего дошкольного возраста требует особого такта, внимания и чуткости к каждому ребенку. В связи с этим может появиться потребность в вовлечении кого-либо в поиск информации о семье<sup>1</sup>.

Большое значение имеет работа по фольклорному плану (роспись глиняных игрушек, народное ткачество и т. д.), а также местные традиционные фестивали и обряды, рождественские балы, праздник народного карнавала и т. д. Конечно, все это знакомит детей с историей края и его жителями, воспитывает любовь к родному краю.

Следует отметить, что систематически правильно организованная работа по формированию положительного отношения к родному краю старших дошкольников, поможет сформировать у детей первые положительные отношения к родному краю: гордость за Родину, любовь к родному краю, уважение к традициям. Знания, которые получены на тематических утренниках и других видах досуга, позволяют ребенку понять уникальность своего народа.

Таким образом, любить свой родной край невозможно, не чувствуя личной связи с Родиной, не зная, как это любили наши предки, наши отцы и деды. Нет сомнений в том, что элементы гражданства и патриотизма могут быть сформированы в результате систематической, целенаправленной воспитательной работы ребенка уже в детстве.

Нужно помнить, что ребенок старшего дошкольного возраста мыслит конкретно. Он должен выполнять определенные задачи, а не оперировать абстрактными понятиями.

#### **Источники и литература:**

Александрова Е. Ю. Система патриотического воспитания в ДОУ / Е. Ю. Александрова, Е. П. Гордеева. Волгоград: Учитель, 2017. 14 с.

---

<sup>1</sup> Ветохина А. Я. Нравственно-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста. СПб.: Детство-Пресс, 2015.

Асанов З. Т. Проблемы воспитания патриотизма, дружбы народов, веротерпимости // Педагогика. 2015. № 4. 112 с.

Ветохина А. Я. Нравственно-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста. СПб.: Детство-Пресс, 2015. 192 с.

Ильина Л. Н., Посохова Г. И. Нравственно-патриотическое воспитание и пути его реализации в детском саду // Актуальные задачи педагогики: материалы II междунар. науч. конф. (г. Чита, июнь 2017 г.). Чита: Издательство «Молодой ученый», 2017. С. 48-50.

Комратова Н. Г. Патриотическое воспитание детей 4-6 лет: методическое пособие / Н. Г. Комратова, Л. Ф. Грибова. М.: ТЦ Сфера, 2017. С. 107-108.

Маханёва М. Д. Нравственно-патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста. М., 2016. 82 с.

Новицкая М. Ю. Наследие. Патриотическое воспитание в детском саду. М.: Линка-Пресс, 2003.

**И.Л. Бахтина**  
Екатеринбург

## **ТРАНСФОРМАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛАХ УРАЛЬСКОЙ ОБЛАСТИ В 1920-е гг.**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: общеобразовательные школы, содержание образования, учебно-воспитательный процесс, реформы образования, история образования.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются основные аспекты трансформации содержания образования и воспитания в советской общеобразовательной школе в первое десятилетие советской власти. Советская школа рассматривалась партийными и советскими органами как орудие коммунистического перерождения общества, она не могла строить учебно-воспитательный процесс, основываясь на методах и принципах дореволюционной школы.

Партийным руководством страны декларировалась необходимость коренного пересмотра характера и содержания обучения и воспитания школьников. В учебных программах нашло отражение новое понимание целей и задач школьного образования, сводившееся к формированию у учащихся революционного мировоззрения и материалистического понимания законов общественного развития. Переосмысление исторического прошлого происходило с точки зрения классового подхода, отодвинувшего на второй план общечеловеческие ценности. Составной частью нового мировоззрения стали интернационализм и воинствующий атеизм; национальное самосознание и патриотизм рассматривались как атрибуты прошлого, не соответствующие новой революционной идеологии.

**I.L. Bakhtina**  
Ekaterinburg

## **TRANSFORMATION OF EDUCATION CONTENT IN SCHOOLS OF THE URAL REGION IN THE 1920s**

KEYWORDS: secondary schools, educational content, educational process, educational reform, history of education.

ABSTRACT. The article deals with the main aspects of the transformation of the content of education and upbringing in the Soviet secondary school in the first decade of Soviet power. The Soviet school was considered by the party and Soviet bodies as a tool of Communist rebirth of society, it could not build the educational process, based on the methods and principles of the pre-revolutionary school.

The party leadership of the country declared the need for a radical revision of the nature and content of education and upbringing of schoolchildren. The curriculum reflected a new understanding of the goals and objectives of school education, which was reduced to the formation of students' revolutionary Outlook and materialistic understanding of the laws of social development. The rethinking of the historical past took place from the point of view of the class approach that overshadowed universal values. Internationalism and militant atheism became an integral part of the new worldview; national identity and patriotism were seen as attributes of the past, not corresponding to the new revolutionary ideology.

В 1920-е гг. в содержании работы общеобразовательных школ произошли большие изменения. Как и в дореволюционный период, главной задачей советской школы было научить читать и писать ребенка, но из двух основных аспектов школьной работы – образования и воспитания – этой школой уже в процессе её создания основной упор был сделан не на передачу знаний, а на воспитание нового человека нового общества<sup>2</sup>. При этом целевые установки самого образовательного процесса претерпели значительную трансформацию: на место господствовавшего в дореволюционной школе убеждения в самоценности знания пришло иное, прагматическое понимание учебного процесса, рассматривавшегося теперь исключительно в плане социализации ученика. П. П. Блонский, один из ведущих теоретиков новой школы, считал, что «наш ученик должен изучать мир и жизнь, а не арифметику и физику»<sup>3</sup>. Ему вторил С. Т. Шацкий: «Разрешение детского вопроса не в том, чтобы все дети были

---

<sup>1</sup> **Бахтина Ирина Леонидовна**, кандидат исторических наук, доцент кафедры теории и методики обучения истории, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: bahtina@uspu.me.

**Bakhtina Irina Leonidovna**, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching History, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

© Бахтина И. Л. 2019

<sup>2</sup> Милуков П. Н. Очерки по истории русской культуры. Т. 2. Ч. 2. М., 1993. С. 142.

<sup>3</sup> Константинов Н. А., Медынский Е. Н. Очерки по истории советской школы РСФСР за 30 лет. М., 1948. С. 61.

грамотными, а в том, чтобы они умели жить»<sup>1</sup>. При таком подходе учебный процесс неизбежно терял присущую русской дореволюционной школе классически-академическую окраску и приобретал новые черты, диктуемые временем революционных преобразований.

Абсолютизация воспитательной и понижение образовательной функций учебного процесса порождала постоянные на протяжении 1920-х гг. дискуссии о растворении школы в жизни, об отмирании школы в грядущем коммунистическом обществе<sup>2</sup>. По мнению советских теоретиков, школа не должна была замыкаться в себе, напротив, ее влияние на общество должно было быть столь же сильным, как и влияние общества на школу<sup>3</sup>. По мнению С. Т. Шацкого, нужна была школа, «которая организует и изучение жизни, и участие школы в ней»<sup>4</sup>. Однако многие черты новой советской школы имели прямую преемственность с исканиями русской дореволюционной демократической педагогики<sup>5</sup>.

Так как советская школа рассматривалась партийными и советскими органами как орудие коммунистического перерождения общества, она не могла строить учебно-воспитательный процесс, основываясь на методах и принципах дореволюционной школы. Партийным руководством страны декларировалась необходимость коренного пересмотра характера и содержания обучения и воспитания школьников.

Основные принципы содержания воспитательной работы советской школы были отражены в «Основных принципах единой трудовой школы», где выделяются три основных задачи воспитания подрастающего поколения – развитие коллективизма, интернационализма и безрелигиозности<sup>6</sup>. В документе провозглашалось, что «в воспитании самой прекрасной задачей является создание школьного коллектива». Вместе с коллективизмом целью педагогического процесса заявлялся интернационализм<sup>7</sup>. Антирелигиозное воспитание было еще одной неотъемлемой составляющей школьной работы.

В 1920-е гг., опасаясь оживления мелкобуржуазной идеологии в условиях НЭПа, большевистское руководство требовало от органов народного образования особое внимание уделять повышению общественно-политических знаний школьников. Эти знания должны были даваться, прежде всего, в ходе текущего учебного процесса в непосредственной связи с изучаемым материалом. Однако в этот период особая роль в политическом воспитании отводилась новым общественным дисциплинам – обществоведению и политграмоте. Тем более что, отказавшись от преподавания Закона Божия в школах, органы Советской власти стремились дополнить воспитание усилением политической направленности обучения.

В учебных программах нашло отражение новое понимание целей и задач школьного образования, сводившееся к формированию у учащихся революционного мировоззрения и материалистического понимания законов общественного развития. Переосмысление исторического прошлого происходило с точки зрения классового подхода, отодвинувшего на второй план общечеловеческие ценности. Составной частью нового мировоззрения стали интернационализм и воинствующий атеизм; национальное самосознание и патриотизм рассматривались как атрибуты прошлого, не соответствующие новой революционной идеологии.

В 1918–1919 гг. Наркомпросом РСФСР были подготовлены программно-методические материалы почти по всем предметам обществоведческого цикла. В тезисах к примерной программе по обществоведению отмечалось, что учитель может «отбросить всякую заботу о том, чтобы «пройти» обществоведение по данной или какой либо другой программе, Он должен только внимательно присматриваться к детям и помогать им решать все вопросы, которые в данный момент встали перед ними»<sup>8</sup>. На основе новых программных требований в школах I ступени в пятом классе начиналось изучение Конституции РСФСР<sup>9</sup>.

В связи с реорганизацией школьного образования (вводилась школа-семилетка) в 1920 г. были опубликованы новые учебные планы единой трудовой школы I и II ступени, на основании которых на

<sup>1</sup> Очерки по истории советской школы и педагогики. М., 1965. С. 217.

<sup>2</sup> Вендровская Р. Б. Воспитание в процессе обучения: теория и практика 20-х гг. // Советская педагогика. 1988. № 4.

<sup>3</sup> Там же. С. 113.

<sup>4</sup> Направления педагогических дискуссий 20-х годов // Становление и развитие советской школы и педагогики (1917-1937 гг.). М., 1995. С. 26.

<sup>5</sup> Королев Ф. Ф. Очерки по истории советской школы и педагогики (1917–1920 гг.) М., 1958. С. 45.; Вендровская Р. Б. Очерки истории советской дидактики. М., 1982. С. 11; Струминский В. Я. Очерки по истории начального образования в России. С. 266-269.

<sup>6</sup> Милюков П. Н. Очерки по истории русской культуры. Т. 2. Ч. 2. М., 1993. С. 38.

<sup>7</sup> Королев Ф. Ф. Очерки по истории советской школы и педагогики (1917–1920 гг.) М., 1958. С. 121.

<sup>8</sup> Бущик Л. П. Очерк развития школьного исторического образования в СССР. М., 1961. С. 105.

<sup>9</sup> Там же. С. 110-111.

общественно-исторический цикл дисциплин отводилось 11 часов в неделю в школе I ступени и 20 часов в школе II ступени, фактически в 1,5 раза больше учебных часов, чем в гимназии и реальном училище, и в 2 раза больше, чем в коммерческом<sup>1</sup>.

Руководство Наркомпроса РСФСР, взяв курс на «ликвидацию старой школы», высказалось за замену истории как учебного предмета курсом обществоведения, включающим комплекс элементарных сведений из истории культуры, страноведения, политической экономии, права и этнографии. В программе 1921 года эта идея была реализована, и в советской школе 1920-х гг. исторические курсы были заменены обществоведением. Однако в самом понимании обществоведения как учебного предмета среди педагогов не было единства. Некоторые из них полагали, что обществоведение лишь по названию призвано заменить историю, поэтому нередко в учебные планы школ включалось обществоведение, а преподавалась история.

Программы по обществоведению, изданные Наркомпросом РСФСР в 1923 году, в соответствии с программами ГУСа хотя и считались обязательными, требовали насыщения материалом по текущей политике, местными фактами. Партийные органы следили за выполнением этих требований.

Не являлись исключением и партийные организации Уральской области. Например, в начале 1926 года Нижнетагильский окружком ВКП (б) провел обследование преподавания обществоведения в школах округа, которое показало, что в процессе преподавания «местный материал используется недостаточно, подчас не совсем удачно, вопросы текущей политики или вообще не рассматриваются или освещаются крайне слабо»<sup>2</sup>. Окружком потребовал от заведующих школами устранить недостатки в преподавании этой учебной дисциплины. Аналогичную работу проводили все окружные и районные партийные органы. В принятых ими постановлениях было предложено переработать программу по обществоведению – сделать ее более доступной, сократить объем, увязать с текущими задачами РКП (б)<sup>3</sup>.

Учебные программы 1920-х гг. предусматривали введение обществоведения и политграмоты в учебный процесс не ранее второго класса начальной школы. В частности, учебный план школ I ступени Екатеринбургской губернии на 1924–27 гг. вводил такую учебную дисциплину, как обществоведение и выделял на ее изучение во 2 группе – 9 ч.<sup>4</sup>

Программы 1925 года по обществоведению предполагалось вводить в учебный процесс с 5 года обучения, в то время, как подавляющее большинство школ Уральской области были начальными, даже к 1927/28 уч. г. половина школ I ступени не имела полного курса обучения, это были школы трехлетки и двухлетки. Больше половины начальных школ были однокомплектными, а это, как правило, были школы двухлетки (исключение составлял Пермский округ). Следовательно, программы по обществознанию, рассчитанные на четырех – и пятилетние школы I ступени, не могли быть реализованы в полном объеме в условиях уральской школы.

В то же время, несмотря на многочисленные постановления, распоряжения и директивы, в сложнейших экономических условиях 1921 – начала 1923 гг., когда речь шла о сохранении школ в целом, преподавание обществоведения в достаточном объеме не представлялось возможным не только на селе, но и в городских школах. Поэтому учителя ограничивались передачей кратких сведений, азов политграмоты. Уровень преподавания общественных дисциплин, как правило, был очень низким<sup>5</sup>.

Справедливой для многих школ Урала является оценка, данная в отчете Мотовилихинского райкома РКП (б): «Политграмота в школах в 1922–23 уч. г. была поставлена чрезвычайно скверно»<sup>6</sup>. Из отчета областного бюро ЦК РКП (б) I Уральской областной конференции РКП (б) становится ясно, что приступить практически к организации преподавания обществоведения в уральских школах удалось только с осени 1923 года. В своих резолюциях партийные конференции постоянно напоминают о важности этого направления в образовании и воспитании органам народного образования<sup>7</sup>.

Для активизации деятельности районных партийных комитетов по руководству и контролю над постановкой политвоспитания в школах уральские губернские, а затем окружные комитеты партии разрабатывали для них инструктивные материалы. В марте 1923 года агитпропколлегия Пермского губкома РКП (б) приняла решение о разработке инструктивных писем по постановке преподавания обществоведения для уездных и районных комитетов партии. В декабре 1926 года аналогичную ра-

<sup>1</sup> Бущик Л. П. Очерк развития школьного исторического образования в СССР. М., 1961. С. 122.

<sup>2</sup> ЦДОСО. Ф. 4. Оп. 4. Д. 595. Л. 166; Ф. 1494. Оп. 1. Д. 335. Л. 60; ГОПАПО. Ф. 557. Оп. 3. Д. 2223. Л. 51.

<sup>3</sup> Милюков П. Н. Очерки по истории русской культуры. Т. 2. Ч. 2. М., 1993.

<sup>4</sup> Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917–1973 гг. М., 1975.

<sup>5</sup> Государственный архив Пермского края (ГАПК). Ф. 557. Оп. 4. Д. 92. Л. 38.

<sup>6</sup> Там же.

<sup>7</sup> Округ (орган Свердловского окрисполкома и горсовета). 1927. № 11.

боту провел Кунгурский окружком партии<sup>1</sup>. С целью контроля политико-воспитательной работы в школах, партийные органы практиковали обследование школ, посещение уроков ответственными партийными работниками, рассматривали и утверждали программы по предмету, регулярно заслушивали отчеты отделов народного образования по данному вопросу, старались подбирать опытных коммунистов для преподавания общественных дисциплин.

Серьезным препятствием в реализации программ был и образовательный уровень учителей. По результатам школьной переписи<sup>2</sup> к концу 1920-х гг. из общего числа учителей школ I ступени 39,1% не имели даже общего среднего образования. В то же время программа 1921 года предполагала, что учащиеся 9-10 лет должны были изучать такие вопросы, как: происхождение человека, первобытный коммунизм, развитие семьи, возникновение религии и т. д.

Вследствие того, что в большинстве школ не было специально подготовленных преподавателей обществоведения, ЦК РКП (б) дал указание о привлечении к этой работе коммунистов, имеющих педагогический или лекторский стаж и достаточную политическую подготовку. Уральские партийные конференции (Екатеринбургская, Челябинская, Златоустовская и др.), проходившие в конце 1922 – начале 1923 гг., приняли решение о мобилизации для преподавания общественных дисциплин в школах лучших коммунистов<sup>3</sup>.

Несмотря на то, что партийные комитеты проводили определенную работу по подбору коммунистов, ввести преподавание обществоведения из-за отсутствия преподавательских кадров в целом по школам Уральской области в 1923 и начале 1924 гг. не удалось. Например, агитпропотдел Пермского окружкома РКП (б) хотя и направил в школы 17 коммунистов, преподавание политграмоты ограничилось всего 2-3 часами занятий<sup>4</sup>. В декабре 1924 года Катав-Ивановский райком РКП (б) Златоустовского округа заявлял, что только отсутствие постоянных кадров коммунистов-обществоведов не позволяло вести бесперебойные занятия<sup>5</sup>.

В январе-марте 1927 года в Уральской области работала специальная комиссия агитпропотдела обкома партии и областной рабоче-крестьянской инспекции, которая произвела обследование состояния общественно-политического воспитания в школах<sup>6</sup>. Выяснилось, что значительное количество преподавателей-обществоведов плохо подготовлена и слабо разбирается в вопросах современной политики. Многие преподаватели общественных дисциплин работали в школах по совместительству, что значительно снижало качество их преподавания. В отчете Уральского обкома ВКП (б) VIII областной партийной конференции говорилось, что на ноябрь 1927 года во всех школах области имелось не более 8% коммунистов-обществоведов и не более 15% преподавателей обществоведения – выпускников советских вузов и техникумов.

В рассматриваемый период в учебно-воспитательной работе школы РСФСР получили распространение новые дидактические приемы и методы. В области дидактики, непосредственно методики преподавания, в послереволюционной школе утверждался активно-исследовательский подход. Согласно установкам руководителей народного образования и ученых-педагогов того времени, ребенок должен был не пассивно усваивать то, что говорит учитель или написано в учебнике, а самостоятельно изучать и осваивать все богатство мира через экскурсии, работу в лабораториях, наблюдения за природой и т. п. Например, писал: «В школе ребенок не учится, но упражняется в самостоятельных занятиях»<sup>7</sup>.

В 1920-е гг. получила методика организации учебной работы, получившая название лабораторного плана или «дальтон-плана»<sup>8</sup>. Используя «дальтон-метод», учителя стремились к тому, чтобы учащиеся понимали цель своей работы, самостоятельно организовывали ее.

Во второй половине 1920-х гг. в школах РСФСР началось распространение еще одного дидактического нововведения – метода проектов. Суть его заключалась в выполнении учащимися определенных практических заданий; при этом сначала ставилась задача, что нужно сделать, а затем ученик определял, что необходимо для этого узнать, и самостоятельно работал над этим.

<sup>1</sup> ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 2. Д. 167. Л. 108.

<sup>2</sup> Отчет Уральского областного бюро ЦК РКП(б) Первой Уральской областной конференции РКП(б), 5-го декабря 1923 г. Екатеринбург, 1923. С. 79.

<sup>3</sup> Шацкий Ф. Ф. Педагогические сочинения. Т. 2. М., 1980.

<sup>4</sup> Холмс. История России: 1917–1941. Ростов-на-Дону, 1994. С. 67, 73.

<sup>5</sup> Центр документации общественных организаций Свердловской области (ЦДООСО). Ф. 1494. Оп. 1. Д. 215. Л. 71; Д. 335. Л. 60.

<sup>6</sup> Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917–1973 гг. М., 1975. С. 17.

<sup>7</sup> Очерки по истории советской школы и педагогики. М., 1965. С. 237.

<sup>8</sup> Просвещение на Урале: стат. сб. Свердловск, 1930. Сер. 6. Т. 8. С. 136.



Однако что касается Урала, то все эти новые методы в полной мере реализовывались лишь в немногих школах, главным образом городских. В сельской местности все, большей частью, оставалось по-старому. Причиной тому было тяжелое материальное положение школ и неподготовленность педагогического персонала. Пожалуй, единственным из новых методов, который мог применяться в деревенских общеобразовательных учебных заведениях действительно широко, был экскурсионный, как не требующий значительных материальных затрат.

В то же время, как нам кажется, внедрение элементов новых методик в ряде случаев носило зачастую вынужденный характер и никак не зависело от желаний и методических пристрастий учителя. Причина была в плохой обеспеченности школ учебной и методической литературой. В большинстве школ, в первую очередь деревенских, книги имелись в единственном экземпляре, поэтому их приходилось читать коллективно в классе или в группах. Читал учитель или ученики по очереди. Для выполнения домашнего задания ученики должны были собираться в классе или дома у кого-либо из учеников.

В этой ситуации методический совет УралОНО в 1924 году вынужден был прописать рекомендации учителю, как он должен вести уроки в условиях нехватки или отсутствия учебной литературы: чаще самому читать вслух; если книги разные, они выдаются разным группам учеников и затем прочитанное обсуждается. Рекомендованы дискуссии, доклады. Вопросы общественно-политического характера обсуждаются в митинговом и дискуссионном порядке. Для ведения собрания избирается президиум и секретарь. Ответственный секретарь – это школьный работник, он ведет протокол, затем выносятся постановления. Методический совет предлагал также активно использовать на уроках обществоведения периодическую печать и выпускать свою школьную газету<sup>1</sup>.

Недостаточное финансирование школьной сети в 1920-е гг. и попытки органов народного образования директивными указаниями вводить экспериментальные педагогические методики в учебный процесс приводили к понижению качества образования<sup>2</sup>. До некоторой степени плохое качество знаний у выпускников школы было запрограммировано самой направленностью школы в первую очередь на воспитание, а лишь затем на образование. Кроме того, по мысли многих советских педагогов 1920-х гг., целью образования являлось не усвоение знаний, а развитие способностей<sup>3</sup>. Считалось, что нет большой беды в том, что новая школа снижает успехи учеников по сравнению с тем, что она прививает навыки самообразования<sup>4</sup>.

В Уральской области повсеместно инспекторы отделов народного образования отмечали снижение результативности учебной работы. О том же говорится в отчетах окружных комитетов партии и органов народного образования, представленных в Уралобком ВКП(б). Так, итоговый отчет органов народного просвещения на Урале за 1925/26 уч. г. (сельские школы) свидетельствует, что даже у окончивших школы повышенного типа отсутствуют самые элементарные знания (выводы сделаны по итогам приема в ВУЗы и техникумы). Картина не меняется и во второй половине 1920-х гг.

Такое положение наблюдалось не только в школах уральского региона. 18 января 1927 года выходит постановление ЦК ВКП (б) «О преподавании обществоведения в школах II ступени, фаб-завуча и крестьянской молодежи»<sup>5</sup>, в котором отмечалось, что преподавание обществоведения в школах остается «одним из слабых участков народного просвещения». В качестве нерешенных проблем указывалось на отсутствие программ и учебников для I и II образовательных концентров, отвечающих возрастным особенностям учащихся; на нехватку преподавательских кадров, готовых к введению нового курса, преобладание среди них педагогов немарксистов; на недостаточную работу по повышению квалификации учителей-обществоведов и др.

Вслед за авторами постановления, основываясь на архивных документах, мы можем утверждать, что фактический провал в преподавании обществоведения и в начальных школах, и в школах повышенного типа был обусловлен рядом очень серьезных причин, в частности, практически полным отсутствием учебных программ и учебных пособий, написанных с учетом возрастных и психологических особенностей учащихся; система высшего и среднего педагогического образования не успела подготовить специалистов подобного профиля; да и сам процесс становления данной учебной дисциплины находился еще в самом начале.

#### **Источники и литература:**

Государственный архив Свердловской области (ГАСО). Ф. 17. Оп. 1. Д. 175. Л. 15.

<sup>1</sup> ГАСО. Ф. 233. Оп. 1. Д. 22. Л. 22; 55.

<sup>2</sup> Просвещение на Урале: стат. сб. Свердловск, 1930. Сер. 6. Т. 8. С. 143.

<sup>3</sup> Вендровская Р. Б. Очерки истории советской дидактики. М., 1982. С. 25-27.

<sup>4</sup> Ленин В. И. Полн. собрание сочинений. М. Т. 41. С. 393-395.

<sup>5</sup> Там же. С. 151-152.

- ГАСО. Ф. 233. Оп. 1.  
 Государственный архив Пермского края (ГАПК). Ф. 557. Оп. 4.  
 ГАПК. Ф. 620. Оп. 9.  
 Центр документации общественных организаций Свердловской области (ЦДООСО). Ф. 1494. Оп. 1.  
 ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 2.  
 ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 4. Д.  
 ЦДООСО. Ф. 1494. Оп. 1.  
 ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 4.  
 ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 5.  
 ЦДООСО. Ф. 76. Оп. 1.  
 Объединённый государственный архив Челябинской области (ОГАЧО). Ф. 77. Оп. 1.  
 Бушик Л. П. Очерк развития школьного исторического образования в СССР. М., 1961.  
 Вендровская Р. Б. Воспитание в процессе обучения: теория и практика 20-х гг. // Советская педагогика. 1988. № 4.  
 Вендровская Р. Б. Очерки истории советской дидактики. М., 1982.  
 Константинов Н. А., Медынский Е. Н. Очерки по истории советской школы РСФСР за 30 лет. М., 1948. С. 68; Холмс Л. Социальная история России: 1917–1941. Ростов-на-Дону, 1994. С. 70.  
 Константинов Н. А., Медынский Е. Н. Очерки по истории советской школы РСФСР за 30 лет. М., 1948.  
 Королев Ф. Ф. Очерки по истории советской школы и педагогики (1917–1920 гг.). М., 1958. С. 45.; Вендровская Р. Б. Очерки истории советской дидактики. М., 1982.  
 Королев Ф. Ф. Очерки по истории советской школы и педагогики (1917–1920 гг.). М., 1958.  
 Ленин В. И. Полн. собрание сочинений. М. Т. 41.  
 Милуков П. Н. Очерки по истории русской культуры. Т. 2. Ч. 2. М., 1993.  
 Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917–1973 гг. М., 1975.  
 Округ (орган Свердловского окрисполкома и горсовета). 1927. № 11.  
 Основные направления педагогических дискуссий 20-х годов // Становление и развитие советской школы и педагогики (1917-1937 гг.). М., 1995. С. 26; Фрадкин в системе социализирующих факторов // Педагогика. 1995. № 2. С. 80.  
 Отчет Уральского областного бюро ЦК РКП(б) Первой Уральской областной конференции РКП(б), 5-го декабря 1923 г. Екатеринбург, 1923. С. 41, 200; ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 4. Д. 611. Л. 72.  
 Очерки по истории советской школы и педагогики. М., 1965.  
 Просвещение на Урале: стат. сб. Свердловск, 1930. Сер. 6. Т. 8.  
 Равкин З. И. Очерки по истории советской школы и педагогики. 1921–1931. М., 1961.  
 Российский государственный архив экономики (РГАЭ). Ф. 147. Оп. 1. Д. 28. Л. 13.  
 Уральский учитель. 1926. № 7-8.  
 Холмс. История России: 1917–1941. Ростов-на-Дону, 1994. С. 67, 73; Милуков по истории русской культуры. Т. 2. Ч. 2. М., 1993. С. 394-396.  
 Шацкий Ф. Ф. Педагогические сочинения. Т. 2. М., 1980.

**Л.Н. Беленчук**  
Москва

## **НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ О. ИОАННА КРОНШТАДСКОГО<sup>2</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** нравственность, духовность, нравственное воспитание, духовное воспитание, воспитание школьников, воспитательная работа, ответственность.

**АННОТАЦИЯ.** О. Иоанн Кронштадский, преподавая в духовных и светских учебных заведениях, накопил богатый опыт практического воспитания детей, изложенный в многочисленных заметках, вошедших в книгу «Моя жизнь во Христе», которую можно назвать учебником христианско-нравственного воспитания, актуального по сей день. В статье речь идет об этой книге, равно как и о том бесценном воспитательном воздействии на все слои общества, которое оказывала многосторонняя деятельность о. Иоанна, являвшегося и священником, и проповедником, и учителем, и воспитателем, и администратором, и социальным работником одновременно. Методы работы о. Иоанна Кронштадского были разнообразны. Он каждый день с амвона говорил проповеди всему кронштадскому люду, своей пастве; он организовал целую систему воспитания и социализации беднейших слоев населения, городского «дна»; он создал систему народных училищ от воспитательных учреждений для детей сирот до церковно-приходской двухклассной школы; наконец, он писал и публиковал от своего имени речи, призванные остановить русский народ на дороге гражданского противостояния и революций. Особой заботой о. Иоанна было оградить русский народ от негативного влияния антиправительственной и антицерковной литературы, в этом смысле показательны его выступления против публикаций на соответствующие темы Л. Н. Толстого.

В статье также показаны методы работы о. Иоанна Кронштадского с детьми, нравственное воздействие на них, которое никогда не было прямым и морализирующим, но всегда в духе беседы, отеческого наставления и обсуждения.

**L.N. Belenchuk**  
Moscow

## **MORAL EDUCATION IN THE PUBLIC-PEDAGOGICAL ACTIVITY OF O. JOHN KRONSTADSKY**

**KEYWORDS:** morality, spirituality, moral education, spiritual education, education of schoolchildren, educational work, responsibility.

**ABSTRACT.** Fr. John of Kronstadt, teaching in religious and secular schools, has accumulated rich experience in practical parenting, which outlined their numerous notes, included in the book “my life in Christ”, which can be called tutorial Christian moral education that is relevant to this day. In the article we are talking about this book, as well as about how invaluable educational impact on all sectors of society, which supported the multilateral work of John, and the priest and preacher and teacher and educator, and administrator, and a social worker at the same time. Methods of work of John Kronstadt were varied. Every day from the pulpit preached around Kronshtadskomu people, the flock; He organized a system of education and socialization for the poorest sectors of the population, urban “bottom”; He established a system of national schools from educational institutions for orphan children to parochial school class cabin; Finally, he wrote and published the speech on his behalf to stop the Russian people on the road of civil confrontation and revolutions. Special care about John was to protect Russian people from negative influence of anti-Government and anticerkovnoj literature, in this sense, revealing his opposition to the publications on relevant.

О. Иоанн Кронштадский (1815-1894) – одна из наиболее ярких фигур в жизни страны рубежа XIX-XX века. В сложные предреволюционные времена он стал буквально духовным отцом нации. Он был известен своей необыкновенной популярностью среди паствы и любовью всего населения России. О. Иоанн служил в Андреевском соборе г. Кронштадт, который был морскими воротами Санкт-Петербурга, крупным военным объектом, но в котором царили достаточно вольные нравы. Специфи-

---

**Беленчук Лариса Николаевна**, кандидат исторических наук, старший научный сотрудник Института стратегии развития образования, Российская академия образования; 117588, г. Москва; e-mail: ya.lbel@yandex.ru.

**Belenchuk Larisa Nikolaevna**, Candidate of Historical Sciences, Senior Researcher of the Institute of educational Development Strategy, Russian Academy of Education, Moscow, Russia.

© Беленчук Л. Н., 2019

<sup>2</sup> Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017-2019 годы (№ 27.8089.2017/БЧ).

ка порта со всей его атрибутикой – толпами моряков со всех стран света, кабаками, притонами, публичными заведениями – собирала туда людей самых разных, в том числе и предосудительных, занятых. Кроме того, в Кронштадт долгое время из Петербурга ссылали неблагонадежных и подозрительных членов общества, нарушителей спокойствия в столице. О. Иоанн неумолимо создавал свою систему воспитания, а также систему учреждений, позволявшим людям подняться с самого низу и занять достойное место в обществе. Это и Дом трудолюбия, куда он принимал всех желающих переменить образ жизни, и приют для матерей с детьми, и детский дом, и церковно-приходская школа.

Слухи о необыкновенном Кронштадском батюшке наполнили всю Россию. Чехов, как известно, посетивший в свое время о. Сахалин, писал своему приятелю, что почти в каждой избе он видел портрет о. Иоанна. Чтобы пообщаться с всероссийским батюшкой, люди шли и сейчас идут на Карповку к его святым мощам часто пешком десятки и сотни километров. Что же так привлекало в нравственной позиции о. Иоанна? Что заставляет видеть в нем не только блестящего проповедника и лектора, педагога и мыслителя, но человека, чистого сердцем, ведущего, высоконравственный образ жизни, человека, могущего стать примером для других?

Ну, во-первых, это бескомпромиссное и ежедневное служение людям, желание помочь им во всех бедах и трудностях жизни. Для о. Иоанна не существовало понятие отдыха от дел (отдохнуть он мог только на судне, что изредка и делал, т. к. повсеместно, где бы он ни появлялся, его сопровождали толпы народа), или понятия личных средств. Пожертвования, которые о. Иоанн получал в изобилии, сразу направлялись в дело: или на помощь голодающим, нищим, или на устройство нового приюта, нового здания для школы, нового заведения для тех же обездоленных людей.

Как же воспитывал о. Иоанн современное ему общество? Ведь его проповедь была универсальной – она доходила до последнего отверженного, до самого дна общества, одновременно оказывая мощное влияние и на образованные его круги. Этот универсализм и общедоступность воспитательных рычагов и стали главной отличительной чертой нравственного воздействия Всероссийского батюшки.

Чтобы понять его нравственный идеал, необходимо кратко остановиться на общественно-политических предпочтениях о. Иоанна. Для о. Иоанна Кронштадтского был характерен традиционный консерватизм и приверженность монархическим идеалам: в то время, как образованные слои были увлечены либеральными идеями, фантастическими революционными мечтами, нигилизмом и радикализмом, батюшка терпеливо проповедовал послушание существующей политической власти, уважение к помазаннику Божию, к русской исторической традиции. Пережив революционные события 1905. он с горечью и надеждой писал: «Научись, Россия, веровать в правящего судьбами мира Бога Вседержителя и учись у твоих святых предков вере, мудрости и мужеству... Господь вверил нам, русским, великий спасительный талант православной веры... Перестаньте безумствовать! Довольно! Довольно пить горькую, полную яда чашу – и вам, и России!»<sup>1</sup>. Святой предрекал революционное потрясение и тот хаос, который охватил Россию в 1917-1921 гг. Всеобщее исступление, неверие, недоверие к властям стали прямой дорогой к кровавым и драматическим событиям русской истории первой четверти века. Нравственный надлом в общественном сознании не мог не привести к подобному результату. Поначалу безобидные вроде бы тургеневские нигилисты превращались в злодеев, террористов, провокаторов. Напряжение в обществе росло: особенно эти процессы развернулись после реформ Александра II. Естественное желание интеллигенции просветить и образовать освобожденное крестьянство сопровождалось мощной антигосударственной и антиклерикальной проповедью в его среде, которая осуществлялась, в том числе, и через школьные светские учебные заведения.

Огромное значение придавал о. Иоанн русской литературе как воспитателю общества. Например, особое отношение было у него ко Льву Толстому. О. Иоанн в то время, когда не только Россия, но и весь мир восторгался великим русским писателем, буквально обожествляя все, выходящее из-под его пера, не побоялся выступить против искажения им евангельских истин и его антицерковного пафоса. Брошюра «Ответ Иоанна Кронштадтского Льву Толстому на его обращение к духовенству» (Это обращение в 1902 г. было издано Толстым за границей и подвергало суду духовенство всех конфессий, а также христианский Символ веры, т. е. то главное, во что веруют все христиане без исключения) обращала внимание на важнейшие моменты учения писателя, которые не совместимы с христианскими истинами. Это было настоящим подвигом, т. к. Л. Н. Толстой в то время был не только кумиром молодежи и студентов, но практически всех читающих людей. Тем не менее, Иоанн Кронштадтский не только опроверг толстовство с его самонадеянностью, собственным Евангелием, идеей непротивления злу насилием и неприязнью к церковнослужителям и Церкви, но и был чуть ли не единственным человеком, в том круговороте идей и событий не поддававшимся популярным настроениям времени.

---

<sup>1</sup> Св. прав. Иоанн Кронштадтский. Моя жизнь во Христе. М.: Благовест, 2001. 800 с. 18 с.

«Нынче ученые люди поставили и ставят огромного идола и велят всем поклоняться, да и сами кланяются ему. Этот идол – отрицательная литература; нечистый дух, нас движущий, – гордый, богопротивный, неверующий разум. Дьявол хитер – о, как хитер! Он и в христианстве изобрел тонкое идолопоклонство сообразно с направлением с духом века и со степенью его умственного развития. Уж какой злой хитрец! Как он ворочает бедным человечеством, удалившимся от сердечной веры во Христа! Как он сильно влечет людей в ад сплетенным и постоянно сплетаемым вервием<sup>1</sup> от самих же людей!»<sup>2</sup>. Отрица Церковь как способ связи человека с Богом, под видом Христа человек стал поклоняться самому себе, сначала как образу и подобию Божию, а потом – и вне этой связи. «Отрицательная литература» – это та, которая несет критический и даже негативный нравственный посыл обществу, учит сомнительным ценностям, снисходительно или даже поощряюще относится к человеческим слабостям и порокам.

Наряду с общественной деятельностью, о. Иоанн много занимался и собственно педагогической работой, которая означала для него нравственное воспитание детей в первую очередь. С 1857 г. он начал преподавать Закон Божий в светских учебных заведениях – в Кронштадском уездном училище, а также в Кронштадской гимназии. Педагогический опыт о. Иоанна и сейчас может и должен быть примером для обучения детей основам православной культуры. Как же далеки были его уроки от начетничества, от бессмысленной зубрежки и заучивания церковных правил! Больше всего его занятия напоминали сократические беседы, когда путем ряда вопросов и наводящих рассуждений педагог принуждает ученика мыслить в нужном направлении и самому решать поставленные вопросы.

В своих выступлениях перед педагогами в день начала учебного года отец Иоанн подчеркивал, что главное – воспитать из ребенка человека и христианина. Идеал человеческой личности – простота и целостность, как был прост и целостен Иисус Христос. Эти качества, прежде всего, обеспечивает не ум, но сердце: поэтому важнее человеку учиться «сердечной науке», чем знаниям. «Взгляд сердца» (идея, первоначальный образ) всегда предшествует умственному познанию: это целостный взгляд, который затем, при «взгляде ума», при рациональном анализе расщепляется на составляющие части.

Язык любви – тот язык, на котором говорит все человечество. Отец Иоанн любил своих учеников и называл их «мои дети», поскольку считал духовное родство выше кровного. «...Вы дети мои, потому что я имею вас всегда в сердце своем и молюсь за вас. Вы дети мои, потому что я, действительно, как священник, отец, и вы называете меня батюшкой. Дети! Это слово очень, очень не нравится дьяволу, виновнику нелюбви, злобы и лицемерия, но я, Богу помогающе, ни на минуту, не повинуюсь ему и буду не иначе называть вас, как детьми, ибо вы, действительно, дети по вере, по Церкви Божией и по принимаемым от меня наставлениям и отеческому руководству»<sup>3</sup>. Любовное, ласковое отношение к ученикам предопределяло и взаимный интерес педагога и учащихся, а значит и их интерес к темам и ходу занятий. Этот инструмент никогда не давал сбоев.

Любовь к ученикам как главный способ педагогического воздействия определяла способы и методы преподавания – Иоанн Кронштадский не ставил плохих оценок, спрашивал сначала желающих ответить, никогда не наказывал своих воспитанников за ошибки в знаниях. Сам урок скорее напоминал беседу единомышленников. Он полагал, что преподавание должно быть максимально простым, поэтому большую роль играл выбор преподаваемого материала в плане его доступности и увлекательности для данного возраста<sup>4</sup>. Никогда о. Иоанн не позволял себе произнести ни одного, не понятного малышам слова.

Книга о. Иоанна «Моя жизнь во Христе», составленная из записей, которые отец Иоанн делал в течение всей жизни, является учебником в деле христианского совершенствования для всех христиан разного возраста и положения. В том числе, там много мыслей и об образовании, в котором главную роль имеет нравственное воспитание. «При образовании юношества, о чем надо больше всего стараться? О том, чтобы стяжать ему *просвещенна очеса сердца*<sup>5</sup> (Еф. 1, 18). Не замечаете ли, что сердце наше – первый деятель в нашей жизни, и во всех почти познаниях наших зрение сердцем известных истин (идея) предшествует умственному познанию? Бывает так при познаниях: сердце видит разом, нераздельно, мгновенно, потом этот единичный акт зрения сердечного передается уму и в уме разлагается на части, являются отделы: предыдущее, последующее; зрение сердца в уме получает анализ свой. Идея принадлежит сердцу, а не уму, – внутреннему человеку, а не внешнему. Поэтому весьма

<sup>1</sup> веревкой

<sup>2</sup> Св. прав. Иоанн Кронштадский. *Моя жизнь во Христе*. М.: Благовест, 2001.

<sup>3</sup> Там же. С. 722-723.

<sup>4</sup> Беленчук Л. Н., Янушкявичене О. Л. *История зарубежной и русской педагогики*. М.: ПРО-ПРЕСС, 2011.

<sup>5</sup> Просвещенные очи сердца. «Видение сердцем» – один из главных принципов православной педагогики.

важное дело *просвещения очеса сердца* при всех познаниях, но особенно – при познании истин веры и правил нравственности»<sup>1</sup>. Сердце как главный инструмент познания – основная идея святых отцов.

Важные предостережения, основанные на понимании поврежденности природы человека, делает о. Иоанн родителям: «Родители и воспитатели! Остерегайте детей своих со всей заботливостью от капризов пред вами, иначе дети скоро забудут цену вашей любви, заразят свое сердце злобой, рано потеряют святую, искреннюю, горячую любовь сердца, а по достижении совершенного возраста горько будут жаловаться на то, что в юности слишком много лелеяли их, потворствовали капризам их сердца»<sup>2</sup>. Он далек от руссоистского прекраснотворения по отношению к детям. «Не оставляйте детей без внимания относительно искоренения из сердца их плевел грехов, ...враг и плоть грешная не щадит и детей, семена всех грехов есть и в детях: представьте детям все опасности грехов на пути жизни, не скрывайте от них грехов, чтобы они, по неведению и невразумлению, не утверждались в греховных навыках и страстях, которые растут и приносят соответствующие плоды по приходе детей в возраст»<sup>3</sup>.

Особое внимание уделяет о. Иоанн Кронштадский нравственному воспитанию юношества, которое, достигнув известного возраста, отходит от Церкви: «Учившаяся и недоучившаяся молодежь редко ходит в церковь, вообще не ведет дела воспитания своего духовного, считая его как бы ненужным и отдаваясь житейской суете. На это надо обратить внимание... Не оттого ли холодность к общественному богослужению происходит, что одни не понимают его, а другие, хотя и учили науку о богослужении, но ее преподавали им сухо, без примеров, **одному рассудку**, тогда как богослужение, будучи высоким созерцанием ума, есть вместе, и по преимуществу, мир, сладость, и блаженство для сердца?»<sup>4</sup>. То есть, преподавание должно затрагивать, в первую очередь, сердце, а не рациональную сторону. И в продолжении этой мысли: «Необразование, неразвитие, неумягчение и неисправление сердца в тысячу раз виновнее, нежели необразованность ума: ибо необразованность умом есть темный человек, достойный снисхождения и сожаления, а образованный, но преданный страстям и порокам, злобе, гордости, презорству<sup>5</sup>, зависти, чревоугодию, объедению, пьянству, любостыжанию, буду и другим страстям, при многом своем знании, равно как при знании воли Божией, есть человек черствый сердцем, мертвый для Бога, ибо не прилагает узанных правил к делу, не исполняет воли Божией и еще с большим бесстрашием и дерзостью нарушает ее, чем необразованный. В необразованном человеке простота сердца, кротость, незлобие, смирение, молчаливость, терпение дороже пред Богом всех наших познаний, всего внешнего лоска, всех заученных выражений, всех приторных учтивостей, всех продолжительных молитв, всех хитросплетенных речей; даже самые грехи, как грехи неведения, извинительнее. Поэтому уважай простую необразованность и учись у ней тому, чего нет у мнимо образованного, т. е. простоте, незлобию, терпению и проч. Необразованные – это младенцы во Христе, которым иногда Господь открывает тайны Свои»<sup>6</sup>. Образованность еще не делает человека человеком – вот мысль о. Иоанна, с образованного человека больше спроса, чем с необразованного, он отвечает в полной мере, т. к. лучше сознает последствия своих поступков. Здесь же он выстраивает иерархию ценностей, среди которых знания стоят отнюдь не на первом месте.

Таким образом, задачи нравственного совершенствования общества о. Иоанн видел и раскрывал очень широко – начиная от школьного воспитания и кончая действием печатного и устного слова на весь народ. Мы видим его воспитательный подвиг и нравственное воздействие, начиная от класса приходской школы и до всех образованных и читающих людей России, и шире – до всех вообще людей, проживающих в стране.

#### **Источники и литература:**

Александр Семенов (Тян-Шанский), епископ. Отец Иоанн Кронштадский. М.: Отчий дом, 2011. 496 с.

Беленчук Л. Н., Янушкявичене О. Л. История зарубежной и русской педагогики. М.: ПРО-ПРЕСС, 2011. 312 с.

Дивногорцева С. Ю. Становление и развитие православной педагогической культуры в России. М.: издательство ПСТГУ, 2010. 260 с.

Дневники Святого праведного Иоанна Кронштадтского. URL: <https://lib.pravmir.ru/library/readbook/3267> (дата обращения: 14.09.2018).

<sup>1</sup> Св. прав. Иоанн Кронштадский. Моя жизнь во Христе. М.: Благовест, 2001.

<sup>2</sup> Там же. С. 90.

<sup>3</sup> Там же. С. 202.

<sup>4</sup> Там же. С. 392.

<sup>5</sup> Высокомерие, презрение, самомнение.

<sup>6</sup> Св. прав. Иоанн Кронштадский. Моя жизнь во Христе. М.: Благовест, 2001.

Митрополит Петрозаводский и Карельский Константин (Горянов). Современники: святой праведный Иоанн Кронштадский и революционный священник Георгий Гапон. Становление их личностей и влияние каждого на мировоззрение русского народа // Родная Ладога. 2017. № 2. С. 8-49.

Перевезенцев С. В. Традиционализм: русский взгляд // Родная Ладога. 2017. № 3. С. 19-33.

Св. прав. Иоанн Кронштадский. Моя жизнь во Христе. М.: Благовест, 2001. 800 с.

Хрестоматия по истории педагогики / сост.: Л. Н. Беленчук, Е. Н. Никулина. М.: Фонд сохранения духовно-нравственной культуры «Покров», 2016. Т. 1. 360 с.

**Т.В. Герасимова**  
Благовещенск

## **ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ ГУМАНИТАРНЫХ И КЛИНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** гуманитаризация образовательного процесса, межпредметные связи, коммуникативные качества, медицинские вузы, врачи, медицинские работники, учебные дисциплины, гуманитарные дисциплины, клинические дисциплины.

**АННОТАЦИЯ:** В статье рассматриваются вопросы подготовки студентов-медиков через проблемы преподавания гуманитарных дисциплин в медицинских вузах, трудностях использования интегративного подхода на клинических кафедрах, а также критически оценивается доминирование в современном высшем медицинском образовании информационной и операциональной моделей обучения, отсутствие психолого-педагогической подготовки преподавательского состава на профильных кафедрах.

**T.V. Gerasimova**  
Blagoveshchensk

## **PROBLEMS OF INTEGRATION OF HUMANITIES AND CLINICAL DISCIPLINES IN MEDICAL UNIVERSITY**

**KEYWORDS:** humanization of the educational process, interdisciplinary communication, communication skills, medical universities, doctors, medical workers, academic disciplines, humanitarian disciplines, clinical disciplines.

**ABSTRACT.** The article deals with the issues of training medical students through the problems of teaching Humanities in medical schools, the difficulties of using an integrative approach in clinical departments, and critically assesses the dominance of information and operational models of training in modern higher medical education, the lack of psychological and pedagogical training of teaching staff in specialized departments.

К врачу со времен Гиппократов предъявлялись высокие требования, и как к личности, и как к специалисту. А сегодня они ещё более усиливаются, т. к. научно-технический прогресс в медицине породил новые морально-этические проблемы в профессиональной деятельности врачей, а под влиянием экологических и правозащитных движений, религии, политики, экономики изменились отношения между врачом и пациентом, возникли новые принципы их взаимоотношений («автономия личности», «информированное согласие»)². Поэтому формирование личности будущего врача – задача всех кафедр медицинского вуза, но особое место здесь отводится дисциплинам гуманитарного блока.

Однако существует противоречие между огромным потенциалом гуманитарных предметов и их представленностью как общеобразовательного «придатка» специальных (клинических) дисциплин. Более того, сегодня вопрос о целесообразности изучения гуманитарных наук в медицинских вузах тесно связан с вопросом о состоянии их преподавания. От ответа на него формируются две прямо противоположные позиции. Первую из них можно условно назвать «тенденция свёртывания», вторую «ориентация на расширение».

«Тенденция свёртывания» выражается в сокращении часов и объёма преподавания, слияние всех гуманитарных дисциплин на одной кафедре.

«Ориентация на расширение» – это, наоборот, создание в медицинском вузе условий и возможностей для развития каждой из существующих гуманитарных наук. Однако именно первая позиция сегодня доминирует в отношении к гуманитарным дисциплинам. И в пользу этого есть два объективных обстоятельства. Первое – триумфальное развитие естественных наук и информационных техно-

---

**Герасимова Татьяна Викторовна**, старший преподаватель кафедры философии, истории Отечества и иностранных языков, Амурская государственная медицинская академия; 675028, г. Благовещенск, п. Плодопитомник; e-mail: timoshenko-72@inbox.ru.

**Gerasimova Tatiana Victorovna**, Senior Lecturer of the Department of Philosophy, History of the Fatherland and Foreign Languages, Amur State Medical Academy, Blagoveshchensk, Russia.

© Герасимова Т. В., 2019

² Хрусталева Ю. М. Введение в биомедицинскую этику: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2010.



логий, что привело к ведущей роли естествознания в современной культуре. Второе – остающийся спорным до сих пор «научный» статус гуманитарного знания.

Естествознание – это точное знание, основывающееся на системе теоретических и эмпирических доказательств. Но гуманитарное знание принципиально отличается методами, принципами, способами и системами аргументации. Во многом содержательное преподавание гуманитарных дисциплин зависит от субъективного фактора: личности, убеждений, мировоззрения преподавателя. Внутри одной гуманитарной дисциплины или даже внутри одной кафедры коллеги могут занимать разные позиции. Но это и есть одна из принципиальных особенностей гуманитарного знания, которая свидетельствует о самом главном, что должны понять будущие врачи – ценность творческих способностей человека и уникальное своеобразие каждой личности. Если естественнонаучная составляющая медицинского знания стремится найти и определить общие биохимические, биофизические, физиологические, анатомические параметры человеческого организма, то гуманитарное знание свидетельствует о личностных отличиях, своеобразии, динамике человеческого существования. Именно это формирует у студентов-медиков представление об уникальности каждого пациента, и лежит в основе того, что врач обязан относиться к каждой человеческой жизни как явлению исключительному. Сформировать подобное отношение врача к человеку – задача гуманитарного знания, её не сможет выполнить ни одна из естественных наук ни порознь, ни в сумме. Поэтому будущее за тенденцией «ориентация на расширение». Но это в перспективе, а пока исключены из федерального компонента такие дисциплины как политология, культурология, социология, религиоведение и компенсировать знания об обществе, происходящих в нем политических процессах в курсах истории Отечества и философии невозможно. Вариативный компонент в объеме 72 часов не решает проблему сохранения гуманитарной подготовки хотя бы на том уровне, который был ранее. Студенты утратили возможность программного ознакомления с культурным наследием, историей мировой, отечественной культуры и мировых религий. Неоправданно большое количество гуманитарных дисциплин перенесено на первый курс, что нарушает принцип сквозного гуманитарного образования. Например, изучение экономики без философского осмысления экономической сферы общества, поскольку философия изучается на втором курсе, обедняет понятийный аппарат, дает несистемные знания экономических процессов.

И нельзя не сказать об уровне подготовки студентов воспринимать серьезные нравственные проблемы в медицине:

1) беспокоит нигилизм, практицизм, а в некоторых случаях просто цинизм. Например, многие моральные издержки оправдываются денежной выгодой, моральные требования считают надуманными;

2) с большим пониманием воспринимаются нравственные проблемы медицины теми, кто знаком с медицинской практикой (работали медсестрами и медбратьями);

3) беспокоит раздвоенность теории и практики. Ситуация в больницах далека от нравственного идеала;

4) серьезным недостатком является то, что студенты начальных курсов ещё не знают клинических дисциплин.

Следовательно, одна из главных задач в профессиональной подготовке будущего врача – формирование гуманитарной среды в медицинском вузе, гуманитаризация образовательного процесса при изучении специальных теоретических и клинических дисциплин. Важно на всех уровнях деятельности вуза добиваться понимания необходимости интеграции гуманитарных знаний в образовательный процесс, уйти от технократического восприятия профессиональной подготовки специалистов врачей. Одним из способов выполнения данной задачи является использование межпредметных связей. Интеграция в большей степени, чем предметное обучение способствует формированию эрудированного человека, его мировоззрения, способности систематизировать имеющиеся знания, развивает познавательную активность, тем самым, содействуя повышению качества образования. Но в реализации этого подхода есть ряд проблем, а именно:

1. Использование и по сей день в медицинском вузе информационной и операциональной моделей обучения<sup>1</sup>. Их внедрение дало много положительного. Но у этих моделей есть и ряд недостатков. Например, операциональная модель предполагает доминирующую роль преподавателя, что порождает либо авторитарный стиль общения, либо манипулирование, а это влечёт за собой постоянное состояние психической напряжённости в учебном помещении, к невротизации и дезадаптации студентов. Более того, доминирование данных моделей привело к тому, что в учебной системе совре-

---

<sup>1</sup> Кудрявая Н. В. Педагогика в медицине: учеб. пособие для студентов высш. мед. учеб. заведений / Н. В. Кудрявая, Е. М. Уколова, Н. Б. Смирнова, Е. А. Волошина, К. В. Зорин; под ред. Н. В. Кудрявой. М.: Издательский центр «Академия», 2006.

менного медицинского вуза в теоретической и клинической подготовке явно преобладает изучение органной или системной патологии над познанием духовного в больном человеке.

2. Анализ работы врачей-педагогов (на клинических кафедрах) показал, что они испытывают затруднения в проектировании и организации учебного процесса, так как изначально не получали знаний по педагогике и психологии высшей школы. Этим можно объяснить, как некую психологическую защиту, нежелание некоторых преподавателей вникать в тонкости (якобы ненужные) этого процесса. Это порождает как минимум, две проблемы: дефицит наглядности преподаваемого материала и излишняя «теоризация» учебного занятия.

3. Наиболее часто встречающаяся жалоба пациентов – неспособность практикующих врачей внимательно выслушать, дать ясные и понятные ответы, а также точно выявить те проблемы, с которыми больной пришел к врачу. Следовательно, сегодня врач должен не только квалифицированно ставить диагноз, но и владеть навыками эффективного общения с пациентом<sup>1</sup>.

Однако в системе высшего медицинского образования не уделяется данной проблеме должного внимания. Клинические и медико-теоретические кафедры ориентируют студентов на запоминание, механическое воспроизведение. Другое дело – гуманитарные дисциплины. Их специфика, методика построения занятий направлены на развитие мышления, формирования своей точки зрения, умения её аргументировать. Но это трудно выполнить, т. к. у студентов ограничен языковой запас, не сформированы навыки развёрнутого ответа (они говорят словосочетаниями, отдельными словами). Причин, в силу которых у будущих врачей низкий уровень коммуникативной подготовки множество: социально-политические (изменения в обществе отражаются и в языке людей), роль СМИ, интернет, наконец, система школьного образования оставляет желать лучшего (ЕГЭ).

Однако, как показало проведенное анкетирование студентов 1, 2, 3 курсов, будущие врачи понимают необходимость владения такими коммуникативными качествами как: быстро найти нужный тон, форму общения с пациентом; располагать к себе людей, вызывать у них доверие; умение доходчиво донести до слушателя свои мысли и намерения.

Таким образом, гуманитаризация медицинского образования позволит сформировать и развивать не только профессиональные, но и духовно-личностные качества студентов-медиков, без которых будущий врач не может стать настоящим врачом.

#### **Источники и литература:**

Кудрявая Н. В. Педагогика в медицине: учеб. пособие для студентов высш. мед. учеб. заведений / Н. В. Кудрявая, Е. М. Уколова, Н. Б. Смирнова, Е. А. Волошина, К. В. Зорин; под ред. Н. В. Кудрявой. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 320 с.

Мухина С. А. Современные инновационные технологии обучения. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2008. 360 с.

Полунова М. Доктор, побеседуйте со мной... // Медицинский вестник. 2007. № 31. С. 42-50.

Романцов М. Г., Сологуб Т. В. Педагогические технологии в медицине: учебное пособие. М.: ГЭОТАР – Медиа, 2007. 122 с.

Хрусталеv Ю. М. Введение в биомедицинскую этику: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 224 с.

Шамов И. А. Биомедицинская этика: учебник. М.: ОАО «Издательство «Медицина», 2006. 344 с.

---

<sup>1</sup> Полунова М. Доктор, побеседуйте со мной... // Медицинский вестник. 2007. № 31.

**Н.А. Глотова**  
Люберцы

## **СУЩНОСТЬ МАРКЕТИНГА ИНОЯЗЫЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** образовательные услуги, педагогический маркетинг, принципы маркетинговой деятельности, маркетинговая деятельность, иностранные языки, методика иностранных языков в школе, методика преподавания иностранных языков.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается проблема развития рынка образовательных услуг в рамках иноязычного школьного образования. Указаны ориентиры современного общества на получение данных услуг. Выделены принципы, определяющие современную маркетинговую деятельность учителя иностранного языка. Рассмотрена специфика некоммерческого педагогического маркетинга в условиях иноязычного образования. Показана специфика социально-ориентированного маркетинга, характеризующегося мерой эффективности некоммерческой иноязычной деятельности учителя иностранного языка. В статье установлено, что личность школьника, будучи основным и конечным потребителем иноязычных образовательных услуг, является материальным носителем образовательного эффекта и пользуется результатами своего образования в процессе иноязычной деятельности, удовлетворяя также потребности в самореализации.

**N.A. Glotova**  
Lubertsy

## **THE ESSENCE OF MARKETING FOREIGN LANGUAGE EDUCATIONAL SERVICES IN MODERN SCHOOL**

**KEYWORDS:** educational services, pedagogical marketing, principles of marketing activities, marketing activities, foreign languages, methods of foreign languages at school, methods of teaching foreign languages.

**ABSTRACT.** The article deals with the problem of the development of the educational services market in the framework of foreign language secondary education. The guidelines of modern society to receive these services are indicated. The principles that determine the modern marketing activities of a foreign language teacher are highlighted. The specificity of non-profit pedagogical marketing in the context of foreign language education is considered. The article shows specificity of socially oriented marketing, which is characterized by a measure of the effectiveness of a foreign language teacher's non-commercial activity. The article establishes that the student's personality, being the main and final consumer of foreign language educational services, is the material carrier of the educational effect and uses the results of his education in the process of foreign language activity, also satisfying the need for self-realization.

Цель маркетинговых предложений в рамках дополнительного образования состоит в выявлении перспективных образовательных потребностей обучающихся средней школы, оценке степени их удовлетворения знаниями по иностранному языку, проверке гипотез и прогнозировании потребительского поведения. В целом любое маркетинговое предложение должно соответствовать стратегической задаче современного иноязычного образования: воспитания ЛИЧНОСТИ обучающегося, ибо «инновационное развитие всех отраслей отечественной экономики и социальной сферы невозможно без формирования соответствующей образовательной базы»<sup>2</sup>.

С этой точки зрения имеет смысл применить *методику маркетинговых исследований* к анализу образовательных потребностей современных школьников и их родителей. Следовательно, следующая решаемая задача – проводить маркетинговые исследования и изучать перспективы рынка дополнительных услуг в современной школе, как основы «отражающей взаимосвязь и взаимообусловлен-

---

<sup>1</sup> **Глотова Наталья Александровна**, учитель французского и немецкого языков, МОУ СОШ № 10; e-mail: sernata04@yahoo.

**Glotova Natalya Aleksandrovna**, Teacher of French and German Language MOU SOSH № 10, Lubertsy, Russia.

©Глотова Н. А., 2019

<sup>2</sup> Инновационные направления в развитии системы воспитания: методическое пособие / В. П. Сергеева, Б. А. Кирмасов, Л. С. Подымова, Г. В. Сороковых, Л. И. Клочкова, Ю. А. Попов, Н. Н. Рудь, И. Ю. Савкина, Р. Н. Грошева, Н. В. Чернышева. Москва, 2012.

ность явлений и процессов окружающей действительности, ориентируя на необходимость рассмотрения явлений как систем, имеющих определенное строение и свои законы функционирования»<sup>1</sup>.

Из сказанного выше, мы можем выделить ряд причин востребованности маркетинговых технологий в иноязычном образовании.

Например, изменение нормативно-правовой базы. Современные приоритеты государственной политики в образовании ориентируют нас на:

– сохранение социальных гарантий на получение школьниками качественных образовательных услуг;

– предоставление субъектам образовательного процесса свободы выбора образовательной организации, программ, что является предпосылкой к развитию рынка образовательных услуг. В связи с этим появилось весьма большое количество разных видов указанных услуг. Родители и дети – получают возможность выбора разного рода образовательных услуг, удовлетворяющих их индивидуальные потребности.

Целью маркетинговой деятельности учителя иностранного языка является предоставление субъектам системы иноязычного образования (потребителям образовательных услуг ДОО, школ, колледжей, вузов, различных развивающих центров, педагогам, руководителям ОУ и др.) качественных образовательных (развивающих) услуг и условий для их реализации. С. Г. Старицына подчеркивает, что в связи с тем, что профессия учителя иностранного языка предполагает особые профессиональные и общественные функции, необходимость быть в центре внимания обучающихся и их родителей, для учителя иностранного языка необходимо целостность внутреннего содержания, его профессиональной деятельности и внешнего вида<sup>2</sup>.

Среди принципов, определяющих современную маркетинговую деятельность, выделяют:

– оказание услуг, удовлетворяющих образовательные потребности заказчика (родителей, общества);

– удовлетворение потребностей специалистов, предоставляющих образовательные услуги;

Как показал проведенный анализ научно-педагогической литературы, основой данных работ является *разновидность маркетинговой деятельности*, характерная для социальной системы. Мы полагаем, что данная разновидность обеспечивает удовлетворение социальных потребностей, в нашем случае образовательных потребностей населения, с учетом потребностей рынка труда и возможностей системы образования.

Исследователь Н. Г. Прибылова отмечает, что игнорирование требований рынка приводит к тому, что во многих странах мира при значительной безработице образовалось достаточное число вакантных рабочих мест, которые не могут быть заполнены из-за недостаточного образовательного уровня претендующих на него кандидатов. Сбалансированность рынка труда и рынка образовательных услуг стала задачей национального масштаба<sup>3</sup>.

Учитывая эту специфику, выясним, чем определяются *образовательные потребности личности*.

В психологической литературе ученые определяют потребность как испытываемую человеком нужду в чем-либо, вне его находящемся. По мнению ученых, именно потребность вызывает активность человека, направляет ее на овладение определенной ценностью, выступая тем самым как программа жизнедеятельности. Важные потребности личности – социально-экономические – закладывают основы установки на взаимодействие с социально-экономической и образовательной средой для их удовлетворения. Современная тенденция заключается в максимальном удовлетворении индивидуальных образовательных потребностей обучающихся, в том числе через персонификацию обучения<sup>4</sup>.

Сознательное проявление установки, выражающееся в форме готовности, осуществляется на уровне мотива. А. Н. Леонтьев определяет мотивы как предметы, способные удовлетворять актуальные потребности.

Поэтому полагаем, что проектирование креативной образовательной среды школы как «разнообразия поликультурного образования и мультикультурного состава его участников, среду для по-

<sup>1</sup> Потапова Е. А., Сороковых Г. В. Задачный подход к формированию проектировочной компетенции учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2016. № 7.

<sup>2</sup> Старицына С. Г. Нетипичность личности школьника и приемы его включения в иноязычную деятельность // Гуманитарные чтения «Свободная стихия»: мат-лы III межд. науч.-практ. конф. (Севастополь, 13-15 сентября 2018). 2018.

<sup>3</sup> Прибылова Н. Г. Стандартизация и дифференциация школьного образования в Англии // Стандарты и мониторинг в образовании. 2007. № 4.

<sup>4</sup> Там же.

строения собственного «Я» является одним из важнейших средств, где инициируется огромное количество потребностей, которые удовлетворяются благами<sup>1</sup>.

Рассматривая школу как социальную некоммерческую сферу, обратимся к некоммерческому маркетингу в сфере некоммерческой профессиональной деятельности субъектов рынка иноязычного образования.

С точки зрения природы маркетинга нас будет интересовать социально-ориентированный маркетинг, характеризующийся мерой эффективности некоммерческой деятельности, не связанной с получением прибыли, – социальным эффектом – результатом некоммерческой деятельности педагога. Возникновение социального эффекта возможно в случае позитивной реакции потребителя на социально-ориентированный маркетинг и осуществлении некоммерческого обмена как результата данной деятельности.

Авторы теоретически обосновывают возможную адаптацию основных критериев и понятий экономической и маркетинговой теории к специфике деятельности некоммерческих объектов в конкурентной среде.

Некоммерческий маркетинг строится на четырех принципах классического маркетинга, сформулированных Ж.-Ж. Ламбенем в виде четырех центральных идей, на которых основывается рыночная экономика: 1) *природа человека определяет его стремление получать вознаграждение от жизни; и именно преследование личного интереса, в конечном счете, определяет благосостояние всего общества*; 2) *характер вознаграждения определяется индивидуальными предпочтениями людей, основанными на их вкусах, культуре и системе ценностей*; 3) *только с помощью свободного и конкурентного обмена можно достигнуть своих целей* наилучшим образом; 4) *люди ответственны за собственные действия* и способны решать, что для них хорошо, а что нет<sup>2</sup>.

Рассмотрим основные понятия, определяющие взаимосвязь некоммерческого маркетинга с некоммерческой профессиональной деятельностью учителя иностранного языка.

1. Некоммерческий обмен – это обмен между субъектом (производителем) и потребителем некоммерческих продуктов.

Некоммерческий продукт – это результат деятельности некоммерческого субъекта, адресованный потребителю и предназначенный для некоммерческого обмена (например, адаптированные образовательные программы для детей, имеющих особые потребности в изучении иностранного языка, так как «инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети – индивидуумы с различными потребностями в обучении»<sup>3</sup>).

Исследуя различные подходы к развитию способностей школьников, С. Г. Старицына отмечает важность иноязычной образовательной среды, которая представляет собой основной компонент жизнедеятельности, где у нетипичных школьников формируются и развиваются базовые умения и навыки, необходимые для осуществления оптимального включения в существующие социальные условия. В связи с этим, подчеркивает автор, инклюзивная образовательная среда предоставляет возможность для каждого ребенка сформировать собственную академическую и социальную компетентность, и в дальнейшем внедрить ее в окружающую действительность<sup>4</sup>. В рамках создания некоммерческого продукта можно предложить различные идеи: подготовка к ЕГЭ по иностранному языку, стажерские программы в рамках неформального иноязычного образования и т. п.).

2. Качество некоммерческого продукта – степень соответствия его характеристик (полезных свойств) потребностям и предпочтениям потребителей: индивидуальные занятия по иностранному языку, занятия с использованием ИКТ и т. п.

3. Конкурентоспособность – сравнение качества и «цены» с аналогичными характеристиками продуктов конкурентов. Такое сравнение осуществляет сам потребитель, анализируя разнообразные программы разных образовательных организаций на предмет программ дополнительного образования по иностранному языку.

---

<sup>1</sup> Старицына С. Г. Нетипичность личности школьника и приемы его включения в иноязычную деятельность // Гуманитарные чтения «Свободная стихия»: мат-лы III межд. науч.-практ. конф. (Севастополь, 13-15 сентября 2018). 2018.

<sup>2</sup> Ламбен Ж.-Ж. Менеджмент, ориентированный на рынок / перев. с англ. под ред. В. Б. Колчанова. СПб.: Питер, 2007.

<sup>3</sup> Денисова Л. Р., Сороковых Г. В. Иностраный язык как компонент системы инклюзивного образования младших школьников // Иностранные языки в школе. 2017. № 1.

<sup>4</sup> Старицына С. Г. Нетипичность личности школьника и приемы его включения в иноязычную деятельность // Гуманитарные чтения «Свободная стихия»: мат-лы III межд. науч.-практ. конф. (Севастополь, 13-15 сентября 2018). 2018.

4. Некоммерческий субъект – это учитель иностранного языка, создатель некоммерческого продукта, заинтересованный в его некоммерческой реализации.

5. Потребители некоммерческого продукта – обучающиеся конкретной образовательной организации и их родители.

6. Некоммерческая реализация – единица измерения обмена, выступающего в некоммерческой деятельности в виде передачи некоммерческого продукта в обмен на некий поведенческий отклик, ответную реакцию.

7. Цель некоммерческой иноязычной деятельности – достижение определенного социального эффекта. Цель некоммерческого маркетинга – максимизация этого эффекта при рациональном использовании необходимых ограниченных ресурсов общества.

Социально-ориентированный маркетинг предполагает, что главная задача некоммерческого субъекта, к которому можно отнести как образовательную организацию, так и учителя иностранного языка, состоит в том, чтобы определить *нужды, потребности и интересы школьников данной образовательной организации, наиболее эффективным образом их удовлетворить*, что обеспечит сохранение и увеличение благополучия потребителей и будет являться гарантией долгосрочных выгод.

Нам интересна субъектно-объектная характеристика *рынка образовательных услуг*, включающая систему прямых и опосредованных социально-экономических отношений по поводу купли-продажи товара «образовательные услуги».

Поэтому мы основываемся на понятиях «образовательный маркетинг» – некоммерческий маркетинг, используемый при осуществлении деятельности образовательного учреждения, и «педагогический маркетинг» – некоммерческий маркетинг, относящийся к профессиональной деятельности педагога, стремящегося к профессионально-личностным достижениям.

В научно-педагогической литературе на сегодняшний день отсутствуют общепризнанные определения этих понятий. Новизна и прикладной интегративный характер этих объектов создают предпосылки для множественной интерпретации этих понятий, а учитывая их генетическое сходство, и возможность для их единого рассмотрения.

А. С. Блиновских определяет образовательный маркетинг как информационно-аналитическое обеспечение удовлетворения образовательных потребностей населения с учетом потребностей рынка труда и возможностей системы образования<sup>1</sup>.

Подводя итоги, отметим, что педагогический маркетинг в области иноязычного образования с точки зрения теории управления и характеризует его как систему управления образовательными организациями на основе взаимодействия внутренних и внешних факторов, запросов и поведения потребителя образовательных услуг, изучения и сегментации рынка, конкуренции, конъюнктуры образовательного рынка. Данная разновидность маркетинга с точки зрения классической маркетинговой теории определяет образовательный маркетинг как разработку, реализацию и оценку образовательных программ путем установления отношений обмена между образовательным учреждением и его клиентами для взаимной гармонизации интересов. Личность школьника, будучи основным и конечным потребителем иноязычных образовательных услуг, является материальным носителем образовательного эффекта и пользуется результатами своего образования в процессе иноязычной деятельности, удовлетворяя также потребности в самореализации.

#### **Источники и литература:**

Авторитет и имидж в профессиональной деятельности педагога: коллективная монография / С. Д. Якушева, С. Е. Байбаков, А. В. Жуков, Л. А. Лопатина, Е. В. Щербакова, Т. Н. Щербакова, Е. А. Антонова, И. Н. Байкова, Е. С. Иванова, Т. П. Ильевич, Н. Г. Прибылова, Г. В. Сороковых, С. Г. Старицына, Н. М. Мышьякова, О. Б. Крушельницкая, В. А. Орлова. Новосибирск: АНС СибАК, 2018. 208 с.

Блиновских А. С. Маркетинг образовательных услуг / А. С. Блиновских, Н. Е. Эрганова. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. 125 с.

Денисова Л. Р., Сороковых Г. В. Иностранный язык как компонент системы инклюзивного образования младших школьников // Иностранные языки в школе. 2017. № 1. С. 53-57.

Инновационные направления в развитии системы воспитания: методическое пособие / В. П. Сергеева, Б. А. Кирмасов, Л. С. Подымова, Г. В. Сороковых, Л. И. Клочкова, Ю. А. Попов, Н. Н. Рудь, И. Ю. Савкина, Р. Н. Грошева, Н. В. Чернышева. Москва, 2012. 248 с.

Ламбен Ж.-Ж. Менеджмент, ориентированный на рынок / перев. с англ. под ред. В. Б. Колчанова. СПб.: Питер, 2007. 800 с.: ил. (Серия «Классика МВА»).

---

<sup>1</sup> Блиновских А. С. Маркетинг образовательных услуг / А. С. Блиновских, Н. Е. Эрганова. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999.

Потапова Е. А., Сороковых Г. В. Задачный подход к формированию проектировочной компетенции учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2016. № 7. С. 51-56.

Прибылова Н. Г. Стандартизация и дифференциация школьного образования в Англии // Стандарты и мониторинг в образовании. 2007. № 4. С. 44-46.

Сороковых Г. В. Проектирование креативной иноязычной образовательной среды вуза как научная проблема // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. 2013. № 4. С. 79-82.

Старицына С. Г. Нетипичность личности школьника и приемы его включения в иноязычную деятельность // Гуманитарные чтения «Свободная стихия»: мат-лы III межд. науч.-практ. конф. (Севастополь, 13-15 сентября 2018). 2018. С. 275-279.

**И.В. Грибан**  
**С.В. Лыта**  
Екатеринбург

## **КАК ПОМНИТЬ И ЧТО ЗНАТЬ? БЛОКАДА ЛЕНИНГРАДА В ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКАХ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ<sup>3</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** Великая Отечественная война, историческая память, блокада Ленинграда, патриотическое воспитание, школьные учебники, учебники истории, методика истории в школе.

**АННОТАЦИЯ.** В январе 2019 года в России прошли торжественные мероприятия, посвященные 75-летию полного освобождения Ленинграда от фашистской блокады. Некоторые из проведенных мероприятий вызвали неоднозначную реакцию общественности, актуализировав обсуждение проблемы сохранения исторической памяти о событиях Великой Отечественной войны. Что знает и помнит о самой страшной войне в отечественной истории современная молодежь? И что нужно знать и помнить, чтобы не утратить чувство сопричастности, не потерять связь со своими предками? В каких формах можно сегодня организовывать работу с молодежью, чтобы история войны – трагедии для миллионов людей, – не превращалась в череду увеселительных мероприятий? Для большинства представителей молодого поколения россиян Великая Отечественная становится сегодня событием, память о котором носит весьма абстрактный характер и формируется не столько на основе общения с носителями личных воспоминаний, сколько при помощи компьютерных игр и художественных фильмов далеко не всегда высокого качества. Ключевым источником формирования представлений о прошлом являются учебники истории. Статья посвящена особенностям освещения темы «Блокада Ленинграда» на страницах советских и российских учебников истории для школ. Авторами проанализированы основные учебные пособия по истории, применявшиеся в образовательном процессе в СССР и России. Охарактеризованы ключевые тенденции в изложении материала на разных этапах: в советской школе, в постперестроечный период, в начале 2000-х гг., в условиях введения историко-культурного стандарта и создания новой линейки учебников.

**I.V. Griban**  
**S.V. Lyta**  
Ekaterinburg

## **HOW TO REMEMBER AND WHAT TO KNOW? SIEGE OF LENINGRAD IN SCHOOL TEXTBOOKS OF NATIONAL HISTORY**

**KEYWORDS:** Great Patriotic War, historical memory, the blockade of Leningrad, patriotic education, school textbooks, history books, history methods in school.

**ABSTRACT.** In January 2019, solemn events dedicated to the 75th anniversary of the complete liberation of Leningrad from the fascist blockade took place in Russia. Some of the events held caused a mixed reaction of the public, having actualized the discussion of the problem of preserving the historical memory of the events of the Great Patriotic War. What do modern youth know and remember about the most terrible war in national history? And what you need to know and remember in order not to lose the sense of belonging, not to lose touch with your ancestors? How can you organize work with young people today so that the history of war – a tragedy for millions of people – does not turn into a series of recreational activities? For most representatives of the younger generation of Russians, the Great Patriotic War becomes an event, the memory of which is very abstract and is formed not so much by communicating with the carriers of personal memory, but with far from always high-quality computer games. and feature films. A key source for the formation of ideas about the past are history books. The article is devoted to the peculiarities of covering the topic

---

<sup>1</sup> **Грибан Ирина Владимировна**, кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры рекламы и связей с общественностью, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: gribanirina@gmail.com.

**Griban Irina Vladimirovna**, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Advertising and Public Relations, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

<sup>2</sup> **Лыта Степан Викторович**, магистрант Института общественных наук, директор музея истории УрГПУ, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: museum.uspu@mail.ru.

**Lyta Stepan Victorovich**, Master Student of the Institute of Social Sciences, Director of the Museum of the USPU History, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

<sup>3</sup> Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18-59-00010 Бел\_а «Память о Великой Отечественной войне: направления, тенденции, практики мемориализации в Беларуси и России»).



“The Siege of Leningrad” on the pages of Soviet and Russian history textbooks for schools. The authors analyzed the main history textbooks used in the educational process in the USSR and Russia. The main directions for presenting materials at different stages were characterized: in the Soviet school, in the post-perestroika period, in the early 2000s, in the context of introducing a historical and cultural standard and creating a new line of textbooks.

Известный британский ученый Д. Лоуэнталь отмечал: «Прошлое является неотъемлемой частью нашего чувства идентичности. Способность вспоминать и идентифицировать себя с собственным прошлым придает существованию смысл, цель и ценность. Даже чрезвычайно болезненные воспоминания остаются важнейшей частью эмоциональной истории. Без нашего прошлого как мы узнаем, что это мы?». Одним из самых трагичных, болезненных для осмысления событий в истории нашей страны и одновременно важнейших элементов национальной идентичности россиян является Великая Отечественная война. Это то событие, память о котором объединяет наше общество, поскольку оно затронуло каждую семью и является значимым для абсолютного большинства жителей нашей страны, независимо от национальной принадлежности, вероисповедания, возраста<sup>1</sup>.

В январе 2019 года в России прошли торжественные мероприятия, посвященные 75-летию полного освобождения Ленинграда от фашистской блокады. Некоторые из проведенных мероприятий вызвали неоднозначную реакцию общественности, актуализировав обсуждение проблемы сохранения исторической памяти о событиях Великой Отечественной войны<sup>2</sup>. Дискуссии были вызваны как формой официальных мероприятий в Санкт-Петербурге, так и менее значимыми, но не менее резонансными историческими квестами «Блокада Ленинграда», проведенными Всероссийским общественным движением «Волонтеры Победы» в нескольких регионах России<sup>3</sup>. Размышления о том, в каких формах уместно сегодня вспоминать об одной из самых трагичных страниц истории Великой Отечественной войны, совместимы ли память о блокаде и современные шоу-инсталляции, парады и квесты, приводят к необходимости ответить на целый ряд непростых вопросов.

Что знает и помнит о самой страшной войне в отечественной истории современная молодежь? И что нужно знать и помнить, чтобы не утратить чувство сопричастности, не потерять связь со своими предками? В каких формах можно сегодня организовывать работу с молодежью, чтобы история войны не превращалась в череду увеселительных мероприятий, наполненных отрывочными историческими фактами, но не подкрепленных эмоциональным восприятием событий военного времени?

Для большинства представителей молодого поколения россиян Великая Отечественная становится сегодня событием, память о котором носит весьма абстрактный характер и формируется не на основе общения с носителями личных воспоминаний, а при помощи компьютерных игр, художественных и документальных фильмов далеко не всегда высокого качества. Чем дальше в прошлом оказывается война, тем более отдаленными от реальности становятся те сведения, которые сохраняются в исторической памяти и передаются последующим поколениям. В условиях, когда очевидцев войны практически не осталось, когда некому рассказать, как это было на самом деле, ключевым источником для формирования представлений о прошлом становятся учебники истории<sup>4</sup>. Известный

---

© Грибан И. В., Лыта С. А., 2019

<sup>1</sup> Грибан И. В., Попп И. А. Не потерять связь поколений: проект «Живая история. 70 лет Великой Победы» // Педагогическое образование в России. 2015. № 8. С. 112.

<sup>2</sup> Беляев И. «Можем повторить» или «никогда больше»? Сетевые споры о блокаде. URL: <https://www.svoboda.org/a/29734205.html> (дата обращения: 15.02.2019); В Петербурге пройдут мероприятия в годовщину снятия блокады Ленинграда // РИА Новости. URL: <https://ria.ru/20190127/1549974072.html> (дата обращения: 27.01.2019); Из-за парада годовщины снятия блокады Ленинграда разгорелся скандал // Московский комсомолец. URL: <https://www.mk.ru/social/2019/01/24/izza-parada-godovshhiny-snyatiya-blokady-leningrada-razgorelyas-skandal.html> (дата обращения: 27.01.2019); Как и почему происходит дегероизация блокады Ленинграда? URL: <http://www.sobaka.ru/city/books/80778> (дата обращения: 01.02.2019); Krieg und Jagd // Süddeutsche Zeitung. 7.02.2019. URL: <https://www.sueddeutsche.de/kolumne/weitere-briefe-krieg-und-jagd-1.4320937> (дата обращения: 15.02.2019); Moskau missbraucht das Gedenken an Leningrad // Süddeutsche Zeitung. 24.01.2019. URL: <https://www.sueddeutsche.de/politik/russland-wehrmacht-leningrad-weltkrieg-1.4300914> (дата обращения: 15.02.2019).

<sup>3</sup> Всероссийский молодежный исторический квест «Блокада Ленинграда» // Официальный сайт Всероссийского общественного движения «Волонтеры Победы». URL: <https://xn--90abhd2amfbjx2jfbf.xn--p1ai/news/4726> (дата обращения: 14.02.2019); Мачинский С. А. Квест «Блокада Ленинграда». Что ж тошно-то так? URL: <https://zen.yandex.ru/media/id/5bdb0f9a5d390d00a9760d88/kvest-blokada-leningrada-что-ж-тошно-то-так-5c5da6a43abb1200adf77ae0> (дата обращения: 10.02.2019).

<sup>4</sup> Грибан И. В., Антропов К. А. Советско-финляндская война 1939–1940 годов на страницах школьных учебников истории современной России: эволюция подходов // Преподавание истории в школе. 2017. № 3. С. 42–49;

французский историк Марк Ферро в работе «Как рассказывают историю детям в разных странах мира» отмечал: «Образ других народов или собственный образ, который живет в нашей душе, зависит от того, как в детстве нас учили истории. Это запечатлевается на всю жизнь. Для каждого из нас это открытие мира, открытие его прошлого, и на сложившиеся в детстве представления впоследствии накладываются как мимолетные размышления, так и устойчивые понятия о чем-то»<sup>1</sup>. В рамках данной статьи рассмотрим, каким образом освещалась тема «Блокада Ленинграда» на страницах советских и российских учебников по отечественной истории.

Одним из наиболее популярных в СССР был учебник под редакцией А. М. Панкратовой, выдержавший 22 переиздания. История Блокады Ленинграда в этом учебном пособии рассматривалась в подпункте «Десять ударов Советской Армии в 1944 году»<sup>2</sup>. В целом жизнь в блокадном Ленинграде описана достаточно эмоционально, но лаконично, без упоминания количества потерь: «ленинградцы превратили свой город в несокрушимую крепость», «в условиях жестокой блокады, под непрерывными ударами бомб и снарядов, ленинградские рабочие не покидали своих станков и машин», «несмотря на страшные лишения и постоянные бомбежки, продолжалась обычная советская жизнь»<sup>3</sup>. Особое внимание уделяется роли партии и руководства страны: «Всей жизнью осажденного города руководил Ленинградский комитет большевиков во главе с А. А. Ждановым», «Неустанную заботу о героических ленинградцах проявляла вся Советская страна и лично товарищ Сталин», «через Ладожское озеро, по указанию товарища Сталина, была проложена ледовая трасса»<sup>4</sup>. После разоблачения культа личности Сталина произошли изменения и в освещении его роли в истории Великой Отечественной войны.

В 1960-е – 1980-е гг. в учебном процессе использовалось пособие «История СССР» под редакцией П. М. Кима. В этом пособии история войны в целом и тема блокады – в частности, были освещены намного подробнее, чем в учебнике под редакцией А. М. Панкратовой. Подчеркивая роль коммунистической партии и комсомольцев в обеспечении жизни в блокадном городе, авторы эмоционально описывают тяготы, выпавшие на долю ленинградцев, рассказывая учащимся и о нормах хлеба, и о «дороге жизни», о холоде и бесконечных бомбежках. Подводя итог, авторы отмечали: «Более 30 фашистских дивизий наступали на Ленинград, но они не смогли добиться победы... Великий город Ленина жил, боролся и вместе со всей страной готовил разгром немецко-фашистских захватчиков»<sup>5</sup>. Основной текст дополнялся иллюстративным материалом – фотографией «Грузовики с продовольствием на ледяной трассе через Ладожское озеро». После параграфа был приведен фрагмент из источника – «Из обращения командования Ленинградского фронта, городского комитета ВКП (б) и городского Совета депутатов трудящихся Ленинграда к защитникам города» от 21 августа 1941 г.<sup>6</sup>. В параграфе «Великое наступление Красной Армии в 1944 г. Изгнание фашистских захватчиков с советской земли» авторы особое внимание уделили окончательному снятию блокады 27 января, привели слова поэта Н. Тихонова: «Люди плакали и смеялись от радости, люди смотрели сверкающими глазами, как в блеске салюта возникал из тьмы город своей непобедимой громадой...»<sup>7</sup>. Как и в учебном пособии под редакцией А. М. Панкратовой, акцент был смещен на результаты войны, все этапы ее рассматривались через призму Победы, которая была достигнута, благодаря подвигу и героизму всего советского народа.

На рубеже 1980–1990-х гг. на волне гласности в отечественной исторической науке и публицистике развернулись масштабные дискуссии о событиях кануна и начального периода Второй мировой войны. Стремление ликвидировать «белые пятна» истории, переосмыслить десятилетиями доминировавшую советскую версию событий отразилось и на страницах школьных учебников. Из всего многообразия учебной литературы, появившейся в 1990-е гг., нам бы хотелось остановить своё внимание на ряде изданий, которые нашли наиболее широкое применение в учебном процессе.

Одним из самых распространенных в общеобразовательных учреждениях учебников в 1990-е гг. стало пособие А. А. Данилова и Л. Г. Косулиной «История России. XX век», изданное в 1995 г. В па-

---

Тагильцева Н. Г., Грибан И. В. Память о русско-турецкой войне 1877–1878 гг.: отражение в отечественной культуре и школьных учебниках истории // Педагогическое образование в России. 2017. № 12. С. 12–19.

<sup>1</sup> Ферро М. Как рассказывают историю детям в разных странах мира. М.: Высшая школа, 1992. С. 8.

<sup>2</sup> Панкратова А. М. История СССР: учеб. для 10 кл. сред. школы / К. В. Базилевич, С. В. Бахрушин, А. М. Панкратова, А. В. Фохт; под ред. А. М. Панкратовой. Изд. 11-е. М.: Учпедгиз, 1952. С. 380–381.

<sup>3</sup> Панкратова А. М. История СССР: учеб. для 10 кл. сред. школы / К. В. Базилевич, С. В. Бахрушин, А. М. Панкратова, А. В. Фохт; под ред. А. М. Панкратовой. Изд. 11-е. М.: Учпедгиз, 1952. С. 380–381.

<sup>4</sup> Там же. С. 381.

<sup>5</sup> История СССР (1938–1978 гг.): учеб. для 10 кл. / под ред. М. П. Кима. М.: Просвещение, 1980. С. 40–41.

<sup>6</sup> Там же. С. 143.

<sup>7</sup> Там же. С. 89.

параграфе «Фашистское нашествие. Первые неудачи» авторы, характеризуя трагическое начало войны, пишут: «На Ленинградском направлении крупные немецкие танковые соединения обошли в середине августа укрепленные позиции Красной Армии по реке Луга и в начале сентября прорвались к Ладожскому озеру, отрезав тем самым Ленинград с суши. Началась 900-дневная блокада Ленинграда, унесшая около миллиона человеческих жизней»<sup>1</sup>. Это фактически единственное упоминание о блокаде. Вскользь трагедия города на Неве упоминается при описании культуры военного времени. После параграфа «Все для фронта! Все для Победы!» приведен фрагмент из воспоминаний А. Н. Косыгина, в котором подчеркивается, что «Жителей Ленинграда и расположенные там заводы начали вывозить в июле 1941 г. К концу августа было демонтировано и отправлено в глубокий тыл около 100 крупных предприятий... В суровых условиях с 22 января по 15 апреля 1942 г. из Ленинграда по льду Ладожского озера в тыл было вывезено более полумиллиона человек и огромное количество промышленного оборудования и исторических ценностей»<sup>2</sup>. На этом история блокады Ленинграда в данном пособии заканчивается. Авторы не приводят ни конкретных последствий блокады, ни каких-либо документальных свидетельств, которые могли бы современным школьникам (уже очень далеким от той войны, не имеющим в большинстве случаев возможности пообщаться с носителями «живой памяти» о ней) дать на эмоциональном уровне почувствовать весь ужас блокады.

Еще более лаконично описана блокада Ленинграда в учебнике А. А. Левандовского и Ю. А. Щетинова: авторы лишь упоминают о том, что «К ноябрю 1941 г. враг блокировал Ленинград, а на юго-востоке вышел к Ростову-на-Дону»<sup>3</sup>.

Широкое распространение в школах России получил учебник В. П. Островского и А. И. Уткина. Теме блокады авторы уделяют больше внимания: описывая события 1941 г., отмечают: «Положение на фронтах становилось все тревожнее. На северо-западном направлении агрессор 8 сентября блокировал Ленинград. Началась героическая борьба города в условиях блокады»<sup>4</sup>. Затем в параграфе «Поражения и победы 1941–1942 гг. На крутом переломе войны» эмоционально описывается судьба Ленинграда и его жителей: «Самой впечатляющей победой после Сталинграда был прорыв блокады Ленинграда. Из блокады были вырваны ленинградцы, все это время героически защищавшие свой город. В беспрецедентной в истории эпопее Ленинграда, его жителей, защитников, самым трагическим периодом была зима 1941–1942 гг.». Говоря о потерях, авторы учебника подчеркивают: «За годы блокады около 850 тыс. мирных жителей города погибли от голода, холода, бомбежек и артобстрелов. Жертвы могли быть значительно меньшими, если бы руководство Ленинграда во главе со Ждановым своевременно позаботилось об организации оборонительных рубежей на ближних и дальних подступах к городу в 1941 г., приняло бы меры по своевременной эвакуации жителей и сохранению продовольственных запасов»<sup>5</sup>. Необходимо отметить, что в последующем тексте в параграфе «Победа!» авторы возвращаются к судьбе Ленинграда и отмечают, что «1944 год начался наступлением под Ленинградом, в результате чего город был полностью деблокирован»<sup>6</sup>.

Таким образом, из учебников по истории «переходного периода» наиболее полно и эмоционально история блокады представлена в пособии В. П. Островского и А. И. Уткина. В целом же в 1990-е гг. на страницах школьной учебной литературы по истории происходил постепенный отход от советской точки зрения в освещении истории, переосмысление начального периода войны. При освещении истории Великой Отечественной войны много внимания уделялось проблеме готовности СССР к войне, внимание акцентировалось на ошибках и просчетах советского руководства. Изложение материала в учебниках этого периода характеризует большое количество цифр, незначительное использование исторических источников, полное отсутствие иллюстративного материала и творческих или проблемных заданий.

В начале XXI в. акценты в освещении истории войны в школьных учебниках смещаются. Этому способствовали как ввод в научный оборот новых документов, так и процессы, происходящие в системе российского образования и в целом в стране. Курс руководства страны на повышение внимания к проблемам патриотического воспитания, воспитание уважительного отношения к истории прошлого, приводит к тому, что количество критики и разоблачительных оценок на страницах учеб-

<sup>1</sup> Данилов А. А. Косулина Л. Г. История России, XX век: учеб. кн. для IX кл. общеобразоват. учреждений. М.: Просвещение, 1995. С. 152.

<sup>2</sup> Там же. С. 161.

<sup>3</sup> Там же. С. 133.

<sup>4</sup> Островский В. П., Уткин А. И. История России. XX век. XI кл.: учеб. для общеобразоват. учеб. заведений. М.: Дрофа, 1995. С. 259.

<sup>5</sup> Там же. С. 277-278.

<sup>6</sup> Там же. С. 303.

ников для школы уменьшается. С начала 2000-х гг. наблюдается тенденция к увеличению объема материала по истории Великой Отечественной войны. В пособиях появляется иллюстративный материал (к сожалению, не всегда четко связанный с основным текстом и не во всех случаях в хорошем качестве). Особое внимание большинством авторов уделяется теме подвига советского народа. В ряде учебных пособий, изданных в период с 2005 по 2013 гг., появляется дополнительный материал о блокаде Ленинграда, сопровождающийся фотографиями, документами, свидетельствами очевидцев.

Наиболее удачным с точки зрения освещения истории блокады Ленинграда в этот период является пособие издательства «Дрофа». Авторы предваряют основной материал краткой справкой о войне и ее последствиях и сопровождают эту вводную часть проблемными заданиями, предлагая учащимся вспомнить имена героев Советского Союза, обратиться к истории своей семьи и ее судьбе в военное время, изучить историю родного населенного пункта в период Великой Отечественной войны. Среди Дней воинской славы России авторы предлагают обратиться и к Дню снятия блокады Ленинграда<sup>1</sup>. Безусловным преимуществом этого пособия является более четкая рубрикация материала, целостное описание ключевых событий войны. Так, отдельным подпунктом выделена «Битва за Ленинград: блокада». Материал представлен не эпизодически в разных параграфах, а в целом – от замысла Гитлера и значения для фашистов захвата Ленинграда до судьбы блокадного города. Достаточно подробно рассказано о «дороге жизни» (в описанных выше учебниках этот термин вообще не упоминался). Текст сопровождается выдержкой из доклада А. Гитлера «О блокаде Ленинграда» и фотографиями, а также статистикой блокадного Ленинграда (о нормах хлеба и количестве умерших). Логичным продолжением этого учебного материала является пункт «Битва за Ленинград: завершающий этап» в следующем параграфе. Несмотря на то, что, на наш взгляд, текст излишне перегружен цифрами (подробными данными о количестве орудий, минометов, танков, самолетов и т. д., которые плохо запоминаются учащимися), авторы уделили внимание и эмоциональной стороне вопроса: «Жители остававшейся неприступной крепости продолжали проявлять невиданную героическую стойкость в борьбе с врагом, величие духа, верность Родине и родному городу... Жители города показали, что ни голод, ни болезни, ни постоянная угроза смерти от бомбежек и обстрелов на протяжении почти двух с половиной лет блокады (умерли от голода и погибли от обстрелов, по разным данным, от 641 тыс. до 1 млн человек) не сломили их морального духа»<sup>2</sup>.

Достаточно подробно блокада Ленинграда была описана в учебнике «История России, 1900–1945 гг.» под редакцией А. А. Данилова и А. В. Филиппова<sup>3</sup>. В учебном пособии из этой же линейки для 9 класса выделен отдельный пункт «Героическая оборона Ленинграда»<sup>4</sup>. В учебнике под редакцией Н. В. Загладина, претендующего на создание условий для углубленного изучения истории, о Ленинграде говорится лишь, что сначала он попал в блокаду, а потом блокада была снята<sup>5</sup>. В 2007 г. в рамках программы «МГУ – школе» был издан учебник «История России. XX – начало XXI века», подготовленный А. А. Левандовским, Ю. А. Щетиновым и С. В. Мироненко. В этом пособии также лишь кратко сообщается, что «началась 900-дневная блокада великого города, унесшая жизни около миллиона ленинградцев»<sup>6</sup>.

Таким образом, в учебных пособиях, подготовленных в 2005–2013 гг., нет единого подхода к освещению истории Великой Отечественной войны в целом и блокады Ленинграда – в частности. Если в некоторых учебниках этой странице истории уделяется большое внимание, то в большинстве учебных пособий тема блокады лишь вскользь упоминается в общей канве событий.

Разработка Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения, а затем историко-культурного стандарта, утвержденного Российским историческим обществом, приве-

<sup>1</sup> История России. XX – начало XXI века. IX кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / О. В. Волобуев, В. В. Журавлев, А. П. Ненароков, А. Т. Степанищев. М.: Дрофа, 2010. С. 162.

<sup>2</sup> Там же. С. 186-187.

<sup>3</sup> История России, 1900–1945 гг. XI класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / А. А. Данилов, А. С. Барсенков, М. М. Горинов [и др.]; под ред. А. А. Данилова, А. В. Филиппова. М.: Просвещение, 2012. С. 346.

<sup>4</sup> Данилов А. А. История России, XX – начало XXI века. IX кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / А. А. Данилов, Л. Г. Косулина, М. Ю. Брандт. М.: Просвещение, 2013. С. 213-214.

<sup>5</sup> Загладин Н. В. (отв. редактор), Козленко С. И., Минаков С. Т., Петров Ю. А. История России. XX – начало XXI века. Учебник для XI кл. общеобразовательных учреждений. – М.: ООО «ТИД «Русское слово – РС», 2007. С. 248.

<sup>6</sup> Левандовский А. А. История России, XX – начало XXI века. XI кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений: базовый уровень / А. А. Левандовский, Ю. А. Щетинов, С. В. Мироненко. М.: Просвещение, 2007. С. 196.

ла к появлению новых линейек учебников<sup>1</sup>. На современном этапе развития исторического образования важным становится «развитие у обучающихся навыков критического, системного мышления, позволяющих избавляться от сложившихся стереотипов, отличать историческую правду от мифологии, более объективно оценивать прошлое»<sup>2</sup>.

15 мая 2015 г. по итогам экспертиз Федеральный перечень учебников пополнили три новые линейки учебников по истории России, созданные в соответствии с историко-культурным стандартом<sup>3</sup>. С 2015 г. осуществляется и переход с концентрической системы преподавания истории в школе к линейной<sup>4</sup>. Одним из учебников по отечественной истории XX в., подготовленных в соответствии с историко-культурным стандартом, является книга О. В. Волобуева, С. П. Карпачёва и П. Н. Романова, изданная в 2016 г.<sup>5</sup>. В отличие от учебников предыдущего поколения, это пособие – более красочное, привлекательное с эстетической точки зрения. Текст разбит на подпункты, после каждого учащимся предлагается ответить на вопросы, в том числе и проблемные. После каждого параграфа, помимо основных вопросов и заданий, выделены «Вопросы для тех, кто хочет больше знать». Ответы на них предполагают обращение к дополнительным источникам информации и самостоятельные размышления, очень подробно и эмоционально написан фрагмент учебника, посвященный блокадному Ленинграду: «Выстоял. Сражался. Победил». Текст учебника сопровождается цитатами из произведений В. Инбер, О. Берггольц. Авторы приводят фрагмент из дневника Тани Савичевой (ни в одном из проанализированных выше пособий к этому источнику не обращались!). В качестве проблемного задания учащимся предлагается пояснить понимание героизма как общественного явления, основываясь на знаниях об обороне Ленинграда<sup>6</sup>.

В список учебников по истории России включено также пособие издательства «Просвещение» под редакцией А. В. Торкунова. В этом пособии выделен отдельный подпункт – «Героическая оборона Ленинграда»<sup>7</sup>. Учащимся предлагаются не только готовые оценки события, но и предоставляется возможность порассуждать, сделать собственные выводы на основе исторических источников: приведен фрагмент из письма ленинградского школьника Феди Быкова отцу, отрывки из Директивы командования германских вооруженных сил от 18 декабря 1940 г. № 21, вариант «Барбаросса», директивы главного командования германских ВМС от 22 сентября 1941 г., секретной директивы Верховного германского командования от 7 октября 1941 г. Знакомство с этими источниками позволит школьникам узнать о том, каким образом планировали фашисты поступить с Ленинградом и его жителями, а также на примере письма своего сверстника, написанного простым и понятным языком, почувствовать, насколько тяжелой была жизнь в блокадном городе. Это пособие – единственное, в котором авторы предлагают учащимся ответить на очень сложный и дискуссионный вопрос: «Иногда высказывались мнения о слишком большой цене, уплаченной за оборону Ленинграда, о том, что целесообразнее было его сдать и тем самым сохранить жизнь сотен тысяч людей и многие культурные ценности. Как вы оцениваете подобные высказывания?»<sup>8</sup>. В разделе «Думаем, сравниваем, рассуждаем» учащимся предлагается подобрать отрывки из дневников и воспоминаний людей, переживших блокаду Ленинграда, найти в Интернете фотографии и на основе этих сведений подготовить рассказ о повседневной жизни блокадного города.

Анализ школьных учебников по истории, используемых в образовательном процессе во второй половине XX – начале XXI вв., позволяет сделать следующие выводы.

<sup>1</sup> Вниманию учителей истории! Историко-культурный стандарт и новый УМК по Отечественной истории. URL: <http://www.govzalla.ru/index.php/news/930-vnimaniyu-uchitelej-istorii-istoriko-kulturnyj-standart-i-novyy-umk-po-otechestvennoj-istorii.html> (дата обращения: 30.12.2018).

<sup>2</sup> Огоновская И. С. Школьный учебник истории СССР – России как инструмент и источник формирования исторической памяти (на примере революционных событий 1917 г.) // Вопросы всеобщей истории. 2016. № 18. С. 62.

<sup>3</sup> Историко-культурный стандарт // Российское историческое общество. 24 августа 2015 г. URL: <http://rushistory.org/proekty/kontseptsiya-novogo-uchebno-metodicheskogo-kompleksa-po-otechestvennoj-istorii/istoriko-kulturnyj-standart.html#primer> (дата обращения: 30.12.2018).

<sup>4</sup> Разъяснение Министерства образования и науки о переходе с концентрической системы преподавания истории на линейную. Письмо № 08-2655 от 07.12.2016 г. URL: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/srednyaya-i-starshaya-shkola/istoriya/normativnye-dokumenty/raz-yasnenie-ministerstva-obrazovaniya-i-nauki-08-2655-ot-07-12-2016-g.html> (дата обращения: 01.01.2019).

<sup>5</sup> Волобуев О. В. История России: начало XX – начало XXI в. X кл.: учебник / О. В. Волобуев, С. П. Карпачёв, П. Н. Романов. М.: Дрофа, 2016. 367 с.

<sup>6</sup> Там же. С. 170-171.

<sup>7</sup> История России. X класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 3 ч. Ч. 2 / М. М. Горинов, А. А. Данилов, М. Ю. Моруков [и др.]; под ред. А. В. Торкунова. М.: Просвещение, 2016. С. 19-22.

<sup>8</sup> Там же. С. 23-24.

Во-первых, в лучшую сторону претерпели изменения объем и содержание материала: информация о судьбе Ленинграда в годы войны в современных учебниках излагается более логично, обстоятельно, последовательно. Как правило, материал выделяется в отдельный подпункт, что дает возможность получить целостное представление о блокаде Ленинграда.

Во-вторых, современные учебники гораздо интереснее с точки зрения дополнительного материала, иллюстраций, в них используются источники (в том числе, источники личного происхождения) и предлагаются проблемные задания. Вместе с тем, в настоящее время в школах присутствуют как новые учебники, разработанные с учетом историко-культурного стандарта, так и изданные ранее (согласно Приказу Министерства образования и науки РФ от 8 июня 2015 г. № 576, эти учебники могут использоваться еще в течение 5 лет). Не исключена вероятность, что многие современные школьники изучают историю по тем пособиям, в которых тема блокады практически не освещалась.

В-третьих, анализ содержания учебников заставляет вернуться к поставленному в начале статьи вопросу о том, что знает о войне современная молодежь. Большинство представителей молодого поколения – тех, кому сегодня необходимо сохранять память о событиях прошлого, учились по учебникам, в которых такие сложные и важные для понимания сути, масштабов, ужаса войны темы, как блокада Ленинграда, описывались в нескольких сухих строках. Откуда же им знать об этом, если опыта общения с живыми носителями памяти о блокаде не было, а в школе об этом не рассказали? Как научиться чувствовать и понимать, если этому не научили? Один из участников дискуссий о праздновании 75-летия снятия блокады Ленинграда и приуроченных к этому событию квестов справедливо, на наш взгляд, отмечает, что сама по себе форма увеселительного, развлекательного по сути квеста несовместима с темой блокады: «Традиционно война – это страшно! Блокада – это трагедия массы людей. Так почему получилось, что должно быть весело? Нас воспитывали те, кто войну пережил и прошел, те, кто ребенком, лишившись близких, устранял последствия этой войны, делал все, чтобы она не повторилась. Они даже своими редкими рассказами, книгами, которые они написали, фильмами, которые они снимали, научили нас чувствовать свой подвиг и свою боль, боль за нас, тогда еще не родившихся... Они сначала научили нас чувствовать, а потом уже мы устроили квест. Наша, в первую очередь именно наша, старших, проблема в том, что мы не научили их (представителей молодого поколения) чувствовать»...<sup>1</sup>.

Сегодня, когда события 1941–1945 гг. становятся все более далекими и обретают в глазах подрастающего поколения все более абстрактный и символический вид, особое внимание должно уделяться содержанию учебников. От того, что сегодня на уроках истории мы расскажем детям, зависит, что именно они будут помнить о прошлом нашей страны.

#### **Источники и литература:**

Беляев И. «Можем повторить» или «никогда больше»? Сетевые споры о блокаде. URL: <https://www.svoboda.org/a/29734205.html> (дата обращения: 15.02.2019).

В Петербурге пройдут мероприятия в годовщину снятия блокады Ленинграда // РИА Новости. URL: <https://ria.ru/20190127/1549974072.html> (дата обращения: 27.01.2019).

Вниманию учителей истории! Историко-культурный стандарт и новый УМК по Отечественной истории. URL: <http://www.govzalla.ru/index.php/news/930-vnimaniju-uchitelej-istorii-istoriko-kulturnyj-standart-i-novyy-umk-po-otechestvennoj-istorii.html> (дата обращения: 30.12.2018).

Волобуев О. В. История России: начало XX – начало XXI в. X кл.: учебник / О. В. Волобуев, С. П. Карпачёв, П. Н. Романов. М.: Дрофа, 2016. 367 с.

Всероссийский молодежный исторический квест «Блокада Ленинграда» // Официальный сайт Всероссийского общественного движения «Волонтеры Победы». URL: <https://xn--90abhd2amfbbjkkx2jf6f.xn--p1ai/news/4726> (дата обращения: 14.02.2019).

Грибан И. В., Антропов К. А. Советско-финляндская война 1939–1940 годов на страницах школьных учебников истории современной России: эволюция подходов // Преподавание истории в школе. 2017. № 3. С. 42-49.

Грибан И. В., Попп И. А. Не потерять связь поколений: проект «Живая история. 70 лет Великой Победы» // Педагогическое образование в России. 2015. № 8. С. 112-117.

Данилов А. А. История России, XX – начало XXI века. IX кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / А. А. Данилов, Л. Г. Косулина, М. Ю. Брандт. М.: Просвещение, 2013. 383 с.

Данилов А. А. Косулина Л. Г. История России, XX век: учеб. кн. для IX кл. общеобразоват. учреждений. М.: Просвещение, 1995. 366 с.

---

<sup>1</sup> Мачинский С. А. Квест «Блокада Ленинграда». Что ж тошно-то так? URL: <https://zen.yandex.ru/media/id/5bdb0f9a5d390d00a9760d88/kvest-blokada-leningrada-cto-j-toshno-tak-5c5da6a43abb1200adf77ae0> (дата обращения: 10.02.2019).

Загладин Н. В. (отв. редактор), Козленко С. И., Минаков С. Т., Петров Ю. А. История России. XX – начало XXI века. Учебник для XI кл. общеобразовательных учреждений. М.: ООО «ТИД «Русское слово – РС», 2007. 480 с.

Из-за парада годовщины снятия блокады Ленинграда разгорелся скандал // Московский комсомолец. URL: <https://www.mk.ru/social/2019/01/24/izza-parada-godovshhiny-snyatiya-blokady-leningrada-razgorelyas-iskandal.html> (дата обращения: 27.01.2019).

Историко-культурный стандарт // Российское историческое общество. 24 августа 2015 г. URL: <http://rushistory.org/proekty/kontsepsiya-novogo-uchebno-metodicheskogo-kompleksa-po-otechestvennoj-istorii/istoriko-kulturnyj-standart.html#primer> (дата обращения: 30.12.2018).

История России, 1900–1945 гг. XI класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / А. А. Данилов, А. С. Барсенков, М. М. Горинов [и др.]; под ред. А. А. Данилова, А. В. Филиппова. М.: Просвещение, 2012. 447 с.

История России. X класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 3 ч. Ч. 2 / М. М. Горинов, А. А. Данилов, М. Ю. Моруков [и др.]; под ред. А. В. Торкунова. М.: Просвещение, 2016. 176 с.

История России. XX – начало XXI века. IX кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / О. В. Волобуев, В. В. Журавлев, А. П. Ненароков, А. Т. Степанищев. М.: Дрофа, 2010. 318 с.

История СССР (1938–1978 гг.): учеб. для 10 кл. / под ред. М. П. Кима. М.: Просвещение, 1980. 253 с.

Как и почему происходит дегероизация блокады Ленинграда? URL: <http://www.sobaka.ru/city/books/80778> (дата обращения: 01.02.2019).

Левандовский А. А. История России, XX – начало XXI века. XI кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений: базовый уровень / А. А. Левандовский, Ю. А. Щетинов, С. В. Мироненко. М.: Просвещение, 2007. 384 с.

Левандовский А. А., Щетинов Ю. А. Россия в XX веке: учеб. для X–XI кл. общеобразоват. учреждений. М.: Просвещение, 1997. 384 с.

Лоуэнталь Д. Прошлое – чужая страна. СПб.: Русский остров, 2004.

Мачинский С. А. Квест «Блокада Ленинграда». Что ж тошно-то так? URL: <https://zen.yandex.ru/media/id/5bdb0f9a5d390d00a9760d88/kvest-blokada-leningrada-что-ж-тошно-то-так-5c5d46a43abb1200adf77ae0> (дата обращения: 10.02.2019).

Огоновская И. С. Школьный учебник истории СССР – России как инструмент и источник формирования исторической памяти (на примере революционных событий 1917 г.) // Вопросы всеобщей истории. 2016. № 18. С. 58-73.

Островский В. П., Уткин А. И. История России. XX век. XI кл.: учеб. для общеобразоват. учеб. заведений. М.: Дрофа, 1995. 512 с.

Панкратова А. М. История СССР: учеб. для 10 кл. сред. школы / К. В. Базилевич, С. В. Бахрушин, А. М. Панкратова, А. В. Фохт; под ред. А. М. Панкратовой. Изд. 11-е. М.: Учпедгиз, 1952.

Разъяснение Министерства образования и науки о переходе с концентрической системы преподавания истории на линейную. Письмо № 08-2655 от 07.12.2016 г. URL: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/srednyaya-i-starshaya-shkola/istoriya/normativnye-dokumenty/raz-yasnenie-ministerstva-obrazovaniya-i-nauki-08-2655-ot-07-12-2016-g.html> (дата обращения: 01.01.2019).

Тагильцева Н. Г., Грибан И. В. Память о русско-турецкой войне 1877–1878 гг.: отражение в отечественной культуре и школьных учебниках истории // Педагогическое образование в России. 2017. № 12. С. 12-19.

Ферро М. Как рассказывают историю детям в разных странах мира. М.: Высшая школа, 1992. 351 с.

Krieg und Jagd // Süddeutsche Zeitung. 7.02.2019. URL: <https://www.sueddeutsche.de/kolumne/weitere-briefe-krieg-und-jagd-1.4320937> (дата обращения: 15.02.2019).

Moskau missbraucht das Gedenken an Leningrad // Süddeutsche Zeitung. 24.01.2019. URL: <https://www.sueddeutsche.de/politik/russland-wehrmacht-leningrad-weltkrieg-1.4300914> (дата обращения: 15.02.2019).

**З.И. Гузненко**  
Екатеринбург

### **«ТРУДНЫЕ ВОПРОСЫ» ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ КАК ОДНА ИЗ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** Отечественная история, школьники, историческое образование, методика преподавания истории, методика истории в школе, причинно-следственные связи, учебники истории, школьные учебники, федеральные государственные образовательные стандарты, учебные программы.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются «трудные вопросы» истории России как одна из актуальных проблем современного школьного исторического образования, причины их возникновения, возможные пути их решения на основе совершенствования, в первую очередь, школьных учебников истории: как основного их текста, долженствующего отражать содержание курса истории на высоком уровне преподнесения учащимся теоретического и фактического материала с учетом возрастных особенностей развития обучающихся, так и аппарата организации усвоения материала, в частности системы вопросов и заданий, нацеливающих школьников на внимательное изучение, как текстов самих учебников, так и дополнительных источников исторической информации. В связи с этим затронуты вопросы теоретических основ рассмотрения некоторых аспектов «трудных» вопросов, как, например, сущности причинно-следственных связей в истории, в установлении которых школьники часто затрудняются, о чем свидетельствуют результаты выполнения ими заданий ЕГЭ.

**Z.I. Guzenko**  
Ekaterinburg

### **«DIFFICULT QUESTIONS» OF DOMESTIC HISTORY AS ONE OF THE PROBLEMS OF TEMPORARY SCHOOL HISTORICAL EDUCATION**

**KEYWORDS:** Domestic history, schoolchildren, historical education, methods of teaching history, methods of history at school, causal relationships, history textbooks, school textbooks, federal state educational standards, curricula.

**ABSTRACT.** The article discusses the “difficult questions” of the history of Russia as one of the urgent problems of modern school history education, the reasons for their occurrence, possible ways to solve them based on the improvement, first of all, of school history books: as their main text, which should reflect the content of the history course on high level of presentation of theoretical and factual materials to students, taking into account the age-related peculiarities of the development of students, and the organization’s apparatus for mastering the material, in particular a system of questions and tasks that direct schoolchildren to scrutinize both the texts of the textbooks themselves and additional sources of historical information. In this regard, the issues of theoretical foundations of the consideration of some aspects of “difficult” issues, such as the essence of cause-effect relationships in history, in which schoolchildren often find it difficult, as evidenced by the results of their assignments, are touched upon Unified State Exam.

История как наука и как учебная дисциплина выполняет роль мощного инструмента формирования национального сознания, национальной идентичности, инструмента воспитания у граждан патриотических чувств, так как представляет многообразную картину социального, нравственного, созидательного и другого опыта людей во времени и пространстве. Изучение истории создает необходимый фундамент для диалектического понимания учащимися причин и особенностей общественного развития. Методы исторического познания с их диалектикой исторического и логического имеют важное общеобразовательное значение. История, как никакая другая отрасль знания, способствует социальному становлению человека, его социальному самоопределению. Президент Российской Федерации В. В. Путин на встрече с авторами нового учебника истории (16.01.2014 г.) отметил, что история, как и другие гуманитарные предметы, должна учить самостоятельно мыслить, анализировать, сопоставлять различные точки зрения... В то же время он подчеркнул, что история – это сложный предмет, который требует хороших разносторонних знаний и от самого преподавателя, самого учителя.

---

<sup>1</sup> **Гузненко Зинаида Ивановна**, кандидат исторических наук, доцент кафедры теории и методики обучения истории, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: guzenko@uspu.me.

**Guzenko Zinaida Ivanovna**, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching History, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

© Гузненко З. И., 2019



ля. Поэтому крайне важно своевременно, должным образом, на высоком профессиональном уровне организовать подготовку и переподготовку преподавательских кадров.

Цели и задачи изучения истории в школе формулируются в образовательных стандартах и учебных программах в виде совокупности приоритетных для общества ценностных ориентаций и качеств личности, проявляющихся как в учебном процессе, так и в широком социальном контексте. В ныне действующем Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС ООО) отмечается, что при изучении общественно-научных предметов приоритетной является задача развития и воспитания личности обучающихся, что в процессе освоения предметов этой области школьник должен приобрести теоретические знания, в частности, базовые исторические знания и представления о закономерностях развития человеческого общества с древности до наших дней во всех сферах, и умения их применения для осмысления в общественной жизни<sup>1</sup>. В Фундаментальном ядре содержания общего образования, как базовом документе, необходимом для создания базисных учебных планов, программ, учебно-методических материалов и пособий, в пояснительной записке к «Истории», как одному из основных элементов научного знания в средней школе, сформулированы основные цели изучения истории в школе, одной из которых является развитие способности учащихся на основе исторического анализа и проблемного подхода осмысливать процессы, события и явления в их динамике, взаимосвязи и взаимообусловленности с учетом принципов научной объективности и историзма<sup>2</sup>.

С какими проблемами в своей профессиональной деятельности сталкивается современный учитель истории при решении этих сложных задач? Одной из актуальных является проблема содержания и структуры школьного исторического образования как важнейшая на современном этапе его совершенствования. Ещё 28 декабря 1994 г. на заседании Коллегии МО в качестве важнейшей была поставлена задача выработки стратегии развития исторического и обществоведческого образования. Одной из стратегических была выдвинута задача формирования такой структуры и содержания исторического и обществоведческого образования, которые бы обеспечивали становление целостной и завершённой системы знаний на всех этапах обучения школьника в начальной, основной и полной средней школе. Следует подчеркнуть, что эта проблема не так уж и нова. Как отмечал А. П. Прохоров, много лет возглавлявший редакцию журнала «Преподавание истории в школе», ещё в 1916 г. на страницах этого журнала обсуждались проблемы соотношения в школьных курсах вопросов политики, экономики, культуры, целесообразности запоминания учащимися имен, дат и другой, не нужной в повседневной жизни человека информации. Высказывалась следующая позиция: «И так как всякий русский человек есть гражданин вселенной – необходимо дать точный и ясный отчет в том, какое место среди других государств занимает его отечество..., как и почему там, на юге, западе и востоке, жизнь пошла другим путем, чем в нашем отечестве, создала иные идеалы..., иную культуру»<sup>3</sup>.

Важность содержания школьного образования в целом, исторического в том числе и в частности, объясняется тем, что оно выступает одним из факторов экономического и социального прогресса, ориентированного на обеспечение самоопределения каждой личности, создание условий для её самореализации, развития общества, укрепление и совершенствование правового государства. Как отмечает В. В. Краевский, в Российской Федерации на современном этапе имеется несколько концепций содержания образования. Одна из них имеет давнее происхождение и трактует содержание образования как педагогически адаптированные основы наук, изучаемые в школе. Вторая представляет содержание образования как совокупность знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены учениками. Третья характеризует содержание образования как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, соответствующий человеческой культуре во всей её структурной полноте, что предполагает опыт творческой деятельности и опыт ценностных отношений<sup>4</sup>. Что касается основных подходов к определению содержания исторического школьного образования, то следует отметить, что в настоящее время признается необходимость выстраивания учебного содержания истории на основе вариативных историко-методологических подходов, отражения изменений, происходящих в базовой исторической науке. Общими чертами в построении содержания выступает мно-

<sup>1</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2011. С. 12-13.

<sup>2</sup> Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос.акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. 4-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2011. С. 24.

<sup>3</sup> ПИВШ. 2001. № 2.С. 3-5.

<sup>4</sup> Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2006. С. 36-37.

гофакторный подход к освещению исторического процесса на всех этапах развития человечества, единство раскрытия теоретических знаний и конкретных фактов.

Следует подчеркнуть, что содержание исторического образования – категория историческая, одна из ведущих категорий методики обучения истории, отвечающая на вопрос «чему учить». За время развития исторического образования на предметном уровне были выработаны основные принципы и направления отбора и построения учебного материала по истории, проявились устойчиво повторяющиеся подходы к решению задач проектирования учебного материала<sup>1</sup>. Тем не менее, определение принципов отбора и логики построения учебного исторического материала, структуры его компонентов должно оставаться одним из ведущих направлений научных исследований, что обусловлено многими причинами, в частности, не прекращающимися дискуссиями по вопросам школьного учебника истории, наличием «трудных вопросов» истории и другими. Как отмечается в Концепции нового учебно-методического комплекса по Отечественной истории, в который включен Историко-культурный стандарт, содержащий перечень «трудных вопросов истории России», этот список составлен на основе предложений учителей истории, на практике сталкивающихся с недостатком материалов и достоверной информации о некоторых сложных (с точки зрения преподавания истории в школе) исторических вопросах.

Что это за вопросы и почему они «трудные»? О. А. Панфёрова, учитель истории и обществознания МБОУ – Академический лицей г. Томска, в своей статье «Проблемы изучения «трудных вопросов» в курсе Истории России» отмечает, что этот перечень составлен не для учеников, а для учителей с целью сформировать единое научно-образовательное пространство и оказать помощь учителям-практикам в преподавании предмета. В качестве одной из проблем, которая имеет место, это, по мнению учителя, «возрастная и психологическая адаптация учебного материала в связи с отменой концентрической системы»; ещё одной, выходящей за рамки «трудных вопросов», но тесно связанной с ними, выступает проблема подбора персоналий и терминов по периодам, «принцип составления которых не является очевидным», как считает О. А. Панфёрова<sup>2</sup>.

Обращаясь к материалам Концепции нового УМК по Отечественной истории и тексту самого Историко-культурного стандарта (в редакции от 25.08.2015 г.), находим следующее объяснение причин возникновения «трудных вопросов»: а) по ключевым событиям новейшей истории ещё не все ясно самим историкам-специалистам; б) история, как наука, в постсоветское время быстро развивается: формируются новые научные школы, в научный оборот вводятся неизвестные ранее документы, по целому ряду событий и фактов продолжаются научные дискуссии и споры и др. В связи с этим заметим, что в статусе «трудных» из 20 вопросов 12 относятся к другим периодам Отечественной истории с древнейших времен до конца XIX века. Среди них выделим вопрос «Присоединение Украины к России (причины и последствия)». Почему этот вопрос попал в разряд «трудных»?

Анализ текстов современных нормативных документов по вопросам образования: школьных образовательных стандартов и учебных программ по истории, – на предмет постановки в них вопросов об историческом развитии украинского и русского народов в XVII веке (посредством наличия в них соответствующих дидактических единиц – ДЕ) выявил неоднозначную картину.

В школьных образовательных стандартах находим следующие ДЕ:

\* Учебные стандарты школ России (1998 г.), ступень основной школы – присутствует ДЕ «Россия в XVII в. Присоединение Левобережной Украины и Киева к России»;

\* ФК ГОС ОО (стандарт первого поколения; 2004 г.), ступень основной школы – имеет место ДЕ «Внешняя политика России в XVII в. Вхождение Левобережной Украины в состав России на правах автономии»;

\* Фундаментальное ядро содержания общего образования как важная составная часть в системе нормативного сопровождения ФГОС ОО (стандарт второго поколения; 2010 г.), ступень основной школы – ДЕ по рассматриваемому вопросу отсутствуют.

<sup>1</sup> Теория и методика обучения истории. словарь – справочник / Э. В. Ванина, Л. К. Ермолаева, О. Н. Журавлева и др.; под ред. В. В. Барабанова и Н. Н. Лазуковой. М.: Высш. шк., 2007. С. 269.

<sup>2</sup> Панфёрова О. А. Проблема изучения «трудных вопросов в курсе Истории России» // Новые подходы в обучении истории и обществознанию в условиях перехода на ФГОС и историко-культурный стандарт / сост. Л. И. Некрасова Томск: ТОИПКРО, 2016. С. 16-18.

Школьные учебные программы по истории

Название программы	Тема, формулировки ДЕ	Требования к результатам освоения содержания материала
История с древнейших времен до наших дней: Программа. 5–11 классы / под общ. ред. П. А. Баранова, О. Н. Журавлевой. М.: Вентана-Граф, 2006.	Основная школа. 7 кл. Россия в XVII в. ДЕ – Присоединение Левобережной Украины к России. Войны с Речью Посполитой и Шведским государством. Старшая ступень. 10 кл. Внешняя политика России в XVII в. ДЕ – Вхождение украинских земель в состав Российского государства.	Интеллектуальные умения: Устанавливать причинно-следственные связи между однородными событиями и явлениями.  Самостоятельно определять причины, выделять сущность и отслеживать последствия исторических событий.
Примерные программы по учебным предметам. История. 5–9 классы. М.: Просвещение, 2010.	Россия в XVII в. ДЕ – Россия и Речь Посполитая. Смоленская война. Присоединение к России Левобережной Украины и Киева.	Показывать на карте территорию России и области, присоединенные к ней в XVII в., ход войн и военных походов; объяснять, в чем заключались цели и результаты внешней политики России в XVII в.
Рабочие программы. История. 10–11 классы / Н. И. Павленко, О. В. Волобуев, В. В. Журавлев [и др.]. М.: Дрофа, 2013.	Тема 7. На пути к абсолютной монархии. ДЕ – война с Речью Посполитой. «Собирание» православных земель. «Русский народ» в Речи Посполитой и Россия. Восстание под предводительством Богдана Хмельницкого. Переяславская Рада – воссоединение Украины с Россией.	Раскрыть значение воссоединения Украины с Россией. Объяснять причины и итоги войны России с Речью Посполитой за Украину.

Как видим, в формулировках ДЕ, представленных в образовательных стандартах и учебных программах по истории, использованы разные слова – термины, обозначающие рассматриваемый исторический факт как: *воссоединение*, *вхождение*, *присоединение*, – которые по-разному определяются даже с точки зрения русского языка. Так, в 4-х томном Словаре русского языка «воссоединение» толкуется как «соединяться вновь», «присоединение» – как действие по значению глагола «присоединить», то есть соединить что-л. с чем-л., прибавить что-л. к чему-л...<sup>1</sup>. Такое же терминологическое разночтение имеет место в школьных учебниках истории. Как его разрешить? Первый шаг, который напрашивается – это обращение к первоисточникам, в данном случае – к документам Земского собора от 1 октября 1653 г., Переяславской Рады от 8 января 1654 г. и другим, которые доступны учителю, так как опубликованы в разных сборниках<sup>2</sup>.

В выбранном нами для рассмотрения «трудном» вопросе обозначен аспект, вызывающий особые затруднения при его рассмотрении, как у педагогов, так и учащихся: причины и последствия присоединения Украины к России. В связи с этим ещё раз обращаем внимание читателя на то, что в школьных стандартах и программах по истории в части требований к предметным результатам её изучения (к интеллектуальным умениям) представлены (в разных формулировках) требования к установлению причинно-следственных связей между фактами, событиями, явлениями в историческом развитии Российского государства. Так, в Примерных программах по Истории (5–9 классы),

<sup>1</sup> Словарь русского языка: в 4-х т. // АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А. П. Евгеньевой. 2-е изд., испр. и доп. М.: Русский язык. Т. I. А–Й, 1981. С. 217; Словарь русского языка: в 4-х т. // АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А. П. Евгеньевой. 2-е изд., испр. и доп. М.: Русский язык. Т. III. П–Р, 1983. С. 441.

<sup>2</sup> См., напр.: Леонтьева Г. А. Практикум по истории России XVII века: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по спец. «Педагогика». М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2006. С. 208–212.

подготовленных в рамках реализации ФГОС (стандарта второго поколения), представлен комплекс задач, в ряду которых поставлена задача развития способности учащихся анализировать содержащуюся в различных источниках информацию о событиях и явлениях прошлого и настоящего, руководствуясь принципом историзма, в их динамике, взаимосвязи и взаимообусловленности. В перечне требований к предметным результатам обучения и освоения содержания курса, в группе требований к умениям анализа и объяснения, выдвинуто умение излагать суждения о причинах и следствиях исторических событий, а в требованиях к применению знаний и умений в социальной среде – применять исторические знания для раскрытия причин и оценки сущности современных событий<sup>1</sup>. Требования подобного характера содержатся и в других программно-методических документах. На каком уровне находятся эти умения у выпускников школы?

И. А. Артасов, один из специалистов ФИПИ, проанализировав результаты выполнения школьниками заданий ЕГЭ по истории в 2018 г., отметил, что многие экзаменуемые столкнулись с трудностями в установлении причинно-следственных связей событий, явлений и процессов, в частности, при выполнении 25-го задания – исторического сочинения, оцениваемого по 7 критериям. По критерию К3 оценивалось наличие в решении задания объяснения причинно-следственных связей. И. А. Артасов пишет, что наиболее распространенной ошибкой при выполнении требований этого критерия было присутствие слова «причина», но не были указаны причинно-следственные связи, которые всегда предполагают, что одно историческое событие (процесс, явление) при определенных исторических условиях порождает другое событие (процесс, явление). Между причиной и следствием всегда существует временное соотношение: сначала происходит событие – причина, а затем – событие-следствие. По критерию К3 – причинно-следственные связи – средний процент выполнения составил 48,1, по критерию К4 – оценка влияния данного периода на дальнейшую историю России – средний процент выполнения составил 37,1%<sup>2</sup>.

Почему школьники испытывали затруднения в решении данного задания?

Анализ текстов отобранных для рассмотрения современных школьных учебников по Истории России показывает, что на их страницах в той или иной форме и последовательности, с разной полнотой освещения представлен отдельными разделами (параграфами, пунктами) под разными названиями: «Отношения Украины с Россией»<sup>3</sup>, «Воссоединение Украины с Россией»<sup>4</sup>, «Освободительная борьба украинского и белорусского народов. Воссоединение Украины с Россией»<sup>5</sup>, ««Под рукой» российского государя: вхождение Украины в состав России»<sup>6</sup>, – исторический факт воссоединения Левобережной Украины с Россией. Однако описание исторических событий, формулировки поставленных перед школьниками вопросов не всегда ориентируют их на установление причинно-следственных связей. Например, в учебнике «История России. 7 класс (Ч. 2; под ред. А. В. Торкунова) к параграфу 23-му «Под рукой» российского государя: вхождение Украины в состав России» поставлены вопросы: Что стало причиной восстания Богдана Хмельницкого? Чем оно завершилось? Кому принадлежала инициатива о воссоединении Украины с Россией?<sup>7</sup> Вопросы, нацеливающие учащихся на поиск ответа о последствиях и историческом значении факта вхождения Украины в состав России, отсутствуют.

Отечественные историки-методологи (Л. Н. Мазур, И. Д. Ковальченко Н. И. Смоленский и др.) характеризуют причинно-следственные связи как явление многомерное и сложное, в структуре которого выделяются такие основные элементы как *причины, результаты и последствия*. При рассмотрении этих элементов следует учитывать, что:

- причина представляет собой совокупность условий – предпосылок и поводов, которые в единстве создают новую историческую реальность;
- в предпосылках находят отражение определенные *исторические закономерности*, которые подразделяются на *внутренние и внешние, субъективные и объективные*;

<sup>1</sup> Примерные программы по учебным предметам. История. 5–9 классы. М.: Просвещение, 2010. С. 5, 6, 8.

<sup>2</sup> Артасов И. А. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типовых ошибок участников ЕГЭ 2018 года по истории. М., 2018. С. 24, 25, 26, 27, 31.

<sup>3</sup> История СССР. Учеб. для 8 кл. сред. шк. / Б. А. Рыбаков, А. М. Сахаров, А. А. Преображенский, Б. И. Краснобаев; под ред. Б. А. Рыбакова. 4-е изд., дораб. М.: Просвещение, 1991.

<sup>4</sup> Юрганов А. Л., Каца Л. А. История России XVI–XVIII вв.: учебник для VIII классов сред. учеб. заведений. М.: МИРОС; Изд-во «ЧеРо», 1998.

<sup>5</sup> Данилов А. А. История России: конец XVI–XVIII век: учеб. для 7 кл. общеобразоват. учреждений / А. А. Данилов, Л. Г. Косулина. 5-е изд. М.: Просвещение, 2006.

<sup>6</sup> История России. 7 класс. Учебник для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч. 2 / Н. М. Арсентьев, А. А. Данилов, И. В. Курукин, А. Я. Токарева; под ред. А. В. Торкунова. М.: Просвещение, 2016.

<sup>7</sup> Там же. С. 73.

- в структуре причинности важное место занимает *повод*, который выступает как *событийное проявление внутренних причин*;
- повод – не просто случайное, а статистически случайное событие, которое чаще всего выступает как проявление *закономерности*;
- следствием повода становится определенная цепочка *событий*, составляющая содержание *исторического явления*;
- *при наличии причинной базы (проблемы) всегда имеются некоторые альтернативы её решения*<sup>1</sup>.

Анализ причинности предполагает последовательное решение ряда задач: а) на основе изучения конкретно-исторического материала структурирование причин, в частности, выделение предпосылок (внутренних, внешних, объективных, субъективных) и поводов, оценка возможностей их взаимодействия; б) выявление и оценка особенностей причинно-следственной связи (случайные, закономерные) и определение альтернативных вариантов последствий; в) объяснение причины реализованного в исторической реальности следствия<sup>2</sup>.

Если руководствоваться научными подходами к изучению вопросов внешней политики Российского государства в XVII в. в курсе Отечественной истории (как на основной, так и на старшей ступенях), то авторы школьных учебников, также как и школьный учитель, должны представлять внешнюю политику нашего государства, его взаимоотношения с другими государствами как деятельность, которая определяется комплексом факторов: внутренних и внешних, – влияние которых объясняется тем, что судьба той или иной страны в целом зависит от состояния экономики страны, от численности и состава её населения, от величины её территории и географического месторасположения и целого ряда других. В частности, от геополитической характеристики страны во многом зависит устойчивость её развития. Стартовые условия развития многих современных государств в геополитическом отношении были неблагоприятными, что не могло не сказываться на их внешней политике.

Общепризнанным является мнение историков, что межгосударственные отношения первой половины и середины XVII в. большое влияние оказали такие факторы как: борьба национально-абсолютистских государств с универсальной католической империей Габсбургов; столкновение раннекапиталистических и абсолютистских тенденций в политической жизни, нашедших свое выражение в Нидерландской и Английской революциях; разделение Европы, ещё со времен Реформации, на два конфессиональных лагеря: католический и протестантский. Эти факторы лежали в основе дипломатических комбинаций и событий Тридцатилетней войны (1618–1648 гг.), определив её общеевропейский характер и результаты.

Для России как субъекта европейской системы международных отношений XVII век был не только «бунташным», но и военным. По условиям Столбовского мира со Швецией (1617 г.) и Деулинского перемирия с Речью Посполитой (1618 г.) Россия лишилась части своей территории. Перед государством, разоренным в Смутное время, нуждавшемся в мире для восстановления своих сил, стоял выбор первостепенных и самых насущных задач в области внешней политики. В качестве главных, как отмечают историки, стояли следующие:

- добиться выхода к Балтийскому морю, что не могло не привести к противостоянию со Швецией;
- приблизиться к Черному морю, что делало неизбежным столкновение с Крымским ханством и Османской империей;
- вернуть отошедшие к Речи Посполитой старинные русские территории, что неизбежно вело к столкновению с этим государством<sup>3</sup>.

Русско-польские отношения во внешней политике России занимали в XVII в. центральное место. По Люблинской унии 1569 г. произошло объединение Польши с Великим княжеством Литовским в одно государство – Речь Посполитую. В результате этого объединения украинские земли, находившиеся в составе княжества, оказались в составе вновь образовавшегося государства, ставшего непосредственным соседом России. Характеризуя социально-политические и социально-экономические факторы, определявшие жизнь населения на белорусско-украинских землях, в частности, постепенное формирование режима магнатской олигархии и барщинно-фольварочной системы хозяйства, авторы вузовского учебника «История России с древнейших времен до конца XVII века»

<sup>1</sup> Ковальченко И. Д. Методы исторического исследования. 2-е изд., доп. М.: Наука, 2003. С. 184; Теория и методология исторической науки. Терминологический словарь / отв. ред. А. О. Чубарьян. М.: Аквилон, 2014. С. 413-414.

<sup>2</sup> Теория и методология исторической науки. Терминологический словарь / отв. ред. А. О. Чубарьян. М.: Аквилон, 2014. С. 413-414.

<sup>3</sup> Российская империя от истоков до начала XIX века. Очерки социально-политической и экономической истории / ИРИ РАН. М.: Русская панорама, 2011. С. 162.

отмечают, что эти процессы породили противоречия, вылившиеся в социальный и национальный конфликты, дополнившиеся религиозным противостоянием, что, в конечном итоге, привело к «присоединению украинского гетманства к Русскому государству»<sup>1</sup>.

Наше обращение к вузовскому учебнику вызвано желанием показать, что на его страницах достаточно полно представлено развитие исторических событий, результатом которых явилось решение Земского собора о том, «... чтоб великий государь царь и великий князь Алексей Михайлович всеа Руссии изволил того гетмана Богдана Хмельницкого и все войско Запорожское з городами их и з землями принять под свою государскую высокую руку для православные христианские веры и святых божиих церквей...», а также решение Переяславской Рады, текст которого представлен в «Листе» Богдана Хмельницкого, посланного из Переяслава «великому государю царю и великому князю Алексею Михайловичю всеа Великия и Малыя Руссии самодержцу...». В документе сообщается, что Богдан Хмельницкий, гетман Войска Запорожского, и все Войско Запорожское «ниско до лица земли челом бьет», что «царское величество пожаловати под крепкую и высокую руку свою государскую нас, верных слуг своих, принятии изволил... просим, паки и паки просим, и себе самих в милость премногую вашего царского величества усердно вручаем»<sup>2</sup>. К этому следует добавить, что студенты исторических факультетов при освоении учебных дисциплин должны и имеют возможность изучать документальные источники, научную и учебно-методическую литературу. Следовательно, они получают (в потенциале) довольно основательную теоретическую подготовку, чтобы на профессиональном уровне решать задачи обучения истории школьников.

Что касается большого спектра научных точек зрения по данному «трудному» вопросу отечественной истории, то этот факт в науке «История» всегда имел место, что свидетельствует о её развитии, и он не должен рассматриваться как камень преткновения в работе учителя и ученика. В изучении таких дискуссионных вопросов истории целесообразно обратиться к новейшим историческим и историографическим исследованиям, авторы которых, на основе тщательного изучения и анализа научных сочинений по тому или другому факту, событию или процессу, дают убедительную картину их исторического развития. Одним из таких материалов, ознакомление с которым поможет учителю разобраться в «трудном» вопросе о «Присоединении Украины к России...», является раздел в монографии «Российская империя: от истоков до начала XIX века», написанный Г. А. Саниным, в котором рассматривается положение Украины в составе России во второй половине XVII века и внешняя политика России<sup>3</sup>. Следует отметить, что очерк богат фактическим материалом, развитие событий рассматривается в контексте причинно-следственной обусловленности, текст написан языком, в котором разберется неискушённый в науке школьный учитель-практик.

Из «старой» литературы, адресованной непосредственно учителю истории, назовем учебное пособие «История СССР: с древнейших времен до XVIII в.», изданное ещё в 1959 году Учпедгизом. Рассматриваемому нами вопросу в этом пособии посвящена отдельная XI-я глава под названием «Освободительная война Украинского и белорусского народов в 1648–1654 гг. Воссоединение Украины с Россией». В последнем параграфе предшествующей X-й главы рассматривается международное положение и внешняя политика России в XVII веке в целом. Мы обратили внимание на это пособие потому, что в нём фактический материал преподносится с указанием причинно-следственных связей между отдельными явлениями и процессами<sup>4</sup>.

В заключение считаем необходимым заметить, что в деле разрешения «трудных вопросов» Отечественной истории необходимо решать комплекс задач: создать научно-методические пособия для учителей, разработать учебные пособия для обучающихся, провести критический анализ новых «линеек» школьных учебников на предмет соответствия научно-методического, фактического и стилистического освещения в них вопросов Отечественной истории, вызывающих объективные затруднения, как у учащихся, так и у учителей, современному уровню исторической и педагогической наук.

<sup>1</sup> История России с древнейших времен до конца XVII века / Л. Н. Вдовина, Н. В. Козлова, Б. Н. Флоря; под ред. Л. В. Милова. М.: Эксмо, 2006. С. 690-706.

<sup>2</sup> Леонтьева Г. А. Практикум по истории России XVII века : учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по спец. «Педагогика». М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2006. С. 311-312.

<sup>3</sup> Российская империя от истоков до начала XIX века. Очерки социально-политической и экономической истории / ИРИ РАН. М.: Русская панорама, 2011. С. 160-206.

<sup>4</sup> Артемов Н. Е., Лебедев В. И. История СССР (с древнейших времен до конца XVII в.): пособие для учителей. М.: Учпедгиз, 1959. С. 355-365.

### **Источники и литература:**

- Артасов И. А. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типовых ошибок участников ЕГЭ 2018 года по истории. М., 2018.
- Артемов Н. Е., Лебедев В. И. История СССР (с древнейших времен до конца XVII в.): пособие для учителей. М.: Учпедгиз, 1959.
- Данилов А. А. История России: конец XVI–XVIII век: учеб. для 7 кл. общеобразоват. учреждений / А. А. Данилов, Л. Г. Косулина. 5-е изд. М.: Просвещение, 2006. 240 с.: ил., карт.
- История России с древнейших времен до конца XVII века / Л. Н. Вдовина, Н. В. Козлова, Б. Н. Флоря; под ред. Л. В. Милова. М.: Эксмо, 2006. 768 с.
- История России. 7 класс. Учебник для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч. 2 / Н. М. Арсентьев, А. А. Данилов, И. В. Курукин, А. Я. Токарева; под ред. А. В. Торкунова. М.: Просвещение, 2016. 128 с.: ил., карт.
- История СССР. Учеб. для 8 кл. сред. шк. / Б. А. Рыбаков, А. М. Сахаров, А. А. Преображенский, Б. И. Краснобаев; под ред. Б. А. Рыбакова. 4-е изд., дораб. М.: Просвещение, 1991. 303 с., 8 л. ил.
- Ковальченко И. Д. Методы исторического исследования. 2-е изд., доп. М.: Наука, 2003.
- Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2006. 400 с.
- Леонтьева Г. А. Практикум по истории России XVII века: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по спец. «Педагогика». – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2006. 287 с.
- Панферова О. А. Проблема изучения «трудных вопросов в курсе Истории России» // Новые подходы в обучении истории и обществознанию в условиях перехода на ФГОС и историко-культурный стандарт / сост. Л. И. Некрасова. Томск: ТОИПКРО, 2016. 136 с.
- Примерные программы по учебным предметам. История. 5–9 классы. М.: Просвещение, 2010. 94 с.
- Российская империя от истоков до начала XIX века. Очерки социально-политической и экономической истории / ИРИ РАН. М.: Русская панорама, 2011. 880 с.
- Словарь русского языка: в 4-х т. // АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А. П. Евгеньевой. 2-е изд., испр. и доп. М.: Русский язык. – Т. I. А–Й – 1981. 698 с.; Т. III. П–Р. – 1983. 752 с.
- Теория и методика обучения истории. словарь-справочник / Э. В. Ванина, Л. К. Ермолаева, О. Н. Журавлева и др.; под ред. В. В. Барабанова и Н. Н. Лазуковой. М.: Высш. шк., 2007. 352 с.
- Теория и методология исторической науки. Терминологический словарь / отв. ред. А. О. Чубарьян. М.: Аквилон, 2014.
- Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2011. 48 с.
- Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. 4-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2011. 79 с.
- Юрганов А. Л., Кацва Л. А. История России XVI–XVIII вв.: учебник для VIII классов сред. учеб. заведений. М.: МИРОС; Изд-во «ЧеРо», 1998. 544 с.: ил.

**Т.В. Деревнина**  
**В.А. Куркова**  
Екатеринбург

## **СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОБЩНОСТЬ УЧИТЕЛЬСТВА: ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТРАДИЦИЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** учительство, социально-профессиональные общности, традиции учительства, педагоги, педагогическая деятельность.

**АННОТАЦИЯ.** В статье дана характеристика социально-профессиональной общности, как носителя традиционных ценностей. Рассмотрены традиции учительства в разные исторические эпохи. Обозначены теоретические аспекты изучения традиций учительства. Выявлены особенности социально-профессиональной общности в Царской России и в Советском Союзе. Традиции учительства рассматриваются как один из ведущих факторов развития социально-профессиональной общности.

**T.V. Derevnina**  
**V.A. Kurkova**  
Ekaterinburg

## **SOCIAL AND PROFESSIONAL COMMUNITY TEACHERS: HISTORICAL ANALYSIS TRADITIONS**

**KEYWORDS:** teaching, social and professional communities, teaching traditions, teachers, pedagogical activity.

**ABSTRACT.** The article describes the socio-professional community as a bearer of traditional values. The traditions of teaching in different historical epochs are considered. Marked the theoretical aspects of the study of traditions of teaching. The features of social and professional community in Tsarist Russia and in the Soviet Union are revealed. Traditions of teaching are considered as one of the leading factors in the development of social and professional community.

Учительство остается одной из важнейших социально-профессиональных общностей. Учительство прошло многовековой исторический путь развития и сформировала собственные традиции, ценности, нормы, идеалы и профессиональную культуру.

Одним из важных является определение социальной общности Г. Е. Зборовского: «Социальная общность – это взаимосвязь индивидов, являющихся самостоятельным субъектом социальной деятельности и характеризующихся относительным единством, сходством целей, задач, интересов на основе общих условий бытия и деятельности»<sup>2</sup>.

Называя признаки и характерные черты социально-профессиональной общности, можно сказать, что «важной ее особенностью является факт осознания единства собственных интересов на основе общих условий жизнедеятельности»<sup>3</sup>. «Межличностные отношения внутри социальной общности всегда ведут к противопоставлению «я – они» с учетом понимания собственных интересов. Представители социально-профессиональной общности, имея общие цели, задачи, интересы и ценности, всегда идентифицируют себя с ней»<sup>4</sup>.

Среди огромного многообразия социальных общностей социологи отдельно выделяют социально-профессиональные общности. Данное понятие говорит о том, что единство интересов и взаимосвязей индивидов объединено профессией, а вместе с тем и профессиональными ценностями и нормами.

---

**Деревнина Татьяна Валентиновна**, магистр ГМУ, учитель обществознания и географии, МБОУ СОШ №75; e-mail: derevnina.tatiana@yandex.ru.

**Куркова Виктория Алексеевна**, ученица 10 «А» класса МБОУ СОШ № 75; e-mail: viktoriya-kurkova@mail.ru.

**Derevnina Tatyana Valentinovna**, master of GMU, Teacher of Social Studies and Geography Municipal Budgetary Educational Institution Secondary School № 75, Ekaterinburg, Russia.

**Kurkova Viktoria Alekseevna**, Schoolgirl 10 «A» Class Secondary School № 75, Ekaterinburg, Russia.

<sup>2</sup> Зборовский Г. Е. Общая социология: учебник. Екатеринбург, 2004. С. 196.

<sup>3</sup> Там же. С. 196-197.

<sup>4</sup> Деревнина Т. В. Современное российское учительство: основные траектории и проблемы развития // Сб. конференции. Екатеринбург: УрФУ, 2015. С. 157.



Общность интересов нельзя увидеть невооруженным глазом. Тем не менее, именно единство культуры внутри социально-профессиональной общности является формирующим обычаями и традициями, которые разделяемы не только среди представителей общности, но и между ее поколениями.

Изучая учительство можно выделить основные *отличительные черты*: свойственно единство интересов, пространственно-временные рамки развития общности на разных исторических этапах, благодаря сходству условий образа жизни, близости их взглядов, а также характером и содержанием профессионального труда составляющих совокупность совместных видов деятельности направленных на достижение профессиональных результатов.

Учительство – это труд умственный и высококвалифицированный, поэтому наличие специальных профессиональных знаний, умений, навыков и специальной подготовки, является отличительной чертой и необходимым требованием общности.

С точки зрения социологов, можно выделить следующие *характеристики профессиональной деятельности* социально-профессиональной общности учительства и более подробно на них остановимся.

Деятельность социально-профессиональной общности требует от учителя сочетание развития интеллектуальных, нравственных характеристик личности соответствующих квалификации. Деятельность каждого из представителей общности сегодня, как и всегда, отличается целеполаганием и имеет познавательный характер, что требует от учителя постоянного самообразования и совершенствования педагогического мастерства. Так же деятельность учительства отличается большими затратами физических и интеллектуальных сил педагога, сопровождаемая порой ненормированным распределением времени. Нельзя не отметить, что к деятельности учительства присутствует в обществе повышенный интерес со стороны разных социальных групп, в первую очередь – это родители и сами учащиеся предъявляя повышенные требования к его социальному, моральному и даже внешнему облику учителя.

Ценностные ориентации учительства выступают как самосохранительная функция общности. Сохранение ценностей возможно только через соблюдение традиций учительства, преемственность поколений учителей, приобретение новых профессионально значимых качеств личности, через социальную значимость профессии учителя для государства и общества, что выводит учительство за рамки «рядовых профессий».

Личные и профессиональные ценности учительства не должны восприниматься им как достижение личного блага, учитель должен преследовать в педагогическом труде одну цель, образование и воспитание подрастающего поколения и не только в передаче знаний, умений и навыков, а именно в реализации своей главной миссии – формирование человеческого капитала и производительных сил, как одних из важнейших ресурсов страны.

Учитель в современной системе образования выступает не как транслятор знаний, а посредник между учащимся школы и обществом, способствует обретению жизненной позиции, формированию объективной картины мира. Сложные взаимодействия в мировом пространстве оказывают влияние в первую очередь на образование, социальную сферу и отрасли экономики, политику в целом.

Деятельность учителей многогранна по выполнению своих функций, выполняя «государственный заказ» на развитую личность, учитель реализует себя, а вместе с тем вовлекая в это подрастающее поколение своим собственным примером.

Вопросы теоретической и практической рефлексии отечественной истории, тема развития школьного образования разных исторических эпох выделало учительство из других профессиональных категорий и требовало от него постоянного самосовершенствования, что мы можем проследить и в наше время.

Предметом нашего внимания является учительство двух противоречивых между собой исторических периодов царского и советского. Сегодня мало кто знает, что советское образование, а вместе с тем и советское учительство стало «восприимчиками» школы и учительства Имперской России. Вся система образования Советского Союза была построена на принципах упрощения системы образования Царской школы и поэтому имела свои отличительные особенности. Все мы знаем, что образование в СССР было лучшим в мире, а значит, учительство совсем недавнего периода нашей истории было нравственно-ориентированным, идеологически подкованным с большими общественными полномочиями, «иконой» школы и всего советского образования.

Традиции – это одна из весомых характеристик ценностей учительства и вместе с ним являются динамичной системой, изменяющимися вместе с социально-профессиональной общностью, а значит, возникает прямая зависимость влияния ценностных ориентаций на педагогическую деятельность учителя. Один из ведущих социологов современности В. А. Ядов выделяет ценностные ориентации,

«в самостоятельный компонент педагогической деятельности»<sup>1</sup>, являющиеся ее ядром, сосредотачивают развитие личности учителя вокруг них, влияя на профессиональное развитие учителя, выработку индивидуального стиля.

Изучая динамику изменений учительства на протяжении веков можно выделить несколько значимых характеристик и проследить какую роль играло учительство в историческом прошлом России. В Древней Руси учитель выступает как *нравственный аскет-подвижник*. В век просвещения и науки здесь – это *служитель большой науки*. Именно подчеркивается не столько нравственная оценка учителя, как это было в древнерусском государстве, сколько владение теоретическим и практическим знанием. В Царской России – *учительство* не только «центр» общественного развития и сферы образования, но и *госслужащий*. Учителю было предоставлены большие полномочия в деле воспитания подрастающего поколения. Образовательная политика Советского Союза возводит учителя в ранг *идеологического «лидера», общественного деятеля, творца и нравственный эталон*.

Остановимся более подробно на каждом из этапов.

*Нравственный аскет-книжник (древнерусский)*. Древнерусский православный книжник, человек церковный или мирской, руководствовался в своей жизни Святым Писанием – Библией, и Святым Преданием – трудами святых отцов церкви. Однако, как отмечал А. С. Хомяков, христианское учительство не сводится только к толкованию Писания, к изучению богословия или проповеди, но включает в себя и поучение жизнью, делом. «Поучает не одно слово, но целая жизнь. Не признавать иного поучения, кроме логического поучения словом, – в этом и заключается рационализм», таким образом, учительство этой эпохи, исходит из предпосылки равноценности слова и дела, если они осенены Божественной благодатью.

*Служитель большой науки и людей (эпоха просвещения)*. Учителю просвещения было пронизано общей идеологией этой эпохи, т. е. вера в позитивное изменение мира и жизни людей через образование. Так, пришло понимание, что учительство с одной стороны, это профессия по обучению грамоте, а с другой на духовном (ментальном) уровне как особой миссии, специфической деятельности, способствующей обретению смысла жизни и устройству внутреннего мира человека. Именно в эту эпоху, появились гуманистические традиции отечественного учительства.

*Госслужащий и общественник*. Традиции учительства в этот период – это классно-урочная система и специализация учителей по дисциплинам. Учителя становятся значимой частью общества в условиях индустриализации, домашнее воспитание постепенно уходит в прошлое. Слишком много сложной информации надо передать, это невозможно без систематического ежедневного обучения. На каждого ученика уже не хватает квалифицированных специалистов, удобнее создавать школы, гимназии, колледжи, лицеи. В России реформу школьного и высшего образования (бесплатного) начал готовить К. П. Победоносцев, министр образования при Александре III Александровиче. Расцвета образование достигло при Николае II Александровиче Романове.

*Идеологически лояльный предметник и методист, нравственный эталон в СССР*. Учителю в советское время было направлено на обучение и воспитание подрастающего поколения в жестких идейно-политических рамках, однако, благодаря внешкольной и внеурочной деятельности, учительство являлось связующим звеном между различными социальными слоями, между поколениями, между обществом и властью в том числе. Также, подготовка специалистов массовых профессий для индустрии требовала простой передачи знаний, умений, формирования навыков, которые в течение всей жизни практически не менялись. Надо было научить ребенка тому, что сам знаешь и умеешь.

*Технолог, дающий гарантированный результат и лояльный исполнитель*. Лояльность, являющаяся отличительной чертой этого периода, означает «преданность, верность», связано это с необходимостью предупреждения негативных социальных явлений в образовательном учреждении. Современному учителю, для своего профессионального развития социальной общности необходимо брать пример, только не с западноевропейских ученых-педагогов таких как Ян Амос Каменский и Песталоцци, а с русских выдающихся педагогов чье имя незаслуженно забыто – Сергея Александровича Рачинского. Поэтому именно лояльные учителя, всегда готовы творчески подходить к решению возникающих проблем, брать на себя ответственность, прикладывать все усилия для достижения целей организации. Они способны по собственной инициативе заниматься самообразованием, обращаться за консультацией к специалистам.

Сегодня учитель выполняет множество ролей – это не только предметник и носитель знаний, а наставник, общественник, новатор. Но самое главное хотелось бы сегодня учителя видеть не тьютором, а настоящим учителем, каким он был на протяжении веков.

---

<sup>1</sup> Ядов В. А. Размышления о предмете социологии // Социологические исследования. 1990. № 2. С. 19.

Изучение *социокультурной* составляющей социально-профессиональной общности учительства, построено на общепринятом понятии культуры, как одной из ценностных ориентаций, не только учителя, но и общества в целом. Учитель был на протяжении веков носителем культуры и общечеловеческих ценностей. Именно культурная составляющая, делает учителя не заменимым в современном мире, его образ жизни, культурные интересы, художественные потребности, культура его общения, поведения и речи напрямую влияет на личность ученика. Личная культура учителя становится его профессиональной культурой, которая обеспечивает успешность его работы с детьми, передача знаний и опыта, развитие культурных качеств у учащихся. В таких случаях сами ученики копируют своих учителей, берут модель поведения, манеры и речевые обороты.

В современном образовательном пространстве, когда возрастает агрессивность, непонимание и неприятие общечеловеческих ценностей и норм в молодежной среде, все чаще приходится говорить о роли духовно-нравственного развития. Для осуществления полноценного духовно-нравственного подрастающего поколения нельзя забывать уже о накопленном педагогическом опыте.

Учительство Царской России. Остановимся на лучшем представителе «духовно-интеллектуальной элиты России»<sup>1</sup> на Сергее Александровиче Рачинском. Главной мыслью всех тридцатилетних трудов профессора считается определенная позиция, направленная на «сохранение народной (крестьянской) культуры являющейся частью духовной культуры России»<sup>2</sup> тем самым подчеркивая уникальность школы как духовного и социального института.

Сергей Александрович был занят проблемой самосохранения народа в условиях индустриального развития, когда развитие техники отвлекало человека от самого главного – духовности, нравственности, отзывчивости.

Проблема остается острой и сегодня когда в условиях быстрого развития техники и технологий человек забывает о своем духовном развитии. Бесценное наследие великого педагога в современных условиях духовно-нравственного дефицита современности должно быть использовано в полной мере. «Главную задачу как педагога и как человека С. А. Рачинский видел, прежде всего в том, чтобы научить своих учеников строить жизнь в соответствии с нравственным началом, которое проявляется в голосе СОВЕСТИ»<sup>3</sup>. Учитель великий мастер и «искусство должно было пробуждать в детях и взрослых стремление к возвышенному и потребность в глубоком духовном самовыражении»<sup>4</sup>. Осознавая общую направленность духовно-воспитательной деятельности «Татевской школы был заключен и ещё более глубокий и скрытый смысл – создание особой атмосферы гармонии и целостности всего образовательного процесса».

Именно поэтому Сергей Александрович является идеалом настоящего учителя не только для времен Царской России, но и для современного учителя. Он случит «образцом для формирования особого типа нового педагога, человека, имеющего высокий уровень культуры и теоретической подготовки, национально ориентированного, тесно связанного с народом»<sup>5</sup>.

Все мы знаем, что учитель формируется не только как профессионал, но и как человек и, обладая совокупностью определенных нравственных позиций, идеалов, норм и традиций, поэтому учитель обязан в своей педагогической деятельности, привить эти качества учащимся, в этом и состоит главная ценность педагогического труда, т. е. не только в передаче знаний, умений и навыков, но и воспитание высоконравственной личности ученика, человека, члена общества, патриота своей страны.

Духовно-нравственная составляющая должна выступать, как самосохранительная функция социально-профессиональной общности учительства. Повышенный интерес именно к культурной и духовной стороне общности, ее ценностным ориентациям, связан с духовно-нравственным здоровьем страны в целом, учитель для учащегося в стенах школы, главный носитель не только культуры, но и образа жизни, понимания значимых ценностей. Учащиеся в силу своих возрастных особенностей, с большой быстротой понимают, насколько развит сам учитель в его профессионализм, умение говорить, наличие знаний и жизненного опыта. Самым поучительным в жизни ученика является не школьный предмет, а сам учитель, тот образ, который он носит. Культура является связующим звеном внешних и внутренних ценностей учителя.

<sup>1</sup> Лобзаров В. М., Журавлева Т. А. Народная школа С.А. Рачинского: взгляд с позиции современности // Проблемы современного образования. 2012. № 1. С. 45.

<sup>2</sup> Там же. С.46.

<sup>3</sup> Коншин Н. Н. Религиозно-нравственные основы педагогической деятельности С.А. Рачинского // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. 2009.

<sup>4</sup> Лобзаров В. М., Журавлева Т. А. Народная школа С.А. Рачинского: взгляд с позиции современности // Проблемы современного образования. 2012. № 1. С. 46.

<sup>5</sup> Стеклов М. Е. С.А. Рачинский – народный учитель. М., 2002.

Культура любого учителя найдет воплощение в его учебных занятиях. Если говорить об особенностях преподавания в современной России и Российской Империи, Сергея Александровича Рачинского то и здесь можно сказать об уникальности его уроков, особенностью которых являлось старание «сделать его (урок) более интересным и жизненным, – и этим определилась вся его дальнейшая судьба»<sup>1</sup>. К чему, как известно и стремится современный учитель.

Сегодня научно-педагогическое сообщество отмечает огромную роль Сергея Александровича Рачинского, как для дореволюционной школы, так и для современной. Учащиеся дореволюционной школы «писали сочинение, к примеру на тему Смутного времени, где помимо описания исторического события они рассуждали о судьбе отечества»<sup>2</sup>, а сейчас такое встречается только при сдаче экзамена по истории в 11 классе. Поэтому не стоит удивляться, что современные студенты гуманитарных вузов не знают ни русских писателей, ни полководцев.

С. А. Рачинский знал и видел, что только в подрастающем и образованном поколении, выращенном на русских ценностях и идеалах, заключается будущее нашей страны. Сегодня многие известные люди России, отмечают роль дореволюционной системы образования, приведем слова Ильи Михайловича Числова «российский патриотизм должен базироваться сейчас на возвращении чувства собственного достоинства титульной нации»<sup>3</sup> и главный движущий механизм здесь – это учитель. Мы должны возвращаться к тому, что потеряли!

Советских учителей можно назвать продолжателями благого дела учителей Царской России и их восприемниками в этом благом деле. Объединяя два не простых и противоречивых между собой периода российской истории мы должны понимать неопценимую роль педагога в жизни каждого учащегося.

В советский период на nive образования в числе ярких личностей можно назвать несколько имен – это Василий Александрович Сухомлинский и Антон Семенович Макаренко. «Вся социально-педагогическая деятельность В. А. Сухомлинского облагорожена любовью к детям, к Родине»<sup>4</sup>.

Педагогика Сухомлинского раскрывает сущность духовного воспитания и образования. Ядром такой педагогики является понимание и восприятие таких устоев как нравственность, уважение, воля, общая культура мыслей и чувств, эмоций в единстве с «духовными действиями» в основе которой «нравственная красота человека»<sup>5</sup>. Если мы говорим сейчас о духовном воспитании личности, что сегодня требует от педагога правильных социальных действий и убедительных слов. Учителя которые были готовы положить жизнь для того чтобы воспитать достойное поколение молодых граждан страны. Одним из самых выдающихся педагогов советского времени по праву можно считать и Антона Семеновича Макаренко.

В настоящее время есть ученые, которые говорят о единстве двух выдающихся педагогов России – Рачинского и Макаренко. Приведем слова Ольги Алексеевны Беляновой: «Оба педагога работали с глубинными бытийными основами жизнеустройства человека: духовностью, способностью трудиться, мыслить, восхищаться красотой природы и искусства, воспитывали волю, характер, готовность к подвигу»<sup>6</sup>.

Мир не стоит на месте, а все время развивается, а значит, требует от учителей и от учащихся постоянного особенно духовно-нравственного развития. Доля учителей получивших образование в Советском Союзе она велика именно на них держится сегодня школа. Но мы знаем, что в современных условиях «возрастает цена нравственной направленности знаний».<sup>7</sup>

«А. С. Макаренко считал, что эстетика должна быть предметом специальной заботы педагогов». Эстетическое воспитание можно рассматривать не только через предметную область искусства. Эстетика, аккуратность, опрятность по Макаренко должна быть во всем, он видел в ней один из механизмов развития образовательных общностей, как учащихся, так и учителей. Эстетика была и должна стать остаться одной из ценностей современной школы. «Приходя к эстетике, – писал педагог, – как к результату стиля, как показателю стиля, мы эту эстетику потом начинаем рассматривать и как фактор, сам по себе воспитывающий». Именно поэтому А. С. Макаренко считал, что эстетика

<sup>1</sup> Гусев Г. В. Социальная педагогика С.А. Рачинского к 170-летию со дня рождения 2 (15) мая 1833 г. // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. 2003.

<sup>2</sup> Ушакова И. Какая школа нужна России? // Покров. 2018. № 3/553.

<sup>3</sup> Там же. С. 46.

<sup>4</sup> Днепрова Т. П. «Педагогика духовности» В.А. Сухомлинского // Педагогическое образование в России. 2011. № 1. С. 51.

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> Белянова О. А Рачинский и Макаренко: диалектическое единство // Покров. 2018. № 3/553. С. 50.

<sup>7</sup> Литвак Р. А., Гревцева Г. Я. Социокультурная деятельность как средство гражданского воспитания в трудах А.С. Макаренко // Вестник культуры и искусств. 2013. № 1(33). 168 с.

должна быть предметом специальной заботы педагогов»<sup>1</sup>. Учительские традиции преподавания создают наиболее полный образ социально-профессиональной общности позволяя ей развиваться в правильном русле. С. М. Миронов утверждает, что «наша общая цель – не потерять национальные воспитательные традиции, они нужны России и ее детям»<sup>2</sup>. Рассматривая личности педагогов прошлого для нас интересны *преподавательские традиции*, которые можно было бы использовать сегодня для обучения и воспитания подрастающего поколения.

Учитель сегодня, как и на протяжении веков должен уметь успешно решать «задачи по формированию духовно-нравственной направленности личности учащихся, развивающих общечеловеческие, гуманистические ценности и идеалы»<sup>3</sup>.

В условиях современного мира так не хватает русской самобытности, открывая школьные учебники, страницы которых пестрят именами зарубежными именами, словами и терминами. Невольно возникает вопрос, а где все наше самое лучшее русское достояние!? *Так вот именно учитель может и должен отвечать за вопрос русской самобытности в самых лучших ее проявлениях в современной школе.* Не нужно гнаться за современными и модными технологиями, нужно наоборот их сверять с национальным самосознанием, полезна ли «заграничная» методика для наших деток или нет. Нельзя прививать детям любовь ко всему иностранному «день влюбленных», «холокост», «западное рождество» и так далее. Русский человек веками жил и креп только за счет своей национальной культуры. *Только через привитие настоящих «национальных русских качеств русского народа»<sup>4</sup> русское образование обречено на успех.*

Изучение вклада Сергея Николаевича Рачинского в развитие русской школы, его целеустремленность, профессионализм и свобода творчества, все это и многое другое говорит о том, что учитель должен оставаться носителем духовной культуры в современном мире, быть человеком творческим и новатором не смотря на условия модернизации образования. Личность Сергея Александровича, это яркий пример настоящего учителя, не боящегося трудностей, а главное это привнесение чего нового в школу, можно сказать здесь начинает работу принцип научности.

Истина проста, ведущими принципами профессионального труда должны быть *«слово, власть и пример. Слово действует убеждением, власть – правильно (праведно) употребляемым могуществом, пример – располагает к подражанию»<sup>5</sup>.* Привитие основ нравственности – вот ответ Сергея Александровича на вызовы времени, что остается актуальным и сегодня. Уроки великого педагога в Татьевской школе были одним неделимым образовательным процессом они *«теряли значение отдельных уроков, а являлись составными частями общего целого, шагами на одном, ясном и для всех понятном пути к совершенствованию духовному»<sup>6</sup>.*

*«Влюбленность в труд, самовыражение человека в труде»<sup>7</sup>* – главная идея всех его многолетних педагогических трудов. Не смотря на то что Василий Александрович был приверженцем коммунистических взглядов, он видел самый единственный путь развития любого человека только через духовность даже через религиозность человека, любовь к труду не смотря на то какой профессией владеет человек учитель это или врач. *Самое главное в школе – это воспитание гражданина по мнению Сухомлинского.*

Сегодня мы говорим все чаще о патриотическом воспитании, но как оказалось его идеи принадлежат Василию Александровичу. Его духовно-гуманистическая и гражданско-патриотическая педагогика и сегодня должна оставаться одной из приоритетных в современной школе. Педагогика Сухомлинского еще имеет одну интересную сторону – *это принцип развивающего обучения. Из этого следует, что учитель должен использовать образовательные механизмы обязательные, т. е. те которые декларирует закон, но и необязательные, что говорит о творческом педагоге-новаторе.*

<sup>1</sup> Сысова Ю. Ю. Осмысление наследия А.С. Макаренко в контексте проблематики имиджа личности // Гуманитарный вектор. 2014. С. 42.

<sup>2</sup> Миронов С. М. Уроки Макаренко // Знание. Понимание. Умение. С. 236.

<sup>3</sup> Коншин Н. Н. Религиозно-нравственные основы педагогической деятельности С.А. Рачинского // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. 2009. С. 161.

<sup>4</sup> Гусев Г. В. Социальная педагогика С.А. Рачинского к 170-летию со дня рождения 2 (15) мая 1833 г. // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. 2003. С. 170.

<sup>5</sup> Там же. С. 176.

<sup>6</sup> Там же. С. 180.

<sup>7</sup> Днепрова Т. П. «Педагогика духовности» В.А. Сухомлинского // Педагогическое образование в России. 2011. № 1. С. 53.

Особое знание в педагогике Василия Александровича считается *принцип воспитывающего обучения*. «В соответствии с этим выделялись следующие этапы воспитательного процесса – 1) дать знания по предмету и 2) «пробудить жажду знаний»<sup>1</sup>.

*«А. С. Макаренко считал, что эстетика должна быть предметом специальной заботы педагогов»*. Эстетическое воспитание можно рассматривать не только через предметную область искусства. *Эстетика, аккуратность, опрятность по Макаренко должна быть во всем, он видел в ней один из механизмов развития образовательных общностей, как учащихся, так и учителей. Эстетика была и должна стать остаться одной из ценностей современной школы. «Приходя к эстетике, – писал педагог, – как к результату стиля, как показателю стиля, мы эту эстетику потом начинаем рассматривать и как фактор, сам по себе воспитывающий»*. Именно поэтому А. С. Макаренко считал, что эстетика должна быть предметом специальной заботы педагогов»<sup>2</sup>.

Собрав воедино преподавательские традиции наших русских педагогов, невольно делаешь вывод, что все они, несмотря на эпоху, в которой жили, не смотря на идеологические особенности окружающего мира, делали одно общее дело – воспитание не просто достойного человека, способного не творчески мыслить, владеть определенными знаниями и любить труд, но главное воспитание и обучение на русских традициях, осознание ценностей собственного народа и любовь к своей родине.

#### **Источники и литература:**

- Белянова О. А. Рачинский и Макаренко: диалектическое единство // Покров. 2018. № 3/553. С. 50-51.
- Деревнина Т. В. Современное российское учительство: основные траектории и проблемы развития // Сб. конференции. Екатеринбург: УрФУ, 2015. С. 156-161.
- Днепров Т. П. «Педагогика духовности» В.А. Сухомлинского // Педагогическое образование в России. 2011. № 1. С. 50-56.
- Гусев Г. В. Социальная педагогика С.А. Рачинского к 170-летию со дня рождения 2 (15) мая 1833 г. // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. 2003. С. 170-193.
- Зборовский Г. Е. Общая социология: учебник. Екатеринбург: Издательство «Гардарики», 2004. С. 323.
- Коншин Н. Н. Религиозно-нравственные основы педагогической деятельности С.А. Рачинского // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. 2009. С. 158-161.
- Литвак Р. А., Гревцева Г. Я. Социокультурная деятельность как средство гражданского воспитания в трудах А.С. Макаренко // Вестник культуры и искусств. 2013. № 1 (33). С. 39-44.
- Лобзаров В. М., Журавлева Т. А. Народная школа С.А. Рачинского: взгляд с позиции современности // Проблемы современного образования. 2012. № 1. С. 44-48.
- Миронов С. М. Уроки Макаренко // Знание. Понимание. Умение. 2006. № 4. С. 235-236.
- Мнацаканян М. О. Теория. Методология. Социальное поведение, социальные общности, социальная реальность // Социологические исследования. 2003. № 2. С. 20-25.
- Стеклов М. Е. С.А. Рачинский – народный учитель. М., 2002. С. 59.
- Сысова Ю. Ю. Осмысление наследия А.С. Макаренко в контексте проблематики имиджа личности // Гуманитарный вектор. 2014. № 1 (37). С. 39-44.
- Ушакова И. Какая школа нужна России? // Покров. 2018. № 3/553. С. 46-49.
- Ядов В. А. Размышления о предмете социологии // Социологические исследования. 1990. № 2.

---

<sup>1</sup> Днепров Т. П. «Педагогика духовности» В.А. Сухомлинского // Педагогическое образование в России. 2011. № 1. С. 54.

<sup>2</sup> Сысова Ю. Ю. Осмысление наследия А.С. Макаренко в контексте проблематики имиджа личности // Гуманитарный вектор. 2014. 42 с.

**Е.Ю. Захарова**  
Челябинск

## **РЕГИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬНАЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА «ЮНЫЙ КРАЕВЕД» КАК СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** историческая память, краеведение, образовательные программы, школьные музеи, музейная педагогика, краеведческая деятельность.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается опыт Челябинской области в формировании исторической памяти учащихся через систему краеведческой деятельности на базе школьных музеев.

**E.Y. Zakharova**  
Chelyabinsk

## **REGIONAL MODEL SUPPLEMENTARY EDUCATIONAL PROGRAM «YOUNG LOCAL HISTORIAN» AS A SYSTEM FOR THE FORMATION OF THE HISTORICAL MEMORY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

**KEYWORDS:** historical memory, local history, educational programs, school museums, museum education, local history activities.

**ABSTRACT.** The article considers the experience of the Chelyabinsk region in the formation of the historical memory of students through a system of local history activities based on school museums.

Современные государственные программы («Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы»), стратегические документы в сфере образования (Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы) и молодежной политики («Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года») позволяют говорить о комплексных задачах развития «российском обществе высокой социальной активности, гражданской ответственности, духовности, становление граждан, обладающих позитивными ценностями и качествами, способных проявить их в созидательном процессе в интересах Отечества, укрепления государства, обеспечения его жизненно важных интересов и устойчивого развития»<sup>2</sup>.

Решение этих задач, поставленных перед обществом, непосредственно связано с проблемами формирования исторической памяти, исторического самосознания и гражданской идентичности у каждого нового поколения граждан России. Историческая память – это всегда понятие коллективное, которое включает в себя жизненный опыт, знание событий, пережитых и прочувствованных, отражающихся эмоционально. Каждое поколение людей формирует свое понимание исторического опыта, который проявляется в социально значимой деятельности как среди членов семьи, населения города, так и у всей нации, страны и всего человечества. Социальное созидание возможно только на анализе опыта прошлых достижений и ошибок.

В этом аспекте актуальным становится выбор механизмов формирования исторической памяти. О. Ю. Стрелова отмечает: «На бытовом уровне существует устойчивое представление о едва ли не механической связи между феноменами «прошлое», «история», «память». На самом деле, их взаимосвязи не столь просты, а механизмы формирования и реализации – не особо афишируются»<sup>3</sup>. Сегодня особо остро стоит вопрос не только о создании новых подходов к решению поставленных задач, но и о более эффективном использовании традиционных форм, которые часто забываются или отходят на второй план.

---

<sup>1</sup> **Захарова Елена Юрьевна**, Почетный работник общего образования, старший преподаватель кафедры общественных и художественно-эстетических дисциплин, ЧИППКРО; 454091, г. Челябинск; e-mail: zahlena74@gmail.com.

**Zakharova Elena Yurievna**, Honorary Worker of General Education, Senior Lecturer of the Department of Social, Artistic and Aesthetic Disciplines, Chelyabinsk Institute of Teachers Professional Retraining and Further Development (СITPRFD), Chelyabinsk, Russia.

<sup>2</sup> Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы», 30 декабря 2015 г. URL: <http://regulation.gov.ru/Files/GetFile?fileid=d1f44d85-85f0-4439-ba65-39ffc4067276>.

<sup>3</sup> Стрелова О. Ю. «История и память»: ресурсы дополнительной содержательной линии в изучении истории Холокоста // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2015. № 3. С.146-154.

Традиционно термин «музейная педагогика» применяется в контексте деятельности государственных и муниципальных музеев различных профилей и уровней, где профессионалы занимаются сбором, изучением, хранением и экспонированием различных артефактов. Через просветительскую деятельность музеи активно участвуют в формировании исторической памяти у подрастающего поколения<sup>1</sup>, ведь в большинстве музеев страны именно школьники являются главными посетителями постоянных экспозиций и выставок. Но в Российской Федерации значительная часть людей проживает в населенных пунктах, где нет музеев или до ближайшего музея нужно далеко ехать.

Уникальным наследием советской системы образования и феноменом российской школы является существование на базе образовательных организаций школьных музеев<sup>2</sup>. Школьный музей сегодня является не только общественной и культурной организацией, действующей в образовательной организации, но и элементом системы дополнительного образования в школе, а также детским исследовательским центром, поэтому идеально подходит и для решения задач формирования исторической памяти. Большинство современных школьников России именно в школьном музее в контексте личностно-ориентированного образования и историко-социальной практики:

- формируют у себя разные варианты оценочного отношения к историческим событиям и личностям<sup>3</sup>, а также понимание причин этого многообразия;
- приобщаются к участию в охране памятников истории и культуры<sup>4</sup>, а, значит, участвуют в формировании коллективной исторической памяти;
- приобретают навыки работы в пространстве исторической памяти (обновление базы источников<sup>5</sup>, разработка тем образовательных проектов по различным аспектам истории и краеведения<sup>6</sup>, приобретение навыков музейной работы).

Изучение опыта работы школьных музеев в образовательных организациях Челябинской области выявило ряд проблем, важнейшей из которых является разработка эффективной образовательной программы. Такая программа должна позволить учащимся основной школы на протяжении обучения в 5-9 классах целенаправленно выстраивать свое личностное развитие в пространстве школьного музея.

В результате проведенной работы была подготовлена модельная региональная общеразвивающая программа дополнительного образования «Юный краевед». Модельная программа – это методически выверенная базовая основа для создания педагогами собственных дополнительных общеразвивающих программ (ДОП), состоящая из отдельных модулей, каждый из которых решает определенные задачи. Модуль – это законченная единица образовательной программы, предполагающая освоение обучающимся комплекса результативных компонентов программы: когнитивного (знания, умения), мотивационно-ценностного (отношение), деятельностного (опыт), сопровождаемая контролем результатов обучающихся на выходе.

Цель дополнительной общеразвивающей программы – создание на базе образовательной организации широкого спектра условий для гражданской самоидентификации обучающихся, интериоризации гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества и осознанному выбору и построению дальнейшей индивидуальной траектории образования на базе ориентировки в мире профессий и профессиональных предпочтений, с учетом устойчивых познавательных интересов. Достичь поставленной цели возможно только в пространстве исторической памяти.

---

<sup>1</sup> Алимова У. А. Формирование ценностного отношения школьников к памятникам природного и исторического наследия Челябинской области средствами музейной педагогики // III Исторические чтения Томского государственного университета: материалы Международной научной конференции. Томск, 11–12 ноября 2010 г. Томск: ТГПУ, 2011. С. 292-295.

<sup>2</sup> Алимова У. А., Петрушин С. Н. Школьный краеведческий музей как центр учебной и внеурочной деятельности в общеобразовательном учреждении // Гороховские чтения: материалы второй региональной музейной / сост., науч. ред. Н. А. Антипин. Челябинск, 2011. С. 249-255.

<sup>3</sup> Кузнецов В. М. Вопросы преподавания событий великой российской революции и региональной истории // Преподавание истории в школе. 2017. № 6. С. 8-12.

<sup>4</sup> Кузнецов В. М. Средовый подход в формировании ценностного отношения учащихся к памятникам историко-культурного наследия родного края // История как ценность и ценностное отношение к истории: сб. науч. ст. Екатеринбург: ГОУ ВПО «УрГПУ», ИИиА УрО РАН, 2010. Часть. III. С. 224-230.

<sup>5</sup> Попов А. А., Захарова Е. Ю. Исследовательский компонент изучения объекта культурного наследия как исторического артефакта // Проблемы культурного образования: материалы V всеросс. заоч. науч.-практ. конф. 25 мая 2015 г. / Мин. обр. и науки Челяб. обл.; Челяб. ин-т перепод. и пов. квалификации работников образования; под ред. В. М. Кузнецова, С. Н. Трошкова. Вып. 12. Челябинск: «Край РА», 2015. С. 57-63.

<sup>6</sup> Кузнецов В. М. Программа учебного исследования по краеведению как фактор активизации познавательной деятельности школьников Челябинской области // Педагогическое образование и наука. 2013. № 5. С. 138-141.



Модельная программа «Юный краевед» включает в себя ознакомительный, базовый, специализированные, индивидуальные и событийные модули, которые служат элементами для конструирования образовательной программы конкретного образовательного учреждения. Каждой школе предоставляется возможность выстроить свою модель организации музейно-краеведческого образования обучающихся в соответствии с профилем школьного музея и социальным заказом, который ставит перед образовательной организацией конкретные цели и задачи. Логика конструирования общеразвивающей программы дополнительного образования на базе общеобразовательного учреждения представлена в схеме 1.

<i>Ознакомительный модуль</i> «Введение в краеведение Южного Урала (17 ч.)»		
<i>Базовый модуль</i> «Музей – хранилище памяти народной» (17 ч.)»		
<i>Специализированные модули</i>		
«Музей истории нашей школы» (34 ч.)	«Музей (русского) народного быта» (34 ч.)	«Историко-краеведческий музей» (34 ч.)
<i>Событийные модули</i>		
«Знаменательные даты Южного Урала» (34 ч.)	«(Русский) народный календарь» (34 ч.)	«Знаменательные даты Южного Урала» (34 ч.)
<i>Индивидуальные модули</i>		
«Школа юного краеведа-исследователя» (34 ч.)		«Школа юного экскурсовода» (34 ч.)
<i>Событийные модули</i>		
«Научные конференции и события для школь- ников» (34 ч.)		«Конкурсы школьных музеев и экс- курсоводов» (34 ч.)

Схема 1. Структура дополнительной общеразвивающей образовательной программы «Юный краевед»

Все представленные модули необходимо разделить на две основные группы – содержательные и практико-ориентированные. К первой группе необходимо отнести ознакомительный, базовый и специализированные модули, где обучающиеся знакомятся с социокультурным феноменом музея в современном обществе, с его функциями и профессиями.

Специализированные модули, выбор которых зависит от профиля школьного музея, с одной стороны, позволяют максимально задействовать в реализации программы пространство конкретного школьного музея, а, с другой стороны, на базе этого музея эффективно формировать универсальные компетенции юных музейных работников. Таким образом, создаются условия для формирования ценностного и оценочного отношения к историческим событиям и личностям, осмысления их многообразия.

Практико-ориентированную направленность имеют событийные модули («Знаменательные даты Южного Урала»<sup>1</sup>, «(Русский) народный календарь»), в рамках которых проводится подготовка и проведение коллективных творческих дел и воспитательных мероприятий для обучающихся. Они делают насыщенным уклад школьной жизни, формируют положительный социальный опыт в пространстве исторической памяти.

Индивидуальные модули («Школа юного краеведа-исследователя», «Школа юного экскурсовода») позволяют сопоставлять события, происходящие в настоящем, с событиями прошлого и принимать посильное участие в формировании исторической памяти. Педагогическая целесообразность данных программ состоит в том, что учащийся, индивидуально занимающийся изучением родного края<sup>2</sup>, непременно попадает в положение исследователя, анализируя подлинные исторические источ-

<sup>1</sup> Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы», 30 декабря 2015 г. URL: <http://regulation.gov.ru/Files/GetFile?fileid=d1f44d85-85f0-4439-ba65-39ffc4067276>.

<sup>2</sup> Салмина М. С. Сто советов юным краеведам. – Музейный вестник / сост. Н.А.Вахрушева. Челябинск: ЧГПУ, 2016. Вып. 39. С. 93-105.

ники (архивные документы<sup>1</sup>, экспонаты музеев<sup>2</sup>, различные виды устных исторических источников и др.). Это имеет развивающий и воспитательный эффект – формирует у учащегося интерес и уважение к историческим фактам, стремление к самостоятельному поиску, освоение навыков исследовательской работы и умения их применять в дальнейшей жизни. Для школьного уровня, возможно, более важным являются не научные результаты исследования, а образовательно-воспитательное значение исследовательского метода как пути активного познания действительности.

Индивидуальные модули раскрывают и в дальнейшем развивают творческие способности учащихся, как научной деятельности, так и в экскурсионной работе. Эти модули предусматривают достижение высоких показателей образованности в практической области (экскурсионная деятельность, исследовательская работа), умение видеть проблемы, формулировать задачи, искать пути их решения, претворять свою авторскую идею, т. е. формируют специалиста, владеющего профессиональными знаниями, умениями и навыками в пространстве формирования исторической памяти. Индивидуальные модули, как и их событийные, не привязаны к профилю школьного музея, поэтому их реализация может идти параллельно. Событийный модуль «Научные конференции и события для школьников» позволит обучающимся презентовать свои исследования, провести рефлексию и выстроить вектор продолжения собственных исследований. Событийный модуль для юных экскурсоводов «Конкурсы школьных музеев и экскурсоводов» включает в себя участие в традиционном конкурсе музеев, слете активистов школьных музеев, городской игре-конкурсе юных экскурсоводов «Знай и люби Челябинск».

В программе «Юный краевед»:

- сформулированы задачи каждого модуля;
- определены планируемые результаты по каждому модулю;
- предложены эффективные формы занятий (беседы, викторины, встречи, консультации, практические занятия, мастер-классы, экскурсии и т. д.), что обеспечивает обучающимся активную позицию в процессе получения знаний, умений и навыков;
- включены содержательные разделы по каждому модулю, что, с одной стороны, предлагает педагогу основной набор тем, необходимых для освоения программы каждого модуля, а, с другой стороны, предоставляет возможность изменять предлагаемую программу под требования своего учреждения и поставленные перед ним задачи;
- представлены календарные графики к модулям, где отражены текущие формы контроля за освоением обучающимися программы «Юный краевед».

Особое внимание разработчики модельной программы уделили системе оценки достижения планируемых результатов, включив в нее разнообразные виды и формы контроля. Формы итоговой аттестации представлены в таблице 1.

Таблица 1

Формы итоговой аттестации дополнительной общеразвивающей образовательной программы «Юный краевед»

Вид модуля	Форма аттестации
Ознакомительный	Викторина
Базовый	Творческий проект «Музей моей мечты» [10]
Специализированный	Информационный проект «История одного экспоната»
Событийный	Коллективный творческий проект [15]/ Эссе
Индивидуальный	Исследовательский проект / разработка и проведение экскурсии
Событийный	Участие в конференциях / в конкурсах

Реализация модельной дополнительной общеразвивающей образовательной программы «Юный краевед» не требует от образовательной организации создания дополнительных материально-технических условий.

В заключении необходимо отметить, что появление модельной региональной дополнительной общеразвивающей программы «Юный краевед» понимается педагогическим сообществом Челябинской области как новый этап в развитии школьного краеведения, превращает действующие школьные

<sup>1</sup> Салмина М. С. Архив и школа: из опыта взаимоотношений. // Архив как источник исторической памяти народа: сб. материалов науч.-практ. конф. / авт. вступ. ст. С. М. Иванов; отв. за вып. Н. О. Александрова; ред. М. В. Ермолаева; Гос. комитет по делам архивов Челяб. обл.; Челяб. гос. ин-т культуры. Челябинск, 2016. С. 221.

<sup>2</sup> Захарова Е. Ю. Пространство школьного музея как среда развития проектной деятельности обучающихся в условиях реализации ФГОС // Актуальные проблемы гуманитарного образования в условиях реализации ФГОС: сб. тезисов межрегион. науч.-практ. интернет-конф. / ГАОУ ДПО «ИРОСТ». Курган, 2017. С. 43-46.

музеи в активных участников реализации Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования, а их деятельности придает комплексный системный характер в пространстве формирования исторической памяти у учащихся общеобразовательных учреждений.

#### **Источники и литература:**

Алимова У. А., Петрушин С. Н. Школьный краеведческий музей как центр учебной и внеурочной деятельности в общеобразовательном учреждении // Гороховские чтения: материалы второй региональной музейной / сост., науч. ред. Н. А. Антипин. Челябинск, 2011. С. 249-255.

Алимова У. А. Формирование ценностного отношения школьников к памятникам природного и исторического наследия Челябинской области средствами музейной педагогики // III Исторические чтения Томского государственного университета: материалы Международной научной конференции. Томск, 11–12 ноября 2010 г. Томск: ТГПУ, 2011. С. 292-295.

Главные праздники современной России и малой Родины: метод. рекомендации / предс. ред. коллегии В. М. Кузнецов. 2-е изд., испр. и доп. Челябинск: АБРИС, 2012. 128 с. (Гражданско-правовое и патриотическое воспитание).

Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы», 30 декабря 2015 г. URL: <http://regulation.gov.ru/Files/GetFile?fileid=d1f44d85-85f0-4439-ba65-39ffc4067276>.

Захарова Е. Ю. Пространство школьного музея как среда развития проектной деятельности обучающихся в условиях реализации ФГОС // Актуальные проблемы гуманитарного образования в условиях реализации ФГОС: сб. тезисов межрегион. науч.-практ. интернет-конф. / ГАОУ ДПО «ИРОСТ». Курган, 2017. 152 с. С. 43-46.

Иванова Я. Ю., Захарова Е. Ю. Внеурочная деятельность по краеведению как средство социализации школьников в современном российском обществе // Проблемы культурного образования: матер. VI всерос. заоч. науч.-практ. конф. Челябинск, 2016. С. 103-108.

Кузнецов В. М. Вопросы преподавания событий великой российской революции и региональной истории // Преподавание истории в школе. 2017. № 6. С. 8-12.

Кузнецов В. М. Программа учебного исследования по краеведению как фактор активизации познавательной деятельности школьников Челябинской области // Педагогическое образование и наука. 2013. № 5. С. 138-141.

Кузнецов В. М. Средовый подход в формировании ценностного отношения учащихся к памятникам историко-культурного наследия родного края // История как ценность и ценностное отношение к истории: сб. науч. ст. Екатеринбург: ГОУ ВПО «УрГПУ», ИИиА УрО РАН, 2010. Часть. III. С. 224-230.

Методическое пособие по использованию проекта «Виртуальный музей культуры и быта народов Южного Урала» / О. П. Столярова, С. Н. Петрушин, Г. И. Кубрина; под общ. ред. Ю. Г. Сепетерова. Челябинск: МОУ СОШ № 59 г. Челябинска, РЕКПОЛ, 2011. 140 с.

Попов А. А., Захарова Е. Ю. Исследовательский компонент изучения объекта культурного наследия как исторического артефакта // Проблемы культурного образования: материалы V всерос. заоч. науч.-практ. конф. 25 мая 2015 г. / Мин. обр. и науки Челяб. обл.; Челяб. ин-т перепод. и пов. квалификации работников образования; под ред. В. М. Кузнецова, С. Н. Трошкова. Вып. 12. Челябинск: «Край РА», 2015. 310 с. С. 57-63.

Салмина М. С. Архив и школа: из опыта взаимоотношений. // Архив как источник исторической памяти народа: сб. материалов науч.-практ. конф. / авт. вступ. ст. С. М. Иванов; отв. за вып. Н. О. Александрова; ред. М. В. Ермолаева; Гос. комитет по делам архивов Челяб. обл.; Челяб. гос. ин-т культуры. Челябинск, 2016. 221 с.

Салмина М. С. Сто советов юным краеведам. – Музейный вестник / сост. Н. А. Вахрушева. Челябинск: ЧГПУ, 2016. Вып. 39. 124 с. С. 93-105.

Стрелова О. Ю. «История и память»: ресурсы дополнительной содержательной линии в изучении истории Холокоста // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2015. № 3. С. 146-154.

Трошков С. Н., Алпатов Д. А. Применение метода учебного проекта в изучении краеведения // Спецвыпуск «Музейного вестника ЧГПУ». Вестник Челябинского областного общества краеведов. Вып. 17. Школа профессионального мастерства учителей истории и краеведения: материалы обл. ист.-краев. пед. чтений, посв. 75-летию исторического факультета ЧГПУ / сост. И. А. Новиков, Д. А. Алпатов; науч. ред. В. М. Кузнецов, С. Н. Трошков. Челябинск: АБРИС, 2011. С. 126-131.

**Ю.В. Зевако**  
Екатеринбург

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ «ЭПОХИ ПОЛИТИЧЕСКИХ РЕПРЕССИЙ» ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** эпоха политических репрессий, педагогический потенциал, педагогические практики, гражданственность, методика преподавания истории, методика истории в школе.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается педагогический потенциал «эпохи политических репрессий» для формирования ценностей гражданственности через анализ основополагающих документов в сфере школьного исторического образования (Федеральный государственный стандарт среднего общего образования, историко-культурный стандарт), основных документов в области реабилитации жертв политических репрессий (закон «О реабилитации жертв политических репрессий», «Концепция государственной политики по увековечению памяти жертв политических репрессий») и актуальной педагогической практики (в рамках г. Екатеринбурга). Автор приходит к выводу, что «эпоха политических репрессий», будучи до сих пор предметом общественных дискуссий, «конфликтотенным» сюжетом, именно в силу своей неоднозначности обладает большим педагогическим потенциалом, который в наибольшей степени реализуется с помощью таких педагогических практик, которые обращаются к «человеческому измерению» данной темы, позволяют «погрузиться» и «пережить» её как бы изнутри. Благодаря такому «взгляду изнутри» учащиеся усваивают ценности гражданственности, уважения человеческого достоинства, не отчуждаемости естественных прав человека на жизнь и свободу, осуждения идеологии политического террора.

**Y.V. Zevako**  
Ekaterinburg

## **PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE “ERA OF POLITICAL REPRESSION” FOR THE FORMATION OF VALUES OF CITIZENSHIP AMONG MODERN YOUTH**

**KEYWORDS:** the era of political repression, pedagogical potential, pedagogical practices, citizenship, methods of teaching history, methods of history at school.

**ABSTRACT.** The article examines the pedagogical potential of the “era of political repression” for the formation of citizenship values through the analysis of basic documents in the field of school history education (Federal State Standard of Secondary General Education, Historical and Cultural Standard), the main documents in the field of rehabilitation of victims of political repression (the law “On the rehabilitation of victims of political repression”, “The concept of state policy to perpetuate the memory of victims of political repression”) and current teaching practice (in the framework of Yekaterinburg). The author comes to the conclusion that the “era of political repression” is still a subject of public debate and namely because of its ambiguity has a great pedagogical potential, which is most realized through the use of such pedagogical practices that appeal to “human dimension” of the topic, allow “dive” and “relive” it as if from the inside. Thanks to this “view from the inside”, students learn the values of citizenship, respect for human dignity, non-alienability of the natural rights of a person to life and freedom, condemnation of the ideology of political terror.

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) в современной России являются основополагающими документами, конституирующими образовательное пространство как в предметно-методической, так и в ценностной составляющей. В ФГОС прописаны не только содержательные единицы по каждому предмету школьной программы, но и совокупность универсальных учебных действий (УУД), которые учащийся приобретает или имеет возможность приобрести при освоении данного предмета. Также в ФГОС прописаны те качества (планируемый «личностный результат»), которые в процессе обучения воспитываются в обучающих с помощью предметной и метапредметной составляющей.

ФГОС СОО<sup>1</sup> определяет базовые принципы школьного исторического образования, среди которых применительно к нашей теме особенно можно выделить (а) ценности гражданского общества –

---

**Зевако Юлия Валерьевна**, кандидат педагогических наук, учитель истории и обществознания гимназии № 120; 620144, г. Екатеринбург; e-mail: milirita@rambler.ru.

**Zevako Yulia Valerievna**, Candidate of Pedagogy, Teacher of History and Social Studies of Gymnasium № 120, Ekaterinburg, Russia.

© Зевако Ю. В., 2019

верховенство права, социальная солидарность, безопасность, свобода и ответственность, (б) воспитательный потенциал исторического образования, его исключительную роль в формировании российской гражданской идентичности и патриотизма, (в) общественное согласие и уважение как необходимое условие взаимодействия государств и народов в Новейшей истории.

Среди «планируемых личностных результатов» законодатель указывает в том числе:

– гражданственность, гражданская позиция активного и ответственного члена российского общества, осознающего свои конституционные права и обязанности, уважающего закон и правопорядок, осознанно принимающего традиционные национальные и общечеловеческие гуманистические и демократические ценности, готового к участию в общественной жизни;

– признание неотчуждаемости основных прав и свобод человека, которые принадлежат каждому от рождения, готовность к осуществлению собственных прав и свобод без нарушения прав и свобод других лиц, готовность отстаивать собственные права и свободы человека и гражданина согласно общепризнанным принципам и нормам международного права и в соответствии с Конституцией Российской Федерации, правовая и политическая грамотность;

– готовность обучающихся противостоять идеологии экстремизма, национализма, ксенофобии; коррупции; дискриминации по социальным, религиозным, расовым, национальным признакам и другим негативным социальным явлениям;

– российская идентичность, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме, чувство причастности к историко-культурной общности российского народа и судьбе России, патриотизм, готовность к служению Отечеству, его защите<sup>2</sup>.

Безусловно, разные сюжеты из истории России обладают разным потенциалом в формировании указанных «личностных результатов», по некоторым из них достигнут общественный консенсус, а некоторые до сих пор не имеют однозначной оценки не только среди учёных, но и в целом в обществе, что сильно затрудняет реализацию указанных в законе ценностей. Одним из таких «конфликтогенных» сюжетов, по которым до сих пор не достигнуто общественное согласие, является «эпоха политических репрессий». Само это понятие довольно широкое и включает в себя не только пик сталинских репрессий – «Большой террор» 1937–1938 гг., но и процесс раскулачивания, и иные внесудебные процессы, развязанные по политическим причинам в 1921–1953 гг.

Самое широкое понимание «политических репрессий» даётся в законе РФ «О реабилитации жертв политических репрессий» от 18.10.1991<sup>3</sup>. В статье 1 данного закона даётся следующее определение: «Политическими репрессиями признаются различные меры принуждения, применяемые государством по политическим мотивам, в виде лишения жизни или свободы, помещения на принудительное лечение в психиатрические лечебные учреждения, выдворения из страны и лишения гражданства, высылки групп населения из мест проживания, направления в ссылку, высылку и на спецпоселение, привлечения к принудительному труду в условиях ограничения свободы, а также иное лишение или ограничение прав и свобод лиц, признававшихся социально опасными для государства или политического строя по классовым, социальным, национальным, религиозным или иным признакам, осуществлявшееся по решениям судов и других органов, наделявшихся судебными функциями, либо в административном порядке органами исполнительной власти и должностными лицами и общественными организациями или их органами, наделявшимися административными полномочиями»<sup>4</sup>.

В преамбуле отмечено, что «целью настоящего Закона является реабилитация всех жертв политических репрессий, подвергнутых таковым на территории Российской Федерации с 25 октября (7 ноября) 1917 года» – верхняя дата сознательно не обозначена. Один из авторов данного законопроекта, судья Конституционного суда в отставке Анатолием Кононов, по этому поводу в интервью интернет-изданию Meduza отметил, что «это было осознанное решение, хотя оно, в общем-то, несколько противоречит логике»<sup>5</sup>, имея в виду, что создатели закона в условиях нестабильной политической обстановки таким образом пытались обезопасить себя.

<sup>1</sup> Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 (ред. от 29.06.2017) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 07.06.2012 № 24480). URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_131131](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131).

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Закон РФ от 18.10.1991 № 1761-1 (ред. от 07.03.2018) «О реабилитации жертв политических репрессий». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_1619/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1619/).

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> «Государство должно было извиниться» Закон о реабилитации жертв политических репрессий работает уже четверть века. Что он дал? // Meduza, 2016. URL: <https://meduza.io/feature/2016/10/18/gosudarstvo-dolzno-bylo-izvinitnya>.

Также в преамбуле к данному закону указывается на моральный аспект действий государственных органов – они принципиально осуждаются: «За годы Советской власти миллионы людей стали жертвами произвола тоталитарного государства, подверглись репрессиям за политические и религиозные убеждения, по социальным, национальным и иным признакам. Осуждая многолетний террор и массовые преследования своего народа как несовместимые с идеей права и справедливости, Федеральное Собрание Российской Федерации выражает глубокое сочувствие жертвам необоснованных репрессий, их родным и близким, заявляет о неуклонном стремлении добиваться реальных гарантий обеспечения законности и прав человека»<sup>1</sup>.

Преамбула написана в духе «покаяния» государства за преступления перед народом (той его частью, которая непосредственно и опосредованно пострадала). Эпоха репрессий и в частности «Большого террора» – это один из «травматических» сюжетов в истории нашей страны, которые до сих пор до конца не «проговорены», вызывает большие споры, сюжет, эмоционально пристрастный и политически ангажированный. Эти обстоятельства, безусловно, влияют на то, каким образом данный материал «подаётся» в учебных, образовательных, культурно-просветительских учреждениях и как усваивается, интериоризируется обучающейся аудиторией.

Вектор в интерпретации данной эпохи, каким он видится государству, обозначен в «Концепции государственной политики по увековечению памяти жертв политических репрессий», утверждённой распоряжением правительства 15 августа 2015 г.: «реализация настоящей Концепции должна осуществляться в соответствии со следующими принципами:

- признание преемственности исторического развития Российской Федерации;
- осознание трагичности общественного раскола, повлекшего за собой события 1917 года, Гражданскую войну, массовые политические репрессии;
- необходимость объективного анализа как достижений советского периода, так и его трагических страниц, в том числе массовых политических репрессий;
- осуждение идеологии политического террора»<sup>2</sup>.

Основа для взвешенной позиции в отношении «эпохи политических репрессий» сформулирована и в Историко-культурном стандарте, подчёркивающей «противоречивость» данного периода и рядомположенность таких явлений, как искренний энтузиазм населения и достижения первых пятилеток и поиски «врагов народа» и массовые политические репрессии<sup>3</sup>. Этот своеобразный исторический «оксюморон» порождает немало вопросов, поляризуя общественное мнение. Вероятно, снять это внутренне напряжение смещение акцента при изучении темы на человеческое измерение.

Как можно заметить, ценностные установки и принципы ФГОС СОО и Концепции заметно перекликаются и вместе с Историко-культурным стандартом, положенным в основу содержательных единиц ФГОС, помогают определить ту рамку «здорового смысла», в которой повествование об эпохе политических репрессий может стать не предметом ожесточённых споров «сталинистов» и «антисталинистов», не маркером политической и идеологической ориентации, а пространством индивидуального размышления о человеке и важнейших человеческих качествах, об ответственности, гражданственности, патриотизме и осознанном выборе.

Именно с такой точки зрения символический и образовательный потенциал данной темы, на мой взгляд, может быть реализован в полной мере. На сегодняшний день этому способствует ряд факторов:

(1) заметно усиливающийся интерес к семейным историям в нашей стране побуждает молодёжь обращаться к пожилым родственникам, документам семейных архивов, к семейным легендам и преданиям, узнавать больше про судьбы своих родственников (среди которых нередко оказываются и репрессированные или так или иначе пострадавшие от политики репрессий, или участвовавшие в ней – впрочем, как и в великих стройках первых пятилеток, и в ликбезе, и в Великой Отечественной войне – и это соседство особенно ярко подчёркивает сложность жизни, необходимость ответственного выбора, переплетённость судеб отдельных людей с судьбой целого государства, позволяет не просто узнавать, а прочувствовать историю своей страны, составить собственное мнение);

<sup>1</sup> «Государство должно было извиниться» Закон о реабилитации жертв политических репрессий работает уже четверть века. Что он дал? // Meduza, 2016. URL: <https://meduza.io/feature/2016/10/18/gosudarstvo-dolzno-bylo-izvinitnya>.

<sup>2</sup> Распоряжение Правительства РФ от 15.08.2015 N 1561-р «Об утверждении Концепции государственной политики по увековечению памяти жертв политических репрессий». URL: <http://president-sovet.ru/documents/read/393/#doc-1>.

<sup>3</sup> Историко-культурный стандарт. URL: <https://historyrussia.org/proekty/kontseptsiya-novogo-uchebno-metodicheskogo-kompleksa-po-otechestvennoj-istorii/istoriko-kulturnyj-standart.html>.

(2) всё большая доступность архивных материалов (истечение срока давности документов – 75 лет – делает возможным доступ к личным делам репрессированных в 1930-е – нач. 1940-х гг. не только непосредственным родственникам, но и исследователям и всем интересующимся);

(3) распространением сети интернет и цифровых технологий позволяют оцифровывать соответствующие документы и создавать обширные электронные базы данных;

(4) активная деятельность различных государственных (музеи, архивы, культурно-просветительские центры) и негосударственных организаций (например, деятельность НКО «Мемориал» и др.) по, условно говоря, «популяризации» данной темы.

В городе Екатеринбурге в соответствии с вышеописанными принципами и документами в последнее время успешно реализуется ряд инициатив, которые создают возможности для погружения в «человеческое измерение» эпохи политических репрессий.

Приведу несколько примеров из собственной практики и практики коллег. Первое – это выставочная и просветительская деятельность ГААОСО – Государственного архива административных органов Свердловской области (пр. Ленина, 34). Быкова С.И., преподаватель кафедры зарубежного регионоведения УрФУ, в своей статье, посвящённой практикам коммеморации в городской среде, рассказывает об опыте посещения студенческими группами выставок-экскурсий, организованных сотрудниками ГААОСО, посвящённых теме репрессий, и написания студентами после мероприятий в качестве обратной связи эссе [5, с. 50-58]. Анализ этих эссе позволил Быковой С.И. прийти к следующему выводу: «эмоциональная реакция студентов, увидевших изображения и предметы, хранение и использование которых стоили их владельцам свободы или жизни, фотографии этих людей, подтверждает выводы К. Гинзбурга о значении визуального опыта. Во-первых, рассмотрение мелких подробностей, анализ второстепенных фактов способствует «проявлению истины». Во-вторых, увиденное становится «инструментом, рассеивающим идеологические туманы»[5, с. 58]. Данный вывод подтверждает и собственный педагогический опыт автора, водившей в ГААОСО на тематические экскурсии учащихся МАОУ гимназии № 120.

Большое эмоциональное воздействие имеют не только «визуальные улики» прошлого, но и определённые театральные приёмы, позволяющие участникам «экскурсии» прочувствовать и «пережить» события ушедшей эпохи через судьбу отдельных людей. Таким удачным экспериментом стал иммерсивный «спектакль», организованный сотрудниками Музея истории Екатеринбурга и студентами Открытого театра, посвящённый жертвам политических репрессий и имеющий своими «декорациями» мемориал на 12-м километре. В своих эссе учащиеся описывали пережитый опыт как «полное погружение», «пробрал до мурашек», «вдруг осознала и поняла», «увиденное и пережитое заставило задуматься», «я многое узнала... эта тема очень тронула меня», «именно эмоции и переживания запомнились мне больше всего» и др. Через острое ощущение «боли, страха, непонимания» и, особенно, «несправедливости» (независимо друг от друга подчёркнуто выделенного практически во всех эссе) по отношению к невинно пострадавшим людям, пострадавшим от государства, которому они верили и на благо которого трудились, эмоциональный импульс сводится не к противопоставлению власти и общества, не к безапелляционному осуждению одной из сторон, а к размышлению о человеческой природе и необходимости знать и помнить об этих событиях, чтобы такого больше не повторилось. Так одна из учениц пишет: «В самом конце «спектакля» каждого из участников (отдельно от других) просили скинуть в яму камень, на котором был написан номер Дела человека, о судьбе которого нам рассказывали. Оказалось, в такую же яму, десятилетиями ранее, вот также скидывали трупы расстрелянных людей. Самое для меня поразительное, что никто даже и не подумал, что скидывать камень было не обязательно, что его можно было и не трогать – то есть не убивать человека, не быть причастным к этому преступлению. И это навело меня на мысли: во время репрессий тоже никто даже не задумывался, что можно этого не делать, попытаться остановить «машину репрессий». Многие из тех, кто приводил приговор в действие, считали, что они вершат правосудие, что перед ними стоит реальный «враг народа», угрожающий целостности их Родины. А даже если и думали – никто не осмелился пойти против этой политики власти, прекратить кровопролития. А те единицы, кто пытался пойти против системы, оказывались в той же яме, в которую ещё недавно сами сбрасывали тела людей...».

Действенность разнообразных практик памяти значительно усиливается при их комплексном использовании. Гражданственность, ответственность за судьбу своей страны, признание неотчуждаемости основных прав и свобод человека, осуждение идеологии политического террора очевидно уже в значительной степени стали усвоены и присвоены учащимися, которые писали эссе. Эссе стало осмыслением знакомства и «переживания» эпохи политических репрессий в результате посещения автобусной аудиоэкскурсии, посвящённой жертвам репрессий в г. Екатеринбурге, посещения иммер-

сивного «спектакля» на 12-м километре, встречи с родственниками репрессированных в библиотеке гимназии<sup>1</sup>, бесед на уроках истории в 2018 календарном году.

Подводя итог, хочется сказать, что сложные, «конфликтогенные» темы обладают большим педагогическим потенциалом в формировании тех «личностных результатов», на которые ориентирует ФГОС. Отсутствие общественного консенсуса даёт возможность представить исторический процесс во всём его противоречивом многообразии и побудить учащихся самих искать ответы на ценностные и смысложизненные вопросы – через истории отдельных людей, через эмоциональное погружение и со-переживание.

#### **Источники и литература:**

Закон РФ от 18.10.1991 № 1761-1 (ред. от 07.03.2018) «О реабилитации жертв политических репрессий». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_1619/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1619/).

Распоряжение Правительства РФ от 15.08.2015 № 1561-р «Об утверждении Концепции государственной политики по увековечению памяти жертв политических репрессий». URL: <http://president-sovet.ru/documents/read/393/#doc-1>.

Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 (ред. от 29.06.2017) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 07.06.2012 № 24480). URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_131131/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/).

Историко-культурный стандарт. URL: <https://historyrussia.org/proekty/kontseptsiya-novogo-uchebno-metodicheskogo-kompleksa-po-otchestvennoj-istorii/istoriko-kulturnyj-standart.html>.

Быкова С. И. Визуальные свидетельства советского прошлого: особенности практик коммеморации в современном индустриальном городе // Лабиринт. Журнал социально-гуманитарных исследований. 2013. № 6. С. 50-58.

«Государство должно было извиниться» Закон о реабилитации жертв политических репрессий работает уже четверть века. Что он дал? // Meduza, 2016. URL: <https://meduza.io/feature/2016/10/18/gosudarstvo-dolzno-bylo-izvinitnya>.

Иммерсивный «спектакль» «Дело № 39496». URL: <http://12memorial.ru/#rec66491183>.

---

<sup>1</sup> Все указанные мероприятия были организованы усилиям сотрудников Музея истории Екатеринбурга в 2018–2019 гг. в рамках реализации Концепции.



**Е.П. Иванян**  
Самара

## **ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ И ПРОЕКТЫ В ОСВОЕНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ РУСИСТИКИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** инновационные методы обучения, инновационные проекты, педагогические инновации, филологическое образование; интеллект-карты, студенты, учебные дисциплины, лингвистическая русистика.

**АННОТАЦИЯ.** В статье характеризуется применение инновационных методов и проектов при освоении дисциплин лингвистической русистики на уровнях образования бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. Описана система обращения к инновационному методу обучения – интеллект-картам, а также работа с инновационными проектами в области лингвистической русистики. Показано отличие работы с интеллект-картами на очной и заочной формах обучения; охарактеризованы виды работы с интеллект-картами, описание сопровождается авторскими примерами из практики. Определена зависимость вида работы с интеллект-картами от уровня образования, этапа работы с интеллект-картами, целей и задач, которые ставит преподаватель, задающий составление карты. Автор предлагает виды работ с интеллект-картами как в учебной деятельности обучающихся, так и в научно-исследовательской при решении тех или иных лингвистических задач. Для обучающихся-филологов разных уровней образования предложены и охарактеризованы возможные виды работ с инновационными филологическими проектами – «Национальный корпус русского языка», «Проективный словарь гуманитарных наук». Показаны продуктивные виды и способы работы с данными проектами, названы и проиллюстрированы ограничения возможностей названных проектов. Показано, что ограничения работы с «Национальным корпусом русского языка» связаны с 1) характером языкового материала конкретного исследования (целое слово или часть слова, формирующая неологизм; изначально заданные слова или номинации, подтверждающие их участие в избранном направлении функционального аспекта), 2) со спецификой исследовательской задачи, 3) уровнем образования. Работа с «Проективным словарём гуманитарных наук» рекомендуется на уровне аспирантуры для формирования научного метафорического мышления у обучающихся, обнаружения точек роста в определённом лингвистическом исследовании.

**Е.Р. Ivanyan**  
Samara

## **INNOVATIVE METHODS AND PROJECTS IN THE DEVELOPMENT OF LINGUISTIC RUSSY**

**KEYWORDS:** innovative teaching methods, innovative projects, pedagogical innovations, philological education; intellect cards, students, academic disciplines, linguistic Russian studies.

**ABSTRACT.** The article describes the use of innovative methods and projects in mastering the disciplines of linguistic Russian studies at the educational levels of undergraduate, graduate and postgraduate studies. The system of recourse to the innovative method of teaching – mind maps, as well as work with innovative projects in the field of linguistic Russian studies are described. The difference between working with intellect cards on full-time and part-time forms of education is shown; the types of work with intellect cards are characterized, the description is accompanied by the author's practical examples. The dependence of the type of work with intellect cards on the level of education, the stage of work with intellect cards, the goals and objectives set by the teacher who sets the map has been determined. The author offers types of work with intellect cards both in educational activity of students and in research when solving certain linguistic tasks. For students of philology of different levels of education, the proposed types of work with innovative philological projects – “The National Corpus of the Russian Language”, “Projective Dictionary of Humanities” were proposed and characterized. Shows the productive types and ways of working with these projects, named and illustrated the limitations of the capabilities of these projects. It is shown that the limitations of working with the National Corpus of the Russian Language are related to 1) the nature of the language material of a specific study (a whole word or part of a word that forms neologism; originally defined words or nominations confirming their participation in the chosen direction of the functional aspect), 2) the specifics of the research problem, 3) the level of education. Working with the “Projective Dictionary of the Humanities” is recommended at the postgraduate level to form scientific metaphorical thinking in students, to find growth points in a certain linguistic study.

---

<sup>1</sup> **Иванян Елена Павловна**, доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка, культуры речи и методики их преподавания, Самарский государственный социально-педагогический университет; 443013, г. Самара, ул. Магнитогорская, 1; e-mail: ivanyan@pgsga.ru.

**Ivanyan Elena Pavlovna**, Doctor of Philology, Professor, Department of the Russian Language, Speech Culture and Methods of Teaching, Samara State Socio-Pedagogical University, Samara, Russia.

Профессиональные стандарты в области высшего педагогического образования нацеливают будущих педагогов на применение инновационных методов и проектов (ИМП). Значимой теоретико-методической проблемой социально-гуманитарного образования в вузе является вопрос применения инновационных методов и проектов, ср. точку зрения Т. Е. Голиковой, Т. А. Ерофеевой<sup>1</sup>. В фокусе внимания исследователей находятся проблемы разработки и внедрения современных образовательных технологий в практику преподавания курсов русского языка и методики его преподавания в педагогическом вузе<sup>2,3</sup>.

Настоящее исследование посвящено характеристике (ИМП) при освоении дисциплин лингвистической русистики на разных уровнях образования (бакалавриата, магистратуры, аспирантуры). Среди инновационных методов характеризуется работа с интеллект-картами. Среди инновационных проектов – освоение «Национального корпуса русского языка» (НКРЯ)<sup>4</sup>, а также потенциал работы с «Проективным словарем гуманитарных наук»<sup>5</sup>.

В практике преподавания лингвистических дисциплин у студентов возникают трудности в освоении предмета из-за значительного объёма специфической информации, содержащей термины. Как показывают методики тестирования и анкетирования студентов, обучающимся трудно освоить значительный объём терминов, их содержательное наполнение, выстроить иерархию системных отношений глоссария изучаемых тем или разделов дисциплины.

Трудности увеличиваются при заочной форме обучения в силу специфики названной формы: незначительного количества аудиторных часов и существенного объёма часов, вынесенных на самостоятельную работу. Одним из решений данной проблемы является применение интеллект-карт (синонимичные термины: ментальные карты, ассоциативные карты) в понимании Т. Бьюзена<sup>6</sup>.

Современные исследователи отмечают возможность применения интеллект-карт в самостоятельной работе студентов, а также научно-исследовательской<sup>7</sup>. Между тем обучение работе с интеллект-картами должно осуществляться именно на аудиторных занятиях в силу инновационного характера данного метода.

Методика составления интеллект-карт хорошо описана Бьюзеном Т. и др., однако при освоении данной технологии студенты всё же испытывают трудности, допускают ошибки. Перечислим типичные нарушения при составлении интеллект-карт, учёт которых поможет преподавателям, начинающим практиковать интеллект-карты, и обучающимся минимизировать недочеты: 1) вместо одного центрального понятия (слова или словосочетания) представлено несколько; 2) интеллект-карта составлена не горизонтально, а вертикально, из-за чего затруднено построение дерева зависимостей; 3) отсутствуют иллюстрации понятий (картинки), активизирующие мышление, способствующие запоминанию, что препятствует одновременной работе обоих полушарий головного мозга обучающегося при освоении учебного материала; 4) картинки не передают содержания иллюстрируемого понятия, отсутствие иконичности визуального знака затрудняет освоение изучаемого вопроса; 5) информационная перегруженность интеллект-карты (карта становится развернутым конспектом изучаемого), назначение интеллект-карты при этом обесценивается, в связи с этим рекомендуем все осваиваемые понятия распределять на 2 вида: а) легко понятные, известные ранее, б) являющиеся стержнем темы, трудно осваиваемые; с учётом данного распределения советуем вносить в интеллект-карту только понятия второго вида. Кроме того, для «освобождения» интеллект-карты от информационной перегруженности рекомендуем обучающимся на обратной стороне карты помещать глоссарий осваиваемых в данной теме понятий (в вертикальном формате в алфавитном порядке).

---

© Иवानян Е. П., 2019

<sup>1</sup> Воробьева В. М., Будунова Л. Г. Эффективное использование метода интеллект-карт на уроках: метод. пособие. М., 2013. С. 46.

<sup>2</sup> Теория и практика преподавания русского языка в учебных заведениях всех типов: научная монография / Т. И. Зиновьева, Е. Н. Леонович, Ю. А. Белкина, Е. Б. Штукарёва, Н. В. Кузнецова, О. В. Сосновская, С. Г. Макеева, Л. С. Трегубова, Ж. В. Афанасьева, Л. С. Саломатина, И. Л. Жукова, С. В. Зотова, С. А. Никишова, Г. В. Шубина, А. А. Шилина, Т. С. Троицкая, Э. В. Криворотова, О. А. Скрыбина, М. Н. Быстрова, Т. Н. Антонова [и др.]. М., 2012. URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=212826>.

<sup>3</sup> Сидорова Н. Н., Гурова И. В., Гоннова Н. В. Применение оппозитивного метода при формировании понятия «свободное – несвободное словосочетание» // Поволжский педагогический вестник. 2015. № 1 (6). С. 107-115.

<sup>4</sup> Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorgora.ru>.

<sup>5</sup> Эпштейн М. Н. Проективный словарь гуманитарных наук. М., 2017.

<sup>6</sup> Бьюзен Т. Карты памяти. Готовимся к экзаменам. Минск, 2007.

На начальном этапе работы по интеллект-картам рекомендуем составлять упрощённую модель данной технологии, ограничиться двумя уровнями (ветвями) понятий. После формирования полного навыка можно предложить студентам составление интеллект-карт, содержащих ветви третьего, четвертого и т. п. уровней. При этом в рамках аудиторных занятий необходима проверка и анализ составленных интеллект-карт, работа в парах, группах, аудитории. Систематическая работа с интеллект-картами способствует формированию системных представлений у обучающихся. Необходимо фиксировать внимание студентов на том, что иллюстративный материал должен отражать типовые ассоциации, быть ключом для раскрытия содержания понятия, а не красочным украшением, уводящим от сути.

Приведём пример неверного иллюстрирования понятий по дисциплине «Общее языкознание» в теме «Типологическое языкознание»: каждое понятие изображено как листок на ветвях дерева. Такое иллюстрирование рождает ложные ассоциации с темой «Сравнительно-историческое языкознание», в которой изучается генеалогическая (генетическая) классификация языков мира при помощи «родословного дерева» языков А. Шлейхера.

В целом, освоение интеллект-карт на втором и третьем уровнях высшего образования происходит быстрее, поскольку у обучающихся уже сформирован навык получения значительного объёма новой учебной и научной информации, есть опыт освоения терминов при написании выпускных квалификационных работ. На этих уровнях образования можно пораньше давать задание составлять интеллект-карты, содержащие ветви третьего и более уровней.

Если на уровне бакалавриата целесообразно применять составление карт по темам, то на уровне магистратуры практикуем формирование навыка сводить несколько интеллект-карт в одну, у обучающихся при этом происходит обобщение приобретённых знаний и умений, формируется опыт генерализации понятий, освоение сложной иерархии понятий той или иной дисциплины лингвистической русистики.

На уровне магистратуры целесообразно применять интеллект-карты в рамках интерактивных занятий, а также в самостоятельной работе магистрантов при подготовке к зачету или экзамену. При этом на втором уровне обучения можно рекомендовать обучающимся составить интеллект-карту вместо конспекта темы из самостоятельной работы студентов. При подготовке проекта, предлагаемого в самостоятельной работе магистрантов.

Так, рекомендуем составление интеллект-карт обучающимся в магистратуре по направлению подготовки «Педагогическое образование» при подготовке к интерактивным занятиям, проводимым в форме диспутов или дискуссий в аудитории, «разбиваемой» на группы (команды). При этом интеллект-карты помогают обучающимся выявить суть обсуждаемой проблемы, оптимальным образом подготовить аргументы «за» или «против», а также контраргументы.

В аспирантуре применяем практику работы с интеллект-картами при отчете по темам в рамках подготовки к кандидатскому минимуму по специальности 10.02.01 – русский язык.

Эффективным инновационным методом в аспирантуре является интеллект-карта при формировании проблемного поля исследования, во время мозгового штурма, при поиске гипотезы и формулировке концепции исследования. На уровне аспирантуры рекомендуем также составлять интеллект-карты вместо конспектирования статей или монографий, что позволяет аспиранту результативнее обнаруживать точки роста своего исследования.

Следует говорить и об ограничениях в применении интеллект-карт как инновационного метода. Практика употребления интеллект-карт при освоении лингвистических дисциплин показывает, что обучающиеся нередко 1) формально подходят к составлению интеллект-карты, рисуют её, но не соотносят с содержанием. Способ устранения названного ограничения видим в необходимости следующей «защиты» освоенного содержания темы / проекта / раздела, например, в форме собеседования или отчета. 2) Формальный подход сопровождается попыткой скопировать содержание интеллект-карты у однокурсников. Пути устранения такого недочета могут быть как техническими, так и психологическими. При техническом пути решения проблемы – «скопированные» одинаковые электронные интеллект-карты не зачитываются. При психологическом – можно усилить конкурентные требования к составлению интеллект-карты, словесно и в баллах поощрять самые продуманные, технически совершенные карты, организовать обсуждение удачных интеллект-карт, выставки интеллект-карт в лаборатории лингвистических дисциплин.

Среди ИМП при освоении дисциплин лингвистической русистики важной является работа с таким инновационным проектом, как НКРЯ – доступный для поиска электронный онлайн-корпус русских текстов. На этом сайте помещён корпус современного русского языка общим объёмом более 600 млн. слов. Корпус русского языка – это информационно-справочная система, основанная на со-

брании русских текстов в электронной форме<sup>1</sup>. Современные преподаватели и исследователи отмечают его неоценимую помощь в гуманитарных исследованиях, в частности, в лингвистических изысканиях<sup>2</sup>. В практике преподавания дисциплин лингвистической русистики обращение к НКРЯ является неоценимым в плане выбора примеров того или иного языкового явления. Уже на уровне бакалавриата можно знакомить студентов с этим важным инновационным инструментарием, что особенно актуально при руководстве научно-исследовательской работой студентов в рамках научного лингвистического кружка, внеаудиторных занятий, подготовки к студенческим научным конференциям разного уровня, при написании курсовых и выпускных квалификационных работ.

В настоящее время продуманная организация языкового материала на данном сайте позволяет начинающему исследователю обратиться к текстам «Древнерусского корпуса», «Корпусу диалектных текстов Национального корпуса русского языка», к «Корпусу поэтических текстов». При этом возможен поиск выбранных языковых единиц по определённому поэту или даже по месту написания стихотворения. Многочисленные подборки языковых примеров позволяют исследователю-лингвисту осуществлять валидные изыскания, что было затруднительно во времена, когда приходилось просматривать многие тысячи текстов самостоятельно, а также самостоятельно составлять картотеку выявленных примеров.

Ещё актуальнее обращение к проекту НКРЯ на уровнях магистратуры и аспирантуры. В настоящее время научный руководитель может изначально сформулировать тему исследования так, чтобы обучающийся выполнил данную квалификационную работу на материале языковых примеров из НКРЯ. Так, например, построена и выполнена кандидатская диссертация «Бытование омокомплекса *оно* в русском дискурсе»<sup>3</sup>.

Между тем, как показывает анализ практики обращения к языковым фактам из НКРЯ, и здесь имеют место ограничения в случае, если исследуется какой-то функциональный аспект, представленный множеством языковых единиц, которые изначально не заданы, но должны быть обнаружены и идентифицированы исследователем в ходе работы над текстами. При таком условии исследовательской задачи к НКРЯ нельзя обращаться изначально, а только позже, когда уже выявлена система номинаций, соотносимых с поставленной лингвистической задачей, при составлении статистических данных языковых фактов, диаграмм, пополнении примеров, например, как это осуществлено в трудах Е. А. Костина и М. Ю. Михайлова. Сначала было необходимо определить, что является эвфемизмами-соматизмами с современным русским дискурсе, и только после этого можно было пополнить систему соответствующих номинаций данными из НКРЯ. М. Ю. Михайлов изначально определил систему средств передачи семантики невыразимого в русском языке, лишь после этого пополнил картотеку личных примеров из разных областей русского дискурса объёмом примеров из НКРЯ. Заметим, что решение подобных лингвистических задач изначально требует от исследователя немалой эрудиции общего плана и в области всего поля научной деятельности.

Вторым ограничением при обращении к НКРЯ следует считать такой языковой материал, который составляет не определённые слова, а части слов, неологизмы, содержащие ту или иную часть слов. В таких случаях поиск через различные поисковые системы сети интернет является более эффективным, чем обращение к картотеке в НКРЯ.

Среди инновационных проектов работы по лингвистическим дисциплинам на разных уровнях образования можно назвать обращение к «Проективному словарю гуманитарных наук» М. Н. Эпштейна<sup>4</sup>. Инновационный характер данного словаря заключается в том, что в нём содержится не констатирующее, сложившееся употребление того или иного термина, а «проекты» новых терминов, возможных терминов гуманитарной науки будущего. Для первого и второго уровней обучения обращение к данному инновационному проекту затруднительно в силу преобладания учебной, а не научно-исследовательской деятельности.

Напротив, на третьем уровне обучения – в аспирантуре – обращение к «Проективному словарю гуманитарных наук» М. Н. Эпштейна [14] способно будить исследовательскую мысль аспирантов, научить формулировать гипотезу исследования, уверенно определять точки роста в том или ином

<sup>1</sup> Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorpora.ru>.

<sup>2</sup> Моргунова А. Н. Современные математические, статистические методы и ИТ технологии в исследовании художественного текста // Художественное сознание: консолидация естественно-научного и гуманитарного подходов: мат-лы Всерос. научн. конф. с междунар. участием, посвящ. 200-летию со дня рождения М. Ю. Лермонтова. Самара, 2014.

<sup>3</sup> Моргунова А. Н. Бытование омокомплекса *оно* в русском дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2016.

<sup>4</sup> Эпштейн М. Н. Проективный словарь гуманитарных наук. М., 2017.

гуманитарном тексте, а также формировать культуру научного метафорического мышления, столь актуального в гуманитарных изысканиях XXI в.

Подведём итоги. Теоретико-методические проблемы социально-гуманитарного образования в вузе относятся к числу насущных современных вопросов. Применение ИМП различно на разных уровнях образования, имеет специфику в очной и заочной формах обучения. В исследовании охарактеризованы инновационный метод работы с интеллект-картами и инновационные проекты для лингвистических задач – НКРЯ и «Проективный словарь гуманитарных наук». Определено, что освоение работы с интеллект-картами должно осуществляться от простого к сложному; создание интеллект-карт на разных уровнях образования имеет различные цели и задачи (учебные, научно-исследовательские). Работа с инновационными проектами в сфере лингвистики (НКРЯ и «Проективным словарём гуманитарных наук») имеет ограничения как в силу содержания и строения названных проектов, так и в силу различия задач, которые ставит преподаватель перед обучающимися на разных уровнях образования.

#### **Источники и литература:**

- Бьюзен Т. Карты памяти. Готовимся к экзаменам. Минск, 2007. 120 с.
- Воробьева В. М., Будунова Л. Г. Эффективное использование метода интеллект-карт на уроках: метод. пособие. М., 2013. 46 с.
- Голикова Т. Е., Ерофеева Т. А. Инновационные проекты в области филологии // *Gross-Cultural Studies: Education and Science*. 2018, September. Volume 3. Issue III. P. 121-128.
- Гоннова Н. В. Царь-производные в русском дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2017. 22 с.
- Гурова И. В. Гейт-производные: заимствованные vs. образованные на русской почве // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 29-32.
- Костина Е. А. Комплексная характеристика эвфемизмов-соматизмов русского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2013. 19 с.
- Михайлова М. Ю. Семантика невыразимого в языке и речи. Самара, 2017. 244 с.
- Моргунова А. Н. Современные математические, статистические методы и IT технологии в исследовании художественного текста // *Художественное сознание: консолидация естественно-научного и гуманитарного подходов: мат-лы Всерос. научн. конф. с междунар. участием, посвящ. 200-летию со дня рождения М. Ю. Лермонтова*. Самара, 2014. С. 84-89.
- Моргунова А. Н. Бытование омокомплеса *оно* в русском дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2016. 25 с.
- Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorpora.ru>.
- Самохина В. М. Применение интеллект-карт в обучении // *Молодой ученый*. 2016. № 29. С. 598-600. URL: <https://moluch.ru/archive/133/37192/> (дата обращения: 25.01.2019).
- Сидорова Н. Н., Гурова И. В., Гоннова Н. В. Применение оппозитивного метода при формировании понятия «свободное – несвободное словосочетание"» // *Поволжский педагогический вестник*. 2015. № 1 (6). С. 107-115.
- Теория и практика преподавания русского языка в учебных заведениях всех типов: научная монография / Т. И. Зиновьева, Е. Н. Леонович, Ю. А. Белкина, Е. Б. Штукарева, Н. В. Кузнецова, О. В. Сосновская, С. Г. Макеева, Л. С. Трегубова, Ж. В. Афанасьева, Л. С. Саломатина, И. Л. Жукова, С. В. Зотова, С. А. Никишова, Г. В. Шубина, А. А. Шилина, Т. С. Троицкая, Э. В. Криворотова, О. А. Скрыбина, М. Н. Быстрова, Т. Н. Антонова [и др.]. М., 2012. URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=212826> (дата обращения: 27.01.2019).
- Эпштейн М. Н. Проективный словарь гуманитарных наук. М., 2017. 616 с.

**Т.А. Ильина**

Костанай, Республика Казахстан

## **КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ КАК НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА В СВЕТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** качество образования, оценка качества образования, качество профессионального образования, критерии качества образования, профессиональная подготовка, подготовка педагогов.

**АННОТАЦИЯ.** Проблема качества образования является сегодня одной из актуальных и значимых как в целом в области образования, так и в частности в сфере профессиональной подготовки педагогических работников.

В статье автором, рассмотрены исторические основы проблемы качества образования, определены основные этапы ее становления и развития. Выделены основные направления качества образования в науке и практике. В частности, сегодня проблема качества образования достаточно широко исследуется рядом ученых: М. М. Поташник, Е. А. Ямбург, Д. Ш. Матрос, Л. Г. Логинова и др.

Проведенная работа по вопросу качества образования как научно-педагогическая проблема в свете профессионально-педагогической деятельности позволила автору выделить ряд методологических положений, значимых для понимания феномена качества образования. В качестве диагностических составляющих качества в сфере профессионального образования, автор считает целесообразным использовать, предлагаемые Логиновой Л. Г. критерии оценивания качества в сфере образования.

**Т.А. Пуйна**

Kostanay, Republic of Kazakhstan

## **THE QUALITY OF EDUCATION AS A SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL PROBLEM IN THE LIGHT OF VOCATIONAL TRAINING IN MODERN SOCIO-ECONOMIC CONDITIONS**

**KEYWORDS:** quality of education, assessment of the quality of education, quality of vocational education, criteria for the quality of education, vocational training, teacher training.

**ABSTRACT.** At present, the problem of the quality of education is one of the actual and significant issues not only in the field of general education but also in the field of professional training of teachers.

The author describes the historical foundations of the problem of the quality of education, identifies the main stages of its formation and development. Moreover, the article highlights the main directions of the quality of education in science and practice. In particular, today the problem of the quality of education is widely studied by a number of scientists: M. M. Potashnik, Ye. A. Yamburg, D. Sh. Matros, L. G. Loginova, and others.

The work done on the quality of education as a scientific and pedagogical problem in the light of professional training allowed the author to identify a number of methodological points that are important for understanding the phenomenon of the quality of education. As the diagnostic components of quality in the field of vocational education, the author considers it appropriate to use the criteria proposed by Loginova L. G. to use the quality assessment criteria in the field of education.

Проблема качества образования не нова и всегда являлась приоритетным направлением в социальном, политическом и экономическом развитии государства и общества.

Сегодня необходимость обращения к качеству подготовки специалиста вызвана потребностью общества в высокопрофессиональных, конкурентоспособных специалистах способных функционировать на высоком профессиональном уровне в современных социально-экономических условиях.

В педагогической литературе качество образования определяется как «совокупность его свойств, которая позволяет решать задачи обучения, воспитания и развития личности» (В. А. Сластенин), а также как «соотношение цели и результата» (М. М. Поташник).

В общем виде качество определяют как «степень достижения в нем общих требований, отраженных в образовательных целях и продуктах (результатах) образования»<sup>1</sup>.

---

**Ильина Татьяна Александровна**, кандидат педагогических наук, профессор кафедры гуманитарных наук, Костанайский социально-технический университет им. З. Алдамжар, Республика Казахстан, г. Костанай; e-mail: iltatal@mail.ru.

**Пуйна Tatyana Aleksandrovna**, Candidate of Pedagogy, Professor of the Department of humanities, Kostanay Social and Technical University named after Z. Aldamzhar, Kostanay, Republic of Kazakhstan.

© Ильина Т. А., 2019

Мы под качеством профессионального образования будем понимать процесс и результат состояния образования, направленного на профессиональную подготовку высококвалифицированных специалистов, отвечающего потребностям общества и запросам государства, включающим формирование его личностных, профессиональных и социально значимых компетенций.

Экскурс в историографию рассматриваемой проблемы позволяет выделить четыре периода в его развитии.

Первый период охватывает 20–30-е гг. прошлого столетия. В это время выходит в свет работа Ф. У. Тейлора «Принципы научного управления». Основная мысль в ней заключается в том, что «управлять можно научно». Следующим значительным шагом в развитии управленческой мысли этого периода являются сформулированные западным ученым А. Файолем принципы управления. Данные научные достижения в определенной степени нашли отражение и в нашей стране в частности в части управления в области образования.

Второй период приходится на 40–60-е гг. В это время происходит становление теории организации управления в контексте социальных систем на основе использования достижений психологии и социологии. Оформляются такие направления, как философия управления, теория администрирования, теория принятия решений и т. д. И хотя в научной мысли советского периода развития указанные достижения не нашли должного отклика следует отметить их весомое значение в последующем развитии отечественной науки об управлении.

В рассматриваемый период государственная политика в области образования характеризовалась такими принципами, как всеобщность, бесплатность, обязательность. Школа была единообразной. Упор делался на овладение обучаемыми знаниями, умениями и навыками. Интересы личности в практике работы высшей и средней школы учитывались явно недостаточно.

Третий период приходится на 70–80-е годы. В этот период в науке происходит поиск возможных взаимосвязей между типами среды и различными формами управления.

Четвертый период начинается с начала 90-х годов и продолжается по настоящее время. В зарубежной науке этого периода выделяют (прослеживаются) три направления исследований в области управления: развитие предыдущих направлений в исследовании, усиление внимания к организационной культуре и различным формам демократизации управления, усиление международного характера управления. Данные направления исследований частично просматриваются и в отечественной науке и практике.

Бесспорно, проблема контроля качества образования является важной составляющей любой национальной программы образования и ее нельзя рассматривать изолированно, вне связи с общей проблемой.

Сегодня проблема качества образования достаточно широко исследуется рядом ученых: М. М. Поташник, Е. А. Ямбург, Д. Ш. Матрос и др. Так образование они рассматривают в трех аспектах.

Во-первых, образование они предлагают рассматривать в широком смысле. По их мнению, оно включает в себя обучение, воспитание и развитие (и не только). Во-вторых, качество образования они представляют как взаимосвязь цели и результата, как меру достижения целей, при том, что цели (результаты) заданы только операционально и спрогнозированы в зоне потенциального развития школьника. При этом требование операционального формулирования результата является обязательным, при невыполнении его качество образования просто невозможно определить. В-третьих, качество образования определяется не только соответствием количества и качества знаний детей государственному образовательному стандарту, но и качеством личности, духовного, гражданского развития подрастающих поколений. Именно в этом его главная общественная ценность<sup>2</sup>.

На сегодняшний день в науке сформировалось ряд методологически важных положений, значимость которых бесспорна для понимания феномена качества образования. А именно:

1) качество образования – это такая совокупность его свойств, которая позволяет решать задачи по всестороннему воспитанию и гармоничному развитию личности обучаемого;

2) качество образования правомерно рассматривать как в целом, интегрально, так и в процессуальном, результирующем аспектах;

3) качество образования зависит от его содержания, определяемого системой базисных видов деятельности человека;

---

<sup>1</sup> Качественные и количественные методы психологических и педагогических исследований: учебник для студ. учреждений высш. образования / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Р. Атаханов [и др.]; под ред. В. И. Загвязинского. М.: Издательский центр «Академия», 2015.

<sup>2</sup> Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М. М. Поташника. М.: Педагогическое общество России, 2000.

4) образованность как результирующая сторона качества образования должна включать в себя систему деятельностно освоенных родов культуры личности, а также адекватную им систему функциональных механизмов психики и личностных типологических качеств;

5) качество образования как процесса составляет качество взаимосвязанных деятельностей преподавания и учения, протекающих в рамках организованного учебного процесса;

6) качество обучения определяется прежде всего его способностью обеспечить формирование у обучаемых системы таких свойств знаний, как полнота, глубина, оперативность, гибкость, конкретность, обобщенность, свернутость, развернутость, систематичность, системность, осознанность, прочность;

7) качество образования (обучения) должно рассматриваться с системно-структурных позиций, предполагать выделение определяющих свойств в разрезе их наиболее существенных внешних и внутренних связей<sup>1</sup>.

Что касается объекта оценки качества, то здесь следует опереться на мнение Л. Г. Логиновой, которая считает, что «традиционно – это итоги усвоения учениками содержания определенных образовательных программ, приобретенные ими знания, навыки, или, как принято сейчас говорить – компетентности»<sup>2</sup>.

Акцентируя внимание на методологических подходах, специфичных для управления качеством образованием, ученые В. С. Лазарев, М. М. Поташник, П. И. Третьяков и др. в качестве определяющих предлагают системно-деятельностный, синергетический, коммуникационно-диалогический, культурологический, личностно-ориентированный и другие подходы<sup>3</sup>.

В качестве диагностических составляющих качества в сфере профессионального образования целесообразным будет, на наш взгляд, использовать, предлагаемые Л. Г. Логиновой следующие группы критериев оценивания качества в сфере образования.

1. Критерии назначения отражают меру достижения целей образовательного процесса (процесс предоставления образовательных услуг) в организации в их соответствии с определенным заказом на образование в контексте его миссии, функций, модельных характеристик качеств личности и планируемыми вкладами в жизнь социума (социальные вклады и последствия).

2. Критерии безопасности применяются к укладу жизни, ко всем условиям организации и осуществлению отношений и деятельности в ней с позиции их оценки соответствию не только формальным требованиям, но – требованиям гуманитарного подхода.

3. Критерии надежности используются для оценки бесперебойного функционирования системы как единого образовательного пространства организации, что предполагает интеграцию различных образовательных подразделений (на уровне региона – учреждений), структурных и функциональных подсистем, образовательных и административных процессов и т. д.

4. Критерии совместимости в оценке должны отражать внутреннюю и внешнюю преемственность, а точнее механизмы по согласованию уровней (уровни содержания в образовательной программе и уровни его освоения в одном объединении; уровни целей, задач – методов – требований к результатам; уровни образовательного процесса – структура содержания программ по отношению к цели как этапа индивидуальных маршрутов по степени их сложности в учреждении и др.), корреляции звеньев всего образовательного пространства организации в обеспечении непрерывности, целостности и полноценности развития личности.

Внутренняя преемственность как механизм обеспечения целостности отдельной образовательной программы, процесса предоставления услуг в учреждении и, далее, в более сложных системах организации с использованием трансдисциплинарной инженерии, стимулирующей подлинную интеграцию (Ж. Пиаже, Е. Н. Князев, И. Пригожин).

5. Критерии технологичности представления образовательных услуг, которые в любой образовательной организации напрямую связаны с оценкой применяемых дидактических технологий по соотношению их результатов и затрат, а также применение современных педагогических методов и технологий.

6. Критерии эргономичности предоставления образовательных услуг отражают их соответствие принципам культуросообразности и природосообразности в образовании личности, учет индивиду-

<sup>1</sup> Платонова Н. М. Педагогика: теория обучения / Н. М. Платонова, В. А. Якунин. СПб, 1993.

<sup>2</sup> Логинова Л. Г. К технологии оценивания качества образования // Развитие воспитательного пространства вуза в свете государственных требований к качеству профессионального образования: сборник научно-методических материалов. Выпуск II / сост. и науч. ред. Н. Ю. Синягина, Е. Г. Артамонова. М.: АНО «ЦНПРО», 2014.

<sup>3</sup> Третьяков П. И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. М.: Новая школа, 1997.



альных особенностей, направленность на создание оптимальных условий для их образовательной деятельности, общения и занятости<sup>1</sup>.

И в заключении отметим, что анализ накопленного опыта в теории и практике образования позволяет выделить шесть групп факторов качества высшего профессионального образования:

1. Квалификация профессорско-преподавательского состава. Преподаватель является ключевым субъектом системы образования, обеспечивающим его качество.

2. Учебно-методическое обеспечение и технологии обучения. Предусматривают традиционные или инновационные образовательные технологии, ручные или компьютерные, традиционные или проблемные методы обучения.

3. Материально-техническая база. Характеризуется совокупностью показателей, обеспечивающих условия для образования.

4. Интеллектуальный (человеческий) потенциал.

5. Студенты являются основным субъектом образовательного процесса, по состоянию которого можно судить о качестве обучения.

6. Выпускники являются важнейшей визитной карточкой оценки качества учебного заведения в различных отраслях экономики<sup>2</sup>.

Таким образом, качество образования есть категория, которая способствует определению содержания образования, характерных особенностей в области профессионального образования, а также совокупность показателей, которые являются характерными для различных сторон деятельности образовательного учреждения и как ведущий показатель этой деятельности: качество подготовки выпускника – специалиста профессиональной деятельности.

#### **Источники и литература:**

Качественные и количественные методы психологических и педагогических исследований: учебник для студ. учреждений высш. образования / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Р. Атаханов [и др.]; под ред. В. И. Загвязинского. М.: Издательский центр «Академия», 2015. 240 с.

Логинова Л. Г. К технологии оценивания качества образования // Развитие воспитательного пространства вуза в свете государственных требований к качеству профессионального образования: сборник научно-методических материалов. Выпуск II / сост. и науч. ред. Н. Ю. Синягина, Е. Г. Артамонова. М.: АНО «ЦНПРО», 2014. 208 с.

Платонова Н. М. Педагогика: теория обучения / Н. М. Платонова, В. А. Якунин. СПб, 1993.

Третьяков П. И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. М.: Новая школа, 1997.

Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М. М. Поташника. М.: Педагогическое общество России, 2000. 448 с.

Шишов С. Е. Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. М.: Российское педагогическое агентство, 1988.

Яковлев Е. В. Управление качеством образования: учебно-практическое пособие / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. Ч. 1. 147 с.

---

<sup>1</sup> Качественные и количественные методы психологических и педагогических исследований: учебник для студ. учреждений высш. образования / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Р. Атаханов [и др.]; под ред. В. И. Загвязинского. М.: Издательский центр «Академия», 2015. С.125-129.

<sup>2</sup> Третьяков П. И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. М.: Новая школа, 1997. С. 161-164.

**Е.Д. Карандасова**  
Москва

## **УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ, ИХ ВИДЫ И ФУНКЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ШКОЛЬНИКОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** универсальные учебные действия, функции УУД, виды УУД, школьники, иностранные языки, методика преподавания иностранных языков, методика иностранных языков в школе.

**АННОТАЦИЯ.** В статье раскрывается специфика формирования универсальных учебных действий у школьников в рамках обучения иностранному языку. Дается ретроспективный анализ формирования указанных учебных действий. Показано, что УУД представляют собой целостную систему, выполняющую особенные дидактические функции.

**E.D. Karandasova**  
Moscow

## **UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS, THEIR TYPES AND FUNCTIONS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE TO SCHOOLCHILDREN**

**KEYWORDS:** universal educational activities, functions of UEA, types of UEA, schoolchildren, foreign languages, methods of teaching foreign languages, methods of foreign languages in school.

**ABSTRACT.** The article reveals the specifics of the formation of universal educational actions among schoolchildren in the framework of foreign language learning. A retrospective analysis of the formation of these training actions is given. It is shown that the universal educational actions are a complete system that performs particular didactic functions.

В настоящее время современное образование переходит на новую модель обучения, ориентированную на выпускника, способного после окончания школы продолжить самостоятельное обучение. Мы разделяем позицию ученых, которые полагают, что «В XXI в., когда человечество переходит в информационную стадию своего развития, образование должно стать важнейшей частью жизни каждого человека, обеспечивающей ему возможность ориентироваться в океане информации, адаптироваться к непрерывным инновациям, быть профессионально-мобильным, конкурентоспособным»<sup>2</sup>. Для дальнейшей деятельности важен не только накопленный багаж знаний, но и умение действовать в новых обстоятельствах и ориентироваться в реальных жизненных ситуациях. Поэтому перед школой стоит важная задача, тесно связанная с освоением универсальных учебных действий (УУД) на начальном этапе обучения, которые нацелены на формирование способности субъекта к саморазвитию и самостоятельному усвоению новых знаний и умений – научить учиться<sup>3</sup>.

В связи с этим «Планируемые результаты» Стандартов образования (ФГОС) третьего поколения определяют не только предметные, но метапредметные и личностные результаты. Важно отметить, что стандартизация учебных программ и повышение уровня образования является господствующей тенденцией как отечественного, так и зарубежного образования, и общества в целом<sup>4</sup>.

Стандарты нового поколения отличаются тем, что на первый план в образовательном процессе выходит формирование личности младшего школьника. Исследуя различные подходы к развитию способностей школьников, С. Г. Старицына отмечает значимость образовательной среды, которая представляет собой основной компонент жизнедеятельности, где у различных типов школьников формируются и развиваются базовые умения и навыки, необходимые для осуществления оптималь-

---

**Карандасова Екатерина Дмитриевна**, кандидат педагогических наук, учитель французского языка ГБОУ школа № 2054; 129594, г. Москва; e-mail: katerina1962@list.ru.

**Karandasova Ekaterina Dmitrievna**, Candidate of Pedagogt, Teacher of French Language GBOU School № 2054, Moscow, Russia.

© Карандасова Е. Д., 2019

<sup>2</sup> Сороковых Г. В. Проектирование креативной иноязычной образовательной среды вуза как научная проблема // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. 2013. № 4.

<sup>3</sup> Аюпова Е. И. Повтор как текстообразующий фактор (на материале «Огласительного слова на Пасху» свт. Иоанна Златоуста) / Научный альманах. 2015. № 8 (10).

<sup>4</sup> Примерные программы ..., часть 2 2011: 140.

ного включения в существующие социальные условия<sup>1</sup>. Успешное овладение инструментами учебной деятельности поможет использовать их на дальнейших этапах обучения. Следовательно, УУД – фундаментальное ядро содержания новых стандартов.

Базой для разработки данного понятия служит деятельностный подход, берущий начало в положениях научной школы Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова. В названном подходе наиболее полно раскрыты основные психологические условия и механизмы процесса усвоения знаний, формирования картины мира, а также общая система учебной деятельности учащихся. УУД являются одним из ключевых понятий в теории развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова.

За прошедшие несколько десятилетий умениям учиться уделялось недостаточно внимания, несмотря на их значимость. Как известно «учебная деятельность представляет собой процесс решения системы задач, то единицей членения учебного материала является учебная задача. Решая конкретные задачи каждого урока, обучающийся, как по ступенькам, движется к цели: сначала к ближним, затем к более дальним и в итоге к конечным»<sup>2</sup>.

Изначально в содержание образования были включены преимущественно предметные способы деятельности, свойственные конкретной науке или области деятельности. Способами усвоения овладевали поверхностно, без их осознания. Спустя время было установлено, что овладение предметными знаниями и способами деятельности сопряжено с межпредметными умственными способами деятельности, входящими в состав механизма процесса усвоения (анализ, абстрагирование, синтез, обобщение, умозаключение, сравнение и т. д.).

Долгий период эти способы деятельности не включали в состав планируемого содержания образования начальной ступени обучения. После их реализации на практике опыт обучения показал, что межпредметных способов деятельности, направленных на усвоение и обеспечение его процесса усвоения материала (анализ, синтез и т. д.), недостаточно для полноценной подготовки обучающихся к самостоятельной работе и процессу самообразования и саморазвития. Было обращено внимание на наличие другой группы способов деятельности (умений). Это способы организации индивидуальной своей деятельности усвоения, умения, направленные на усвоение знаний, организацию процесса их усвоения, но не составляющие сам этот процесс. Они были названы учебными умениями или умениями учиться.

В 70-е гг. прошлого столетия в отечественной педагогике начинают разрабатываться подходы системного осмысления общеучебных умений и навыков, которые позднее переименуют в УУД.

Следует отметить, что в 70-90-е гг. (стартовый период разработки различных вариантов классификаций общеучебных умений и навыков – будущих УУД) большое влияние оказали работы Ю. К. Бабанского, который выделил в классификации основных умений и навыков учебного труда три группы [Бабанский 1989]:

– *учебно-организационные умения* включали: умение принимать и намечать задачи деятельности, умение рационально планировать деятельность, умение создавать благоприятные условия для деятельности: режим дня, гигиена рабочего места, закаливание;

– *учебно-информационные умения* состояли из умения осуществлять библиографический поиск, работать со словарем, справочниками и др., работать с техническими источниками информации, осуществлять наблюдение;

– *учебно-интеллектуальные умения* включали умения мотивировать свою иноязычную деятельность, внимательно воспринимать информацию, логически осмысливать учебный материал, выделять в нем главное, решать проблемные познавательные задачи, самостоятельно выполнять упражнения, осуществлять самоконтроль в учебно-познавательной деятельности.

Опираясь на описанные выше точки зрения ученых, можно сделать вывод, что в процессе обучения иностранному языку УУД представляют собой целостную систему, которая обладает рядом функций:

– обеспечение возможности обучающемуся самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели и задачи в освоении иностранного языка, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения как на уроке, так и в условиях дополнительного образования, осуществлять контроль и самоконтроль процесса и результатов иноязычной деятельности;

<sup>1</sup> Старицына С. Г. Нетипичность личности школьника и приемы его включения в иноязычную деятельность // Гуманитарные чтения «Свободная стихия»: мат-лы III Межд. науч.-практ. конф. Севастополь, 2018.

<sup>2</sup> Потапова Е. А., Сороковых Г. В. Задачный подход к формированию проективной компетенции учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2016. № 7.

- создание методических условий для гармоничного развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному иноязычному образованию, необходимость которого обусловлена поликультурностью общества и высокой профессиональной мобильностью учителя иностранного языка;
- обеспечение успешного усвоения фоновых знаний, развитие речевых умений, формирование навыков и компетенции в процессе усвоения иностранного языка.

Перечисленные функции носят универсальный характер на всех этапах обучения иностранному языку и включены в структуру надпредметного и метапредметного аспектов, обеспечивают целостное развитие и саморазвитие личности на общекультурном, личностном и познавательном уровнях. Данные функции организуют и регулируют речевую деятельность обучающегося на любом этапе освоения языковых знаний в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции как стратегической задачи. Обучение иностранному языку подчеркивает С. Г. Старицына, предполагает активизацию включения и участия каждого ученика образовательного процесса посредством применения вариативных технологий обучения<sup>1</sup>.

Следовательно, для того чтобы сформировать у школьников любое УУД необходимо:

- сформировать первичный опыт выполнения этого действия при изучении языковых явлений, знакомстве с культурой изучаемого языка и мотивацию;
- основываясь на имеющемся опыте, сформировать понимание способа (алгоритма) выполнения соответствующего УУД (или структуры учебной деятельности в целом) при чтении аутентичного текста, просмотра видео на иностранном языке и т. п.;
- сформировать умение выполнять изученное УУД посредством включения его в практику учения на предметном содержании: при изучении грамматического явления, составления словарика по теме, выполнения исследовательского проекта, организовать самоконтроль его выполнения и при необходимости – коррекцию;
- организовать контроль уровня сформированности данного УУД в рамках межкультурного иноязычного общения.

Из этого следует, что УУД представляют собой единую систему, в которой формирование и развитие каждого этапа учебной деятельности определяется его отношением с другими.

Рассмотрим образовательную программу предмета «Иностранный язык» на наличие УУД, формируемых в процессе овладения ИЯ, у школьников, чтобы выявить значимость данных действий в системе иноязычного школьного образования. В первую очередь, в программе уделяется внимание общеучебным умениям и УУД, которые формируются у обучающихся при овладении иностранным языком. В процессе изучения дисциплины «Иностранный язык» школьникам необходимо<sup>2</sup>:

- а) развивать навыки по работе с текстом, опираясь на умения, приобретенные на уроках родного языка (прогнозировать содержание текста по заголовку, данным к тексту рисункам, списывать текст, выписывать отдельные слова и предложения из текста и т. п.);
- б) овладевать более разнообразными приемами раскрытия значения слова, используя словообразовательные элементы: синонимы, антонимы; контекст;
- в) совершенствовать общеречевые коммуникативные умения, например: уметь начать и завершить разговор, используя речевые клише; поддерживать беседу, задавая вопросы и переспрашивая;
- г) учиться осуществлять самонаблюдение, самоконтроль, самооценку;
- д) научиться самостоятельно выполнять задания с использованием компьютера и мультимедийного оборудования.

Из описанных выше вариантов деятельности следует, что ФГОС и учебная программа школьного иноязычного образования большой упор делают на формирование УУД, то есть совокупности тех действий, которые помогут школьнику развить способность к самостоятельному усвоению новых знаний, умений и навыков.

Как отмечает исследователь Н. Г. Прибылова, модернизация иноязычного образования и образовательных стандартов призвана повысить эффективность всей системы образования и явилась вынужденной мерой вследствие распространения «функциональной неграмотности», в том числе во владении языками<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Старицына С. Г. Обучение иностранному языку в условиях инклюзии: ретроспективный анализ проблемы // Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В.Г. Гака: сб. ст. по итогам III Междунар. конф. М., 2018.

<sup>2</sup> Примерные программы ..., часть 2 2011: 140.

<sup>3</sup> Прибылова Н. Г. Стандартизация и дифференциация школьного образования в Англии // Стандарты и мониторинг в образовании. 2007. № 4. С. 44.

Подводя итоги, отметим, что в настоящее время стандарты и программы переходят на принципиально новую парадигму постановки целей и содержания образования. Акцент в области обучения иностранному языку имеет ярко выраженную тенденцию к переходу с сугубо предметных знаний и действий в сторону тех способностей школьника как языковой личности, которые откроют ему возможности к самостоятельному осуществлению продуктивной и познавательной деятельности в сторону учебных умений.

**Источники и литература:**

Аюпова Е. И. Повтор как текстообразующий фактор (на материале «Огласительного слова на Пасху» свт. Иоанна Златоуста) // Научный альманах. 2015. № 8 (10). С. 1584-1590.

Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / сост. М. Ю. Бабанский; авт. вступ. ст. Г. Н. Филонов, Г. А. Победоносцев, А. М. Моисеев; авт. коммент. А. М. Моисеев; Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1989. 558 с.

Потапова Е. А., Сороковых Г. В. Задачный подход к формированию проектировочной компетенции учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2016. № 7. С. 51-56.

Прибылова Н. Г. Стандартизация и дифференциация школьного образования в Англии // Стандарты и мониторинг в образовании. 2007. № 4. С. 44-46.

Примерные программы ..., часть 2 2011: 140.

Сороковых Г. В. Проектирование креативной иноязычной образовательной среды вуза как научная проблема // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. 2013. № 4. С. 79-82.

Старицына С. Г. Нетипичность личности школьника и приемы его включения в иноязычную деятельность // Гуманитарные чтения «Свободная стихия»: мат-лы III Межд. науч.-практ. конф. Севастополь, 2018. С. 275-279.

Старицына С. Г. Обучение иностранному языку в условиях инклюзии: ретроспективный анализ проблемы // Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В.Г. Гака: сб. ст. по итогам III Междунар. конф. М., 2018. С. 357-361.

**А.В. Киселева**  
Екатеринбург

## **О РОЛИ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** методы обучения, студенты, профессионально-творческая деятельность, профессиональные компетенции, образовательные траектории.

**АННОТАЦИЯ.** В данной статье представлены современные методы обучения (метод самостоятельного моделирования конкретного случая, метафора игры), которые успешно применяются в образовательной практике, как за рубежом, так и в нашей стране при формировании готовности студентов к профессионально-творческой деятельности, дидактическая активность которых становится все более привлекательной.

**A.V. Kiseleva**  
Ekaterinburg

## **ABOUT THE ROLE OF MODERN TEACHING METHODS FOR FORMING STUDENTS' READINESS TO PROFESSIONAL CREATIVE ACTIVITY**

**KEYWORDS:** teaching methods, students, professional and creative activities, professional competencies, educational trajectories.

**ABSTRACT.** This article presents modern teaching methods (method of self-modeling of a specific case, game metaphor), which are successfully used in educational practice both abroad and in our country in shaping students' readiness for professional and creative activity, whose didactic activity is becoming more and more attractive.

Основная стратегия современного высшего образования должна быть сосредоточена на самостоятельной деятельности студента, организации среды самообучения, экспериментальной и практической подготовки, где обучающиеся могут выбрать индивидуальную образовательную траекторию, использовать инициативу, работать в удобном для себя учебном ритме. Использование интерактивных методов обучения, которые стимулируют интерес к профессии, способствуют эффективному приобретению учебного материала, формируют модели поведения, обеспечивают высокую мотивацию, способны решить данные задачи.

Компетентный подход в системе высшего образования призван повысить внимание к эффективному и технологическому формированию готовности студентов к профессионально-творческой деятельности. Профессионально-творческую готовность мы понимаем как качество личности, которое определяет производительность профессиональных задач и включает в себя знания, навыки и профессионально значимые личные качества, осознание личностной и общественной значимости деятельности, опыт и ценностные ориентации<sup>2</sup>. В этом случае готовность отличается от таких традиционных понятий, как «знания», «умение», «навыки» и «опыт», своей интегративной природой, определяемой личностными чертами, такими как ориентированная на практику сосредоточенность, способность работать в широком диапазоне. Разнообразие контекстов, саморегуляции и самооценки.

Такое определение готовности к профессионально-творческой деятельности требует существенных изменений в педагогическом обеспечении образовательного процесса высшей школы, наполнения ее методами обучения, которые могли бы обеспечить подготовку будущих специалистов с требуемым комплексным результатом. Традиционные методы учебного процесса в университете (лекции, семинары, лабораторные работы и т. д.), безусловно, важны для профессионального развития. Однако в настоящее время их дидактических возможностей не достаточно, когда формируется такое сложное явление, как компетентность. Именно поэтому, современное образование должно сосре-

---

<sup>1</sup> **Киселева Анна Валерьевна**, старший преподаватель кафедры социальных и гуманитарных наук, «Уральский государственный архитектурно-художественный университет; e-mail: kav.7311@mail.ru.

**Kiseleva Anna Valerievna**, Senior Lecturer of the Department of Social and Human Sciences, Ural State University of Architecture and Art, Ekaterinburg, Russia.

© Киселева А. В., 2019

<sup>2</sup> Ковалев А. Г. Личность воспитывает себя. М.: Политиздат, 1993.

доточиться на самостоятельной деятельности студента, организации среды самообучения, формировании готовности к профессионально-творческой деятельности<sup>1</sup>.

Анализ научно-методической литературы и практика преподавателей, показывает, что использование интерактивных методов обучения стимулируют интерес к профессиональной деятельности, способствуют эффективному приобретению знаний, формируют модели поведения, обеспечивают высокую мотивацию, силу знания и свободу творчества, и, что, немало важно, вносят свой вклад в процесс формирования компетентности будущих специалистов.

Среди множества интерактивных методов обучения, описанных в научных работах ведущих ученых и педагогов, и успешно применяемых на практике, выделим некоторые, которые эффективно способствуют формированию готовности студентов к профессионально-творческой деятельности.

Метод самостоятельного моделирования конкретного случая – это обучение путем решения конкретных ситуаций (в контексте нашего исследования – профессиональных задач). Суть этого метода заключается в коллективном анализе ситуации, поиске решения и публичной защите выбранной позиции. В процессе рассмотрения проблемы студенты приобретают навыки командной работы, самостоятельного принятия решения, поиска аргументов и защиты своей позиции. Впервые метод был применен в Гарвардском юридическом университете в 1870 году<sup>2</sup>. Это интегративный метод, который включает в себя различные аналитические методы: проблемный, причинно-следственный, праксеологический, аксиологический, ситуационный, прогностический и другие виды прогностического анализа.

Данный метод связан с неоднозначностью в решении представленной проблемы, что создает платформу для обсуждения обоснования предлагаемых решений и выбора наиболее подходящего. Следовательно, результатом являются не только знания, но и профессиональные навыки, а также хорошо сформированная личность и совокупность ценностей.

Случай, который рассматривают студенты, обычно берется из реальной профессиональной области и подкрепляется визуальными материалами, статистическими данными, диаграммами и графиками, отчетами, данными из средств массовой информации, Интернет-ресурсами, описаниями того, как его видят разные люди, и т. д. То есть, информация, которая позволяет нам понять, проблему с различных ракурсов.

Структура описываемого метода состоит из трех разделов: два для обучающихся и один для преподавателя. Тематический раздел описывает ситуацию и позволяет студентам охарактеризовать все ее обстоятельства; информационный раздел отражает детали поддержки, по которой принимается окончательное решение; а методический – предназначенный для педагога, определяет расположение метода в структуре курса, задачи для студентов и педагогическое сопровождение решения ситуации.

Алгоритм действий студентов при его применении будет продуктивным, если его осуществлять в следующей последовательности:

- знакомство с ситуацией, ее содержанием и особенностями;
- распределение основных проблем, факторов и личностей, которые действительно могут действовать;
- предложение решения концепции;
- анализ последствий решения;
- выбор оптимального варианта;
- прогнозирование последствий, указание потенциальных проблем, механизмов предотвращения и решения<sup>3</sup>.

Деятельность преподавателя, использующего этот метод в своей работе, включает два этапа. Первый включает в себя формулирование вопросов для анализа и разработку методических программных материалов для поддержки студентов и их самостоятельной работы. Второй этап включает в себя непосредственно саму работу в аудитории при обсуждении проблемной ситуации, где он / она делает вступительные и заключительные замечания, организует обсуждение или презентацию, поддерживает деловую атмосферу на занятии и признает вклад каждого студента в анализ ситуации.

В качестве конкретного случая преподаватель может предложить выбрать модель межличностного общения и профессионального поведения. В этом контексте алгоритм действий, осуществляется в следующей последовательности:

- представление модели профессионального поведения, которую необходимо изучить;

<sup>1</sup> Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. М.: Просвещение, 1992.

<sup>2</sup> Педагогические технологии: учебник для студентов педагогических вузов / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков; под ред. Н. М. Борытко. Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006.

<sup>3</sup> Там же.

- наиболее точное воспроизведение предложенной поведенческой модели;
- обратная связь, указывающая на степень успешности овладения соответствующим поведением.

Модели поведения, предлагаемые студентам, использующим этот метод, должны в достаточной степени соответствовать реальным профессиональным ситуациям, чтобы у будущих специалистов была возможность максимально погрузиться в профессиональную деятельность и быстро адаптироваться к конкретным условиям. Например, он / она может практиковать навыки собеседования при приеме на работу, реагирования на конфликт или чрезвычайную ситуацию, обсуждения перспектив карьерного роста, перевода или принятия должности и т. д.

Поведенческое моделирование эффективно при следующих условиях: во-первых, предложенный случай привлекателен для студентов тем, что вызывает у них уверенность и формирует готовность следовать предложенной модели; во-вторых – демонстрирует желаемую последовательность или правильную процедуру в стандартной ситуации; и в-третьих, обучающиеся видят то, что соблюдение желаемой последовательности действий вознаграждается ожидаемым результатом<sup>1</sup>.

Таким образом, изучая и анализируя опыт работы, основанный на реальных ситуациях, обучающиеся всесторонне обогащают знания и навыки, которые лежат в основе профессионального мира, демонстрируя продуктивное влияние на формирование готовности к профессионально-творческой деятельности.

Метафора игры – это метод, направлен на развитие новых видов деятельности и изменение поведенческих установок.

Дидактическая (учебная) метафора – это «метафора, целенаправленно разработанная в дидактических целях: для усвоения нового и возможностей эвристической работы. Она сопоставляет объекты примерно равные степени своей детализации; этим метафора отличается от модели, которая целенаправленно «отбрасывает» несущественные для исследователя детали и подробности. Вследствие этого метафора способна нарушить привычный взгляд на объект, совершить своего рода «перекристаллизацию» наших представлений об объекте»<sup>2</sup>.

Основная цель рассматриваемого метода – найти новый способ решения проблемы в рамках данной метафоры. Подобный метод акцентирует творческую составляющую при формировании готовности студентов к профессионально-творческой деятельности.

Группа выбирает метафору и углубляется в ее контекст, чтобы найти способ решения проблемы и реализации этого решения (выработать стратегию действий), т. е. применить его к рабочей ситуации.

Данная форма обучения помогает активизировать творческие способности студентов и по-особому взглянуть на профессиональную ситуацию, разрушая стереотипы. Метафора игры развивает творческий потенциал обучающегося, поощряет его независимость суждений т. д. Притчи, сказки, басни и легенды, которые вызывают проблемы будущих профессий, могут служить метафорами. Например, игра «Желание» может развить метафору на основе сказки «Золотая рыбка», где проблемная ситуация сосредотачивается на непрофессиональных желаниях. Кроме того здесь акцентируется внимание на способности студентов адекватно оценивать свои действия и способности<sup>3</sup>.

Таким образом, представленный метод развивает поведенческие примеры в ситуациях, типичных для будущей профессиональной деятельности; заданный метафорический контекст ориентирует студентов на творческое решение профессиональных задач, что является продуктивным для развития всех компонентов профессионально-творческой готовности.

В заключение обзора отметим, что интерактивные методы обучения изменяют роль преподавателя – от переводчика и транслятора информации до организатора и координатора образовательного процесса, что и позволяет эффективно формировать готовность студентов к профессионально-творческой деятельности.

#### **Источники и литература:**

Алексеев К. И. Метафора как объект исследования в философии и психологии // Вопросы психологии: издаётся с января 1955 года / ред. Е. В. Щедрина. 1996. № 2 март-апрель. С. 73-85.

<sup>1</sup> Кобцева М. И., Бессонова М. А. Современные методы обучения персонала // Научно-практическое обеспечение интеграции современной обучающей среды: проблемы и перспективы: материалы Международной научно-практической конференции (22 апреля 2016 г.) / ред.-сост. Т. В. Воронцова. Солёное Займище Астраханской области, 2016.

<sup>2</sup> Соловьев Р. Б. Дидактическая метафора как инструмент создания проблемных заданий и поиска тем детских исследовательских работ // Исследователь / Researcher. 2013. № 3-4.

<sup>3</sup> Алексеев К. И. Метафора как объект исследования в философии и психологии // Вопросы психологии: издаётся с января 1955 года / ред. Е. В. Щедрина. 1996. № 2 март-апрель. С. 73-85.



Кобцева М. И., Бессонова М. А. Современные методы обучения персонала // Научно-практическое обеспечение интеграции современной обучающей среды: проблемы и перспективы: материалы Международной научно-практической конференции (22 апреля 2016 г.) / ред.-сост. Т. В. Воронцова. Солёное Займище Астраханской области, 2016. С. 176-179.

Ковалев А. Г. Личность воспитывает себя. М.: Политиздат, 1993. 256 с.

Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. М.: Просвещение, 1992. 255 с.

Педагогические технологии: учебник для студентов педагогических вузов / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков; под ред. Н. М. Борытко. Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. 59 с.

Соловьев Р. Б. Дидактическая метафора как инструмент создания проблемных заданий и поиска тем детских исследовательских работ // Исследователь / Researcher. 2013. № 3-4.

Forman J. The genre system of the Harvard case method // Journal of Business and Technical Communication. 1999. Vol. 13. Issue 10. P. 373-400.

**И.М. Клименко**  
Екатеринбург

## **О РОЛИ ШКОЛЬНОГО КУРСА ИСТОРИИ РОССИИ В АПРОПРИАЦИИ КОЛЛЕКТИВНОЙ ПАМЯТИ СТАРШИХ ПОКОЛЕНИЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** воспитание школьников, историческое образование, методика преподавания истории, методика истории в школе, историческая память.

**АННОТАЦИЯ.** Современные проблемы в формировании исторической памяти молодежи. Требования историко-культурного стандарта к воспитанию гражданина. Регрессивные явления в воспитательной системе. Противоречия между воспитанием гражданина и единым государственным экзаменом. Интеграция рационального и эмоционального в обучении истории в школе. Методы эмоционального обучения истории.

**I.M. Klymenko**  
Ekaterinburg

## **ON THE ROLE OF THE SCHOOL COURSE OF RUSSIAN HISTORY IN THE APPROPRIATION OF THE COLLECTIVE MEMORY OF THE SENIOR GENERATIONS**

**KEYWORDS:** upbringing of schoolchildren, historical education, methods of teaching history, methods of history at school, historical memory.

**ABSTRACT.** Modern problems in the formation of the historical memory of youth. Requirements of historical and cultural standards for the education of the citizen. Regressive phenomena in the educational system. The contradictions between the education of the citizen and the unified state exam. Integration of rational and emotional in teaching history in school. Methods of emotional learning history.

В феврале 2019 года в блогосфере и в меньшей мере на телевидении широко обсуждалась грубая бестактность, допущенная одной из артисток «Камеди вумен» в отношении памяти героя Великой Отечественной войны генерала Д. М. Карбышева. Позже артистка принесла свои глубокие извинения за номер, признавшись: «На тот момент я искренне думала, что фамилия вымышленная».

Так же, как и многие преподаватели по всей стране, мы провели опрос студентов, знают ли они о возникшей коллизии, представляют ли себе подвиги героев Отечества. Автор преподает только у студентов историко-педагогических специальностей и отмечает, что «профессионалы» неплохо ориентируются во втором вопросе и около половины слышали об истории с «Камеди».

Другое дело – студенты – будущие педагоги по другим предметам. Здесь львиная доля не знает о подвиге Д.М. Карбышева, не помнят юных героев войны. Поневоле вспоминаются слова В. А. Караковского о том, что воспитательная система – это не застывший феномен. «В процессе развития воспитательной системы бывают достаточно длительные периоды стабильности, также для нее характерны и регрессивные явления. В этот момент система может быть противоречива и нелинейна, она как бы движется и опять теряет свои позитивные приобретения»<sup>2</sup>.

В концептуальных основах историко-культурного стандарта (далее ИКС) отмечено: «Патриотическая основа исторического изложения имеет цель воспитать у молодого поколения чувство гордости за свою страну, за ее роль в мировой истории, с одновременным пониманием, что в историческом прошлом России были и огромные достижения, и успехи, но также и ошибки, и просчеты. Одной из главных задач школьного курса истории является формирование гражданской общероссийской идентичности, при этом необходимо сделать в новом учебнике акцент на идее гражданственности, прежде всего при решении проблемы взаимодействия государства и общества, общества и вла-

---

<sup>1</sup> **Клименко Иван Михайлович**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики обучения истории, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: dekanurgpu@yandex.ru.

**Klimentko Ivan Mikhailovich**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Teaching History, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

© Клименко И. М., 2019

<sup>2</sup> Караковский В. А. Школьное воспитание как управляемая система // Мир образования. 1997. № 1. С. 79.

сти»<sup>1</sup>. В каком соотношении находятся требования ИКС с такими явными пробелами в идентичности российской молодежи?

В составе семидесяти двух героев победы, указанных в ИКС есть и генерал Д. Карбышев, в отличие, например, от простых автоматчиков А. Матросова и Анели Кживонь, единственной женщины-иностранки получившей звание Героя Советского Союза за подвиг, совершенный в 1943 году. Имена этих героев пришли на память случайно. Можно вспомнить и десятки других, которые отложены до востребования в памяти, но не вошли в список указанного стандарта. Наше поколение 50-60-х годов еще встроено в коллективную память о войне, с ее страданиями и героями. Но с каждым поколением влияние исторической памяти микшируется, обрастает новыми событиями, процессами, вытесняя старые. Существует опасность, что при усиленной поддержке такого замещения со стороны критиков России, мы можем получить в сознании следующего поколения катастрофические изменения. Вместо легендарного эпоса о славных победах – раскаяние за содеянное, по типу немецкого, или критику героев, по принципу «у победы руки по локоть в крови». История с «Камеди» еще раз подчёркивает проблемы в организации изучения истории в школе. Их, как минимум три.

Первая. Отечественная героика настолько обширна, что было бы странным требовать от авторов историко-культурного стандарта вписать туда все достойные персоны. Поэтому особое значение приобретает региональный компонент, который должен учитывать местные этнические, конфессиональные и иные особенности. Министерства образования субъектов Федерации, школы и сами учителя должны определить, что для Уральского, например, региона, важно изучать подвиги Николая Кузнецова, Григория Речкалова, Аггея Елохина, других героев-уральцев.

Вторая. Время, отведенное в школьной программе на изучение истории России вообще и Великой Отечественной войны, в частности крайне недостаточное. Министр просвещения Ольга Васильева на итоговом заседании Президиума Российского исторического общества поддержала предложение изучать XX век российской истории в школе не год, а два вместе с курсом «Россия в мире»<sup>2</sup>.

Как привить детям интерес к изучению истории? Надо ли увеличить в учебнике число параграфов, посвященных культуре? Почему школы не могут подписаться на исторические журналы? Как курс истории связан с патриотическим воспитанием? Об этом шла речь на круглом столе в «Российской газете», где собрались педагоги, авторы учебников, представители издательств и ученые. К сожалению, курс истории, и программы, и учебники выстроены таким образом, что на современность – XX век – в школе отводится слишком мало времени. Главный редактор корпорации «Российский учебник» Руслан Гагкуев пояснил: на изучение курса современной истории отводится всего порядка 70 часов в год. «Из них две трети традиционно идет на историю России, даже при таком изучении истории России у нас на тему той же Великой Отечественной войны приходится всего шесть-семь уроков. Можно ли за это время изучить эту тему, проникнуться ей и сформировать у учащихся патриотическое восприятие нашей истории?» – спрашивает Руслан Гагкуев<sup>3</sup>.

Третья проблема, она же – главная. Как сделать так, чтобы историческое знание не стало простым набором фактов, чтобы оно формировало мировоззрение личности, человека, гражданина? Для сдачи ЕГЭ это не нужно. Выучи 72 персоналии, запомни, что генерал Д. Карбышев стал коммунистом в 59 лет, а Валя Котик – юный герой-пионер, умей прочесть карту сражений, и не забудь основные события и статистику; этого достаточно для высоких баллов. Но достаточно ли этого для воспитания любви к своей стране, готовности беззаветно защищать ее в трудный час? Имеет ли современная российская молодежь ту внутреннюю структуру, которая определяет их гражданскую точку зрения?

Любое оценочное суждение можно высказать, исходя из рациональной позиции, определяемой желанием получить высокий рейтинговый балл. И если мы будем продолжать формировать сознание выпускников школы с этих позиций, то получим, *возможно*, подготовленных знающих специалистов и, *наверняка*, приспособленцев, готовых менять свою «нравственную» позицию в полном соответствии с «изменением курса партии». Кажется, мы это уже проходили.

Отношение к ЕГЭ здесь, не сопутствующий вопрос, а серьезная проблема. Рано или поздно, великая страна, желающая воспитывать свою молодежь в духе традиций героических отцов и дедов будет вынуждена найти другой способ рейтинговой оценки усвоения ею исторического опыта. У автора есть идеи на этот счет, но они нуждаются в подробном обосновании.

<sup>1</sup> Историко-культурный стандарт // Концепция единого учебно-методического комплекса по Отечественной истории. URL: <http://histrf.ru/ru/biblioteka/book/kontsieptsiianovogho-hiebnometodichieskogho-komplieksa-potiechiestviennoi-Istorii> (дата обращения: 02.03.2019).

<sup>2</sup> URL: [http://www.svdeti.ru/index.php?option=com\\_k2&view=item&id=5406:vo](http://www.svdeti.ru/index.php?option=com_k2&view=item&id=5406:vo) (дата обращения: 03.03.2019).

<sup>3</sup> Там же.

Тот инструментарий, который всегда имеется в распоряжении учителя истории связан с эмоцией, с переживанием. Безусловно, знание хронологически либо предшествует эмоциональному восприятию, либо принимается одновременно с ним. Но одного знания для воспитания совершенно недостаточно. Необходимо, чтобы оно было присвоено молодым человеком. Процесс эмоциональной апроприации требует сопереживания. Вот на этом процессе и сосредоточим особое внимание. Какие методические приемы есть у учителя для конвергенции личного опыта и индивидуального состояния ученика с коллективным опытом героев-россиян и их эмоциональным состоянием в «точке подвига».

Во-первых, это изучение микроистории: родного края, шахты, завода, села, школы, семьи, отдельного родственника, земляка. Именно такой подход и предполагает ИКС: «Для каждого из регионов России должен быть сформирован перечень «сквозных» исторических сюжетов, основанных на балансе между историей государства, общества и отдельных людей, между политической, социальной и культурной историей, между историей национальной, мировой и локальной». Неоценимую помощь учителю оказывает, в этом случае, метод проектов. Индивидуальная или коллективная творческая поисковая работа заканчивается видимым, понятным результатом. Это – источник гордости не только за свои корни, но и за свой труд, за проявленную волю и усилия.

Во-вторых, привлечение мощных литературных пластов, в том числе эпистолярного наследия. Если вы как учитель еще ни разу не проводили вечер «Письма с фронта», то у вас есть колоссальный резерв эмоционального воздействия. Не только присвоения архетипов и символов, но подлинного очищения души, катарсиса в финале повествования. Такой же эмоциональный эффект достигается при изучении и обсуждении лучших образцов литературы и поэзии, посвященных героике вообще и войне, в частности. Творчество наших земляков: Венедикта Станцева, Владислава Крапивина, Александра Кердана и других позволяют вовлечь подростков в общий поток эмоционального сознания.

В-третьих, кружковая работа. Исторические кружки, в том числе с элементами театра, «синей блузы», драматической герменевтики позволяют достигать пошаговой актуализации имманентно заложенных в человеке подсознательных стремлений к единению с родной природой, с апроприированным в детстве социумом.

В-четвертых, вполне понятно стремление к использованию инновационных технологий преподавания. Игровые и наглядно-образные коммуникационные технологии, проблемное обучение позволяют вовлечь ребенка (подростка) в историческое действие, реконструировать событие с его коллизиями и драмами. Основным условием успеха является идентификация учащимся себя, как одного из рассматриваемых героев<sup>1</sup>.

Есть и другие технологии, но пора оговориться. Объединения рационального и эмоционального в историко-патриотическом воспитании тоже недостаточно. Федеральные государственные образовательные стандарты для школы требуют реализации системно-деятельностного подхода<sup>2</sup>. Только его реализация может привести к синергетическому эффекту достижения высоких требований к формированию личности. По большому счету, урок истории должен стать совершенно особенным островом совместного эмоционального познания, совместных переживаний и радостей в потоке родной истории. Правда, как это совместить с ЕГЭ пока непонятно.

#### **Источники и литература:**

Караковский В. А. Школьное воспитание как управляемая система // Мир образования. 1997. № 1. С. 79.

Историко-культурный стандарт // Концепция единого учебно-методического комплекса по Отечественной истории. URL: <http://histrf.ru/ru/biblioteka/book/kontsieptsiianovogho-hiebnomietodichieskogho-kompliekxa-potiechiestviennoi-Istorii> (дата обращения: 02.03.2019).

<sup>1</sup> Громова Е. А. Эмоциональная память и ее механизмы. М., 1980. 254 с.

<sup>2</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. Приказом Минобрнауки РФ от 17.12.2010 № 1897. URL: <http://base.garant.ru> (дата обращения: 02.03.2019).

**О.В. Комисова**  
Курск

## **ИМИДЖ СЕЛЬСКОГО УЧИТЕЛЯ СЕГОДНЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** сельские учителя, имидж сельского учителя, культура имиджевой деятельности, сельские школы, педагогическая деятельность.

**АННОТАЦИЯ.** В статье представлена характеристика понятия «имидж сельского учителя»; даны функции имиджа педагога. Установлено, что имидж сельского учителя во многом зависит от того, какие ценности пропагандируются в обществе в определенный период времени. Доказано, что, чтобы сельский учитель был успешен, важно, чтобы он мог самосовершенствоваться в своей профессиональной деятельности, которая должна носить творческий характер. Делается вывод о том, что культура имиджевой деятельности сельского учителя связана с рядом функций и их проекций на имиджевую деятельность.

**O.V. Komisova**  
Kursk

## **IMAGE OF A RURAL TEACHER TODAY**

**KEYWORDS:** rural teachers, the image of a rural teacher, the culture of image activities, rural schools, teaching.

**ABSTRACT.** The article presents a description of the concept of “image of a rural teacher”; the functions of the teacher’s image are given. It is established that the image of a rural teacher depends largely on what values are promoted in society in a certain period of time. It has been proven that to be successful, it is important for a rural teacher to have an opportunity to self-improve in his professional activities, which must be creative. It is concluded that the culture of image activities of a rural teacher is associated with a number of functions and their projections on image activities.

Под имиджем учителя мы понимаем сегодня сложившийся в массовом сознании эмоционально окрашенный образ, определяемый соотношением между различными сторонами его деятельности и транслируемый во внешнюю среду.

Имея практический опыт работы в сельской местности провинции, отметим, что с одной стороны учитель сохраняет свой образ школы, часто сознательно сформированный, обладающий целенаправленно заданными характеристиками, призванный оказывать психологическое влияние определенной направленности на конкретные группы окружающего его социума.

В маркетинговой литературе для *характеристики имиджа* используются разные определения - *желаемый, реальный, традиционный, благоприятный, позитивный, идеализированный, новый (обновленный)*. Наиболее часто встречающиеся из них – *желаемый имидж, благоприятный имидж*. Упомянутые названия следует причислять не к разряду отдельных видов имиджа, а рассматривать как характеристики имиджа, грани одной призмы, новое качество объекта. Перечисленные характеристики имиджа не исключают друг друга, не противоречат и не отрицают друг друга, при этом имидж может переходить из одного качества в другое.

Так желаемый имидж при определенных усилиях со стороны заинтересованной в нем организации может стать реальным, а традиционный имидж перейти в новое качество или получить обновленное лицо.

Говоря об имидже сельского учителя, необходимо иметь ввиду, что у него всегда есть две стороны – одну определяет отношение к нему внешних аудиторий, которым собственно адресован данный имидж, и другая – данный имидж в представлении самого носителя имиджа, т. е. педагога проживающего в сельской местности.

С понятием имиджа учителя тесно связана и *репутация образовательной организации*, которая складывается из нескольких составляющих и которая удерживается в массовом сознании односельчан долгие годы, ибо «педагогическая деятельность изначально предполагает наличие постоянного контак-

---

**Комисова Оксана Викторовна**, кандидат педагогических наук, методист МКУ «Информационный методический центр» Курского района, Курской области; 305001, г. Курск, ул. Белинского, 21; e-mail: o\_komisova@mail.ru.

**Komisova Oksana Victorovna**, Candidate of Pedagogy, Methodologist at MSI “Information Methodical Center”, Kursk, Russia.

© Комисова О. В., 2019

та с различными категориями обучаемых, отличающихся по возрасту, темпераменту, физическому и интеллектуальному потенциалу, способности к восприятию и постижению нового материала»<sup>1</sup>.

Отсюда следует вывод, что *главной функцией имиджа* учителя является формирование положительного отношения к кому-либо или чему-либо.

Если положительное отношение сформировано, то за ним, как результат влияния социальных связей, обязательно последуют *доверие* и, в свою очередь, – *высокие оценки* и *уверенный выбор*. Такова психологическая цепочка, порожаемая положительным отношением. К тому же положительный имидж, как правило, способствует повышению престижа, а, следовательно, авторитета и влияния. Позитивный имидж является также важным фактором высокого рейтинга, что очень важно в насыщенной разнообразной информацией деятельности.

Имидж вообще во многом зависит оттого, какие ценности пропагандируются в обществе в определенный период времени. Образ сельского педагога сегодня напрямую зависит от его способности, установок, ценностей, социально-психологических характеристик, внешнего вида.

Проблема, излагаемая в данной статье, связана с вопросами создания *образа современного сельского учителя*, чему, на наш взгляд, недостаточно внимания уделяется в современной подготовке бакалавра педагогического образования. Остаются риторическими вопросы: какими способностями должен обладать учитель сельской школы? Какие установки для него являются наиболее важными? Какие ценности доминируют в его понятии? Каков брэнд организации и каким образом имиджевая деятельность педагога способна его продвижению? И как осуществлять такую подготовку в условиях вуза? Все эти задачи связаны с проблемой профессиональной подготовки педагога не только к овладению всеми формами и средствами образовательного процесса, но и готовностью бакалавров быть маркетинго-ориентированными субъектами рынка образовательных услуг и общества в целом и обладать социально-экономическими ценностями и представлениями.

Известно, что для того, чтобы сельский учитель был успешен, важно, чтобы он мог самосовершенствоваться в своей профессиональной деятельности, что его самореализация как «сложный комплексный процесс взаимодействия творческого потенциала, профессиональных качеств и свойств педагога с социальной средой, связанный с активностью личности, её целеполаганием и уровнем притязаний, включающий стремление к повышению профессионального потенциала, креативности, способности к рефлексии и развитию субъектности»<sup>2</sup>.

Мы полагаем, что независимо от расположения образовательной организации имидж педагога, его профессионально-личностная компетенция как интегративное качество, проявляющееся в его способности и готовности обеспечивать конкурентноспособность образовательной организации многих компонентов его творческой деятельности, ибо только креативная образовательная среда, в которой существует сельский учитель может представлять «собой многомерную индивидуализированную самоорганизующуюся целостность, предназначенную для создания условий, благоприятствующих развитию его творческих способностей, а также обеспечивающую их самореализацию и личностный рост»<sup>3</sup>.

С понятием имиджа учителя тесно связана и его *репутация*, которая складывается из нескольких составляющих и удерживается в массовом сознании долгие годы. С. Г. Старицына подчеркивает, что «грамотно созданный имидж создает благоприятные условия для повышения мотивации обучающихся, концентрации внимания к изучаемому предмету и конкретному материалу, восприятия учителя как более профессионально-компетентного, в свою очередь повышается самооценка самого педагога как профессионала»<sup>4</sup>.

Таким образом, мы можем заключить, что культура имиджевой деятельности сельского учителя связана с рядом функций и их проекций на имиджевую деятельность: а именно:

1. *Мотивационная* функция, направленная на ориентацию учителя на межкультурное общение. Данное общение является одним из способов формирования культуры речи и педагога, и школьни-

<sup>1</sup> Сороковых Г. В., Баранова И. Е. Проблема педагогического дискурса в рамках выстраивания новых стратегий подготовки учителя иностранного языка // Язык и культура. 2016. № 2 (34). С. 188-194.

<sup>2</sup> Потапова Е. А., Сороковых Г. В. Задачный подход к формированию проектировочной компетенции учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2016. № 7. С. 53-54.

<sup>3</sup> Сороковых Г. В. Проектирование креативной иноязычной образовательной среды вуза как научная проблема // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. 2013. № 4.

<sup>4</sup> Авторитет и имидж в профессиональной деятельности педагога: коллективная монография / С. Д. Якушева, С. Е. Байбаков, А. В. Жуков, Л. А. Лопатина, Е. В. Щербакова, Т. Н. Щербакова, Е. А. Антонова, И. Н. Байкова, Е. С. Иванова, Т. П. Ильевич, Н. Г. Прибылова, Г. В. Сороковых, С. Г. Старицына, Н. М. Мышьякова, О. Б. Крушельницкая, В. А. Орлова. Новосибирск: АНС СибАК, 2018.

ков, и остальных участников коммуникации. Принимая во внимание то, что мотив является состоянием предрасположенности, готовности действовать определенным образом, то, по мнению С. Г. Старицыной, возникает необходимость в формировании и активизации подобно состояния, т. е. управлением мотивацией<sup>1</sup>;

2. *Когнитивная функция* связана с полнотой знаний нормативной базы, характеристик имиджевой деятельности педагога: владением речевым мастерством общения, знания аргументативных техник убеждения, моделей коммуникаций; в рамках повышения авторитета и имиджа педагога важно, чтобы он учитывал индивидуальные особенности каждого ученика, чаще всего сельский учитель знаком с социальной средой обучающихся, что помогает ему наилучшим способом использовать разнообразные стратегии восприятия и понимания<sup>2</sup>.

3. *Операциональная функция* направлена на осознанность, результативность, способность применять умения формулировать миссию; разрабатывать и диверсифицировать программу формирования своего имиджа; устанавливать продуктивные деловые контакты с разными субъектами на условиях партнерства и взаимовыгоды;

4. *Личностная функция* заключается в целеустремленности, стрессоустойчивости, ответственности, уверенности в себе, такте; позитивном мышлении; лидерских качествах; внешнем виде, голосе, мимике, проявляющихся в соответствующих ситуациях общения, что крайне важно на современном этапе развития общества, требующем толерантного, гуманного, терпимого отношения людей друг к другу, где проповедуются идеи сотрудничества и стимулируется развитие всех участников образовательного процесса<sup>3</sup>.

Подводя итоги сказанному, можно отметить, что процесс формирования имиджа сельского учителя позволяет рассматривать его (процесс) как средство создания инновационной креативной образовательной среды и эмерджентного свойства системы формирования профессионально-личностных качеств современного педагога. Именно качества устойчивых элементов личности сельского учителя позволяют создавать эффективность образовательного учреждения, формировать его компетентность, самобытность, уникальность и востребованность.

#### **Источники и литература:**

Авторитет и имидж в профессиональной деятельности педагога: коллективная монография / С. Д. Якушева, С. Е. Байбаков, А. В. Жуков, Л. А. Лопатина, Е. В. Щербакова, Т. Н. Щербакова, Е. А. Антонова, И. Н. Байкова, Е. С. Иванова, Т. П. Ильевич, Н. Г. Прибылова, Г. В. Сороковых, С. Г. Старицына, Н. М. Мышьякова, О. Б. Крушельницкая, В. А. Орлова. Новосибирск: АНС СибАК, 2018. 208 с.

Гвоздева А. В., Сороковых Г. В. Индивидуальные особенности восприятия и познания при изучении иностранных языков // Иностранные языки в школе. 1999. № 5. С. 73-79.

Потапова Е. А., Сороковых Г. В. Задачный подход к формированию проектировочной компетенции учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2016. № 7. С. 51-56.

Прибылова Н. Г. Методическая подготовка учителя иностранного языка к работе в условиях инклюзии // Профессиональное становление учителя иностранного языка в системе педагогического образования. М.: МГПУ; Языки Народов Мира; ТЕЗАУРУС, 2017. С. 242-245.

Сороковых Г. В. Проектирование креативной иноязычной образовательной среды вуза как научная проблема // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. 2013. № 4. С. 79-82.

Сороковых Г. В., Баранова И. Е. Проблема педагогического дискурса в рамках выстраивания новых стратегий подготовки учителя иностранного языка // Язык и культура. 2016. № 2 (34). С. 188-194.

Старицына С. Г. Мотивация педагогов в инклюзивном образовании // Мотивация как источник активности и направленности личности на изучение иностранного языка (методологические и технологические аспекты): монография / под науч. ред. Г. В. Сороковых, Т. И. Жарковой. М.: УЦ «Перспектива», 2018. С. 115-130.

<sup>1</sup> Старицына С. Г. Мотивация педагогов в инклюзивном образовании // Мотивация как источник активности и направленности личности на изучение иностранного языка (методологические и технологические аспекты): монография / под науч. ред. Г. В. Сороковых, Т. И. Жарковой. М.: УЦ «Перспектива», 2018. С. 123.

<sup>2</sup> Гвоздева А. В., Сороковых Г. В. Индивидуальные особенности восприятия и познания при изучении иностранных языков // Иностранные языки в школе. 1999. № 5.

<sup>3</sup> Прибылова Н. Г. Методическая подготовка учителя иностранного языка к работе в условиях инклюзии // Профессиональное становление учителя иностранного языка в системе педагогического образования. М.: МГПУ; Языки Народов Мира; ТЕЗАУРУС, 2017.

**В.П. Лимушин**  
Екатеринбург

## **БАРЬЕРЫ К ДОСТИЖЕНИЮ ГАРМОНИИ ЦЕННОСТЕЙ И КУЛЬТУРЫ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** сотворчество, участники образовательных отношений, типы знаний, симметричность информации, асимметричность информации, свойства информации, культура управления, культурно-историческая педагогика.

**АННОТАЦИЯ.** На фоне прописания ценностей и культуры в пространстве образовательных организаций (далее по тексту — ОО) как интегрирующих факторов взаимодействия участников образовательных отношений актуализируются четыре барьера к достижению гармонии между ними в сегодняшнем бытии ОО: А) введение ЕГЭ; Б) семантические противоречия между родителями и педагогическим сообществом; В) асимметричность информации между участниками образовательных отношений; Г) недооценка культурно-исторической педагогики как педагогики диалога субъектов воспитания.

С целью преодоления современных барьеров к достижению гармонизации ценностей и культуры участников образовательных отношений актуализируются адекватные организационные и научно-методические технологии, как на уровне управляющей системы, так и на уровне методических предметных советов ОО.

**V.P. Limushin**  
Ekaterinburg

## **BARRIERS TO ACHIEVING THE HARMONY OF VALUES AND CULTURE OF PARTICIPANTS OF EDUCATIONAL RELATIONS**

**KEYWORDS:** co-creation, participants of educational relations, types of knowledge, symmetry of information, asymmetry of information, properties of information, management culture, cultural and historical pedagogy.

**ABSTRACT.** Against the background of the prescription of values and culture in the space of educational organizations (hereinafter referred to as EO), four barriers to achieving harmony between them in present of EO are being updated as integrating factors for the interaction of participants in educational relations: A) the introduction of the USE; B) semantic contradictions between parents and the pedagogical community; B) asymmetric information between participants of educational relations; D) underestimation of the cultural-historical pedagogy as a pedagogy of the dialogue of the subjects of education.

In order to overcome the modern barriers to achieving the harmonization of values and culture of the participants in educational relations, adequate organizational and scientific-methodological technologies are being updated, both at the level of the management system and at the level of the academic councils of the EO.

1. На основании пункта 31 статьи 2 федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», к «участникам образовательных отношений» относятся «обучающиеся, родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся, педагогические работники и их представители, организации, осуществляющие образовательную деятельность»<sup>2</sup>. Интегрирующим фактором их взаимодействия мы считаем достижение ими ценностей, которые обозначены в третьем принципе государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования: «гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования»<sup>3</sup>.

2. Диалектика должного и сущего предполагает анализировать барьеры (причины) их несовпадений в реальности бытия. Именно в данном контексте мы актуализируем четыре барьера к достижению гармонии между ценностью и культурой участников образовательных отношений в сегодняшнем бы-

---

**Лимушин Виктор Павлович**, доцент кафедры гуманитарного образования, СУНЦ УрФУ, Екатеринбург.  
**Limushin Victor Pavlovich**, Associate Professor of the Department of Humanitarian Education, SUNZ UrFU, Ekaterinburg, Russia.

© Лимушин В. П., 2019

<sup>2</sup> Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ. Екатеринбург: Изд. дом «Ажур», 2013. С. 6.

<sup>3</sup> Там же. С. 7.



тии ОО: А) введение ЕГЭ; Б) семантические противоречия между родителями и педагогическим сообществом; В) асимметричность информации между участниками образовательных отношений; Г) недооценка культурно-исторической педагогики как педагогики диалога субъектов воспитания.

А) Для образовательной системы ОО, как нам представляется, характерен особый вид деятельности – *сотворчество*, то есть такого процесса, когда каждый участник собственно образовательных, воспитательных, научных, научно-методических и сопутствующих им разнообразных видов деятельности и процессов (работ) является равноправным «создателем» Личности / Гражданина. В то же время интенсивные темпы внедрения ЕГЭ породили *конфликт между участниками образовательных отношений – сторонниками классического образования, с одной стороны, и «нового», или «готового» знания, с другой.*

Классический тип знания – явление многослойное. Помимо предметного и инструментально-технологического уровня в его состав входит уровень логико-методологической рефлексии, включающий в себя процедуры оценки знания, его обоснования и истолкования, а также неизбежной трансформации. Как следствие, производство классического знания напоминает труд ремесленника, когда опытный мастер самостоятельно (работая в одиночку или контролируя и направляя работу помощников и учеников) выполняет последовательно, шаг за шагом все операции, изготавливая нечто, внутреннее устройство чего ему хорошо известно.

На смену ему приходит новый тип – готовое знание. Готовое знание – продукт разделения труда, разбитого на сотни мелких операций (отсюда и утверждающаяся фрагментарность знания как норма). Этот продукт – результат усилий, целеполагающим субъектом которых является не человек, не коллектив, а что-то безличное – организация производства. В структуре готового знания мы находим лишь один уровень – инструментально-технологический, другие уровни свернуты и представляют собой «черный ящик», знание, о содержании которого для большинства участников не только излишне, но даже противопоказано<sup>1</sup>.

Как следствие, внедрение ЕГЭ, к сожалению, возвращает нас обратно к принципу вертикального построения (подчинения) системы образования, к унифицированности, с одной стороны, и де-факто к возврату субъект-объектных отношений в пространстве ОО, с другой. И – самое главное – внедрение ЕГЭ (вольно или невольно) породило иерархию предметных областей Учебного плана ОО на «важные» и «неважные», «нужные» и «ненужные» со всеми вытекающими отсюда отрицательными последствиями для гармонизации ценностей и культуры участников образовательных отношений.

Б) Априори можно констатировать, что степень знания / осознания понятийного аппарата педагогики и психологии (от общей до специальных ее разновидностей) у педагогов ОО и родителей обучающихся не равнозначны. Как следствие, систему образования любого ОО до сих пор преследует не только семантические (смысловые) противоречия, но и противоречия между ценностями, которые проповедует та или иная семья, с одной стороны, и конкретное ОО, с другой.

Снятию данного барьера в достижении гармонии ценностей и культуры участников образовательных отношений помогает знание теории информации, в которой интерпретируются три ее свойства: а) информация достоверна, если она не искажает истинного положения дел; б) информация полна, если ее достаточно для понимания и принятия решений; в) *информация ясна и понятна, если она выражена языком, на котором говорят те, кому она предназначена*<sup>2</sup>.

Выделенное нами свойство информации позволяет рекомендовать ОО для снятия семантических противоречий проведение планомерного педагогического всеобуча родителей (на протяжении всех лет обучения в ОО их детей) с целью расширения, развития их тезауруса по педагогике и психологии. Кроме того, как нам представляется, организация педагогического всеобуча родителей полностью соотносится со смыслами п.8. «Статьи 3. Основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования», в которой говорится об «обеспечении права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивности системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека»<sup>3</sup>.

В) Гармонизации ценностей и культуры участников образовательных отношений не способствует и практика отсутствия в ОО кратких методологических курсов, как для родителей, так и для обучающихся, посвященных методике формирования нового – наглядно-образного – вида мышления

<sup>1</sup> Скоробогачкий В. В. Анти-Сизиф, или Человек в зеркале философии. Екатеринбург: УрАГС, 2008. С. 204-236.

<sup>2</sup> 17-модульная программа для менеджеров «Управление развитием организации». Модуль 17. М.: ИНФРА-М, 2000. С. 14.

<sup>3</sup> Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ. Екатеринбург: Изд. дом «Ажур», 2013. С. 7.

у обучающихся. Мышления, для которого характерно оперирование наглядными образами в уме и которое необходимо проявлять при смене видов контрольно-оценочных работ в средней (неполной) школе по русскому языку и литературе (от диктанта и изложения к сочинению) и при появлении в расписании предмета «Стереометрия» по математике. Фактически преподаватели математики и русского языка и литературы с молчаливого согласия управляющей системы ОО творят ситуацию асимметричности информации, не создавая необходимых и достаточных организационных и научно-методических условий для равного доступа к информации.

С позиций системного подхода к управлению ОО сказанное есть ни что иное как проявление недостаточной культуры управления в части не реализации прогностической функции управления как на уровне управляющей системы ОО, так и на уровне соответствующих методических объединений педагогов.

Г) Превалирование в управленческих подходах к оценке деятельности ОО количественного (математического) подхода, связанного с переходом от качественных оценок к количественным при помощи математических методов, экспертных оценок, системы баллов и др., *учитывая социальную ценность творимого ОО блага*, с нашей точки зрения, нельзя признать адекватным. Тем более, что у педагогического сообщества есть более адекватный ориентир – культурно-историческая педагогика (КИП) как педагогика диалогов всех субъектов воспитания, не исключая управленцев, как методология, обеспечивающая внутреннее единство всего педагогического процесса на основе общей для всего коллектива ОО духовной культуры, позволяющей педагогам в оценке своего труда руководствоваться не только традиционными критериями обученности учащихся, но внимательно фиксировать этапы их личностного роста, по мере освоения ими иерархии ценностей<sup>1</sup>.

#### **Источники и литература:**

17-модульная программа для менеджеров «Управление развитием организации». Модуль 17. М.: ИНФРА-М, 2000. 352 с.

Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ. Екатеринбург: Изд. дом «Ажур», 2013. 169 с.

Скоробогатский В. В. Анти-Сизиф, или Человек в зеркале философии. Екатеринбург: УрАГС, 2008. 480 с.

Ямбург Е. А. Управление развитием адаптивной школы. М.: ПЕР СЭ-Пресс, 2004. 367 с.

---

<sup>1</sup> Ямбург Е. А. Управление развитием адаптивной школы. М.: ПЕР СЭ-Пресс, 2004. С. 103-122.

**О.А. Лыжина**  
Екатеринбург

## **ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ИСТОРИКОВ ПОСРЕДСТВОМ МОДЕЛИРОВАНИЯ УЧЕБНЫХ СИТУАЦИЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** методическая компетентность, формирование методической компетентности, бакалавриат, студенты-историки, учебные ситуации.

**АННОТАЦИЯ.** В статье определены место, роль и структурные компоненты методической компетентности педагога. Автор описывает опыт формирования методической компетентности у бакалавров-историков на примере учебных ситуаций.

**O.A. Lygina**  
Ekaterinburg

## **FORMATION OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF STUDENTS-HISTORIANS BY MODELING THE EDUCATIONAL SITUATION**

**KEYWORDS:** methodical competence, the formation of methodical competence, undergraduate, history students, learning situations.

**ABSTRACT.** The article defines the place, role and structural components of the methodological competence of the teacher. The author of the experience of formation of methodological competence of bachelors-historians on the example of educational situations.

В современных нормативных документах отечественного образования предъявляются требования к подготовке и деятельности учителя. Так, например, в 47 статье Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.) представлен перечень видов работ, которые должен осуществлять педагогический работник в зависимости от занимаемой должности<sup>2</sup>. В Профессиональном стандарте педагога содержится перечень личностных и профессиональных компетенций специалиста<sup>3</sup>.

ФГОС специальности 44.03.01 «Педагогическое образование» (2015 г.) дает перечень компетенций, которыми должен овладеть выпускник высшего педагогического заведения в результате освоения данной образовательной программы<sup>4</sup>.

Таким образом, анализ представленных требований к современному российскому учителю позволяет сделать вывод о том, что одним из базовых элементов подготовки и деятельности педагога является методическая компетентность.

Цель статьи – систематизация информации о сущности методической компетентности будущего учителя и обобщение личного опыта формирования методической компетентности у студентов-историков педагогического вуза.

Анализ исследований, посвященных методической компетентности педагога, позволяет сформулировать ряд выводов. Так, современные исследователи однозначно определяют методическую компетентность как одну из важных составляющих профессиональной компетентности педагога. При этом в своих работах они выделяют и характеризуют сущностные характеристики методической компетентности. Так, Н. В. Кузьмина считает методическую компетентность, как способность вла-

---

<sup>1</sup> **Лыжина Ольга Андреевна**, кандидат педагогических наук, учитель истории и обществознания, МАОУ СОШ № 22 г. Екатеринбург; e-mail: lyzhinaoa@yandex.ru.

**Lyzhina Olga Andreevna**, Candidate of Pedagogy, Teacher of History and Social Studies of MAOU Secondary School № 22 in Ekaterinburg, Ekaterinburg, Russia.

© Лыжина О. А., 2019

<sup>2</sup> Закон об образовании РФ. Общие положения Федерального закона об образовании 2018. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/10.html> (дата обращения: 01.03.2019).

<sup>3</sup> Профстандарт педагога. URL: <http://профстандартпедагога.рф/профстандарт-педагога/> (дата обращения: 26.02.2019).

<sup>4</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. URL: <http://classinform.ru/fgos/44.03.01-pedagogicheskoe-obrazovanie.html> (дата обращения: 23.02.2019).

деть соответствующими знаниями и умениями<sup>1</sup>. Т. В. Сяпина определяет ее как интегративную, многоуровневую, профессионально значимую характеристику личности преподавателя<sup>2</sup>. Т. Н. Гущина определяет ее как системное образование знаний, умений, навыков педагога в области методики и оптимальное сочетание методов профессиональной педагогической деятельности<sup>3</sup>.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в структурном отношении методическая компетентность педагога состоит из совокупности знаний и умений, связанных с его методической деятельностью, а также личностные качества и способы выполнения профессиональной деятельности в рамках образовательной организации.

По вопросу формирования методической компетентности педагога, как элемента профессиональной компетентности можно отметить мнение исследователей В. А. Шаповалова и В. И. Горовой. Так, авторы считают, что в полной мере профессиональная компетентность может проявляться лишь у работающего учителя. Но предпосылки ее и отдельные стороны формируются уже в период обучения в педагогическом вузе. При этом они указывают, что технология формирования компетентности специалиста, воспитание его как творческой личности, может «...строиться как процесс превращения учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста»<sup>4</sup>.

И, действительно, учитывая собственный двадцатилетний опыт подготовки педагогических кадров (учителей истории), я убеждена, что формирование методической компетентности учителя возможно в несколько этапов.

Так, первый этап связан с накоплением и осознанием суммы знаний и умений по методике обучения конкретного предмета. Второй этап ориентирован на применение этой суммы знаний и умений в практической деятельности, то есть получения первичного опыта, как в системе практических занятий по методике обучения конкретного предмета, так и процессе прохождения производственной (педагогической) практики. И третий этап – профессиональная деятельность учителя в рамках конкретной образовательной организации. То есть первые два этапа реализуются в процессе обучения студента-бакалавра по определенному направлению педагогического образования в высшем учебном заведении.

В статье особо хочется остановиться на втором этапе формирования методической компетентности у бакалавров – историков, которые осваивают образовательные программы по направлению «Педагогическое образование» таких профилей, как: «История и обществознание», «История и правоведение» и «История и английский язык», реализуемых в Институте общественных наук Уральского государственного педагогического университета в рамках базовой дисциплины «Методика обучения и воспитания в историческом образовании».

На практических занятиях указанной дисциплины в процессе формирования первичного опыта применения ранее полученных знаний и умений оптимальным будет создание для студентов конкретной учебной ситуации: провести инструктаж по выполнению учащимися конкретного задания, оценить деятельность одного или группы учащихся, объяснить понятие, рассказать об историческом событии с опорой на карту, реализовать беседу как метод обучения на уроке и др.

Для реализации конкретной учебной ситуации необходимо определить участников, их роли и базовые требования к реализации учебной ситуации. Так, по желанию один из студентов академической группы берет на себя роль учителя, а остальные студенты этой группы – учащиеся. Преподаватель предлагает выйти за дверь студенту-учителю, чтобы он морально подготовился и, при этом, появилась возможность обговорить со студентами-учащимися их особенности поведения, активности/пассивности и т. д. После чего студент-учитель заходит в класс и реализует предложенную ситуацию. Студент должен ответственно относиться к реализации учебной ситуации, как в качестве учителя (теоретическая и практическая подготовка), так и учащегося. Практическое занятие завершается анализом деятельности всех участников учебной ситуации.

---

<sup>1</sup> Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. С. 17.

<sup>2</sup> Сяпина Т. В. Методическая компетентность будущего учителя / науч. ред. Ю. С. Бузыкова. Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2015. URL: <https://www.twirpx.com/file/2049018/> (дата обращения: 27.02.2019).

<sup>3</sup> Гущина Т. Н. Формирование методической компетентности педагогических работников дополнительного образования детей в процессе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2001. 252 с. URL: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-metodicheskoi-kompetentnosti-pedagogicheskikh-rabotnikov-uchrezhdenii-dopolnite?destination=node%2F79383> (дата обращения: 27.02.2019).

<sup>4</sup> Шаповалов В. А., Горовая В. И. Модель специалиста как основа конструирования содержания образования и процесса обучения в педагогическом вузе // Непрерывное педагогическое образование. Вып IV – Р.24 РГПУ УМО ОПЮ, СГПУ. Ставрополь: СГПУ, 1994. С. 7.

### **Источники и литература:**

Гущина Т. Н. Формирование методической компетентности педагогических работников дополнительного образования детей в процессе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2001. 252 с. URL: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-metodicheskoi-kompetentnosti-pedagogicheskikh-rabotnikov-uchrezhdenii-dopolnite?destination=node%2F79383> (дата обращения: 27.02.2019).

Закон об образовании РФ. Общие положения Федерального закона об образовании 2018. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/10.html> (дата обращения: 01.03.2019).

Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990.

Профстандарт педагога. URL: <http://профстандартпедагога.рф/профстандарт-педагога/> (дата обращения: 26.02.2019).

Сяпина Т. В. Методическая компетентность будущего учителя / науч. ред. Ю. С. Бузыкова. Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2015. URL: <https://www.twirpx.com/file/2049018/> (дата обращения: 27.02.2019).

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. URL: <http://classinform.ru/fgos/44.03.01-pedagogicheskoe-obrazovanie.html> (дата обращения: 23.02.2019).

Шаповалов В. А., Горювая В. И. Модель специалиста как основа конструирования содержания образования и процесса обучения в педагогическом вузе // Непрерывное педагогическое образование. Вып IV – Р.24 РГПУ УМО ОППО, СГПУ. Ставрополь: СГПУ, 1994. С. 7.

**В.С. Миняшев**  
Самара

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫМИ МЕТОДАМИ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** методика преподавания обществознания, методика обществознания в школе, уроки обществознания, деятельностные методы, технологии работы, критическое мышление, политическая культура, ЕГЭ, единый государственный экзамен, подготовка к экзаменам, проверка знаний, ОГЭ, основной государственный экзамен, методы обучения.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена методам формирования гражданской политической культуры на уроках школьного курса обществознания в старших классах средней общеобразовательной школы. Обоснована необходимость ее формирования, как условие построения демократического правового государства в России. В статье рассказывается о деятельностных методах работы на уроках обществознания, на примере своих уроков по темам «политические партии» и политическая идеология, раздела «Политика», изучающегося в 9 и 11 классах средней общеобразовательной школы. Приведены конкретные примеры использования методов командных дебатов по программам политических партий и описана технология их применения. Приведены примеры формулирования практических домашних заданий, на анализ программы и устава политической партии. Сделан вывод, что такие методы формируют навык работы с неадаптированным источником и навык критического мышления при работе с текстом. Обоснована необходимость применять эти методы на уроках и при формулировании практических домашних заданий. Сделан вывод, что подобные методы вызывают дополнительный интерес учащихся, формируют навыки и компетенции, необходимые для сдачи государственной итоговой аттестации в форме единого государственного экзамена и обязательного государственного экзамена.

**B.S. Minyashev**  
Samara

## **FORMATION OF POLITICAL CULTURE OF STUDENTS ACTIVITY METHODS IN SOCIETY LESSONS (FROM WORK EXPERIENCE)**

**KEYWORDS:** methods of teaching social studies, methods of social studies at school, social studies lessons, activity methods, work technologies, critical thinking, political culture, unified state exam, exam preparation, knowledge test, basic state exam, teaching methods.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the methods of formation of civic political culture at the lessons of the school course of social studies in the senior classes of the secondary school. The necessity of its formation, as a condition for building a democratic legal state in Russia, is substantiated. The article tells about activity methods of work at social studies lessons, using the example of their lessons on the topics “political parties” and political ideology, in the section “Politics” studied in grades 9 and 11 of the secondary school. Concrete examples of using the methods of team debates on the programs of political parties are given and the technology of their use is described. Examples of the formulation of practical homework, the analysis of the program and the charter of a political party are given. It is concluded that such methods form the skill of working with an unadapted source and the skill of critical thinking when working with text. The necessity of applying these methods in the classroom and in formulating practical homework is substantiated. It was concluded that such methods cause additional interest of students, form the skills and competencies necessary to pass the state final certification in the form of a unified state exam and a mandatory state exam.

Среди целей федерального государственного образовательного стандарта первым названо формирование российской гражданской идентичности обучающихся<sup>2</sup>. Эта цель указана первой не случайно, так как без формирования личности гражданина с развитой политической и правовой культу-

---

**Миняшев Виктор Сергеевич**, кандидат исторических наук, учитель истории и обществознания, МБОУ Школа № 66, г. Самара; e-mail: viktor-minyashev@yandex.ru.

**Minyashev Viktor Sergeevich**, Candidate of Historical Sciences, Teacher of History and Social Studies, School № 66, Samara, Russia.

© Миняшев В. С., 2019

<sup>2</sup> Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897. Приложение: Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-17122010-n-1897>.

рой невозможно существование демократического правового государства, предусмотренного Конституцией РФ<sup>1</sup>.

Об этом же говорили основатели самого понятия «политическая культура» американские политологи Г. Алмонд и С. Верба. Вот как они обосновывали необходимость высокого уровня развития политической культуры в демократическом государстве: «чтобы элиты могли быть ответственными перед обычным гражданином, от него требуется ряд вещей: он должен уметь выразить свое мнение так, чтобы элиты поняли, чего он хочет; гражданин должен быть вовлечен в политику таким образом, чтобы знать и беспокоиться о том, ответственны ли элиты перед ним или нет; он должен быть достаточно влиятельным, чтобы навязывать элитам ответственное поведение»<sup>2</sup>.

Способами доведения мнения граждан для правящих элит является участие в выборах, митингах, демонстрациях и прочих публичных мероприятиях, участие граждан в деятельности политических партий и общественных организаций. Значит, гражданин демократического государства должен хотя бы в общих чертах разбираться в политических вопросах. Без этого он просто не сможет дать ответы самому себе на такие важные вопросы: какая партия отражает мои интересы? За кого мне голосовать? На какой митинг мне идти, а на какой нет?

Именно поэтому в том же стандарте, среди целей обществознания, уточняется необходимость формирования гражданственности и правового самосознания, «приобретения теоретических знаний и опыта применения полученных знаний и умений для определения собственной активной позиции в общественной жизни»<sup>3</sup>. Все это подтверждает актуальность формирования политической культуры учащихся в школе, делая это одной из целей изучения курса обществознания.

Программа по обществознанию за 9 и за 11 класс предусматривает изучение темы «политические партии»<sup>4</sup>. В учебниках дается в основном теоретическая информация, которой для освоения темы явно недостаточно<sup>5</sup>.

Тема «Политические партии» часто вызывает затруднения учащихся, ведь подростки в основном не интересуются политикой, либо имеют о ней весьма поверхностные представления. Однако данная тема очень важна, как для формирования личности будущего гражданина России, так и с практической точки зрения. Тема «политические партии» входит в кодификаторы ЕГЭ<sup>6</sup> и ОГЭ<sup>7</sup>.

Федеральный государственный образовательный стандарт не только ставит перед нами цели обучения. Он также определяет методику, с помощью которой мы должны реализовывать основную общеобразовательную образовательную программу. Основой стандарта назван системно-деятельностный подход<sup>8</sup>. Данный подход определяется, как «организация учебного процесса, в котором главное место отводится активной и разносторонней, в максимальной степени самостоятельной познавательной деятельности школьника. Ключевыми моментами деятельностного подхода является постепенный уход от информационного репродуктивного знания к знанию действия. Сущность системно-деятельностного подхода проявляется в формировании личности ученика и продвижении его в развитии не тогда, когда он воспринимает знания в готовом виде, а в процессе его собственной деятельности, направленной на «открытие нового знания»<sup>9</sup>.

<sup>1</sup> Конституция РФ. URL: <http://www.constitution.ru/10003000/10003000-3.htm>. ст. 1, часть 1.

<sup>2</sup> Алмонд Г., Верба С. Гражданская культура и стабильность демократии. URL: [http://www.civisbook.ru/files/File/1992-4-Almond\\_Verba.pdf](http://www.civisbook.ru/files/File/1992-4-Almond_Verba.pdf).

<sup>3</sup> Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897. Приложение: Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-17122010-n-1897>.

<sup>4</sup> Боголюбов Л. Н. и др. Обществознание. 9 класс. М. «Просвещение», 2014. С. 261; Боголюбов Л. Н. и др. Обществознание. 11 класс. Базовый уровень. М.: Просвещение, 2017. С. 55.

<sup>5</sup> Боголюбов Л. Н. и др. Обществознание. 9 класс. М. «Просвещение», 2014. С. 261-271; Боголюбов Л. Н. и др. Обществознание. 11 класс. Базовый уровень. М.: Просвещение, 2017. С. 55-60.

<sup>6</sup> Кодификатор элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников образовательных организаций для проведения единого государственного экзамена по обществознанию. 2019. URL: <http://www.fipi.ru/egge-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory>.

<sup>7</sup> Кодификатор элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников образовательных организаций для проведения обязательного государственного экзамена по обществознанию. 2019. URL: <http://www.fipi.ru/oge-i-gve-9/demoversii-specifikacii-kodifikatory>.

<sup>8</sup> Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897. Приложение: Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-17122010-n-1897>.

<sup>9</sup> Малюгина Т. И. Системно-деятельностный подход в образовании. URL: <https://www.uchportal.ru/fgos/sistemno-deyatelnostnyj-podhod-v-obrazovanii-2015>.

Поэтому мною при изучении данной темы используется метод проведения командных дебатов по программам российских политических партий, представленных в Государственной Думе: «Единой России», КПРФ, ЛДПР, «Справедливой России».

Методика проведения дебатов у меня на уроках следующая. Обучающиеся делятся на четыре команды по три учащихся. Дебаты проходят в три раунда:

1. Каждый участник № 1 коротко рассказывает программу каждой партии и отвечает на вопросы по одному от команды. Вопросы в этом раунде задают участники № 3.

2. Участники № 2 подробно рассказывают о программах партий и отвечают на вопросы участников № 1.

3. Участники № 3 подводят итоги выступления своей команды. Их главная задача – разбить аргументы противников.

В первом и втором раундах могут также звучать вопросы от тех учеников, кто не попал ни в одну команду. Их роль не только задавать вопросы, но и в конце высказать свое мнение – какая команда была наиболее подготовленной и убедительной.

Метод дебатов позволяет учащимся во-первых, через активную деятельность понять что из себя представляют политические партии и различные политические идеологии. Во-вторых, учащиеся приобретают навык поиска различной социальной информации и извлечения ее из неадаптированных источников. В-третьих, учащиеся осваивают навык анализа социальных объектов через анализ программ политических партий. Все эти навыки необходимы для сдачи единого государственного экзамена по обществознанию, что делает особенно актуальным метод дебатов в изучении курса обществознания<sup>1</sup>.

Деятельностный метод необходимо использовать не только на уроках, но и в домашних заданиях. Тем более все мы прекрасно знаем, что в большинстве 5-9 классов на курс обществознания выделяется всего один час в неделю. Этого явно недостаточно, чтобы всегда широко применять деятельностные методы на уроках.

Выше уже говорилось, что одно из проблемных тем, которую плохо понимают обучающиеся, является тема политических партий. На мой взгляд, наряду с изучением теоретического материала по данной теме необходимо давать на дом практические задания на анализ двух главных документов любой политической партии. Такими документами являются программа партии, где сформулированы основы партийной идеологии и устав партии, в котором расписана ее организационная структура. Можно разделить класс на четыре варианта по парламентским партиям: «Единая Россия», КПРФ, ЛДПР, «Справедливая Россия».

Задание на анализ партийного устава должно выглядеть следующим образом:

Проведите анализ организационной структуры политической партии согласно уставу. Найдите информацию в уставе партии и ответьте на следующие вопросы:

I. Центральные органы партии:

1. Назовите высший орган партии и опишите порядок его избрания.

2. Назовите все постоянно действующие центральные органы партии и опишите порядок их избрания.

3. Назовите высшее должностное лицо партии. Кем оно избирается?

4. Назовите центральный контрольно-ревизионный орган партии и опишите порядок его избрания.

II. Органы региональных отделений партии:

1. Назовите высший орган регионального отделения партии и опишите порядок его избрания.

2. Назовите все постоянно действующие органы регионального отделения партии и опишите порядок их избрания.

3. Назовите высшее должностное лицо регионального отделения партии. Кем оно избирается?

4. Назовите региональный контрольно-ревизионный орган партии и опишите порядок его избрания.

III. Органы местных отделений партии:

1. Назовите высший орган местного отделения партии и опишите порядок его избрания.

2. Назовите все постоянно действующие органы местного отделения партии и опишите порядок их избрания.

3. Назовите высшее должностное лицо местного отделения партии. Кем оно избирается?

4. Назовите местный контрольно-ревизионный орган партии и опишите порядок его избрания.

---

<sup>1</sup> Кодификатор элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников образовательных организаций для проведения единого государственного экзамена по обществознанию. 2019. URL: <http://www.fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory>.



#### IV. Органы первичных отделений партии:

1. Назовите высший орган первичного отделения партии. Кто в него входит?
2. Назовите все возможные постоянно действующие органы первичного отделения партии и опишите порядок их избрания. В каких случаях в первичном отделении создается коллективный руководящий орган?
3. Назовите высшее должностное лицо первичного отделения партии. Кем оно избирается?
4. Существует ли контрольно-ревизионный орган первичного отделения партии? Если да, то в каких случаях и кем он избирается?

Выполнение данного практического задания даст четкое представление обучающимся о том, что такое политическая партия и как она устроена изнутри. Кроме того, это научит работать с текстом неадаптированного источника – устава политической партии. Данный навык безусловно пригодится при выполнении заданий части 2 ОГЭ по обществознанию<sup>1</sup> и при решении заданий 20-24 ЕГЭ по обществознанию<sup>2</sup>, которые как раз предполагают работу с текстовыми источниками информации.

Еще одним важным документом наряду с уставом партии является политическая программа. Ее анализ позволяет сформировать и закрепить навыки и знания, усвоенные сразу в двух темах «политические партии» и «политические идеологии», ведь партийная программа содержит в себе основы партийной идеологии.

Я предлагаю обучающимся проанализировать программу партии на предмет наличия в ней элементов разных идеологий. Для современного историка и обществоведа не секрет, что политические идеологии, в том виде, как они даются в учебниках истории и обществознания в школе и политологии в вузах и сузах во многом представляют из себя «идеальные типы». На деле же в программе партии, именующей себя коммунистической, могут присутствовать элементы консерватизма, а в программе либеральной партии – элементы социал-демократии. Например положение программы КПРФ «создать независимую судебную систему» – носит либеральный характер, так как марксистская теория государства и права всегда отрицала разделение властей, выступая за доминирование представительной власти – Советов. Сюда же можно отнести положение «создать условия для развития малого и среднего предпринимательства». Положение «оградить общество от пропаганды пошлости и цинизма» носит скорее консервативный характер консервативный характер<sup>3</sup>.

Это можно заметить не только в программе КПРФ. Программа ЛДПР также далеко не полностью либеральная. Первый пункт ее звучит так: «Покончить с бедностью. Установить максимальную зарплату на уровне 200 тысяч рублей, а минимальную – на уровне 20 тысяч рублей. Спрос подтолкнет производство». Он носит явно социал-демократический, а не либеральный характер. Тоже можно сказать и о двух последующих пунктах о борьбе с безработицей и ростом цен<sup>4</sup>.

Учащимся можно дать задание: выписать из программы партии три пункта, подтверждающие ее основную идеологию, и три противоречащие названию партийной идеологии. Это не только учит работать с текстом, иллюстрирует на практике, что такое партийная программа, но и безусловно способствует развитию критического мышления.

Таким образом, деятельностные методы являются наиболее эффективными в формировании компетентности учащихся в политических вопросах. Они позволяют вызвать дополнительный интерес к темам раздела «Политика», выявить те особенности политических процессов и явлений, которые обучающиеся не способны понять на основе одного изучения теории. Кроме того это формирует компетенции и навыки, необходимые для сдачи государственной итоговой аттестации в форме ЕГЭ и ОГЭ.

#### Источники и литература:

Алмонд Г., Верба С. Гражданская культура и стабильность демократии. URL: [http://www.civisbook.ru/files/File/1992-4-Almond\\_Verba.pdf](http://www.civisbook.ru/files/File/1992-4-Almond_Verba.pdf).

Боголюбов Л. Н. и др. Обществознание. 9 класс. М.: Просвещение, 2014.

Боголюбов Л. Н. и др. Обществознание. 11 класс. Базовый уровень. М.: Просвещение, 2017.

Кодификатор элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников образовательных организаций для проведения единого государственного экзамена по обществознанию. 2019. URL: <http://www.fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory>.

<sup>1</sup> Спецификация контрольно-измерительных материалов для проведения в 2019 году обязательного государственного экзамена по обществознанию. URL: <http://www.fipi.ru/oge-i-gve-9/demoversii-specifikacii-kodifikatory>.

<sup>2</sup> Спецификация контрольно-измерительных материалов для проведения в 2019 году единого государственного экзамена по обществознанию. URL: <http://www.fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory>.

<sup>3</sup> Программа партии. URL: <https://kprf.ru/party/program>.

<sup>4</sup> Программа ЛДПР. URL: [https://ldpr.ru/party/Program\\_LDPR/](https://ldpr.ru/party/Program_LDPR/).

Кодификатор элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников образовательных организаций для проведения обязательного государственного экзамена по обществознанию. 2019. URL: <http://www.fipi.ru/oge-i-gve-9/demoversii-specifikacii-kodifikatory>.

Конституция РФ. URL: <http://www.constitution.ru/10003000/10003000-3.htm>.

Малюгина Т. И. Системно-деятельностный подход в образовании. URL: <https://www.uchportal.ru/fgos/sistemno-deyatelnostnyj-podhod-v-obrazovanii-2015>.

Программа ЛДПР. URL: [https://ldpr.ru/party/Program\\_LDPR/](https://ldpr.ru/party/Program_LDPR/).

Программа партии. URL: <https://kprf.ru/party/program>.

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897. Приложение: Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-17122010-n-1897>.

Спецификация контрольно-измерительных материалов для проведения в 2019 году единого государственного экзамена по обществознанию. URL: <http://www.fipi.ru/oge-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory>.

Спецификация контрольно-измерительных материалов для проведения в 2019 году обязательного государственного экзамена по обществознанию. URL: <http://www.fipi.ru/oge-i-gve-9/demoversii-specifikacii-kodifikatory>.

**Н.Г. Пашкин<sup>1</sup>**  
Екатеринбург

## **УРОК ИСТОРИИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ АССОЦИАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** методика преподавания истории, методика истории в школе, уроки истории, музыкальное образование, музыкальные произведения.

**АННОТАЦИЯ.** Автор рассмотрел процесс формирования ассоциативного мышления на уроках истории. Возрастные и психологические особенности, общекультурный уровень, мировоззрение слушателя и многое другое определяют то, что он слышит и познает в музыкальном произведении. Проанализированы проблемы в педагогике художественного образования.

**N.G. Pashkin**  
EKaterinburg

## **LESSON OF HISTORY AS A FORMATION FACTOR ASSOCIATIVE THINKING IN MUSIC EDUCATION**

**KEYWORDS:** methods of teaching history, methods of history in school, history lessons, music education, musical works.

**ABSTRACT.** The author reviewed the process of forming associative thinking in history lessons. Age and psychological characteristics, the general cultural level, the outlook of the listener and much more determine what he hears and learns in a musical work. Analyzed the problems in the pedagogy of art education.

Любой вид искусства не только активизирует эмоциональную сферу человека, но и обладает мощным потенциалом его интеллектуального развития. За визуальной, вербальной или звуковой формой каждого произведения стоит созданный мастером художественный образ, несущий в себе его смысл. Он может содержать в себе идею, а иногда и целую концепцию. Проникновение в него стимулирует процесс познания, выводящего за пределы лишь чувственного восприятия. Поэтому без воспитания мыслительных навыков в искусстве полноценное художественное образование представить невозможно. Умение познавать форму учит способности ее повторить. Но только на умении распознавать содержание строится способность по-настоящему ценить его, на нем воспитывать других, обогащать и создавать новое. На этой ступени чисто исполнительская практика искусства переходит на уровень педагогического и творческого мастерства. Но переход к нему не совершается в силу развитости одних лишь прикладных навыков, он требует воспитания духовной потребности в познании художественного языка, который оперирует образами<sup>2</sup>.

Одна из особенностей музыкального искусства состоит в том, что его материальную основу образует система знаков в форме нотного текста. Знаковый характер формы музыкального языка придает ему высокую степень абстрактности<sup>3</sup>. В результате образы, содержащиеся в музыкальных произведениях, не являются очевидными в такой же мере, как в других видах искусства. Путь к постижению их здесь более сложен, так как сформировать его можно только силой мысли, ведущей к воображению. Музыка как искусство и заключается в создании звука, запускающего мыслительный процесс, в котором рождаются образы. Образность мышления – особый ключ к полноценному восприятию музыки. Известно, что на его развитие оказывают влияние многие факторы. Возрастные и психологические особенности, общекультурный уровень, мировоззрение слушателя и многое другое

---

**Пашкин Николай Геннадьевич**, кандидат исторических наук, преподаватель ГБПОУ СО «Свердловское музыкальное училище им. П.И. Чайковского (колледж)», г. Екатеринбург; e-mail: ngpashkin@yandex.ru.

**Pashkin Nikolai Gennadievich**, Candidate of Historical Sciences, Lecturer of the GBPOU SO «Sverdlovsk Musical College im. P.I. Tchaikovsky (college)», Ekaterinburg, Russia.

© Пашкин Н. Г., 2019

<sup>2</sup> Павлов Д. Н. Формирование творческой самореализации музыканта-исполнителя в процессе музыкально-исполнительской и композиционной деятельности // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2014. № 1 (28).

<sup>3</sup> Рябчикова Е. П. Роль материальной основы музыкального произведения в формировании образно-ассоциативного мышления // Евразийский Союз Ученых. 2016. № 29.

определяют то, что он слышит и познает в музыкальном произведении. Это стало на сегодняшний день частью проблем в педагогике художественного образования.

Важный фактор развития образного мышления заключен в самой его природе, т. е. в возможности одного мысленного образа порождать цепочку других по принципу ассоциирования, результатом чего является уже не просто образное, а ассоциативное мышление. Его ценность в том, что ассоциативные связи резко расширяют рамки образных представлений, если этого требует сложное музыкальное произведение<sup>1</sup>. Природа ассоциаций различна. Самые простые ассоциативные связи создаются по форме, по цвету, по звуку, тогда как более сложный пример представляют ассоциации на уровне абстракций. Ведя от одного образа к другому, такие ассоциативные мыслительные цепочки помогают превращать обыденное мышление в художественное, поэтому подготовка профессионального музыканта не обходится без решения этой задачи. Но если ассоциации, проистекающие из обыденной действительности, доступны любому человеку, то мысль художественного произведения часто открывается через параллели не с окружающими предметами, а с миром таких явлений, понимание которых требует особой интеллектуальной подготовки. Этому, безусловно, способствует знакомство с другими сферами художественной культуры. Но особый случай представляют собой ассоциации, которые отсылают сознание к области абстрактных и обобщенных понятий. Следовательно, здесь играет свою роль фактор общего, а не только художественного образования. Речь идет о сфере рационального познания, где художественные методы все-таки тоже находят свое применение, в том числе и метод ассоциаций. Примеры подобного рода известны всем. Человек легче понимает и осознает абстракции, моделируя их из ассоциируемых образов. То, что нельзя объяснить сразу, можно представить в воображении на основе имеющегося опыта и изучить новый объект, найдя связь между ним и уже известным. Именно так строение атома на уроках физики объясняется и запоминается по аналогии с образом Солнечной системы.

Через такие ассоциативно-когнитивные методы познавательное отношение к искусству и способность выражать полученные знания в художественном творчестве могут активно развиваться в любых учебно-образовательных блоках. Большим потенциалом здесь обладает историческое познание. Речь идет именно о познании как процессе, а не о наличии на выходе определенной суммы знаний по предмету. Ценность такого процесса заключается в воспитании отношения самого ученика к приобретаемому знанию как творческому результату, который достигается с его собственным участием. Путь к результату через ассоциативное мышление усиливает творческий характер познания, одновременно обеспечивая его связь с искусством. При таком подходе урок истории не только получает дополнительные средства решения своих собственных задач, но и сопутствует решению специфических задач художественного и, в частности, музыкального образования. Ценность изучения истории применительно к ним обусловлена рядом особенностей.

Во-первых, история как гуманитарная дисциплина соотносится с человеком. Создаваемый ею кругозор мышления, из которого можно черпать образы, необъятен. Потому в наиболее простых видах историческое знание несложно облечь в образные формы, которые вовлекают в процесс познания не только логическое, но и ассоциативное мышление. Исторические факты являются готовым материалом, активизирующим силу воображения, обеспечивающего синтез истории и искусства. Но история, в конечном счете, не изучает собственно факты. Особенно, если дело касается обучения и воспитания. Здесь факты нужны, чтобы из них рождались вопросы, которые еще нужно суметь найти. Ответы на них очень редко бывают законченными и односложными. Искусство ассоциативного метода здесь состоит в том, чтобы один вопрос порождал целую цепочку новых. Поэтому, обучая истории, к поиску проблемы бывает целесообразно вести не логически, а ассоциативно, создавая сначала доступный для обучающего образ, на котором можно строить вопросы.

Точно так же в искусстве аналогией исторического поиска проблемы является поиск художественного образа, которым ее можно выразить. Задача и здесь состоит в том, чтобы через воображение и образ начать размышлять и интерпретировать, а не прийти к заранее заданному односложному ответу. Интерпретация произведения в музыке и вовсе напрямую зависит от уровня развитости образно-ассоциативного мышления: чем оно насыщеннее, тем более яркое и осмысленное содержание в нем откроется. Наконец, надо иметь в виду следующее. Обладая потенциалом развития и использования образных и ассоциативных методов, история все же остается наукой, и полученное ею знание неизбежно переводится на язык абстрактно-логического мышления и понятийного аппарата. В музыке тоже наблюдается нечто подобное: продуцируемый звуком образ зашифровывается в ноту, стано-

---

<sup>1</sup> Байбикова Г. В. Особенности развития ассоциативно-образного мышления музыканта // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26856>.

вится знаком. Идея, выраженная образом, в истории переводится на научно-понятийный, а в музыке – на знаково-символический язык. Это подчиняет ассоциативное мышление определенной логике и упорядочению, способности создавать новые образы не хаотично, а осознанно. Это верный путь и к самостоятельному художественному творчеству, и к умению адекватно замыслу и содержанию произведения воспринимать и интерпретировать его.

Урок истории, конечно, не ставит своей специальной целью развитие ассоциативного мышления, столь необходимого в музыкальном образовании. Он не может и не должен превращать познавательный процесс в полет воображения. Но в определенных случаях именно сила этого типа мышления позволяет в доступной форме установить проблему, проявить к ней интерес, подключая силу воображения и эмоционального восприятия. Чтобы сделать рациональный вывод, подчас приходится прибегнуть к художественному методу – например, к метафорам, с помощью которых сложные абстрактные понятия преобразуются в доступные сознанию образы<sup>1</sup>. Например, можно долго на историческом материале объяснять принципы работы плановой экономики в СССР, заставляя аудиторию скучать, но можно сделать это, используя в воображении образ обычной фабрики или даже семьи, пропустить его через литературный сюжет или фрагмент художественного фильма. Такое историческое событие, как Великая Русская революция, превращается в известный всем по литературе образ бури. Но урок истории придаст этому образу не литературно-художественный, а вполне исторический смысл. Ассоциативное мышление быстро определит революцию как стихийный процесс разрушения социального порядка, на смену которому обычно идет новое государство. Ассоциативная цепочка «стихия–революция–порядок–государство» направит познавательный процесс через океан фактов к пониманию их смысла. Примеры подобного опыта создаются самой практикой.

Развитие ассоциативного мышления на уроке истории имеет еще одну важную функцию в формировании музыканта. Любое музыкальное произведение, как и в других видах искусства, является частью своего исторического времени и для его адекватного восприятия важно уметь мыслить образами максимально близкими композиторскому замыслу<sup>2</sup>. Он раскрывается, в том числе, и тогда, когда слушателю известна историческая эпоха, создавшая музыку и ее автора. Для этого не так обязательно знать какие-то факты, сколько быть готовым создать ее, той эпохи, ассоциативный образ, объединяющий слушателя и композитора. Звуки «Ленинградской симфонии» Д. Д. Шостаковича всех заставят представить силу наступающего железа. Почти каждому он даст ассоциацию с машиной. Многие, знакомые с историей, в образе машины смогут вообразить многомиллионную армию промышленной эпохи. Но гораздо сложнее на ассоциации с машиной представить уподобившееся фабрике государство XX века. И только лишь подготовленный слушатель на ассоциации с машиной сумеет представить себе человека – в образе горючего материала и топлива для этой машины, каким стал человек не просто для государства, а государства фашистского. Ассоциативное мышление без труда установит связь между железом и танком, но только когда сила воображения подкреплена силой мысли и исторического знания, длинная цепочка ассоциаций сумеет в звуках симфонии увидеть художественный образ фашизма во всей его реальной сущности. Но чтобы ассоциации донесли этот образ в музыкальном исполнении, прежде он должен сложиться в историческом познании, так как слушатель не может создать в воображении то, чего он не знает. И наоборот, чем шире кругозор знаний, тем выше и потенциал ассоциативного мышления, открывающего путь к содержанию произведений музыкального искусства. Иногда этот путь лежит, в том числе, и через урок истории.

#### **Источники и литература:**

Байбикова Г. В. Особенности развития ассоциативно-образного мышления музыканта // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26856>.

Павлов Д. Н. Формирование творческой самореализации музыканта-исполнителя в процессе музыкально-исполнительской и композиционной деятельности // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2014. № 1 (28). С. 76-82.

Пустовалова В. В. Метафора в педагогике: экскурс и перспективы // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 12 (177). С. 169-175.

Рябчикова Е. П. Роль материальной основы музыкального произведения в формировании образно-ассоциативного мышления // Евразийский Союз Ученых. 2016. № 29. С. 28-32.

<sup>1</sup> Пустовалова В. В. Метафора в педагогике: экскурс и перспективы // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 12 (177).

<sup>2</sup> Рябчикова Е. П. Роль материальной основы музыкального произведения в формировании образно-ассоциативного мышления // Евразийский Союз Ученых. 2016. № 29.

**Л.Е. Петрова**  
**Е.А. Фитьмов**  
Ставрополь

## **ДИДАКТИЧЕСКАЯ РОЛЬ МУЗЕЙНОГО ЗАНЯТИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ РАЗВИТИИ ШКОЛЬНИКОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** дополнительное образование, музеи, музейная педагогика, школьники, воспитание школьников, социализация детей, гуманитарные знания, художественное восприятие, искусство, эстетическое воспитание, средства воспитания, музейные занятия.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются актуальные вопросы эстетического воспитания и образования школьников средствами музейной педагогики. Данная статья подводит к пониманию необходимости переосмыслить роль музея и музейного занятия с различными возрастными категориями учащихся, что обусловлено серьезными гуманитарными и социальными проблемами и противоречиями, возникшими в российском обществе. Музей может сыграть важную роль в духовном развитии личности, так как обладает специфическими средствами воспитательного воздействия, которых нет у других общественных институтов.

Поступательное развитие художественного восприятия изобразительного искусства в условиях музейной среды способно включить человека в культурную сферу взаимодействия зрителя и автора произведения. Одна из важных задач музейного занятия с учащимися – организация диалога, сотворчества личности с автором произведения. Подобная форма работы может быть организована в музеях различных профилей, например, в краеведческих, этнографических, где представлены предметы культа, веры, декоративно-прикладные изделия. Работа с посетителем в музее должна быть построена таким образом, в которой бы он являлся одновременно зрителем и участником мероприятия.

**L.E. Petrova**  
**E.A. Fitmov**  
Stavropol

## **TEACHING MUSEUM CLASSES IN THE ARTISTIC DEVELOPMENT OF SCHOOL STUDENTS**

**KEYWORDS:** additional education, museums, museum pedagogy, schoolchildren, upbringing of schoolchildren, socialization of children, humanitarian knowledge, artistic perception, art, aesthetic education, means of education, museum classes.

**ABSTRACT.** The article deals with topical issues of aesthetic education and education of schoolchildren by means of Museum pedagogy. This article leads to the understanding of the need to rethink the role of the Museum and Museum classes with different age groups of students, due to serious humanitarian and social problems and contradictions that have arisen in Russian society. The Museum can play an important role in the spiritual development of the individual, as it has specific means of educational influence, which other public institutions do not have.

The progressive development of artistic perception visual arts in the conditions of Museum environment capable of integrating the person into the cultural sphere of interaction between the spectator and the author of the work. One of the important tasks of the Museum classes with students – the organization of dialogue, co-creation of the individual with the author of the work. This form of work can be organized in museums of different profiles, such as local history, ethnographic, which presents objects of worship, faith, decorative and applied products. Work with the visitor in the Museum should be built in such a way that he was both a spectator and a participant of the event.

В России дополнительное образование детей развивается на лучших традициях российской системы внешкольного образования и воспитания. Безусловно, школа имеет большое значение в ста-

---

**Петрова Людмила Евгеньевна**, старший преподаватель кафедры изобразительного искусства, Ставропольский государственный педагогический институт; член Союза дизайнеров России, член творческого Союза художников России.

**Petrova Liudmila Evgenievna**, Senior Lecturer, Department of Fine Arts, Stavropol State Pedagogical Institute; Member of the Russian Union of Designers, Member of the Creative Union of Russian Artists, Stavropol, Russia.

**Фитьмов Евгений Алексеевич**, доцент кафедры изобразительного искусства, Ставропольский государственный педагогический институт; член Союза дизайнеров России; e-mail: milagen@mail.ru.

**Evgeny A. Fitmov**, Associate Professor of the Department of Fine Arts, Stavropol State Pedagogical Institute; Member of the Russian Union of Designers, Stavropol, Russia.

© Петрова Л. Е., Фитьмов Е. А., 2019

новлении и развитии ребенка, но всестороннему развитию личности, раскрытию ее способностей, способствует именно дополнительное образование. Современное дополнительное образование представляет собой целенаправленный процесс, объединяющий воспитание, обучение и развитие личности, формирующий ключевые компетенции и предоставляющий ребенку возможность личностного и профессионального самоопределения.

Быть компетентным – это значит уметь мобилизовать имеющиеся знания и опыт, свою волю для решения проблемы в конкретных обстоятельствах. Более того, приобретение компетенции зависит от активности, осознанного отношения индивида к своему обучению<sup>1</sup>.

Интересно отметить тот факт, что в настоящее время возросла конкуренция между традиционным форматом дополнительного образования детей, который предполагает целенаправленное и регулярное посещение ребенком занятий и появившимися и набирающими популярность развивающими студиями и центрами для детей, в том числе различные формы занятий в музее.

Внеурочная деятельность детей – это часть учебно-воспитательного процесса, одна из форм организации свободного времени учащихся различных возрастных групп. Во внеурочной деятельности целесообразно создавать позитивный психологический климат, расширять коммуникативное пространство ребенка, формировать чувство эмпатии.

Проведение музейных занятий можно рассматривать как педагогический компонент процесса социализации, который предполагает сознательные действия, направленные на интеграцию человека в общество, на освоение им комплекса социальных ролей, на умение ориентироваться в культурной среде. В процессе социализации решаются две группы задач: социальной адаптации и социальной автономизации личности. По мнению отечественных педагогов О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк социальная адаптация предполагает активное приспособление индивида к условиям социальной среды, здесь должны решаться задачи воспитания личности, а социальная автономизация представляет степень самооценки, формирует представление личности о себе.

В условиях перехода России к системе непрерывного образования дополнительное образование детей должно стать площадкой, объединяющей такие составляющие системы образования, как формальное, неформальное и информальное образование. Рассмотрим основные характеристики каждого из них:

– В формальном образовании процесс получения знаний проходит в организованном и иерархически упорядоченном контексте, завершается выдачей бланка государственного образца различного уровня образования.

– Процесс неформального образования строится на получении новых знаний, умений и происходит вне специализированного образовательного пространства, при этом существуют конкретные цели, методики и результат обучения, по итогам обучения выдается соответствующий документ.

– Информальное образование – индивидуальная деятельность человека, направленная на познание, которое сопровождает его в течение всей жизни, при котором не всегда существует конкретный результат<sup>2</sup>.

Очевидно, что процесс обучения и воспитания в учреждениях дополнительного образования, даёт возможность педагогам использовать большой спектр педагогических технологий в условиях учебного процесса. Иными словами, воспитательный потенциал дополнительного образования определяется тем, в какой степени школьники могут решать свои возрастные и индивидуальные проблемы, с которыми они сталкиваются в жизни<sup>3</sup>.

Гуманитарное знание отличается от естественнонаучного знания тем, что не может быть усвоено через формулы и цифры, оно скорее формирует умение человека выразить своё отношение к изучаемому предмету, чем постичь сам предмет. К примеру, женщины на полотнах Модильяни – кирпично-красные и со скошенными глазами, но это не мешает увлеченному живописью человеку ценить и любить эти произведения, ему бессмысленно доказывать, что подобная живопись искажает реальность. Некоторые исследователи рассматривают специфику гуманитарных учебных предметов в их особой образовательной функции, а именно в направленности на формирование у обучаемых не «знаний» и «способов деятельности», а в соответствии с теорией И. Я. Лернера – В. В. Краевского – «опыта эмоционально-ценностного отношения».

<sup>1</sup> Евладова Е. Б. Дополнительное образование детей: учебник для студ. пед. училищ и колледжей / Е. Б. Евладова, Н. М. Михайлова. М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2004. С. 30.

<sup>2</sup> Гаврилова И. В., Запруднова Л. А. Формальная, неформальная и информальная модели образования // Молодой ученый. 2016. № 10. С. 1197-1200.

<sup>3</sup> Леонтьев Д. А. Пути развития творчества: личность как определяющий фактор // Воображение и творчество в образовании и профессиональной деятельности. Материалы чтений памяти Л.С. Выготского: Четвертая Международная конференция. М.: РГГУ, 2004. С. 214-233.

Необходимо рассмотреть возможности музейного занятия как инструмента, способствующего творческому раскрытию личности, развитию художественного восприятия в условиях музея. Изучением особенностей освоения детьми музейных ценностей занимались такие известные ученые как А. В. Бакушинский, Б. А. Столяров, Е. Г. Ванслова и др. Искусство, обладающее благотворным, очищающим действием на любого человека, играет немаловажную роль в процессе воспитания ребёнка. Изучая произведения великих художников, биографии их авторов, он сможет найти ответы на многие волнующие его вопросы.

С психологической точки зрения для глубокого, личностного понимания искусства необходимо взаимодействие двух видов деятельности: зрительного восприятия искусства и собственно художественного творчества. Для детей рисование – это один из любимых видов деятельности, доступное средство для самовыражения. При описании героев, нарисованных на полотне, в сознании ребенка одновременно происходит качественный анализ образов, выявляется их положительная или отрицательная сторона, композиция картины одновременно подчиняется эстетическим законам и законам психологии.

В педагогике и психологии продолжает решаться одна из главных проблем развития личности – формирование эмоциональной отзывчивости ребенка, так как уже говорилось выше, владение эмоциональной отзывчивостью является одним из средств социально-коммуникативного развития учащихся. Эмоции играют важнейшую роль в процессе становления личности, оказывают влияние на мировосприятие ребенка. Психолого-педагогические исследования последних лет констатируют, что увеличилось количество детей с эмоциональной неустойчивостью, агрессивностью, тревожностью и т. д. Это серьезно осложняет взаимоотношения ребенка с окружающим миром. В этой связи, проведение различных форм занятий в музейной среде поможет обеспечить необходимые условия к восприятию искусства, осознанию важнейших норм человеческих взаимоотношений и поможет обрести уверенность в себе.

Художественное восприятие обладает уникальной спецификой, отличающей его от восприятия каких-либо явлений окружающего мира. Как подчеркивал известный советский психолог Б. М. Теплов, художественное восприятие начинается с чувства, без него оно невозможно. Художественное восприятие имеет два этапа своего воздействия на зрителя – первичный и вторичный. Как показывает практика, наиболее значимым является повторное восприятие, т.к. в ходе него человек может по-новому переосмыслить данное произведение, увидеть в нем то, чего не увидел ранее. Одним из необходимых условий полноценного восприятия отечественный теоретик искусства Н. Н. Волков определил понимание «языка живописи». Если в процессе первичного восприятия произведения искусства доминирует момент неожиданности, новизны, то при повторном восприятии человек «движется» в направлении определенного ожидания.

Известный отечественный философ и культуролог М. С. Каган писал, что «восприятие произведений искусства в психологическом отношении сложнее не только восприятия всех других культурных предметов, но и обыденного восприятия реальности, потому что искусство переживается как реальность всей полнотой наших психических механизмов». Это выражается, прежде всего, в творческом восприятии произведений искусства, в которых реальное восприятие художником-творцом окружающего мира обогащено его творческой фантазией.

Важной работой по проблеме изучения психологии восприятия стало исследование Р. Арнхейма «Искусство и визуальное восприятие». Эта книга описывает практические исследования восприятия разнообразных изобразительных форм, проведенных в русле гештальтпсихологии, т.е. психологии, занимающейся изучением целостного восприятия.

Художественное восприятие предполагает интеллектуальную активность личности, осмысление явлений, связей, отношений. По мнению советского литературоведа и психолога Б. С. Мейлаха, «развертываясь во времени, процесс художественного восприятия характеризуется чередованием следующих фаз: первую фазу составляют опознание произведения; на последующих фазах происходит проникновение в замысел, постепенная кристаллизация идеи художника в сознании воспринимающего субъекта»<sup>1</sup>.

Работа с подлинником в специфическом музейном пространстве оказывает на детей незаменимое эмоциональное воздействие, создаётся определенная атмосфера и ритуал общения с произведением искусства, который невозможно организовать вне музейной среды. Благодаря такой деятельности ребенок обретает возможность проиграть в воображении одну из неосуществлённых в жизни ролей.

Удачное решение вопросов разработки методики и содержания различных форм занятий в музее осуществляется посредством изучения музейной аудитории и применением дифференцированного подхода к различным группам посетителей. Музейная аудитория делится по возрастному признаку

---

<sup>1</sup> Мейлах Б. С. Психология процессов художественного творчества. М.: Наука, 1980. С. 140.



на детскую и взрослую, а также по социальному, профессиональному, национальному и другим признакам. Образовательные программы учитывают специфику конкретного музея и особенности его музейного собрания.

Функции музейного педагога в художественном музее заключаются не только в том, что он является носителем определенного знания, сколько в организации диалога зрителя с памятником. Поскольку в основе методики образовательной работы в музее лежит общение зрителя с экспонатом и музейным педагогом, она не является аналогом школьной методики, опирающейся на общую информацию о предмете. Неформальное обучение в условиях музейной среды даёт возможность использовать разнообразие педагогических приёмов, которые в обычных условиях трудно реализовать, например, эвристическая беседа, обыгрывание ситуаций, элементы ролевой игры, самостоятельное творчество детей, которые в окружении подлинников приобретают особое звучание. Проводимые в музее выставки, общение с авторами произведений, создают соответствующие их содержанию и особенностям детской аудитории формы работы, такие как интегрированные уроки, творческие мастерские, мастер-классы и т. д.

Воспитательно-дидактическая атмосфера музейного занятия включает школьника в деятельность, в которой проявляется эстетическая сущность человека, в результате чего формируются компоненты эстетического вкуса. Процесс эстетического воспитания в этой связи представляет собой систему эстетических ситуаций пяти типов: эстетического восприятия, понятийно-гностического, эмоционально-оценочного, коммуникативно-эстетического, эстетического самовыражения. Включение учащихся в ситуацию каждого типа способствует формированию эстетических эмоций, переживаний, чувств, потребностей, взглядов, оценок, способностей<sup>1</sup> и т. д.

Понимание процессов зрительного восприятия важно как для музейного педагога, так и для школьного учителя в его работе по развитию художественного восприятия учащихся. То, что дети узнают при знакомстве с подлинными произведениями живописи и других видов изобразительного искусства, они будут пытаться включить в свой жизненный опыт. Этот процесс исключительно важен особенно в раннем возрасте, так как художник создает в своем произведении ситуации и конфликты, которых еще не было в жизни школьника, но которые он уже способен внутренне пережить.

В заключении необходимо сказать, что художественное восприятие произведения искусства в музее представляет собой сложный личностно-обусловленный процесс, в основе которого лежит диалог, сотворчество личности с автором произведения. В связи с этим особую ценность приобретает опыт учителя, который, став посредником между музеем и школьником, может качественно улучшить процесс освоения художественной культуры, «адаптировать» его по отношению к уровню индивидуального восприятия, индивидуальным особенностям и познавательным потребностям ребёнка (А. И. Буров, Б. Т. Лихачев, Н. А. Яковлева и др.).

#### **Источники и литература:**

Гаврилова И. В., Запруднова Л. А. Формальная, неформальная и информальная модели образования // Молодой ученый. 2016. № 10. С. 1197-1200. URL <https://moluch.ru/archive/114/29876/> (дата обращения: 30.01.2019).

Евладова Е. Б. Дополнительное образование детей: учебник для студ. пед. училищ и колледжей / Е. Б. Евладова, Н. М. Михайлова. М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2004. 349 с.

Леонтьев Д. А. Пути развития творчества: личность как определяющий фактор // Воображение и творчество в образовании и профессиональной деятельности. Материалы чтений памяти Л.С. Выготского: Четвертая Международная конференция. М.: РГГУ, 2004. С. 214-223.

Мейлах Б. С. Психология процессов художественного творчества. М.: Наука, 1980. 285 с.

Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. 272 с.

---

<sup>1</sup> Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. С. 188.

**Р.В. Пятыгина**  
Екатеринбург

## **МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПЕРСОНАЛИЙ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ИСТОРИИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: методика преподавания истории, методика истории в школе, исторические личности, приёмы обучения.

АННОТАЦИЯ. Главный элемент содержания исторического образования – знания. Они включают в себя сведения, познания в области истории, концентрируя социальный опыт человечества. Знания создают научную картину развития общества, дают представление об исторической действительности и предполагают постижение её человеком.

Структура исторических знаний включает в себя познание самой исторической науки: её содержания, способов действия с историческим материалом, теоретических, методологических основ. В процессе обучения ученики овладевают элементами исторических знаний, оперируя такими категориями, как факт, явление, событие, процесс. Они, например, выявляют сущность событий, проводят их сравнение. Что же означают эти категории?

Из сочетания фактов разного порядка возникает образ исторического события. При отборе фактов для урока требуется учитывать также их научную достоверность; конкретность, образность и на конкретные факты, преподавание станет излишне социологизированным.

Одним из видов работы с историческими представлениями является создание представлений об исторических личностях. Исходя из терминологических определений личности, персоны, историческими личностями можно считать людей с ярко выраженной индивидуальностью, оставивших значительный след в истории.

При изучении личностей учащимся предстоит преодолеть застарелые оценочные болезни, передающиеся из поколения в поколение. Одна из таких болезней – однобокость в оценке людей, в зависимости от политического строя, в условиях которого личность действовала (действует), и идеологии, которая господствовала (господствует) в обществе.

Другая болезнь – оценивание личности не со «своей колокольни» (с точки зрения наличия знаний вообще и компетентности в оценивании профессиональной сферы деятельности личности в частности).

Какой бы путь изучения исторических личностей ни был избран учителем и учащимися, каждый из них должен понимать, что полностью объективную оценку человеку может дать только время.

**R.V. Pyatygina**  
Ekaterinburg

## **METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE STUDY OF PERSONALITIES IN SCHOOL HISTORY**

KEYWORDS: methods of teaching history, methods of history at school, historical personalities, teaching methods.

ABSTRACT. The main element of the content of historical education is knowledge. They include information, knowledge in the field of history, concentrating the social experience of mankind. Knowledge creates a scientific picture of the development of society, give an idea of historical reality and assume the comprehension of her man.

The structure of historical knowledge includes the knowledge of the historical science: its content, methods of action with historical material, theoretical and methodological foundations. In the process of learning, students master the elements of historical knowledge, operating in categories such as fact, phenomenon, event, process. For example, they reveal the essence of events and compare them. What do these categories mean?

From a combination of facts of different order there is an image of a historical event. In the selection of facts for the lesson is required to consider their scientific credibility; concreteness, imagery and on the specific facts, the teaching will be too sociologizing.

One of the types of work with historical ideas is the creation of ideas about historical figures. Based on the terminological definitions of personality, person, historical figures can be considered people with a strong personality, left a significant mark in history.

In the study of individuals, students will have to overcome long-standing evaluative diseases that are transmitted from generation to generation. One of these diseases is one-sidedness in the evaluation of people, depending on the political system in which the person acted (acts), and the ideology that prevailed (dominates) in society.

---

<sup>1</sup> Пятыгина Римма Викторовна, учитель истории и обществознания МБОУ СОШ № 20 г. Екатеринбурга; e-mail: PyatyginaRimma@yandex.ru.

**Pyatygina Rimma Viktorovna**, Teacher of History and Social Studies MBOU SOSH number 20 of Ekaterinburg, Russia.

Another disease is the evaluation of the person not from “his bell tower” (in terms of the availability of knowledge in General and competence in the evaluation of the professional sphere of activity of the person in particular).

Whatever path of study of historical figures may be chosen by the teacher and students, each of them must understand that only time can give a fully objective assessment of a person.

Главный элемент содержания исторического образования – знания. Они включают в себя сведения, познания в области истории, концентрируя социальный опыт человечества. Знания создают научную картину развития общества, дают представление об исторической действительности и предполагают постижение её человеком.

Структура исторических знаний включает в себя познание самой исторической науки: её содержания, способов действия с историческим материалом, теоретических, методологических основ. В процессе обучения ученики овладевают элементами исторических знаний, оперируя такими категориями, как факт, явление, событие, процесс. Они, например, выявляют сущность событий, проводят их сравнение. Что же означают эти категории?

Само слово факт, в переводе с латинского, означает «сделанное, совершившееся»<sup>1</sup>. В истории факт рассматривается как некоторый имевший место фрагмент действительности, конкретной ситуации.

Факт неповторим, его нельзя воспроизвести, наблюдать. В этом его специфика. «В процессе познания истории факты ценны не только сами по себе, они необходимы для определения и сопоставления исторических связей, для их обобщения и усвоения в системе. Обобщение и систематизация фактов – это инструмент познания истории»<sup>2</sup>.

Единичные факты неоднородны, их можно подразделить на факты первого и второго порядка. Более сложные факты раскрываются через менее сложные. Например, к фактам первого порядка относится Великая Отечественная война, второго – Курская битва. В фактах второго порядка могут быть выделены первичные эпизоды исторических знаний – танковое сражение в районе Прохоровки.

Из сочетания фактов разного порядка возникает образ исторического события. При отборе фактов для урока требуется учитывать также их научную достоверность; конкретность, образность и эмоциональность. Большей образности требуют факты для учащихся среднего звена, и большей документальности, доказательности – для учащихся старших классов. Надо правильно, с учётом возраста и познавательных способностей соотносить фактический и теоретический материал. На этапе объяснения нового материала не следует вводить факты, которые усложняют анализ и отвлекают мысль ученика. Анализ материала должен быть направлен на выделение в нём существенных признаков понятий. Надо учитывать соотношение фактов и обобщений. Преподавание истории превратится в фактологию, если будут преобладать конкретные исторические факты без связей и обобщений между ними. И, напротив, если будут в основном выводы и обобщения без опоры на конкретные факты, преподавание станет излишне социологизированным.

Чтобы поддерживать на уроке интерес к новой теме, к менее интересному, но нужному материалу, можно подключить более интересный или тот, который ранее оставил у учеников глубокий след. Прежний положительный эмоциональный фон поможет поддержать интерес к изучаемым фактам. Интерес связан также с новизной, увлекательностью и занимательностью, неожиданными сравнениями, новыми аспектами подачи материала со сменой приемов деятельности. На основе изучаемых фактов в сознании учащихся формируются конкретные представления, складывается определённая система исторических понятий. К. Д. Ушинский выступал за такое «учение, которое основывается не на отвлечённых представлениях, а на конкретных образах, наглядности»<sup>3</sup>.

Одним из видов работы с историческими представлениями является создание представлений об исторических личностях. Личность определяется «совокупностью свойств, присущих данному человеку, составляющих его индивидуальность... Человек с точки зрения его характера, поведения, положения и т. п.». Индивидуальность – это «совокупность характерных, своеобразных черт, отличающих какого-либо человека от другого; человек как носитель личных, характерных для него признаков, свойств; личность»<sup>4</sup>.

Исходя из терминологических определений личности, персоны, историческими личностями можно считать людей с ярко выраженной индивидуальностью, оставивших значительный след в истории.

<sup>1</sup> Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. М.: Политиздат, 1986. С. 501.

<sup>2</sup> Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Владос, 2003. С. 240.

<sup>3</sup> Там же. С. 54.

<sup>4</sup> Степанищев А. Т. Методика преподавания и изучения истории: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Владос, 2002. С. 66.

Личности в истории условно составляют три группы:

- по положению (наследственные правители);
- по заслугам положительным (реформаторы, полководцы-победители, крупные учёные и т. п.);
- по «заслугам» отрицательным (гонители просвещения, террористы, авантюристы и т. п.).

Право быть на страницах учебников истории, в первую очередь, должны обрести те, кто максимально способствовал благу и процветанию человечества. Но кто является таковым? Если следовать В. И. Ленину, «исторические заслуги судятся не по тому, чего не дали исторические деятели сравнительно с современными требованиями, а по тому, что они дали нового сравнительно со своими предшественниками»<sup>1</sup>.

Гегель считал великим человеком того, кто может воплотить в словах волну своей эпохи, сказать своей эпохе, в чём её воля и выполнить её. То, что он делает – сердцевина и суть его эпохи, через него проявляется эпоха.

Английский историк Э. Карр попытался определить великих людей исходя из того, каким путём они таковыми стали. «Великий человек, – отмечал он, – всегда представитель или существующих сил, или сил, созданию которых он способствует, бросая вызов существующей власти.

Авторы поступают правильно, находя место на страницах истории созидателям и консерваторам, победителям и побежденным, реформаторам и контрреформаторам.

Говоря о количестве личностей, подлежащих изучению учащимися, необходимо иметь в виду, что оно не может быть одинаковым в учебниках для первого и второго концентров. Кроме того, перегрузка учебников и занятий именами вряд ли будет способствовать глубокому усвоению материала.

При подборе и изучении личностей необходимо учитывать «женский фактор», как в истории, так и в аудитории. Замечено, что ученицам интереснее читать и говорить о княгине Ольге, преданно любившей мужа князя Игоря, о княжне Анне, дочери всесильного канцлера Ордин-Нащокина, не желавшей выйти замуж за нелюбимого человека, чем потрясла воображение современников, о Надежде Дуровой, прославившейся как кавалерист-девица в Отечественной войне 1812 г., о княгине Вере Оболенской, дочери русского эмигранта и т. д.

Без знания личностей знание истории не может быть полным. Существование установки «Дело в классах, а не в лицах» (ленинская) и «Апофеоз лиц. А где же марксизм?» (сталинская) давно перестали быть бесспорными.

Причин изучения личностей несколько.

Первая. Большинство личностей выражали интересы определённых групп людей, сословий, классов, партий. Чьи интересы, почему именно этих групп людей, в чём и как это проявлялось – вот что не всегда попадает в поле внимания учащихся. А без этого и история неполноценна и личности входят в неё будто только из-за имени, а не деятельности. Поэтому учитель должен избегать общепринятых штампов: простое перечисление ряда деятелей с добавлением «и др.».

Вторая. Многие личности не оставались приверженцами одной идеи, одного общественно-политического строя, одного Отечества. А. Курбский был и с Россией, и против неё, генерал Власов воевал против А. Гитлера, затем – против своего народа. Б. Ельцин до 60-летнего возраста занимал самые высокие посты в КПСС, а затем распустил партию и стал ярким антикоммунистом, стер с лица земли Ипатьевский дом, в котором была расстреляна семья Николая II, а затем присутствовал на захоронении останков членов этой семьи. Учащиеся же, однажды услышав оценку личности, ознакомившись с её идейной платформой, в последующем используют эти материалы, независимо от времени и деятельности, однозначно, что и приводит их к ошибочным выводам.

Третья. В России с древних пор принято давать первым по статусу лицам клички, метафорические сравнения; учебники же не помогают разобраться в них: Владимир красное Солнышко, Святополк Окаянный, Ярослав Мудрый, Пётр I Великий, Александр I – Спаситель Отечества, Александр II – Освободитель, Николай II – Кровавый и т. д. Каждая из приставок к имени несёт в себе содержательную нагрузку. Какую? Учащиеся об этом не знают.

Четвёртая. Исторические личности, особенно выдающиеся, в зависимости от времени и лиц, их оценивающих, «преображаются» до неузнаваемости. Например, царь Борис Годунов. Одни в нём видели талантливого государственного деятеля. Другие считали Годунова узурпатором на троне.

Такой же стиль в оценках личностей выдерживают современные историки.

В таком разночтении путаются не только учащиеся и студенты. «В настоящее время Институт российской истории РАН также активно занимается переоценкой роли и значения ряда самих историков»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Степанищев А. Т. Методика преподавания и изучения истории: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Владос, 2002. С. 68.

<sup>2</sup> Ключевский В. О. Сочинения в 9 т. Т. IX. М.: Мысль, 1990. С. 275.

Пятая. В истории много выдающихся и известных деятелей, носящих одинаковые фамилии. Это Несторы, Сильвестры, Бярятинские, Волконские, Голицыны, Орловы и т. д. Естественно, отсюда неразбериха и без того в хрупких знаниях учащихся.

Шестая. Многие учащиеся часто обретают кумиров без какого-либо учительского воздействия. В результате, как показали опросы учащихся 9-11 классов, многие из них готовы брать пример с Андропова, Бендеры, Гагарина, Лужкова, Бисмарка, Березовского, Чапаева. Нетрудно представить, кто может вырасти на идеалах Гитлера, Распутина или Казановы, не вмешайся учитель в процесс формирования у учащихся отношения к этим и другим историческим личностям.

Седьмая. История именно в школьном возрасте лучше усваивается через «человеческую» её сторону, через судьбы конкретных людей. Показ того, как жили отдельные личности, как влияли на ход событий всей истории запоминается и усваивается учащимися с большим желанием, чем оперирование событиями, процессами вне воздействия на них ярких личностей.

Приёмы изучения личностей.

При изучении личности главное – всесторонняя оценка её жизни и деятельности. Не должно быть только восхваления или унижения кого бы то ни было. В. О. Ключевский, говоря, к примеру, о роли и месте личностей в освобождении Москвы от поляков в 1612 году, призывал «не безумствовать перед великими фигурами Минина и Пожарского, не понимая их смысла и значения».

Работа с личностями станет плодотворной, если будет носить оптимально организованные и методически разнообразные варианты деятельности обучаемых.

Вариант 1. Изучение личностей по пятиэтапному алгоритму. Следование ему позволяет оценить их самые разноплановые стороны жизни и деятельности:

- 1) запоминание фамилии, имени личности;
- 2) ознакомление с этапами, периодами и содержанием деятельности личности;
- 3) усвоение идейно-теоретических платформ изучаемой личности;
- 4) уяснение, чьи интересы на том или ином этапе данная личность выражала;
- 5) изучение оценок личности её современниками и современными историками.

«Отдельные блоки данного алгоритма могут исключаться из исследовательской цепи, в зависимости от наличия (отсутствия) того или иного аспекта в жизни и деятельности личности»<sup>1</sup>.

Вариант 2. Учитель, не называя имени личности, пробуждает к ней простой человеческий интерес. Затем тут же на уроке либо от занятия к занятию напоминает о ней всё новыми и новыми оценками и данными. Наступает время, когда информации накапливается столько, что учащиеся узнают, о ком идёт речь.

Вариант 3. Сравнительный анализ характеристик, качеств однородных в плане деятельности личностей, например, руководителей государств, главных реформаторов, полководцев и т. д.

Вариант 4. Оценка личностей по поведению в экстремальных для Отечества или для себя обстоятельствах.

Вариант 5. Оценка личностей по отдельным, но ярким штрихам к их портретам, будь то примеры из службы, повседневной жизни, увлечений и т. д.

Вариант 6. Определение качества личностей по умению предвидеть будущее.

Вариант 7. Изучение личностей посредством постепенного накопления знаний. Суть данного варианта заключается в следующем. Учитель называет представленную к изучению личность. Учащиеся сами, изучая материал, постепенно накапливают соответствующую информацию до уровня необходимых знаний о ней.

Ещё в 30-40-е гг. XX в. методисты рекомендовали «для активизации познавательной деятельности учащихся вводить в содержание урока элемент игры, помогающий составить портретное описание»<sup>2</sup>. Учитель приводит факты биографического характера из жизни какого-либо исторического деятеля, не называя его имени, времени и места действия, даты событий. Учащиеся самостоятельно должны указать все недостающие детали.

Игровое обучение многие исследователи считают дидактической системой будущего. Дидактическая игра – это педагогически направленная творческая деятельность, находящаяся в тесной связи с другими видами учебной работы, где обучающее воздействие оказывает дидактический материал, игровые действия направляют активность учащихся в определённое русло учебного процесса, а игровые приёмы и ситуации выступают как средство стимулирования учащихся к учебной работе. Проведение игр должно входить в тематическое планирование уроков, а содержание – специально проду-

<sup>1</sup> Степанищев А. Т. Методический справочник учителя истории. М.: Владос, 1998. С. 85.

<sup>2</sup> Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Владос, 2003. С. 79.

мываться, прежде всего, для формирования познавательных умений и базовых знаний. Перед учениками не ставятся учебные задачи. Они овладевают новыми знаниями и отработывают умения опосредованно, произвольно, в ходе самой игры. Игра – это всегда импровизация.

«Игра обеспечивает оптимальный уровень активности учащихся. При этом ученик способен выполнить такой объём работы, какой в обычных условиях ему недоступен. Игра особенно полезна, когда не сформирован интерес к учебному предмету. Перед игрой учитель знакомит школьников с правилами, регламентом, порядком работы»<sup>1</sup>. Чтобы они были более сосредоточенными и активными, следует ограничить время выполнения заданий. И, наконец, должны прогнозироваться результаты игры и анализироваться её итоги.

При изучении личностей учащимся предстоит преодолеть застарелые оценочные болезни, передающиеся из поколения в поколение. Одна из таких болезней – однобокость в оценке людей, в зависимости от политического строя, в условиях которого личность действовала (действует), и идеологии, которая господствовала (господствует) в обществе.

Другая болезнь – оценивание личности не со «своей колокольни» (с точки зрения наличия знаний вообще и компетентности в оценивании профессиональной сферы деятельности личности в частности).

Требуется учёт ещё одного важного положения в оценке личностей. Часто их деятельность искусственно отгораживают от деятельности всего народа. И выходит, если есть достижения страны – это заслуга народа, если страну постигает беда – виноваты личности.

Многие историки, учителя вообще выступают против своего участия в исторических оценках. Они утверждают, что пользы сегодня от осуждения пороков Ивана Грозного, Сталина и других личностей никакой. Историк не судья, еще в меньшей мере судья, выносящий смертный приговор. «Обвинение забывает о великой разнице, – отмечал итальянский историк Б. Кроче, – что наши суды (юридические и моральные) – суды сегодняшнего дня, созданы для живущих, действующих и опасных людей, в то время как те, другие люди, уже представляли перед судом своих дней, и они не могут быть осуждены или оправданы дважды. Их вообще нельзя судить уже потому, что они люди прошлого, которые принадлежат к миру прошлого и как таковые могут быть только субъектами истории и не могут быть объектами иных суждений, кроме тех, в которых учитывается понимание духа их деятельности. Действия тех, кто под предлогом изложения истории суетится, выдавая себя за судей, обвиняя в одном месте и давая отпущение грехов (думая, что это дело истории)... общепризнано лишены исторического смысла.

Тени великих предков при изучении истории вызывать надо. Но не с целью их поругания или возложения ответственности за недостойную великого русского народа жизнь, то есть, говоря словами В. О. Ключевского, «не с целью «винить их в собственных гадостях», а для того, чтобы попытаться определить их объективное место в истории и чему-то полезному научиться у них»<sup>2</sup>.

Какой бы путь изучения исторических личностей ни был избран учителем и учащимися, каждый из них должен понимать, что полностью объективную оценку человеку может дать только время.

#### **Источники и литература:**

- Вагин А. А. Методика преподавания истории в средней школе. М.: Просвещение, 1968. 253 с.
- Вяземский Е. Е. Школьное историческое образование в современной России: вопросы модернизации. М.: Школьная пресса, 2005. 154 с.
- Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Методика преподавания истории в школе: практическое пособие. М.: Владос, 1999. 358 с.
- Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Методические рекомендации учителю истории: Основы проф. Мастерства. М.: Владос. 2001. 98 с.
- Ключевский В. О. Русская история. М.: ЭКСМО, 2005. 567 с.
- Ключевский В. О. Сочинения в 9 т. Т 1X. М.: Мысль, 1990. 356 с.
- Короткова М. В. Методика изучения истории повседневной культуры в школе. М.: Русское слово – РС, 2006. 151 с.
- Сластенин В. А. Педагогика: учебное пособие. М.: Академия, 2007. 323 с.
- Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: Магистр, 1997. 269 с.
- Степанищев А. Т. Методика преподавания и изучения истории: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Владос, 2002. 208 с.
- Степанищев А. Т. Методический справочник учителя истории. М.: Владос, 1998. 473 с.
- Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Владос, 2003. 240 с.
- Подласый И. П. Педагогика: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Владос, 2000. 576 с.
- Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. М.: Политиздат, 1986. 738 с.

<sup>1</sup> Студеникин М. Т. Методика. 85.

<sup>2</sup> Ключевский В. О. Сочинения в 9 т. Т 1X. М.: Мысль, 1990. 236 с.

**Л.Б. Романюк**  
**Е.В. Дробная**  
**Л.Н. Фефелова**  
Чита

**ВЫЯВЛЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ, ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИХ  
И ИСКУССТВОВЕДЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ПРЕПОДАВАНИЯ ТЕМЫ  
«ОБРАЗ ПЕТРА I В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЛИТЕРАТУРЫ И ИСКУССТВА»  
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** произведения искусства, русская литература, ФГОС, федеральные государственные образовательные стандарты, методика преподавания истории, методика истории в школе, исторические образы, российские императоры, художественные произведения, исторические личности.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются различные интерпретации образа Петра I в произведениях искусства и литературы, показан методический аспект преподавания темы «Образ Петра I в произведениях литературы и искусства» в общеобразовательных организациях в связи с требованиями федерального государственного стандарта. Предложенная работа поможет учителю общеобразовательного учреждения раскрыть содержание урока, подобрать иллюстративный материал, учесть методические требования к современному уроку на примере столь многогранной темы. В статье образ Петра Великого рассматривается с точки зрения исторического, литературоведческого, искусствоведческого подходов.

**L.B. Romanyuk**  
**E.V. Fractional**  
**L.N. Fefelova**  
Chita

**IDENTIFICATION OF METHODOLOGICAL, LITERARY AND ART HISTORY ASPECTS  
OF TEACHING THE THEME “THE IMAGE OF PETER 1 IN WORKS OF LITERATURE  
AND ART» IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

**KEYWORDS:** works of art, Russian literature, federal state educational standards, methods of teaching history, methods of history at school, historical images, Russian emperors, artistic works, historical personalities.

**ABSTRACT.** The article discusses various interpretations of the image of Peter 1 in works of art and literature, shows the methodical aspect of teaching the theme “The image of Peter 1 in works of literature and art” in general educational organizations in connection with the requirements of the federal state standard. The proposed work will help the teacher of the educational institution to reveal the content of the lesson, pick up illustrative material, take into account the methodological requirements for the modern lesson on the example of such a multifaceted topic. In the article, the image of Peter the Great is considered from the point of view of historical, literary, art criticism approaches.

Актуальной задачей современной российской школы является повышение качества образования. Этому способствует, в частности, Концепция Нового учебно-методического комплекса Отечественной истории, составной частью которой является Историко-культурный стандарт, содержащий основные подходы к преподаванию российской истории и представляющий научную основу содержания школьного исторического образования.

---

**Романюк Лариса Борисовна**, исполняющий обязанности заведующего кафедрой гуманитарного образования, Институт развития образования Забайкальского края; e-mail: zorika2003@list.ru.

**Romanyuk Larisa Borisovna**, Acting Head of the Department of Humanitarian Education, Institute for the Development of Education in the Trans-Baikal Territory, Chita, Russia.

**Дробная Елена Валериановна**, старший преподаватель кафедры гуманитарного образования, Институт развития образования Забайкальского края; e-mail: zorika2003@list.ru.

**Drobnaya Elena Valerianovna**, Senior Lecturer of the Department of Humanitarian Education, Institute of Educational Development of the Trans-Baikal Territory, Chita, Russia.

**Фефелова Любовь Николаевна**, старший методист кафедры гуманитарного образования, Институт развития образования Забайкальского края; e-mail: zorika2003@list.ru.

**Fefelova Lyubov Nikolaevna**, Senior Methodist of the Department of Humanitarian Education, Institute of Educational Development of the Trans-Baikal Territory, Chita, Russia.

© Романюк Л. Б., Дробная Е. В., Фефелова Л. Н., 2019

Одним из ключевых подходов преподавания истории в современной школе, указанных стандартом, является культурологический. Суть его заключается в том, чтобы устранить доминировавшую в советской школе установку на политическую историю и сделать упор на социокультурные факторы, уделить внимание личности в истории, раскрыть генезис духовной и культурной составляющих исторического пути России. Важно показать учащимся, что производство культурных и духовных ценностей не менее важная задача, чем другие виды человеческой деятельности. Решению этой задачи способствует привлечение для преподавания истории источников культурологического характера – произведений литературы, живописи, архитектуры. Грамотный подход к подбору источников культуры может помочь учителю не только решить задачи развития способностей учащихся анализировать содержащуюся в различных текстах информацию о событиях и явлениях прошлого и настоящего, рассматривать события в соответствии с принципом историзма, в их динамике, взаимосвязи и взаимообусловленности, поставленные в ИКС, но и выполнить методологическую задачу по осуществлению исторического подхода как основы формирования межпредметных связей, прежде всего с учебными предметами социально-гуманитарного цикла.

Целью данной статьи является описание такого рода многоаспектного преподавания исторического знания с привлечением произведений искусства на примере изучения образа первого императора Российской империи Петра I, 350-летие которого отмечается в России в 2019 году.

Значимые государственные реформы Петра Великого, осуществлённые в начале XVIII в., и приведшие к усилению позиций России в геополитическом пространстве (унификация законодательства и административно-территориального устройства, создание упорядоченного законодательства, регулярной армии и флота, мануфактурной промышленности, расширение торговли и др.), сочетались, с одной стороны, с искренним попечением императора об «общей пользе» и «государственных интересах», а с другой – выразились в укреплении абсолютизма и сосредоточении в руках монарха всей полноты административной, военной и духовной власти.

Мотивационной основой урока могут стать неординарность и противоречивость личности Петра Великого, неоднозначные оценки его деятельности, которые отмечают многие исследователи: Н. М. Карамзин, В. А. Ключевский, С. М. Соловьёв, М. П. Погодин<sup>1</sup>.

Например, выдающийся русский историк и литератор Н. М. Карамзин, живший в одном веке с Петром Великим, писал: «Мы стали гражданами мира, но перестали быть в некоторых случаях гражданами России – виною Пётр! Он велик без сомнения; но ещё мог возвеличиться больше, когда бы нашёл способ просветить ум россиян без вреда для их гражданских добродетелей... Но великий муж самими ошибками доказывает своё величие; их трудно или невозможно изгладить – как хорошее, так и дурное он делает навеки. Сильной рукою дано новое движение России, мы уже не возвратимся к старине!..»<sup>2</sup>.

Российский историк В. О. Ключевский, отзываясь об эпохе реформ первой четверти XVIII века, высказывает своё несогласие с подобным режимом: «Самовластие само по себе противно как политический принцип. Его никогда не признает гражданская совесть. Но можно мириться с лицом, в котором эта противоестественная сила соединяется с самопожертвованием, когда самовластец, не жалея себя, идёт напролом во имя общего блага, рискуя разбиться о неодолимые препятствия и даже о собственное дело». Сравнивая Петра Великого со стихией, Василий Осипович подчёркивает естественность его деятельности: «Так мириться с бурной весенней грозой, которая ломает вековые деревья, освежает воздух и своим ливнем помогает всходам нового посева», – чем, в конечном счёте, отчасти оправдывает деспотический характер правления первого российского императора [<https://history.wikireading.ru/225007>].

Историк С. М. Соловьёв видит в Петре жёсткого учителя, который, «ясно осознавши, что русский народ должен пройти трудную школу, не усомнился подвергнуть его страдальческому, уничительному положению ученика; но в то же время он сумел уравновесить невыгоды этого положения славою и величием, превратить его в деятельностное, успел создать политическое значение России и средства для его поддержания»<sup>3</sup>.

Русский писатель, публицист и историк XIX в. М. П. Погодин показывает величие деятельности Петра I, раскрывает многогранность его таланта правителя: «Нынешняя Россия, т.е. Россия европейская, дипломатическая, политическая, военная, Россия коммерческая и мануфактурная, Россия школьная, есть произведение Петра Великого». Обращая внимание на всестороннее значение деятельности императора, историк подчёркивает, что «какое бы явление мы не рассматривали, о каком бы учрежде-

<sup>1</sup> Иванова Г. А. Российская государственность: истоки, прошлое, современность Пособие для учителя. 10-11 классы / Г. А. Иванова, А. Г. Трубицын, В. А. Жукова. М.: Просвещение, 2011.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Там же.



нии не стали мы рассуждать, все подобные исследования доводятся неприменно до Петра Великого, у которого в руках концы всех наших нитей соединяются в одном узле. Куда мы не оглянемся, везде мы встречаемся с этой колоссальной фигурой, которая бросает от себя длинную тень на всё наше прошедшее и даже застит нам прошедшую историю, которая всё ещё как будто держит свою руку над нами и которой, кажется никогда не потеряем мы из виду, как бы далеко не ушли в будущем»<sup>1</sup>.

Приведённые высказывания противоречивы, как эпоха, в которую жил и творил Пётр, как сама личность императора. Предлагая цитаты из трудов ведущих русских историков обучающимся, учитель может предложить им проанализировать каждое сказанное слово или высказывание в целом, определяя главную мысль и отношение авторов к великой личности. Может попросить ребят подобрать исторические факты к оценочным суждениям, доказать или опровергнуть мысль исследователя.

Приём мотивации в данном случае заключается в приведении этих высказываний и выявлении противоречий, определении проблем урока. Например, можно поставить вопрос перед учениками вопросы: «Почему высказанное Василием Осиповичем Ключевским, несогласие с формой правления, в которой “Самовластие само по себе противно как политический принцип. Его никогда не признает гражданская совесть...”<sup>2</sup>, вдруг оправдывает эту форму правления, сравнивая её с весенней грозой? Какими историческими фактами деятельности Петра Великого можно подтвердить, что российское общество действительно обновилось, “ломающая вековую старину”<sup>3</sup>» Можно предложить доказать мысль Ключевского о том, что «...самовластец, не жалея себя, идёт напролом...»<sup>4</sup>. Либо попросить учащихся раскрыть значение петровских реформ, используя погодинскую «многосферность... деятельности», коснувшуюся различных сторон жизни общества<sup>5</sup> заполнить таблицу, указав конкретное мероприятие Петра Великого на каждую черту, приведённую историком:

№ п/п	Черта России, приведенная Погодиным	Мероприятие реформ первой четверти XVIII века
1.	политическая	
2.	европейская	
3.	дипломатическая	
4.	военная	
5.	мануфактурная	
6.	коммерческая	
7.	школьная	

Другим важным источником для изучения образа Петра I на уроках истории могут стать тексты культуры. Противоречивость фигуры, яркость личности, судьбоносность реформ Петра Великого стали причиной постоянного интереса к его образу, что находит воплощение в отечественной литературе, скульптуре, живописи, театре, кино. Художники А. Бенуа, Н. Ге, Е. Лансере, И. Никитин, В. Серов, В. Суриков запечатлели его облик на своих полотнах; жизнь и деятельность Петра раскрыта в повестях и романах писателей Ю. Германа, Д. Мережковского, А. Пушкина, И. Сенигова, А. Толстого; кинорежиссёры И. Гурин, А. Митта, В. Петров представили зрителям художественные фильмы о первом императоре; памятники Петру Великому создали скульпторы М. Шемякин, З. Церетели.

Ярким произведением о Петре Великом, анализ которого может помочь учителю и обучающимся в осмыслении образа Императора Всероссийского, является поэма А. С. Пушкина «Медный всадник», связанная с открытым в 1872 г. памятником Петру I работы французского скульптора Этьена Мориса Фальконе, ставший неотъемлемой частью мистического «петербургского текста»<sup>6</sup>. По мнению литературоведа пушкиниста Б. В. Томашевского, «памятник ... символизирует новую Россию, созданную Петром, русское государство в его поступательном развитии»<sup>7</sup>.

Противоречивое отношение к реформам Петра I классик выразил в вопросе: «Куда ты скачешь, гордый конь, и где опустишь ты копыта?». Устами главного героя этот вопрос обращён к коню, сим-

<sup>1</sup> Иванова Г. А. Российская государственность: истоки, прошлое, современность. Пособие для учителя. 10-11 классы / Г. А. Иванова, А. Г. Трубицын, В. А. Жукова. М.: Просвещение, 2011.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Там же. С. 31.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> Топоров В. Н. Петербургский текст русской литературы. СПб.: Искусство-СПБ, 2003. С. 34.

<sup>7</sup> Томашевский Б. В. Пушкин. Кн.2: Материалы к монографии (1824-1837). М.; Л.: Изд-во Акад. наук СССР, 1961. С. 522.

волу петровской России. А. С. Пушкин даёт ответ на этот вопрос прямо в тексте: конь как символ обновлённой России, отказавшейся волей императора от традиционного жизненного уклада, социальных и духовных ориентиров предков, ставших в одночасье варварскими и нецивилизованными, находится в неестественном состоянии, его копыта могут в любой момент сорваться в бездну:

О мощный властелин судьбы!  
Не так ли ты над самой бездной,  
На высоте, уздой железной  
Россию поднял на дыбы?<sup>1</sup>

Вечный вопрос, поставленный А. С. Пушкиным, касается не только духовных ориентиров России как государства, но и роли личности в истории: на дыбы конь-Россия поднята волей конкретного человека. Поза Петра I, умиряющего коня, повелительный жест императора, поворот вскинутой головы в лавровом венке символизируют утверждение державной воли владыки, который «простирает свою благодетельную десницу над объезжаемою им страну»<sup>2</sup>.

А. С. Пушкин, как и другие исследователи личности Петра Великого, акцентирует противоречивость итогов правления императора. Многочисленные государственные и церковные реформы, перенесение столицы государства из древней Москвы мыслились поэтом как расщепление русского сознания на «преданья милой старины» и «окно в Европу». Москва овдовела, утратив царя-батюшку, а Россия приобрела императора, погнавшего коня-государство по пути реформ:

И перед младшею столицей  
Померкла старая Москва,  
Как перед новою царицей  
Порфиноносная вдова<sup>3</sup>.

Зыбкость многочисленных новаций государя-реформатора, которые с трудом приживались в народном сознании, для учащихся подчеркнёт символика основания памятника – Гром-камень (символ дикой природы, варварства), обработанного в виде волны, высоко вздымающей императора и медвежья шкура, на которую скульптор сознательно сажает императора, одетого в римские одежды, что должно символизировать нацию, цивилизованную императором. Отсутствие седла под всадником можно также расценить как отсутствие опоры, широкой поддержки замыслов правителя в обществе. Попираемая копытами коня змея, по мнению современников скульптора, означает невежество народа, сопротивление петровским реформам<sup>4</sup>.

Таким образом, использование метода проблемного обучения на уроках истории на примере освоения тем о периоде правления Петра Великого подтверждает значение культурологического подхода для организации деятельности учеников. Анализ личности Петра I с привлечением исторических, скульптурного и литературного текстов поможет учителю раскрыть для обучающихся величие противоречивой фигуры монарха, сделавшего Россию европейской державой, подчеркнуть значение личности и государственной деятельности императора в соответствии с принципом историзма, в их динамике, взаимосвязи и взаимообусловленности событий и явлений прошлого и настоящего, содержащейся в различных источниках.

#### **Источники и литература:**

- Бердяев Н. Русская идея. СПб.: Азбука-классика, 2008. 320 с.  
Иванова Г. А. Российская государственность: истоки, прошлое, современность. Пособие для учителя. 10-11 классы / Г. А. Иванова, А. Г. Трубицын, В. А. Жукова. М.: Просвещение, 2011. 112 с.  
Махлина С. Т. Медный всадник – символ Петербурга / Петербург на философской карте мира. Сер.: «Петербург в европейском пространстве науки и культуры». СПб. С. 24-33  
Пушкин А. С. Медный всадник // Собр. соч. в 10 т. М.: Изд. Правда, 1981. Т. 3. С. 260-273.  
Русский биографический словарь. В 26 томах. Т. 21: Фабер – Цявловский. СПб.: Типография В. Безобразова и К., 1901. С. 13-18.  
Томашевский Б. В. Пушкин. Кн. 2: Материалы к монографии (1824-1837). М.; Л.: Изд-во Акад. наук СССР, 1961. 575 с.  
Топоров В. Н. Петербургский текст русской литературы. СПб.: Искусство–СПБ, 2003. 617 с.

<sup>1</sup> Махлина С. Т. Медный всадник – символ Петербурга / Петербург на философской карте мира. Сер.: «Петербург в европейском пространстве науки и культуры». СПб.

<sup>2</sup> Топоров В. Н. Петербургский текст русской литературы. СПб.: Искусство–СПБ, 2003. С.15.

<sup>3</sup> Махлина С. Т. Медный всадник – символ Петербурга / Петербург на философской карте мира. Сер.: «Петербург в европейском пространстве науки и культуры». СПб. С. 261.

<sup>4</sup> Русский биографический словарь. В 26 томах. Т. 21: Фабер – Цявловский. СПб.: Типография В. Безобразова и К., 1901. С. 16.

**О.В. Рыжкова**  
Нижний Тагил

## **ТЕЛЕРЕСУСЫ ПО ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЕ В РОССИИ: В ПОМОЩЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЮ ИСТОРИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** методика преподавания истории, методика истории в вузе, Гражданская война, интерактивные методы обучения, медиаресурсы, телересурсы, телепередачи, информационные технологии.

**АННОТАЦИЯ.** В статье представлен обзор телересурсов по истории Гражданской войны в России из архива телеканала «Россия-К», описана технология их использования в преподавании дисциплины «История» в вузе.

**O.V. Ryzhkova**  
Nizhny Tagil

## **TV-RESOURCES OF THE CIVIL WAR IN RUSSIA: TO HELP THE TEACHER OF HISTORY**

**KEYWORDS:** methods of teaching history, methods of history in high school, civil war, interactive teaching methods, media resources, television resources, TV shows, information technology.

**ABSTRACT.** The article presents an overview of television resources on the history of the Civil War in Russia from the archive of the Russia-K TV channel, describes the technology of their use in teaching the discipline “History” in high school.

Юбилеи исторических событий становятся катализатором научных исследований, общественных дискуссий, просветительской деятельности. Форматы рефлексии по поводу того или иного исторического события определяются профилем, целями и задачами деятельности институций, вовлеченных в этот процесс, а также целевой аудиторией, на которую эта рефлексия рассчитана<sup>2</sup>. Последние два года богаты на вековые юбилеи судьбоносных в истории России событий: Великой русской революции, переноса столицы из Петрограда в Москву, начала Поместного собора российской православной церкви, расстрела царской семьи и т. д. Отмеченное в 2018 году столетие Гражданской войны тоже повлияло на формирование сетки телепередач ряда телеканалов РФ. В них появились, как актуальные, специально созданные к юбилею, так и ретроспективные тематические передачи.

Целенаправленную работу по подготовке тематических передач к юбилеям исторических, культурных событий как отечественной, так и всемирной истории проводит телеканал «Россия-Культура». Автор статьи на протяжении пяти лет использует телеконтент этого канала в преподавании исторических дисциплин в педагогическом вузе. Ранее уже был представлен авторский опыт использования ТВ-ресурсов при разработке заданий к составлению предметного портфолио<sup>3</sup>, изучении темы «Великая Российская революция»<sup>4</sup>. Данная статья продолжает анализ информационного и методического потенциала телересурсов по теме «Гражданская война в России».

---

**Рыжкова Ольга Васильевна**, кандидат исторических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических наук, Нижнетагильский государственный педагогический институт, филиал Российского государственного профессионально-педагогического университета; e-mail: olimp\_a49@mail.ru.

**Ryzhkova Olga Vasilievna**, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Humanities and Socio-Economic Sciences, Nizhny Tagil State Pedagogical Institute, branch of the Russian State Professional Pedagogical University, Nizhny Tagil, Russia.

© Рыжкова О. В., 2019

<sup>2</sup> Рыжкова О. В., Кочкина А. А. «Телерефлексия» столетия Российской революции: возможности использования в образовательном процессе // Великая российская революция 1917 года: проблемы истории и проблемы преподавания: сборник статей по итогам Международной научной конференции (24–25 апреля 2017 г., г. Москва) / Московский педагогический государственный университет. Москва: МПГУ, 2017. С. 373.

<sup>3</sup> Рыжкова О. В. Портфолио как способ «погружения» в историю русской революции 2017 г. // Великая Российская революция: достижения и проблемы научного познания и преподавания. Ежегодник. XXI Всероссийские историко-педагогические чтения: сб. науч. ст. / ФГБОУ ВО «Урал. гос. пед. ун-т», Екатеринбург, 2017. Ч. I.

<sup>4</sup> Рыжкова О. В., Кочкина А. А. «Телерефлексия» столетия Российской революции: возможности использования в образовательном процессе // Великая российская революция 1917 года: проблемы истории и проблемы преподавания: сборник статей по итогам Международной научной конференции (24–25 апреля 2017 г., г. Москва) / Московский педагогический государственный университет. Москва: МПГУ, 2017. С. 373.

По оценке В. И. Голдина, к 2012 году в России и за рубежом было опубликовано не менее 30 тыс. книг и несколько сотен тысяч статей, посвященных истории Гражданской войны в России<sup>1</sup>. За прошедшие с момента выхода монографии В.И. Голдина библиография Гражданской войны, безусловно, пополнилась. Но, несмотря на обилие литературы, различных сборников материалов научных конференций нельзя признать процесс осмысления и обобщения изучения этой сложной и многогранной темы законченным. Об этом свидетельствуют и тематические передачи по истории Гражданской войны, подготовленные в юбилейном году телеканалом «Россия-К». Многие из них можно отнести к жанру теледискуссии (см. приложение). Как правило, эти передачи включены в циклы, уже не первый год существующие на телеканале: Что делать, Власть факта, Тем временем, Агора, Наблюдатель и т. д. Включение этих телересурсов в образовательный процесс даст возможность обучающимся посмотреть на одно и то же событие с разных ракурсов, послушать мнение разных экспертов. Отметим характерные особенности вышеназванных телепрограмм.

**Передача «Что делать?» отличается тем, что ее участники не только обсуждают предложенную тему, но и предлагают пути решения общественных проблем. Ведущий Виталий Третьяков, российский журналист, политолог, декан Высшей школы (факультета) телевидения МГУ им. М. В. Ломоносова, приглашает в студию выдающихся ученых, известных деятелей культуры, государственных деятелей, журналистов, и, конечно, ведущих специалистов по той или иной теме.**

Отношение к историческому факту, как доказательству происшедшего, позволяет выработать историко-публицистическая программа «Власть факта». В фокусе ее внимания – взгляд на судьбы, явления, события сквозь время глазами историков наших дней. **Ведущий передачи обсуждает с приглашенными экспертами** неизвестные штрихи и забытые подробности минувшего, актуальные проблемы дня сегодняшнего и их исторические корни.

В студии телепроекта «Тем временем» также дискутируются ключевые события отечественной истории и актуальные явления, но в той мере, в какой они затрагивают интересы культуры. Эта программа с ярко выраженным авторским началом, с правом на субъективную оценку, но с обязательным правилом: давать разные точки зрения на любую проблему, сталкивать разные подходы. Ведущий передачи – Александр Архангельский, кандидат филологических наук, литературовед писатель, журналист.

Передачи «Власть факта» и «Тем временем» начинаются с видеосюжетов, являющихся своеобразными визуальными анонсами темы передачи. Как правило, в них представлены визуальные источники, результаты социологических опросов, статистические данные. Эти видеосюжеты педагог может использовать как самостоятельный информационный продукт при чтении лекций, проведении семинаров.

Ток-шоу «Агора» с Михаилом Швыдким на телеканале «Россия-К» стало ареной, где участники обсуждают актуальные проблемы времени через художественную культуру и ее связь с обществом. Это программа о том, как культура, искусство, наука и образование влияют на общество, и как общество влияет на них.

Программа «Наблюдатель» рассказывает о ярких событиях в культурной, научной и общественной сферах общества. Она выходит в эфир с понедельника по четверг утром в 10:15 ч и повторяется вечером в 18:30 ч. Для каждой программы выбирается актуальная тема, которую в студии обсуждают известные деятели культуры и науки. Один из ведущих Андрей Максимов так определил смысловое кредо телепередачи: *«Смысл “Наблюдателя” в том, чтобы вырвать зрителя из суеты, настроить на спокойный лад, заставить его хотя бы в течение часа поразмышлять о главном, а не о пустяках».* Вечерний повтор передачи позволяет педагогу организовать ее синхронный просмотр в прямом эфире и обсуждение в формате «дистанционного смартмоба».

Названные телересурсы можно использовать и в методических целях, обучая студентов искусству ведения научной дискуссии. Можно организовать аудиторное практическое занятие по совместному просмотру-обсуждению одной из телепередач. Перед началом просмотра стоит сформулировать задания, как для письменных, так и для устных ответов, направленные на проверку понимания исторического содержания передачи и на оценку работы ведущего передачи, ее участников.

Ряд программ телеканала «Россия-К» позволяет педагогу-историку организовать работу над визуальными источниками по теме «Гражданская война в России». Назовем лишь некоторые из них.

**Во-первых, это документальный сериал «Запечатленное время»,** появившийся на телеканале «Россия-К» в 2012 г. Он насчитывает около 100 выпусков. Ведущий Виктор Баталин, начальник отдела

---

давания: сборник статей по итогам Международной научной конференции (24–25 апреля 2017 г., г. Москва) / Московский педагогический государственный университет. Москва: МПГУ, 2017. С. 373.

<sup>1</sup> Голдин В. И. Гражданская война в России сквозь призму лет: историографические процессы. Мурманск: Изд-во МГГУ, 2012.

научно-справочного аппарата Российского государственного архива кинофотодокументов, член Союза кинематографистов России, член гильдии киноведов и кинокритиков СК РФ, с приглашенным в студию гостем анализирует созданное в разное время и по разным поводам документальное кино. Каждый выпуск передачи превращается в своеобразный мастер-класс по интерпретации визуальных источников.

Во-вторых, это цикл «Рассекреченная история». В нем впервые в эфире были показаны интересные документы по истории XX века. С этих документов только недавно был снят гриф секретности, и они добавляют много нового и неожиданного к нашему пониманию событий прошлого столетия.

Особо следует отметить документальный сериал «Нефронтовые заметки» о Первой мировой войне. Его создатели использовали большое количество исторической кинохроники, фото- и архивных документов. Благодаря фото- и киноленте у нас есть возможность в прямом смысле слова заглянуть в прошлое и увидеть, как жили люди в условиях военного времени. Стоит учащимся рассказать, что это стало возможным, благодаря Российскому государственному архиву кинофотодокументов (РГАКФД). Это первое в мире государственное хранилище документальной фото- и кинохроники. Несмотря на многочисленные политические и военные катаклизмы XX века, РГАКФД собрал и сохранил бесценные документальные свидетельства разных эпох, начиная с середины XIX века и до наших дней. Познакомиться с историей создания и жизнью уникального архива в Красногорске можно, посмотрев документальный фильм «**Архив особой важности**».

Краткая характеристика TV-ресурсов о Гражданской войне, составленная по материалам архива телеканала, приведена ниже в приложении. Поскольку Гражданская война «выросла» из русской революции, то мы сочли целесообразным включить в таблицу также передачи, посвященные этому событию и не рассмотренные в предыдущей публикации<sup>1</sup>.

Сценарий использования TV-ресурсов о Гражданской войне может быть таким. На наш взгляд, целесообразно гибко корректировать учебно-тематический план, отводя на изучение юбилейных исторических событий не одну, а 2–3 пары. Сначала стоит провести лекцию-консультацию, рассказать о феномене гражданской войны в мировой истории (в этом поможет передача «Власть факта. Гражданская война»), проанализировать современные ресурсы по теме «Гражданская война в России», обозначить дискуссионные вопросы темы. Лекцию можно провести в формате «лекция вдвоем»: теоретические и историографические аспекты Гражданской войны излагает преподаватель, а обзор информационных ресурсов – студент. Далее организовать практическое занятие по методике поиска и анализа TV-ресурсов. Это занятие поможет студентам грамотно, с меньшими временными затратами выполнить задания портфолио. Завершить цикл «Юбилейных занятий» можно учебной дискуссией по алгоритму одной из телепередач или просмотром д/ф с обсуждением. Возможно, в качестве итогового занятия проведение публичных защит тематических портфолио. Повысить мотивацию студентов можно проведением конкурса на лучшее тематическое портфолио. Количество и уровень сложности заданий для тематического портфолио могут быть различными, в зависимости от потенциала группы и решаемых педагогических задач.

В качестве примера приведем перечень заданий, мотивирующих учащихся к анализу описанных TV-ресурсов. Они могут быть использованы не только в вузе, но и на уроках истории в школе, как в девятом, так и в одиннадцатом классе.

*Название задания:* Гражданская война в России: 100 лет спустя. *Анализируемые TV-ресурсы:* передачи «Что делать? Гражданская война 1918-1920 годов в России самая неизвестная война русской истории», «Агора. С чего началась Гражданская война в России?».

*Задания:*

А) проанализируй мнения участников дискуссий о событиях Гражданской войны в России в предложенных TV-ресурсах и заполни таблицу:

Название TV-ресурса и ФИО участника дискуссии	Точка зрения участника дискуссии о событиях Гражданской войны в России

Б) мнение какого участника вышеназванных передач ты разделяешь, обоснуй свой ответ.

<sup>1</sup> Рыжкова О. В., Кочкина А. А. «Телерефлексия» столетия Российской революции: возможности использования в образовательном процессе // Великая российская революция 1917 года: проблемы истории и проблемы преподавания: сборник статей по итогам Международной научной конференции (24–25 апреля 2017 г., г. Москва) / Московский педагогический государственный университет. Москва: МПГУ, 2017.

В) представь, что ты редактор вузовского/школьного исторического журнала и готовишь спецвыпуск, посвященный 100-летию Гражданской войны в России. Напиши статью в рубрику «Колонка главного редактора», в которой постарайся выразить личное отношение к этому историческому событию.

Завершая статью, отметим следующее:

1. Личный опыт и опыт коллег показывает, что многие студенты воспринимают классическую форму организации занятий – лекцию, как пассивный вид деятельности. По мнению С. А. Носкова, данную пассивность можно объяснить тем, что студенты привыкли к иной форме обработки информации. Значительная часть их жизнедеятельности сопряжена со зрительными образами: от дорожных указателей до иконок в интер-фейсах электронных приборов. Они привыкли постоянно «разворачивать образы», извлекать данные из изобразительных знаков<sup>1</sup>. Поэтому интеграция визуальной и вербальной информации в процессе преподавания различных, в том числе и исторических дисциплин будет способствовать повышению активности студентов и сближению образовательной и культурной среды обитания учащегося. Не случайно многие специалисты рассматривают визуализацию как одну из стратегий создания инновационной образовательной среды<sup>2</sup>.

2. Визуализировать образовательную среду позволяют медиа-ресурсы. Медиа-ресурс, по определению Ф. О. Каспаринского, – это «информационный ресурс, предназначенный для специфического восприятия через отдельный сенсорный канал (зрение, слух, осязание, обоняние, вкус) или их совокупность<sup>3</sup>. Телересурсы, на наш взгляд, являются одним из сложносоставных видов медиа-ресурсов. По аналогии с определением Ф. О. Каспаринского, под «телересурсами» предлагается понимать информационный ресурс, созданный определенной телекомпанией и предназначенный для специфического восприятия через совокупность сенсорных каналов (зрение и слух).

3. Анализ возможностей визуализации (в том числе с помощью телересурсов) и подходов ее применения для обучения будущих учителей истории в системе высшего профессионального образования показывает следующее. С одной стороны, изучение данной проблемы в современной дидактике явно недостаточное. С другой стороны, в профессиональной среде осознается значимость телересурсов, как особого вида медиа-ресурсов в учебно-воспитательном процессе и формируется потребность педагогов в их грамотном использовании для повышения качества исторического образования. Следовательно, возникает необходимость построения методической системы обучения будущих школьных учителей с использованием этих ресурсов.

4. Жанровое, содержательное разнообразие телересурсов о русской революции и гражданской войне, появление интернеттелевидения<sup>4</sup>, ключевой особенностью которого является интерактивность, когда пользователь получает возможность сам выбирать удобное для себя время включения в просмотр программы – все это делает их незаменимыми при организации как школьного, так и вузовского исторического образования.

5. Одним из самых эффективных методов вовлечения учащихся в активное усвоение исторического материала является дискуссия, поскольку именно она учит учеников не просто высказывать свое мнение, но и подтверждать его историческими фактами и источниками. Кроме того, дискуссия незаменима при анализе дискуссионных исторических проблем, для формирования навыков работы в коллективе – она учит выслушивать и уважать мнения других, даже если это мнение противоречит собственному взгляду ученика на проблему<sup>5</sup>. Значительная часть телепередач по теме «Гражданская война в России» на анализируемом телеканале построена в жанре теледискуссии, поэтому педагог может их использовать не только как информационный, но и как методический источник по этой теме.

6. Деятельность современного учителя направлена на достижение предметных результатов освоения основной образовательной программы, среди которых: «развитие умений искать, анализировать, сопоставлять и оценивать содержащуюся в различных источниках информацию о событиях и яв-

<sup>1</sup> Носков С. А. Визуализация средств обучения как инструмент активизации учебной деятельности // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер. Психолого-педагогические науки. 2013. № 2 (20). 148 с.

<sup>2</sup> Макарова Е. А., Писаренко В. И. Визуализация как одна из стратегий создания инновационной образовательной среды // Известия Южного федерального университета. Сер. Технические науки. 2011. № 12.

<sup>3</sup> Каспаринский Ф. О. Мультимедийные интерактивные ресурсы в образовательном процессе: реалии и перспективы развития // Биологическое образование и общество знаний: материалы Всероссийской конференции, Брянск, Брянский государственный университет им. Г.И. Петровского, 22–24 ноября 2006 года. М: МАКС Пресс, 2007. 167 с.

<sup>4</sup> Давиташвили Г. А. Интернеттелевидение сегодня и завтра. URL: <http://federalbook.rcu/files/SVAYcZ/saderzhanie/Tom%206/VII/Davitashvili.pdf>.

<sup>5</sup> Маслова К. В. Технология дискуссии на уроке истории // Мир науки и образования. 2017. № 2 (10). С. 143.

лениях прошлого и настоящего, способностей определять и аргументировать свое отношение к ней»<sup>1</sup>. Этими умениями должен обладать и учитель истории, поэтому важно формировать данные навыки у студентов педагогических вузов. Использование телересурсов позволяет решать и эту задачу.

7. Просмотр телересурсов студентами, выполнение заданий, направленных на их осмысление и интерпретацию, позволяет решать несколько проблем. Как правило, не только повышается общий уровень информированности учащегося о событии (знание фактов, персоналий), но и формируются навыки работы с визуальными источниками, письменного и устного аргументированного изложения собственной точки зрения по проблемам отечественной истории, критического восприятия исторической информации.

8. Введение ТВ-ресурсов в образовательный контент позволяет педагогу реализовать личностно-ориентированный подход в преподавании истории<sup>2</sup>, а обучающимся выстраивать индивидуальный маршрут «погружения в историю»<sup>3</sup>. Разнообразить этот маршрут помогут подготовленные педагогом обязательные и инвариантные задания для портфолио творческих работ. Примеры таких заданий по теме «Великая русская революция» разработаны и опубликованы автором ранее<sup>4</sup>. Несколько вариантов заданий по теме «Гражданская война в России» приведены в данной статье.

Описанный подход в преподавании темы «Гражданская война в России» можно использовать как в вузовском, так и в школьном курсе отечественной истории.

Приложение

**Характеристика ТВ-ресурсов о Великой русской революции и Гражданской войне  
из архива телеканала «Россия-К»**

Название ТВ-ресурса	Содержание ТВ-ресурса
<b>Дискуссионные телепроекты</b>	
Что делать? РЕВОЛЮЦИЯ 1917 ГОДА: МЕСТО В ИСТОРИИ И УРОКИ ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ.	В передаче анализируются итоги дискуссий в научной и общественной среде, прошедшие в юбилейном году, выясняется отношение к новообразованию российских историков, понятию «Великая русская революция». <i>Участники:</i> Александр Шубин, историк; Владимир Пантин, доктор философских наук; Александр Ватлин, доктор исторических наук; Татьяна Некрасова, кандидат исторических наук; Геннадий Бордюгов, историк.
Что делать? ГРАЖДАНСКАЯ ВОЙНА 1918-1920 ГОДОВ В РОССИИ – САМАЯ НЕИЗВЕСТНАЯ ВОЙНА РУССКОЙ ИСТОРИИ.	Гражданская война 1918-1920 годов – ряд вооруженных конфликтов между различными политическими, социальными группами и на территории бывшей Российской империи, последовавших вслед за приходом к власти большевиков после революции 1917 года. Это то, что написано о Гражданской войне 1918-1920 годов в энциклопедии. А что мы на самом деле знаем об этой войне? <i>Участники:</i> Павел Кузенков, доцент исторического факультета МГУ; Александр Барсенков, профессор МГУ им. М.В. Ломоносова; Андрей Сорокин, директор Российского государственного архива социально-политической истории; Василий Цветков, доктор исторических наук, профессор МПГУ; Алексей Лубков, доктор исторических наук, профессор.

<sup>1</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. 4-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2016. 12 с.

<sup>2</sup> Коронова Л. Р. Личностно-ориентированный подход в преподавании истории // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. V междунар. Науч.-практ. конф. № 5. URL: [sibac.info/archive/humanities/5.pdf](http://sibac.info/archive/humanities/5.pdf).

<sup>3</sup> Рыжкова О. В. Портфолио как способ личностного освоения истории // Преподавание истории в школе и вузе: актуальные проблемы методологии и методики: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / отв. ред. П. Н. Волков. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2018.

<sup>4</sup> Рыжкова О. В., Кочкина А. А. «Телерефлексия» столетия Российской революции: возможности использования в образовательном процессе // Великая российская революция 1917 года: проблемы истории и проблемы преподавания: сборник статей по итогам Международной научной конференции (24–25 апреля 2017 г., г. Москва) / Московский педагогический государственный университет. Москва: МПГУ, 2017.

<p>Что делать? КАК ПОВЛИЯЛА ИНТЕРВЕНЦИЯ ИНОСТРАННЫХ ГОСУДАРСТВ НА ХОД ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ В РОССИИ?</p>	<p><b>Почему советская историческая наука говорила о 14 странах-интервентах? Почему бывшие союзники оккупировали советскую Россию?</b> <i>Участники:</i> Сергей Волков, руководитель биографического института Университета Дмитрия Пожарского; Александр Колпакиди, главный редактор издательства «Алгоритм» Василий Цветков, доктор исторических наук, профессор МГПУ; Алексей Лубков, доктор исторических наук, ректор МПГУ; Александр Барсенков, доктор исторических наук, профессор МГУ им. М.В. Ломоносова.</p>
<p>Тем временем. ПРАВОСЛАВНЫЙ СОБОР КАК ДИТЯ РЕВОЛЮЦИИ?</p>	<p>Православный Собор как дитя Революции? Мы отмечаем 100-летие начала Поместного собора российской православной церкви 1917-1918 гг. Вернувшего в церковь самоуправление и свободу богословских дискуссий, социальное служение и связь с современной культурой. Возродившего патриаршество. Правда ли, что Собор стал плодом Февральской революции, ярким следствием великих потрясений? И почему он оказался невозможен в императорской России? <i>Участники:</i> Павел Рогозный, кандидат исторических наук, научный сотрудник Санкт-Петербургского института истории РАН; Алексей Беглов, старший научный сотрудник Института всеобщей истории РАН, член Научно-редакционного совета проекта по изданию документов Священного Собора 1917-1918 гг; отец Георгий Митрофанов, профессор Санкт-Петербургской православной духовной академии; Алексей Муравьев, религиовед, доцент Школы востоковедения НИУ ВШЭ; Дмитрий Володихин, писатель, историк; Александр Мраморнов, кандидат исторических наук, научный руководитель проекта по изданию документов Поместного Собора 1917-1918 гг. при Новоспасском ставропигиальном мужском монастыре.</p>
<p>Тем временем. ВЕЛИКОЕ ИСКУССТВО И ЖЕСТОКАЯ ВЛАСТЬ (К 100-ЛЕТИЮ ОКТЯБРЬСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ)</p>	<p>Русский авангард, прежде всего изобразительный, но также литературный и музыкальный, звучал, как голос Революции. Но как могут сочетаться грандиозные художественные прорывы и кровавые практики? Правда ли, что авангард неотделим от левой политической утопии и союз с большевиками был неслучаен? Или это очередной историко-культурный миф? Как было все на самом деле? <i>Участники:</i> Олег Лекманов, доктор филологических наук, профессор НИУ ВШЭ; Александр Погребняк, кандидат экономических наук, доцент кафедры проблем междисциплинарного синтеза в области социальных и гуманитарных наук СПбГУ; протоиерей Павел Великанов, богослов, доцент Московской духовной академии; Артем Варгафтик, музыкальный критик, телеведущий; Ирина Вакар, куратор, старший научный сотрудник Государственной Третьяковской галереи.</p>
<p>Агора. С ЧЕГО НАЧАЛАСЬ ГРАЖДАНСКАЯ ВОЙНА В РОССИИ? Эфир от 23.06.2018</p>	<p>В истории Гражданской войны в России май 1918 года занимает особое место. Вспыхнувший в Челябинске мятеж Чехословацкого корпуса, буквально за пару месяцев «поджег» всю страну и запустил маховик Гражданской войны.</p>
<p>Наблюдатель. СЛОВО О «БЕСКРОВНОЙ РЕВОЛЮЦИИ» Эфир от 01.03.2017</p>	<p>О том, какое отражение революционные события нашли в произведениях отечественных писателей, поэтов и художников. <i>Участники:</i> доктор искусствоведения Раиса Кирсанова; доцент факультета гуманитарных наук Школы филологии ВШЭ литературовед Константин Поливанов; литературовед, заведующий отделом литературы Серебряного века Государственного литературного музея Михаил Шапошников.</p>



<p>Наблюдатель. К 100-ЛЕТИЮ ПЕРЕНОСА СТО- ЛИЦЫ ИЗ ПЕТРОГРАДА В МОСКВУ Эфир от 26.03.2018</p>	<p>Программа посвящена 100-летию переноса столицы из Пет- рограда в Москву. Гости программы напомнили зрителям, по какой причине и при каких обстоятельствах состоялся переезд правительства в Москву. <i>Участники:</i> Борис Морозов, кандидат исторических наук; Рустам Садретдинов, хранитель музея РЖД; Виталий Шен- талинский, литературовед. <i>Ведущая:</i> Фекла Толстая.</p>
<p>Телепроекты с использованием фото- и видеоисточников</p>	
<p><i>Рассекреченная история. ПАНТЕ- ОН РЕВОЛЮЦИИ</i></p>	<p>Ленинская идея пропаганды и просвещения через памятники оформилась в знаменитый «План монументальной пропа- ганды». Появился и соответствующий декрет с «говорящим» названием – «О снятии памятников, воздвигнутых в честь царей и их слуг, и выработке проектов памятников Россий- ской Социалистической Революции». Примечательно, что он вышел в апреле 1918 года, в то время как декрет о борьбе с безграмотностью только в декабре 1919 года. Казалось бы, такой простой вопрос, как установка новых памятников, снос старых памятников. Но, в связи с особенностями дело- производства в Советском Союзе, этот процесс строго засек- речивался. И многие детали до сих пор нам не ясны.</p>
<p>Рассекреченная история. ДЕНИ- КИН. ДЕМОКРАТИЧЕСКАЯ ДИКТАТУРА</p>	<p>Это практически неизвестная широкой аудитории страница истории Белого движения: попытки его лидеров во главе с генералом Антоном Ивановичем Деникиным обустроить мирную жизнь на Юге России. Это было уникальное сочета- ние диктатуры и демократических принципов управления. В 1918-1919 годах при главнокомандующем Вооруженными силами Юга России действовала властная структура. Она должна была обеспечить нормальное существование населе- ния, функционирование экономики и снабжение армии – официально не являясь правительством. Особое совещание возглавляли генералы Драгомиров и Лукомский, видные по- сты в нем занимали представители кадетской партии. В фильме принимают участие: Олег Будницкий, доктор ис- торических наук, профессор НИУ ВШЭ; Андрей Марыняк, военный историк; Андрей Кручинин, военный историк.</p>
<p><i>Запечатленное время. ФЕВРАЛЬ- СКАЯ РЕВОЛЮЦИЯ 1917</i></p>	<p>Захватив власть в России, большевики не остановились на достигнутом. Советское руководство считало, что следую- щей страной, где произойдет «Великий Октябрь» станет Германия. Она была наиболее созревшей для вооруженного восстания.</p>
<p><i>Запечатленное время. ВЧК. ПЕРВЫЕ ШАГИ</i></p>	<p>Это первая кинохроника о работе ВЧК. В декабре 1917 года Совет народных комиссаров сформировал ВЧК – Всероссий- скую чрезвычайную комиссию, цель которой – борьба с контрреволюцией и саботажем. Главный идеолог ее форми- рования Ленин полагал: ВЧК станет «нашим разящим ору- дием против бесчисленных заговоров, бесчисленных поку- шений на Советскую власть со стороны людей, которые бы- ли бесконечно сильнее нас». Чекисты принялись за работу: конфисковывали имущество, отправляли на принудительные работы всех, кто был хотя бы заподозрен в нелояльности к большевикам. Наведение порядка и защита государственно- го строя не мыслилась в тот период без устрашения, и ЧК стала машиной для подавления всякого сопротивления но- вой власти. В августе 1918 года Ленин требует «очистить Советскую Республику от классовых врагов путем изолиро- вания их в концентрационных лагерях». Приказ главного</p>

	народного комиссара незамедлительно исполнили. Комментирует д/ф – историк спецслужб Вадим Бурлак.
<i>Власть факта</i> <i>ГРАЖДАНСКАЯ ВОЙНА</i> <i>Эфир ноябрь 2010</i>	В ноябре 2010 года Россия отметила 90 лет с момента падения Крыма – последнего бастиона белого движения в европейской России. Что же такое гражданская война? Когда и почему политические конфликты превращаются в военные столкновения?
<i>Нефронтовые заметки.</i> <i>203-Я НЕДЕЛЯ ВОЙНЫ</i>	100 лет назад Петроград лихорадило. Вместе с белыми ногами надвинулись на город черные дни, зазвучали первые ноты «Большого террора». Никогда прежде, даже в самые мрачные времена, взаимная ненависть между политическими партиями не доходила до такого накала, как теперь в среде одного и того же класса пролетариев. Столкнулись большевики и эсеры. В атмосфере перевыборов в Петроградский совет страсти так разгорелись, что дело дошло до убийства... Убийство Володарского сказалось на итогах выборов в Петросовет. Лидировавшие с большим отрывом эсеры провалились. Под общую шумиху ленинцам удалось подтасовать результаты.

#### **Источники и литература:**

Голдин В. И. Гражданская война в России сквозь призму лет: историографические процессы. Мурманск: Изд-во МГГУ, 2012. 333 с.

Давиташвили Г. А. Интернеттелевидение сегодня и завтра. URL: <http://federalbook.rcu/files/SVAYcZ/saderzhanie/Tom%206/VII/Davitashvili.pdf> (дата обращения: 04.05.2017).

Каспаринский Ф. О. Мультимедийные интерактивные ресурсы в образовательном процессе: реалии и перспективы развития // Биологическое образование и общество знаний: материалы Всероссийской конференции, Брянск, Брянский государственный университет им. Г.И. Петровского, 22–24 ноября 2006 года. М.: МАКС Пресс, 2007. С. 166-182.

Коронова Л. Р. Личностно-ориентированный подход в преподавании истории // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. V междунар. Науч.-практ. конф. № 5. URL: [sibac.info/archive/humanities/5.pdf](http://sibac.info/archive/humanities/5.pdf) (дата обращения: 23.03.2018)

Макарова Е. А., Писаренко В. И. Визуализация как одна из стратегий создания инновационной образовательной среды // Известия Южного федерального университета. Сер. Технические науки. 2011. № 12. С. 260-267.

Маслова К. В. Технология дискуссии на уроке истории // Мир науки и образования. 2017. № 2 (10).

Муштавинская И. В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: учебно-методическое пособие. СПб.: Каро, 2014. 144 с.

Носков С. А. Визуализация средств обучения как инструмент активизации учебной деятельности // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер. Психолого-педагогические науки. 2013. № 2 (20). С. 162-165.

Рыжкова О. В. Портфолио как способ «погружения» в историю русской революции 2017 г. // Великая Российская революция: достижения и проблемы научного познания и преподавания. Ежегодник. XXI Всероссийские историко-педагогические чтения: сб. науч. ст. / ФГБОУ ВО «Урал. гос. пед. ун-т», Екатеринбург, 2017. Ч. I. С. 269-276.

Рыжкова О. В. Портфолио как способ личностного освоения истории // Преподавание истории в школе и вузе: актуальные проблемы методологии и методики: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / отв. ред. П. Н. Волков. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2018. С. 235-242.

Рыжкова О. В., Кочкина А. А. «Телерефлексия» столетия Российской революции: возможности использования в образовательном процессе // Великая российская революция 1917 года: проблемы истории и проблемы преподавания: сборник статей по итогам Международной научной конференции (24–25 апреля 2017 г., г. Москва) / Московский педагогический государственный университет. Москва: МПГУ, 2017. С. 373-383.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. 4-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2016. 48 с.

**И.В. Упоров**  
Краснодар

## **НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИЙ КАК СУБЪЕКТ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** девиации, несовершеннолетние, девиантное поведение, профилактика девиантного поведения, преступления несовершеннолетних.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматриваются дискуссионные вопросы, связанные с девиантным поведением несовершеннолетних в Российской Федерации, при этом внимание акцентируется на социально-правовом статусе таких лиц. Отмечается, в частности, что и в теории, и в правотворческой практике отсутствуют единые подходы в определении признаков категории несовершеннолетних, в том числе это касается возрастных границ. Обосновываются предложения по преодолению пробелов в исследуемой сфере общественных отношений. В данной статье автор развивает некоторые свои суждения, опубликованные ранее.

**I.V. Uporov**  
Krasnodar

## **MINOR AS SUBJECT DEVIANT BEHAVIOR**

**KEYWORDS:** deviations, minors, deviant behavior, prevention of deviant behavior, juvenile crime.

**ABSTRACT.** Discusses issues related to the deviant behavior of minors in the Russian Federation are considered, while attention is focused on the social and legal status of such persons. It is noted, in particular, that, both in theory and in law-making practice, there are no uniform approaches in determining the characteristics of the category of juveniles, including the age limits. Substantiated proposals for overcoming gaps in the studied sphere of public relations. In this article, the author develops some of his judgments, published earlier.

В России проблема подросткового девиантного поведения в целом, и преступного, в частности, по-прежнему остается актуальной. Так, несмотря на некоторое снижение количества совершаемых ими преступлений в последние годы, криминогенный уровень несовершеннолетних не может не вызывать тревоги. Одновременно следует отметить и рост количества преступлений, совершаемых взрослыми, по вовлечению подростков в совершение преступлений. Так, Е. В. Баркалова отмечает следующее: «За январь – июль 2016 г. было совершено 1 272 преступления, предусмотренных ст. ст. 150, 151 УК РФ (вовлечение несовершеннолетнего в совершение преступления или антиобщественных действий) – (рост по сравнению с предшествующим годом составил 10,7 процентов); за январь – декабрь 2015 г. – 2 198 рассматриваемых преступлений (рост составил 13,6 процентов)»<sup>2</sup>. При этом, как показывает этот автор, «наиболее распространенными преступлениями в подростковой среде являются нарушения, связанные с употреблением алкогольных и спиртосодержащих напитков»<sup>3</sup>. При этом «каждый четвертый подросток на момент преступления находился в алкогольном или наркотическом состоянии. Почти 78% всех правонарушений совершаются несовершеннолетними в составе различных по степени организованности группах. Групповой характер преступности несовершеннолетних является наиболее опасным криминальным показателем»<sup>4</sup>.

Как видно, актуальность рассматриваемой темы не вызывает сомнений. В этой связи следует заметить, что в социально-правовой литературе имеются различные толкования девиантного поведения несовершеннолетних (имея в виду содержание такого поведения, его причины и другие аспекты), более того, до сих пор нет единого понимания самой категории несовершеннолетних. Такое положение приводит к определенному смещению проблем, связанных с отклоняющимся поведением молодых людей,

---

<sup>1</sup> **Упоров Иван Владимирович**, доктор исторических наук, кандидат юридических наук, профессор, Краснодарский университет МВД России, г. Краснодар; e-mail: uporov@list.ru/

**Uporov Ivan Vladimirovich**, Doctor of Historical Sciences, Candidate of Law, Professor, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Krasnodar, Russia.

© Упоров И. В., 2019

<sup>2</sup> Баркалова Е. В. Актуальные вопросы профилактики подростковой преступности и осуществления прокурорского надзора в данной сфере // Российская юстиция. 2017. № 2. С. 72.

<sup>3</sup> Там же. С. 73.

<sup>4</sup> Вилкова А. В. Причины, условия, предпосылки, факторы возникновения и развития девиантного поведения несовершеннолетних // Уголовно-исполнительная система: право, экономика, управление. 2018. № 2. С. 29.

и особенно это касается тех лиц, которые находятся в пограничном возрасте. Например, уголовная ответственность в согласно ст. 20 Уголовного кодекса Российской Федерации (далее – УК РФ) наступает с 16-летнего возраста, а по некоторым составам преступлений это возраст снижен до с 14 лет.

Соответственно к тем лицам, которые не достигли 14 лет, уголовное наказание не может быть применено, а возможны только меры воспитательного и медицинского характера. Исходя из этого, возникают различные правовые отношения, которые регулируются разными законодательными актами. Кроме того, в любом случае несовершеннолетние и до 14 лет, и после 14 лет требуют разных подходов с целью профилирования совершения ими правонарушения, в том числе преступлений (общественно опасных деяний). И в этом контексте следует согласиться с В. А. Шуняевой в том, что «к сожалению, сегодня нет единой нормативно-правовой базы, регулирующей вопросы защиты прав несовершеннолетних, а также противодействия их преступности. Действующий Федеральный закон от 24 июня 1999 г. “Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних” остается декларативным и не решающим оперативно первостепенные задачи в обозначенной сфере. Отсутствует также единый федеральный закон, регулирующий деятельность такого субъекта, как комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав. Их деятельность регламентируется Положением о комиссиях по делам несовершеннолетних и защите их прав, которое было утверждено Указом Президиума Верховного Совета РСФСР от 3 июня 1967 г. Очевидно, что в настоящее время Положение устарело и не отвечает современным требованиям. Существует 16 законов о КДН, созданных в различных субъектах Российской Федерации, подчас данные законы противоречат действующему законодательству и в результате приводят к усложнению в решении задач, не терпящих отлагательства»<sup>1</sup>.

Отсутствие системной нормативно-правовой базы, в свою очередь, является следствием медленного (доминирующего) понимания основных понятий в этой сфере общественных отношений. Речь идет, прежде всего, об определении возрастных границ несовершеннолетних. Так, в соответствии с ч.1 ст. 87 УК РФ несовершеннолетними признаются лица, которым ко времени совершения преступления исполнилось 14, но не исполнилось 18 лет. При этом обратим внимание на то, что категория лиц, которым не исполнилось 14 лет, вообще в УК РФ не упоминается. Согласно ч.1 ст. 28 ГК РФ<sup>2</sup> несовершеннолетние от 6 до 14 лет именуются «малолетними». В уголовно-процессуальном праве России используется иной аспект – по смыслу ч.1 ст. 420 УПК РФ<sup>3</sup> [6] под несовершеннолетними следует понимать лиц, не достигших 18 лет, или, по-иному, это лица до 17 лет включительно. В Трудовом кодексе РФ<sup>4</sup> понятия несовершеннолетнего вообще нет. В КоАП РФ<sup>5</sup> возрастные границы несовершеннолетних также не раскрываются, а в ч.1 ст. 2.3 КоАП РФ указывается, что административной ответственности подлежит лицо, достигшее к моменту совершения административного правонарушения 16 лет. В ст. 20.22 КоАП РФ законодатель употребляет термин «несовершеннолетние в возрасте до 16 лет».

Между тем по своей сути несовершеннолетними как правило обозначаются лица, не достигшие возраста полной дееспособности. По мнению Э. Б. Мельниковой несовершеннолетний – «это тот, кто не достиг определенного возраста, с которым закон связывает его полную гражданскую дееспособность, то есть возможность реализовать в полном объеме предусмотренные Конституцией и другими законами страны субъективные права, свободы и юридические обязанности»<sup>6</sup>. Но как тогда быть с возрастной градацией самих несовершеннолетних в том же УК РФ? Четкого ответа нет. Как видно, возраст 18 лет как граница совершеннолетия во многом условен.

Применительно же к девиантному поведению несовершеннолетних возрастные границы, обозначенные в ст. 87 УК РФ, как представляется, неоправданно суживают возможности уголовно-правовых мер к лицам, совершающим общественно-опасные деяния, поскольку таковыми могут быть

<sup>1</sup> Шуняева В. А. Ювенальная политика: законодательная эквилибристика // Вопросы ювенальной юстиции. 2015. № 1. С. 22.

<sup>2</sup> Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 30.11.1994 № 51-ФЗ (ред. от 03.08.2018). Доступ из СПС «КонсультантПлюс» (дата обращения: 15.02.2019).

<sup>3</sup> Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации от 18.12.2001 № 174-ФЗ (ред. от 12.11.2018). Доступ из СПС «КонсультантПлюс» (дата обращения: 15.02.2019).

<sup>4</sup> Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 11.10.2018). Доступ из СПС «КонсультантПлюс» (дата обращения: 15.02.2019).

<sup>5</sup> Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30.12.2001 № 195-ФЗ (ред. от 12.11.2018). Доступ из СПС «КонсультантПлюс» (дата обращения: 15.02.2019).

<sup>6</sup> Мельникова Э. Б. Ювенальная юстиция. Проблемы уголовного права, уголовного процесса и криминологии. М.: Дело, 2000. С. 11.

и лица, не достигшие 14 лет. Данное обстоятельство, как представляется, имеет особое значение, поскольку речь идет о девиантном поведении не только лиц, достигших возраста уголовной ответственности, но также и не достигших такого возраста. Мы полагаем, в связи с этим целесообразным в уголовном праве выделить две категории, а именно: первая категория – несовершеннолетние, достигшие возраста уголовной ответственности; вторая категория – несовершеннолетние, не достигшие возраста уголовной ответственности (включает в себя лиц до 14 лет. В свою очередь, первая группа должна включать две подгруппы: а) лица, достигшие 14 лет, но не достигшие 16 лет; б) лица, достигшие 16 лет. Все эти категории объединяет совершение ими общественно опасных деяний, которые в одних случаях расцениваются как преступления, а в других – как непроступления.

Заметим, что первая категория включает в себя достаточно широкий возрастной диапазон. Однако мы не выделяем нижней границы, поскольку она весьма расплывчата, а также учитывая то обстоятельство, что уголовным законодательством вообще не упоминаются особенности воздействия к лицам до 14-летнего возраста. Далее требует своего уточнение понятие «девиация» и соответственно «девиантное поведение». Так, в коллективном труде «Социология молодежи» под девиацией понимается «отклонение от нормы, рассматриваемое большей частью общества как предосудительное и недопустимое»<sup>1</sup>. Далее авторы утверждают, что девиантное поведение предполагает «враждебную реакцию», с чем мы, однако, согласиться не можем, поскольку не все формы девиантности сталкиваются с «враждебностью» (например, алкоголизм). А. Коэн полагает, что девиантное поведение – это такое поведение, которое «идет вразрез с институционализированными ожиданиями»<sup>2</sup>. По мнению Я. И. Гилянского, в понятие девиации включаются: «1) поступок, действие человека не соответствующее официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам (стандартам, шаблонам); 2) социальное явление, выраженное в массовых формах человеческой деятельности, несоответствующих официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам (стандартам, шаблонам), т. е., есть, это социально отклоняющееся поведения, куда входят преступления и иные правонарушения, а также пьянство, алкоголизм, наркомания, самоубийства»<sup>3</sup>. Такой подход в целом доминирует, в частности, на это же обращает внимание Г. Кайзер, который пишет следующее: «правонарушения составляют лишь часть всех видов отклоняющегося поведения и уголовные наказания являются лишь одной из многих возможных санкций»<sup>4</sup>. Помимо преступности, которую следует расценивать как крайнее проявление девиации, формами девиантного поведения являются совершение общественно опасных деяний девиантами-непроступниками, наркомания, алкоголизм, проституция, бродяжничество, курение, суицид и т. д. При этом необходимо еще раз выделить то важное обстоятельство, что преступность как одна из форм девиации входит в содержание этого понятия. Однако в силу специфики преступность обычно рассматривается как самостоятельное явление, отделяемое от всех иных форм девиантного поведения. Критерий разделения очень важный – совершение девиантом общественно опасного деяния, содержащего признаки преступления, предусмотренного уголовным законодательством, причем девиант может быть субъектом преступления, а может быть и нет (в зависимости от возраста и степени дееспособности).

Особая актуальность проблемы здесь состоит в том, что если в отношении девиантов-преступников законодательство предусматривает принятие соответствующих мер (нормы уголовного права, уголовно-процессуального права, уголовно-исполнительного права, семейного права и др.), то в отношении девиантов-непроступников ситуация совершенно иная, хотя, подчеркнем еще раз, во всех случаях речь идет о социально вредных явлениях, требующих воздействия на несовершеннолетних с целью их лечения, исправления, социальной реабилитации. Кроме того, девиация включает в себя несколько компонентов, в их числе: 1) девиант как носитель девиантного поведения; 2) социальная норма или социальное ожидание, являющиеся критерием оценки поведения как девиантного; 3) социальная группа (в том числе общество в целом), реагирующее на данное девиантное поведение. С учетом изложенного предлагается следующее определение девиации применительно к социальным отношениям – это поведение несовершеннолетних лиц, которое отклоняется от установленных в обществе социально-правовых норм, и в связи с этим требующее от государства, общества, семьи такого воздействия на девиантов, которое защищает общество от вредных последствий поведения девиантов и создает условия для позитивной корректировки их личностных качеств.

<sup>1</sup> Волков Ю. Г., Добренков В. И., Кадария Ф. Д. и др. Социология молодежи. Ростов-на-Дону, 2001. С. 479.

<sup>2</sup> Коэн А. Исследование проблем социальной дезорганизации и отклоняющегося поведения // Социология сегодня. М., 1965. С. 520.

<sup>3</sup> Девиантность и социальный контроль в России (XIX-XX вв.): тенденции и социологическое осмысление / отв. ред. Я. И. Гилянский. СПб, 2000. С. 12.

<sup>4</sup> Кайзер Г. Криминология. Введение в основы. М., 1979. С. 114.

#### **Источники и литература:**

- Баркалова Е. В. Актуальные вопросы профилактики подростковой преступности и осуществления прокурорского надзора в данной сфере // Российская юстиция. 2017. № 2. С. 72-75.
- Вилкова А. В. Причины, условия, предпосылки, факторы возникновения и развития девиантного поведения несовершеннолетних // Уголовно-исполнительная система: право, экономика, управление. 2018. № 2. С. 28-30.
- Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 № 63-ФЗ (ред. от 12.11.2018). Доступ из СПС «КонсультантПлюс» (дата обращения: 15.02.2019).
- Шуняева В. А. Ювенальная политика: законодательная эквилибристика // Вопросы ювенальной юстиции. 2015. № 1. С. 20-24.
- Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 30.11.1994 № 51-ФЗ (ред. от 03.08.2018). Доступ из СПС «КонсультантПлюс» (дата обращения: 15.02.2019).
- Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации от 18.12.2001 № 174-ФЗ (ред. от 12.11.2018). Доступ из СПС «КонсультантПлюс» (дата обращения: 15.02.2019).
- Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 11.10.2018). Доступ из СПС «КонсультантПлюс» (дата обращения: 15.02.2019).
- Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30.12.2001 № 195-ФЗ (ред. от 12.11.2018). Доступ из СПС «КонсультантПлюс» (дата обращения: 15.02.2019).
- Мельникова Э. Б. Ювенальная юстиция. Проблемы уголовного права, уголовного процесса и криминологии. М.: Дело, 2000.
- Волков Ю. Г., Добренков В. И., Кадария Ф. Д. и др. Социология молодежи. Ростов-на-Дону, 2001.
- Коэн А. Исследование проблем социальной дезорганизации и отклоняющегося поведения // Социология сегодня. М., 1965.
- Девиантность и социальный контроль в России (XIX-XX вв.): тенденции и социологическое осмысление / отв. ред. Я. И. Гилинский. СПб, 2000.
- Кайзер Г. Криминология. Введение в основы. М., 1979.

**А.Н. Фанталов**  
**М.А. Малязина**  
Санкт-Петербург

## **БУЛЛИНГ И ПРИМЕР БОРЬБЫ С НИМ В РОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ XVIII ВЕКА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** буллинг, психологическое насилие, история образования, школьное образование, надзирание.

**АННОТАЦИЯ.** Внимание к проблеме буллинга (психологическое или физическое насилие по отношению к человеку) было привлечено недавно, но данная проблема существовала всегда. В данной статье мы постараемся рассмотреть локальный случай буллинга и борьбы с ним в педагогической практике восемнадцатого века в России.

Интересно посмотреть, как решил подойти к данному вопросу вице-канцлер Российской империи, граф Андрей Иванович Остерман, бывший одним из основателей Морского кадетского корпуса и его куратором.

В качестве оригинальной методики Остерман выдвинул идею непрерывного контроля со стороны преподавателей за учащимися.

Несмотря на противоречие «надзирательной» методики Остермана современным принципам педагогики и дидактики, она обладает одним несомненным достоинством – практицизмом и четким пониманием способов ее реализации.

**A.N. Fantalov**  
**M.A. Malyazina**  
Saint Petersburg

## **BULLING AND AN EXAMPLE OF DEALING WITH IT IN THE RUSSIAN EDUCATIONAL PRACTICE OF THE XVIII CENTURY**

**KEYWORDS:** bullying, psychological abuse, history of education, schooling, supervision.

**ABSTRACT.** Attention to the bullying problem (bullying is psychological or physical violence against a person) was drawn recently, but this problem has always existed. In this article we will try to address local case of bullying in pedagogical practice of the eighteenth century in Russia. In this regard, it is interesting to see as Vice Chancellor of the Russian Empire, count Andrei Ivanovich Ostermann (former co-founder of the Sea Cadet Corps and its curator) approached to this problem. As the original methodology Osterman put forward the idea of continuous monitoring by teachers for students. Despite the contradiction modern principles of pedagogy and didactics, “supervisory” Ostermann’s technique was practicality for its realization.

Буллинг (от англ. bullying – запугивание) – это психологическое или физическое насилие по отношению к человеку. Активное внимание к данной проблеме было привлечено сравнительно недавно, но она существовала всегда, особенно в детско-молодежной среде. Поэтому нам показалось интересным рассмотреть локальный случай буллинга и борьбы с ним в педагогической практике восемнадцатого века в России.

После переноса в Санкт-Петербург российской столицы, Петр I создал там Морскую академию (целью которой была подготовка морских офицеров), указ об учреждении Морской Академии обнародовали 1-го октября 1715 года, [Веселаго Ф. Санкт-Петербург. 1853г. Очерк истории Морского кадетского корпуса 148 с. С. 40]. К ней же присоединили часть курсантско-преподавательского состава московской Навигацкой школы.

Морская академия выпускала специалистов в области навигации, артиллерии, фортификации, устройства корабля, геодезистов, топографов и картографов.

---

**Фанталов Алексей Николаевич**, кандидат культурологии, доцент кафедры педагогики семьи, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования; e-mail: fantalov@mail.ru.

**Fantalov Alexey Nikolaevich**, Candidate of Cultural Studies, Associate Professor of the Department of Family Pedagogy, Saint Petersburg Academy Graduate Pedagogical Education, Saint Petersburg, Russia.

**Малязина Маргарита Александровна**, зав. кабинетом института детства, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена; e-mail: malyzinamaggi@gmail.com.

**Malyazina Margarita Aleksandrovna**, Head of Cabinet of the Institute of Childhood, Russian State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia.

© Фанталов А. Н., Малязина М. А., 2019

Это было весьма престижное учреждение, в числе его выпускников были: Семен Иванович Мордвин (известный адмирал и морской писатель), Алексей Иванович Нагаев (знаменитый гидрограф), Алексей Иванович Чириков (соратник Витуса Беринга) и др.

Данное высшее учебное заведение было рассчитано на дворянских детей, общим числом 300 человек, разделенных на шесть отделений-«бригад», по 50 человек в каждой, которых принимали даже без предварительно подготовки, (при Академии были организованы Цифирная и Русская школы, где обучали арифметике и письму). В Академии была заведена постоянная караульная служба, включавшая офицера и 18 учеников, по 3 из каждой бригады.

В данном учебном заведении были установлены строгие военные порядки: подъем в определенное время, ночной обход здания дозором – все для предотвращения нарушения дисциплины – особенно пьянства, дуэлей, побегов.

Очевидно, собранный контингент представлял определенную «группу риска». С учетом наличия в Академии оружия – холодного и огнестрельного, проблема «неуставных взаимоотношений» между курсантами и определенного «насилия над личностью» выглядит достаточно серьезной.

В связи с этим интересно посмотреть, как решил подойти к данному вопросу вице-канцлер Российской империи, граф Андрей Иванович Остерман, бывший одним из основателей Морского кадетского корпуса и его куратором.

Андрей Иванович (так он именовался на русской службе) был, по своему происхождению немцем из Вестфалии, попавшим в Россию при Петре I и дослужившимся до чинов вице-канцлера, первого кабинет-министра и звания генерал-адмирала.

После Петра в течение правления императрицы Анны Иоанновны влияние Остермана неуклонно возрастало. Однако после внезапного переворота 1741 года, вознесшего на трон Елизавету Петровну, был отправлен в ссылку, где и умер. Тем не менее, сын Остермана, Иван Андреевич при Екатерине II дослужился до чинов вице-канцлера и канцлера Российской империи.

В правление Анны Иоанновны, Остерман был назначен председателем Воинской морской комиссии, заседавшей (1732–1737 гг.), в которой он особое внимание уделял развитию российского флота и в таком качестве являлся «куратором» Морской академии.

Интересно отметить, что этот государственный муж (особенно известный как мастер аппаратных интриг) был далеко не чужд педагогике, он состоял воспитателем и учителем юного Петра II и инициатором создания работы Георгия Беригарда Бильфингера «Распоряжение учений Петра II».

Данная программа подразумевала почасовое распределение учебного времени юного и императора (которого обучали иностранным языкам, древней и новой истории, географии, математике и танцам); в ней учитывалось необходимое чередование интеллектуальных усилий и «развлечений» (релаксации), а также духовно-нравственный аспект (учебный день должен был начинаться с религиозного наставления, исторические штудии также носили нравоучительный характер).

Кстати говоря, как раз с именем графа Остермана связано образование в России сети гарнизонных школ<sup>1</sup>.

Наконец, известно, что Остерман в своей огромной библиотеке имел книги Джона Локка, а также педагогические трактаты, такие как: «Наставление как воспитывать детей», «Наука, как себя вести в свете», «Натуральная мораль», «Ответ издателю новых правил, как воспитывать детей», «Правила с примерами для обучения французского короля», «Краткий метод для обучения географии» и др.

В связи со всем вышеизложенным, нас не удивляет пристальное внимание Андрея Ивановича Остермана к педагогическому процессу Морской академии.

Интересно, что известный проект Остермана, посвященный педагогическому процессу в Морской академии, не только не был посвящен специальным предметам – навигации, баллистике, фортификации и пр., но и вообще не занимался учебными вопросами. Он был нацелен на «моральное совершенствование воспитанников, достигаемое через регламентацию их повседневной жизни, и установление постоянного контроля за их поведением, предотвращение вредоносных влияний со стороны окружающего общества и использование целого арсенала приемов морального воздействия.

Дабы пресечь неуставные отношения между кадетами, Остерман предложил собственную оригинальную «методу». Метод сей он охарактеризовал как «надзирание», то есть предполагалось подвергнуть кадетов постоянному строгому контролю со стороны преподавателей и служителей

Тем не менее, проект Остермана не был совершенно лишен образовательного начала. В нем «постулируется необходимость развлечений и наличия свободного времени у учащихся, с другой,

---

<sup>1</sup> Федюкин И. Граф А.И. Остерман и проект реформирования Морской академии // Образовательные проекты в России в первой половине XVIII века. Новое издательство. М., 2015.



развлечения эти должны приносить пользу, и потому должны быть организованными и проходить под обзором педагогов. Соответственно, стандартное меню таких «забавлений» в проекте включает визиты на мануфактуры, в порты и арсеналы для ознакомления с трудом ремесленников и их инструментами; обучение игре на музыкальных инструментах; изготовление разных полезных поделок; летние экскурсии за город для проведения топографической съемки<sup>1</sup>.

Красной нитью через весь проект проходит мысль о необходимости обеспечить постоянное «надзирание» над учениками, для этого требовалось не только изолировать учеников, но и соответствующим образом спроектировать физическую среду в учебном заведении – расположение помещений и размещение в них учащихся<sup>2</sup>.

То есть А. И. Остерман был обеспокоен тем явлением, которые в нашей армии было принято называть эвфемизмом «неуставные отношения», а в новейшей педагогике – «буллинг» (проще говоря, травлей).

Таким образом, мы видим весьма современный аспект в остермановском проекте первой половины восемнадцатого века.

Допустимо предположить, что Андрей Иванович в детские либо юношеские годы сам мог являться объектом буллинга, и именно из этого обстоятельства проистекало повышенное внимание к данному аспекту жизни курсантов.

В качестве оригинальной методики Остерман сформулировал «надзирание» - т.е. непрерывный контроль со стороны преподавателей за учащимися.

«Организация “надзирания” предполагала, как и в Кадетском корпусе, регулярные проверки и учет поведения слушателей со стороны учителей, которые должны были записывать результаты своих наблюдений за “поведением и прочими проступками” в особую “книгу наблюдения”, тогда как ректору и директору следовало составлять на данной основе регулярные докладные – “экстракты” о поведении и академических успехах каждого ученика»<sup>3</sup>.

А. И. Остерман на страницах своего образовательного проекта даже приводит специальную схему организации жилого пространства: курсант располагается по четыре человека в спальне, при этом между каждыми двумя такими помещениями должна находиться проходная комната для командира или учителя. Выйти из своих спален курсанты могли бы только через нее, тем самым предоставляя воспитателю возможность контроля.

Допустимо предположить, что данная методика, во многом, апеллировала к дисциплинарным традициям, практикуемым в королевстве Пруссия. Но, следует отметить, что данный проект А. И. Остермана не предполагал аналогичных прусским телесных наказаний (что весьма прогрессивно для того времени). Он предусматривал моральные санкции, самыми серьезными из которых были арест и отчисление из Морской академии.

Несмотря на явное противоречие «надзирательной» методики Остермана современным принципам педагогики и дидактики, она обладает, как мы видим, по крайней мере, одним несомненным достоинством – практицизмом и четким пониманием способов ее реализации<sup>4</sup>.

Разумеется, проблема буллинга крайне трудна для преодоления, даже с учетом уровня развития современной педагогической науки. Тем не менее, опыт ее решения в педагогических традициях прошлого (пусть даже и несколько курьезный) весьма ценен для нас.

#### **Источники и литература:**

Федюкин И. Граф А.И. Остерман и проект реформирования Морской академии // Образовательные проекты в России в первой половине XVIII века. Новое издательство. М., 2015.

Фанталов А. Н. Позитивные молодежные субкультуры и возможности их использования в профилактике асоциального поведения несовершеннолетних и досуговой деятельности // Нравственное воспитание в современном мире: психологический и педагогический аспект: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. 2017. С. 123-127.

<sup>1</sup> Федюкин И. Граф А.И. Остерман и проект реформирования Морской академии // Образовательные проекты в России в первой половине XVIII века. Новое издательство. М., 2015.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Там же. С. 180-183.

<sup>4</sup> Фанталов А. Н. Позитивные молодежные субкультуры и возможности их использования в профилактике асоциального поведения несовершеннолетних и досуговой деятельности // Нравственное воспитание в современном мире: психологический и педагогический аспект: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. 2017.

**А.Н. Фанталов**  
**М.А. Малязина**  
Санкт-Петербург

## **СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВА И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ ИХ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** социальные сети, Интернет, интернет-пространство, модели личности, аутопойезис, психология личности.

**АННОТАЦИЯ.** Происхождение термина «социальная сеть». Социальные сети интернет-пространства, их виды и особенности. Деятельность ихпользователей с точки зрения шкалы пятифакторной модели личности (экстраверсия/интроверсия, нейротизм, открытость опыту, согласие/доброжелательность и сознательность, нарциссизм и самооценка).

Деятельность пользователей социальные сети интернет-пространства можно оценить с точки зрения шкалы пятифакторной модели личности (экстраверсия/интроверсия, нейротизм, открытость опыту, согласие/доброжелательность и сознательность, нарциссизм и самооценка).

В жизни современной семьи социальные сети и интернет-сообщества не являются интегрирующим фактором, поскольку дети и взрослые обычно принадлежат к различным сообществам. Тем не менее, здесь имеется значительный потенциал к развитию, которые может быть использован при обеспечении соответствующей психолого-педагогической поддержки.

**A.N. Fantalov**  
**M.A. Malyazina**  
Saint Petersburg

## **SOCIAL NETWORKS OF INTERNET SPACE AND PSYCHOLOGICAL PREFERENCES OF THEIR USERS**

**KEYWORDS:** social networks, Internet, Internet space, personality models, autopoiesis, personality psychology.

**ABSTRACT.** Computer social networks: there are already second decade and became highly significant socio-psychological factor of our lives. More than 80% of Internet users are members of social networking data. Interest (including research) to social networks is growing steadily.

Users of social networks and online communities in terms of five-factor model (extraversion/introversion, neuroticism, openness to experience, agreeableness /benevolence and dutifulness, narcissism and self-esteem).

The original presentation on the “power” of social networks and online communities, supposedly able to convert real societies turned out to be highly exaggerated. The data network is firmly occupied its extensive niche in leisure sector-and thus their effect, mostly and limited.

Because of their large recreation values, social networks and online communities are actively used in commercial sphere (primarily advertising, the second sale).

In the life of the modern family, social networks and online communities are not integrating factor because children and adults usually belong to different communities. However, there is considerable potential for development that can be used to provide appropriate psychological and educational support.

Компьютерные социальные сети: существуют уже второе десятилетие и стали весьма значимым социально-психологическим фактором нашей жизни. Более 80% пользователей Интернет являются участниками данных социальных сетей. Интерес (в том числе научный) к социальным сетям неуклонно растет.

---

**Фанталов Алексей Николаевич**, кандидат культурологии, доцент кафедры педагогики семьи, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования; e-mail: fantalov@mail.ru.

**Fantalov Alexey Nikolaevich**, Candidate of Cultural Studies, Associate Professor of the Department of Family Pedagogy, Saint Petersburg Academy Graduate Pedagogical Education, Saint Petersburg, Russia.

**Малязина Маргарита Александровна**, зав. кабинетом института детства, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена; e-mail: malyzinamaggi@gmail.com.

**Malyazina Margarita Aleksandrovna**, Head of Cabinet of the Institute of Childhood, Russian State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia.

© Фанталов А. Н., Малязина М. А., 2019

Надо отметить, что термин «социальные сети» ранее имел несколько иное значение. О социальных структурах писал Георг Зиммель в работе «Большие города и духовная жизнь», исследуя процессы влияния урбанизации на возникновение и развитие различных типов межличностного взаимодействия. Об этих же аспектах говорил Герберт Спенсер в исследовании «Личность и государство». Исследованию социальных систем посвятил свое научное творчество Парсонс.

В 1930-х гг. Я. Морено выдвинул понятие «социальная сеть» для обозначения отношений в группе.

Функциями социальных сетей является «производство смыслов», которое неразрывно связано с отношениями внутри них, и с выстраиваемой в социальных сетях иерархиях. Важно не только «что сообщается», но и то, кем сообщается данная информация, насколько источник авторитетен и репрезентативен для данной группы.

Социальные сети могут быть охарактеризованы через аспект, называемый аутопойезисом. Аутопойезис обозначает систему, которая воспроизводит свои базовые компоненты при помощи действующей сети таких же элементов и этим отделяется от окружающей среды.

Для того чтобы выдержать отличие от обычных социальных сетей, складывающихся в реальных существующих социумах социальных сетей интернет-пространства, введем для последних соответствующую аббревиатуру: ССИП.

ССИП главной своей особенностью имеют факт существования на стыке социальных и технологических систем.

К числу ССИП чаще всего относят Facebook, Vkontakte, LiveJournal, Instagram, LinkedIn, MySpace и т. д. Мы можем правомерно расширить данный список за счет постоянно действующих форумов, образованных на базе сайтов и иных ресурсов, отражающих какие-либо хобби (компьютерная игра, аспекты военной истории, литературные увлечения и пр.).

Такие сети почти всегда содержат титульную страницу, где размещается определенная (варьируемая в разных ССИП) информация об авторе и его интересах. Второй обязательной особенностью является наличие специальной среды, где участники данного сообщества коммуницируют друг с другом.

Надо отметить, что к созданию собственных ССИП стали стремиться практически все крупные акторы интернет-пространства. Однако устойчивые интернет-сообщества здесь возникают далеко не всегда и имеют свою продолжительность существования.

В ССИП складываются локальные интернет-сообщества («комьюнити»), объединяющие более ограниченные по численности и структурируемые по интересам группы пользователей.

Рассмотрим, например, феномен существования такой социальной сети, как «Живой журнал» (LiveJournal).

Изначально основным контингентом пользователей ЖЖ были американские девочки подростки. Затем (по ряду причин, в том числе – удобству интерфейса) Живой журнал оказался востребованным средством изложения информации и коммуникации для значительной части интеллектуальной среды российских пользователей интернет-пространства. Их деятельность на данном ССИП в течение приблизительно 2005 – 2012 гг. достигла апогея, превратившись в значительное явление духовной жизни современной России. Стало весьма престижным создавать собственные журналы. В этот вид деятельности включились даже культовые и знаковые персонажи оффлайна (хотя их интерес к ЖЖ носил характер проходящей моды).

Затем наступил период упадка Живого журнала, характеризующийся склонностью пользователей закрывать свои журналы, оставляя их доступными для ограниченного количества «друзей», либо закрывать обсуждение своих постов, либо уходить в другие ССИП.

Можно с уверенностью сказать, что, независимо от усилий владельцев, процесс эрозии ЖЖ приобрел необратимый характер. Альтернативой ЖЖ для российских пользователей в значительной мере стал Facebook. Все большей популярностью также пользуется видеохостинг Youtube (кстати, занимающий второе место по числу пользователей после поискового сервиса Google). Однако, в силу особенностей интерфейса, Youtube не очень подходит в качестве среды для формирования сообществ.

Другим примером являются ССИП «Одноклассники» и Vkontakte. Они весьма близки по своей концепции и «Одноклассники» стали жертвой нишевой конкуренции с Vkontakte. Вероятно проигрыш «Одноклассников» был (помимо особенностей интерфейса) связан с менее удачным концептом. Создатели не учли, что время, проведенное в школе не для всех пользователей, относится к числу приятных воспоминания и, с другой стороны, формально ограничивать контингент членов сообщества – значит ставить себя в проигрышное положение в конкурентной борьбе.

В противоположность «Одноклассникам», Vkontakte по-прежнему является высоко востребованным средством коммуникации, хотя как ресурс, предоставляющий интеллектуальную информацию он, конечно, проигрывает Живому журналу.

ССИП имеют ряд значимых отличий от обычных социальных сетей. Например, они могут иметь гораздо большее количество участников (хотя их число сильно варьируется). С другой стороны, в большинстве случаев, присутствие в ССИП не влечет за собой значимых последствий для реальной жизни индивида – во всяком случае, здесь нет прямой связи.

Владельцы ССИП стараются ввести определенные «привязки» и регулирующие механизмы для пользователей – такие как «социальный капитал (зависящий от разнообразных факторов – количество «друзей», уровня цитируемости, количества актов одобрения – «лайков» и т. п.). В целом, можно сказать, что такие методы работают лишь частично.

В компьютерных социальных сетях аутопойезис как воспроизводство осуществляется через коммуникативную деятельность. Это вызывает определенные опасения со стороны государственных структур и психологических служб с точки зрения возможного нарастания разрыва с «реальной жизни» и накопления «аутистского» либо разрушительного потенциала в некоторых интернет-сообществах («комьюнити»), в качестве примера приводятся пресловутые «синие киты», носившие суицидальную направленность.

Здесь допустимо немножко «посетовать» на то, что деятельность родителей и их детей в ССИП пересекается достаточно слабо. Это связано как с тем, что интернет-пространство, в целом, явление в нашей стране еще сравнительно молодое, так и с тем, что общение в социальных сообществах структурируется преимущественно по возрастным группам.

Разумеется, бывают и положительные исключения. В частности, хороший пример здесь могут представлять сообщества, посвященные экскурсиям по городу.

Однако, в целом, виртуальная деятельность индивида либо слабо соотносится с его реальной жизни (таково, например, участие в различных сообществах, посвященных тем или иным компьютерным играм), либо просто подкрепляет и без того сформированные отношения с друзьями, родственниками, коллегами по работе (кстати, исследования показывают, что большинство пользователей социальных сетей используют их для общения со сверстниками).

В связи с этим, мы можем рассмотреть деятельность пользователей социальных сетей интернет-пространства с точки зрения шкалы пятифакторной модели личности или «большой пятерки» – диспозициональной (от англ. disposition – предрасположенность) модели личности человека, которая предполагает, что личность характеризует меру индивидуальных различий человека в зависимости от приспособления к социальной среде с учетом биологических свойств индивида.

Модель предполагает, что личность человека включает в себя пять общих независимых черт (диспозиций): экстраверсия / интроверсия, нейротизм, открытость опыту, согласие / доброжелательность и сознательность, нарциссизм и самооценка.

Надо сказать, что по первому пункту («экстраверт/интраверт») нет однозначной зависимости с предпочтением участия в ССИП. И экстраверты и интраверты могут активно участвовать в них. Допустимо предположить, что экстраверты переносят свой образ поведения в ССИП (как способ дополнительной социальной «экспансии»), а интроверты осуществляют своего рода «инверсию», иногда создавая свой несуществующий в реальности образ (для чего используются анонимные аккаунты, разнообразные ники, картинки-аватарки и пр.).

Конечно, мы можем рассматривать подобным образом реализующих себя интравертов как определенную «группу риска». Однако подобная «инверсионная деятельность» может носить и конструктивный, адаптационный характер, помогая индивиду сформировать недостающие ему свойства характера.

Нейротизм – свойство человека быть восприимчивым, тревожным, недоверчивым по отношению к другим людям и подверженным стрессам и иметь трудности в управлении стрессовыми состояниями. В целом же, допустимо утверждать, что пребывание в социальных сетях позволяет расширить свой круг общения и решить определенные психологические проблемы. Хотя, разумеется, всякое общение по определению содержит в себе и возможные риски (к каковым относится склонность невротиков размещать, подчас излишнюю информацию о себе).

Доброжелательность. Данная шкала описывает склонность людей к сотрудничеству. На противоположной стороне оказываются индивиды, повышено склонные к конкуренции.

В целом, и «доброжелательные» и конкурентно озабоченные пользователи ССИП склонны к более активному поведению в них, хотя и по различным причинам.

Открытость опыту. Данная шкала описывает настроенность человека рассматривать новые подходы к решению проблем, быть открытым новому опыту. Противоположным модусом поведения здесь является консерватизм.

Открытость выражается в готовности индивида к размещению максимально широкой информации о себе на титульных страницах ССИП.

Сознательность характеризует тенденцию человека быть последовательным, надежным, ответственным, На противоположном полюсе находятся такие качества, как ситуативность, моральный релятивизм и др.

Интересно отметить, что «сознательные» индивиды в меньшей степени склонны к использованию ССИП, вероятно предпочитая им реальные отношения.

Нарциссизм характеризует чувство личностной значимости и неповторимости, нетерпимость к критике и требование привилегий. Обладатели данного качества склонны находиться в центре внимания и стремятся к самопрезентации в ССИП,

Самооценка есть представление человека о собственных качествах и оценка их важности. Люди с низкой самооценкой могут стараться использовать ССИП для ее повышения, однако в то же время, они часто более склонны к эпатажным высказываниям, что часто противоречит достижению первой цели.

Резюмируя, можно утверждать, что между компонентами шкал пятифакторной модели личности и поведением индивида в ССИП существует достаточно тесная, но в то же время опосредованная связь.

Подводя итоги второго десятилетия существования ССИП, можно утверждать следующее:

1. Изначальные представления о «могуществе» ССИП и интернет-сообществ, якобы способных преобразовать реально существующие социумы оказалось сильно преувеличенным. Данные сети прочно заняли свою обширную нишу в досуговой сфере – и этим их воздействие, в основном и ограничилось.

2. В силу большого досугового значения, ССИП активно используются в коммерческой сфере (в первую очередь реклама, во вторую – продажи).

3. В жизни современной семьи ССИП не являются интегрирующим фактором, поскольку дети и взрослые обычно принадлежат к различным сообществам. Тем не менее, здесь имеется значительный потенциал к развитию, которые может быть использован при обеспечении соответствующей психолого-педагогической поддержки.

#### **Источники и литература:**

Фанталов А. Н., Малязина М. А. Развитие интеллектуального потенциала студентов в информационно-образовательной среде // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. Материалы I Международной научно-практической конференции. В 2-х частях / под общей редакцией Л. А. Цветковой, Е. Н. Волковой, А. В. Микляевой. 2018. С. 349-355. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36494203>.

Фанталов А. Н. Компьютерные игры в развитии разнообразных параметров интеллекта в подростковом и юношеском возрасте // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. 2018. № 2. С. 2587. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35534830>.

Фанталов А. Н. Психолого-педагогические аспекты компьютерных игр // Герценовские чтения. Начальное образование. 2012. Т. 3. № 1. С. 162-166.

**Х.Л. Ханмагомедов**  
**А.Н. Гебекова**  
Махачкала

## **ГЕОГРАФИЧЕСКИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ЛАНДШАФТ И ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ЗЕМЛЕУСТРОЙСТВО И КАДАСТРЫ» УСЛОВИЯХ ВИТАГЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** географическое образование, витагенное образование, витагенный фактор, землеустройство, кадастры, географические образовательные ландшафты, подготовка специалистов.

**АННОТАЦИЯ.** Географический фактор всегда играл и играет прогрессивную роль в жизни российского общества. Здесь не исключение и будущие специалисты по направлению «Землеустройство и кадастры». В расширении и углублении знаний теперешних студентов, завтра – высококвалифицированных специалистов по землеустройству и кадастру географические знания сыграют положительную роль в творческой и практической деятельности специалистов, означенных выше. Тематика аудиторных занятий составлена с учетом будущей специальности в системе витагенного образования.

**K.L. Khanmagomedov**  
**A.N. Gebekova**  
Makhachkala

## **GEOGRAPHICAL EDUCATIONAL LANDSCAPE AND TRAINING IN «LAND MANAGEMENT AND CADASTRES» IN TERMS VITAMINNOGO EDUCATION**

**KEYWORDS:** geographical education, vitagenic education, vitagenic factor, land management, cadastres, geographical educational landscapes, training of specialists.

**ABSTRACT.** The geographical factor has always played a progressive role in the life of Russian society. Here is no exception and future specialists in the direction of “land Management and cadastres”. In the expansion and deepening of knowledge of current students, tomorrow – highly qualified specialists in land management and cadastre geographical knowledge will play a positive role in the creative and practical activities of the specialists mentioned above. The subject of classroom training is made taking into account the future specialty in the system of vitagenic education.

Как отмечается в литературе «человечество вступило во второе десятилетие XXI века (и к концу этого десятилетия – Х.Х., А.Г.), осмысливая при этом пройденный путь в веке двадцатом. Образование в новом столетии требует совершенствования преподавания учебных дисциплин»<sup>2</sup>. Далее на этой странице подчёркивается, что «из того, что было применено в прошедшем веке, необходимо взять самое лучшее, чтобы развивать образование на современном этапе развития»<sup>3</sup>. М. М. Голубчик, С. П. Евдокимов, Г. Н. Максимов и А. М. Носонов неслучайно обращают внимание читателей, руководителей вузов – федеральных и вузовских органов на местах, скажем «в этих условиях все большее

---

**Ханмагомедов Ханмагомед Лязимович**, доктор географических наук, профессор кафедры «Землеустройство и кадастры», Дагестанский государственный университет народного хозяйства; профессор кафедры естественнонаучных и медико-биологических дисциплин, Дагестанский медицинский стоматологический институт; e-mail: tberikay@mail.ru.

**Khanmagomedov Khanmagomed Lyasimovich**, Doctor of Geographical Sciences, Professor of the Department “Land management and cadastres”, Dagestan State University of National Economy, Professor of the Department of Science and Medico-Biological Disciplines, Dagestan Medical Dental Institute, Makhachkala, Russia.

**Гебекова Аджабике Набиевна**, кандидат педагогических наук, доцент Института педагогики, психологии и дефектологии, Чеченский государственный педагогический университет; доцент кафедры начального образования, Дагестанский институт развития образования; e-mail: adjabike@mail.ru.

**Gebekova Arabica Nabievna**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Institute of Pedagogics, Psychology and Defectology, Chechen State Pedagogical University; Associate Professor of the Department of Primary Education, Dagestan Institute of Education Development, Makhachkala, Russia.

© Ханмагомедов Х. Л., Гебекова А. Н., 2019

<sup>2</sup> Ханмагомедов Х. Л. Курс «Современные проблемы физической географии» и его место в подготовке учителей географии в бакалавриате вуза // Реализация современных педагогических технологий в системе образования: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф: Архангельск, 14 марта 2014 г. Архангельск: КИРА, 2014. С. 65.

<sup>3</sup> Там же.

значение приобретает географический подход к проблеме изучения изменений и перестроек ландшафтов планеты (а даже некоторых геосфер) в результате деятельности человека<sup>1</sup>. Мы, ещё в 2014 г. неслучайно отмечали «нам приходилось слышать от выпускников средних школ скептическое отношение к географической науке, не понимание её места в изучении природы и общества типа «Зачем нужна география», «наука без проблем своего развития»<sup>2</sup>. Справедливы слова М. А. Сулина в учебном пособии «Землеустройство», что земля как природный ресурс. Природные ресурсы определяются как часть всей совокупности природных условий существования человечества и важнейшие компоненты окружающей среды, материальных и культурных потребностей общества. Они отличаются от других естественных условий (предметов и сил природы), а также существенных для человека, непосредственной вовлеченностью в процесс материальной деятельности<sup>3</sup> и как объекта дисциплины «Землеустройство», неслучайно подчеркивает, что «комплексная, количественная и качественная оценка природного ресурса, включая его экономические и экологические характеристики и режим пользования представляет собой кадастр природных ресурсов»<sup>4</sup>. «Государственный кадастр недвижимости, констатируют А. А. Варламов и С. А. Гальченко, основан на сведениях государственного земельного кадастра и призван обеспечить, актуальной юридической информацией, гарантией прав на собственность, государственного земельного контроля, развитию территорий, планирование и эффективное использование их земельных ресурсов, рациональное использование окружающей среды»<sup>5</sup>. Эти вопросы, по нашему глубокому убеждению не только специальности «Землеустройство и кадастры», и профилю «Кадастр недвижимости». Это аксиома, но мы её не можем игнорировать как географического подхода и географического фактора. В указанной выше специальности из географических наук изучаются лишь ландшафтоведение, почвоведение, картография. Для будущих специалистов по указанной специальности и профилю необходима основательная географическая подготовка, прежде всего, физико-географическая. По нашему мнению, это может быть восполнено с внесением географических и географо-биологических дисциплин. Данная работа – плод наших тематических разработок в системе высшего витагенного образования.

Рассмотрим ниже географические вопросы нами в предлагаемой работы. Неслучайно В. И. Лепишева и Л. М. Калнинш пишут: «жизнеспособность российской системы образования определяется профессиональным потенциалом студентов, которые завтра станут действующими специалистами. Качество профессиональной подготовки будущих молодых специалистов определяет качество образования нового поколения россиян. Тенденции развития российского общества ставят перед молодыми специалистами качественно новые профессиональные задачи, для решения которых недостаточно иметь академических набор профессиональных знаний, умений и навыков»<sup>6</sup>. Далее на выше цитируемой странице выше названные авторы подчёркивают: «Современной теорией, адекватной решению проблемы нового качества профессионального образования является витагенное образование, предполагающее актуализацию и становление жизненного (витагенного) опыта обучающихся. Опора на современную методологию, в рамках которой такой опыт не отрицается, но ему не придается всеобъемлющее значение, позволила исследовать новые стороны витагенного опыта»<sup>7</sup>. В этом отношении этот опыт перекликается с безопасностью жизнедеятельности, обучаемыми, под углом изучения географических дисциплин, где необходим междисциплинарный подход географии и безопасности жизнедеятельности. От этого только выиграет и география, и безопасность жизнедеятельности. Ниже мы будем рассматривать узловые вопросы тематики. **Общая физическая география и геоморфология.** Будущие специалисты по землеустройству и кадастрам нуждаются в физико-географических знаниях, в вопросах общей и прикладной геоморфологии. Эта цель преследуется, составленная нами ныне тематика занятий. Рекомендуемый объём занятий – 2 зачётные единицы (72 часа) с итоговым результатом – экзамен. Семестр изучения – 1 с параллельным изучением картографии. **Узловые вопросы.** Предмет физиче-

<sup>1</sup> Теория и методология географической науки: учебное пособие / М. М. Голубчик, С. П. Евдокимов, Г. Н. Максимов, А. М. Носонов. М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2005. С. 41.

<sup>2</sup> Ханмагомедов Х. Л. Курс «Современные проблемы физической географии» и его место в подготовке учителей географии в бакалавриате вуза // Реализация современных педагогических технологий в системе образования: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф: Архангельск, 14 марта 2014 г. Архангельск: КИРА, 2014. С. 66-67.

<sup>3</sup> Сулин М. А. Землеустройство: учеб. пособие. СПб. М. Краснодар: Изд-во «Лань», 2005. С. 8.

<sup>4</sup> Аношко В. С. Прикладная география: учебное пособие. Минск: «Вышэйшая школа», 2012. С. 86.

<sup>5</sup> Варламов А. А., Гальченко С. А. Государственный кадастр недвижимости. М.: Колос, С. 2012. С. 3-4.

<sup>6</sup> Лепишева В. И., Калнинш Л. М. Методологические основы подготовки педагога профессионального обучения на основе витагенного подхода // Проблемы и перспективы развития науки в России и мире. Сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. 25 ноября 2018. Волгоград: НИЦ «Аэтерна», 2018. Ч. 1. С. 154.

<sup>7</sup> Там же.

ской географии, его структура и содержание. Геоформология – наука физико-географическая и её место в подготовке специалистов по землеустройству и кадастру. Современная физико-географическая картина мира, её элементы и структура. Теория целостности, радиальных связей физико-географических компонентов в землеустройстве и кадастру. Экологизация физической географии, изменения и различные направления рассмотрения сущности и структурных преобразований географической оболочки. Экологизация физической географии. Проблема культурогенеза в геокультурном и этнокультурном пространстве. Взаимодействие народов и культур в географических ландшафтах, их практическое применение в изучении современной природы и общества. Основные предпосылки и пути развития системного подхода в современной физической географии. Проблема питьевой воды и требования к ее качеству в нашей стране (по Х. Л. Ханмагомедову). **Техногенная трансформация ПТК.** Анализ трансформации и интенсивность изменений ПТК под влиянием инженерных систем (гидромелиоративных, геотехнических). Техногенная насыщенность как фактор трансформации ПТК (по В. С. Аношко)<sup>1</sup>. **Общие сведения о Земле.** Земля – планета Солнечной системы. Гравитационное, магнитное и тепловое поле Земли. Основные геологические (тектонические) структуры. Атмосфера, гидросфера, биосфера: понятие, характеристики. Географическая оболочка: основные структуры. Ритмичность, саморегулирование, зональность, аazonальность (секретерность). Географическая среда и общество. Население, его численность, плотность и расы на земном шаре, России, в своём регионе (по Х. Л. Ханмагомедову)<sup>2</sup>. **Геоморфология и её прикладные вопросы.** Геоморфология, как наука. Эрозионно-аккумулятивные, карстово-суффозионные, оползневые, ледниковые, криогенные, эоловые, морских берегов и шельфа, антропогенные и биогенные формы рельефа. Рельеф гор и равнин (по А. А. Фоменко и В. И. Хихлухи)<sup>3</sup>. Аридная геоморфология и ее практическое значение (по В. П. Чичагову)<sup>4</sup>. Прикладная геоморфология (по Т. В. Звонковой<sup>5</sup>): понятие, главные направления исследования и изучение рельефа, инженерные сооружения, свойств и прогнозов природных процессов. Устойчивость рельефа и геоморфологические данные об инженерных свойствах грунта. Качественная оценка земель и оценка рельефа при орошении. Геоморфологические исследования для составления мелкомасштабных геоморфологических карт и полевого редактирования топографических карт средних и крупных масштабов. **Физическая география и её вклад к победе Советского народа в Великой Отечественной войне (1941-1945 гг.).** Включение этого раздела для будущих специалистов по землеустройству и кадастрам имеет огромное значение, показав роль географической науки в военное время (на материале Великой Отечественной войны 1941-1945 гг.). Рекомендуем по этой проблеме изучить ряд статей, опубликованные в сборнике статей «Советские географы – фронту и тылу (1941-1945 гг.)»<sup>6,7</sup>. **Человек и среда** – предмет природной и общественной географии и безопасности жизнедеятельности как витагенных областей наукознания и практики. Факторы среды обитания. Нормативно-правовое и организационное обеспечение безопасности жизнедеятельности в условиях негативных (стихийных, природных, техногенных и антропогенных) процессов и явлений, катастроф.

**Картография.** Она – одна из важнейших дисциплин географической подготовки студентов направления «Землеустройство и кадастры». Рекомендуемый семестр изучения – 1. Количество зачетных единиц – 2, итоговый результат – экзамен. **Узловые вопросы.** Учение о картах, свойства и классификации карт (с экскурсом в школьную географию). Концепции картографии. Математическая основа карт. Координатные сетки (с повторением из школьной географии), разграфировка, номенклатура и рамка карты, компоненты. Описания по картам. Изображения рельефа, гидрографии, почвен-

<sup>1</sup> Аношко В. С. Прикладная география: учебное пособие. Минск: «Вышэйшая школа», 2012.

<sup>2</sup> Ханмагомедов Х. Л. Землеведение и краеведение: учебное пособие. Махачкала: Издат.-полиграф. центр Даг. гос. ун-та, 2000.

<sup>3</sup> Фоменко А. А., Хихлуха В. И. Общая физическая география и геоморфология: учебник. М.: Недра, 1987.

<sup>4</sup> Чичагов В. П. Аридная геоморфология. Платформенные антропогенные равнины. М.: Научный мир, 2010.

<sup>5</sup> Звонкова Т. В. Прикладная геоморфология: учебное пособие. М.: Высшая школа, 1970.

<sup>6</sup> Авраамова А. А., Быстрозоров А. С., Соболев Л. Н., Чупачев Д. А. Выявление ресурсов пахотных земель и кормовых угодий и создание новой продовольственной базы в Казахстане // Вопросы географии. Сб. 128: Советские географы – фронту и тылу (1941-1945 гг.).

<sup>7</sup> Джоган Я. Е., Львович М. И. Гидрологическое обеспечение действующей Армии // Вопросы географии. Сб. 128: Советские географы – фронту и тылу (1941-1945 гг.). М.: Мысль, 1985; Живаго А. В. Геоморфологические и гидрологические работы на морском флоте // Вопросы географии. Сб. 128: Советские географы – фронту и тылу (1941-1945 гг.). М.: Мысль, 1985; Комков А. М. Советская картография в годы Великой Отечественной войны // Вопросы географии. Сб. 128: Советские географы – фронту и тылу (1941-1945 гг.). М.: Мысль, 1985; Осокин С. Д. География и флот // Вопросы географии. Сб. 128: Советские географы – фронту и тылу (1941-1945 гг.). М.: Мысль, 1985.



но-растительного покрова, социально-экономических систем в картографии. Географические атласы, глобусы – картографические произведения (по А. М. Берлянту)<sup>1</sup>. Топонимика. Общая и картографическая топонимика (по Е. М. Поспелову<sup>2</sup>, Х. Л. Ханмагомедову)<sup>3</sup>. Место топонимики в картографии. Формы передачи географических названий на картах Картографическая топонимика в исторической географии. Основные факторы, определяющие подход к установлению названий (по Е. М. Поспелову)<sup>4</sup>. Основные этапы и источники создания карт. Аэрокосмические методы в картографии. Надёжность исследований по картам. Геоинформационное картографирование и его виды. Картография и навигация. Основные задачи мониторинга земель посредством ГИС (по В. П. Раклову<sup>5</sup>). Пути дальнейшего развития и прогресса картографии (по А. М. Берлянту<sup>6</sup>).

**Учение о биосфере.** Биосфера – одна из структур географической оболочки и включение этого учения в систему географического подхода вполне оправдано. Рекомендуемый объём аудиторных занятий 1,5 зачетной единицы (54 часа) с итоговым результатом – дифференцированный зачет. Семестр изучения – 2. **Узловые вопросы<sup>7</sup>:** Введение. Предмет, задачи курса «Учение о биосфере» как научного направления и объекта географо-экологического и географо-биологического образования. Биосфера – специфическая часть географической оболочки. Границы биосферы. Вещество биосферы (живое вещество, биогенное вещество, косное вещество, биокосное вещество, вещество радиоактивного распада, рассеянные атомы земного вещества и космических излучений, вещества космического происхождения – метеориты, космическая пыль) (по В. И. Вернадскому)<sup>8</sup>. Свойства живого вещества (мобильность, активность, устойчивость и деструктивность, адаптивность, реактивность воспроизводимость) (по Т. А. Пузановой)<sup>9</sup>. Адаптация живых организмов к среде обитания и ее типы (морфологические, физиологические, поведенческие). Коации и их типы. Жизнь – химическое производное земной коры. Группы – химических элементов в организме живых существ (макроэлементы, микроэлементы, ультрамикроэлементы). Основные структуры и циклы биологических круговоротов веществ в биосфере (большой (геологический), малый (биогенный, биохимический)). Биохимические циклы круговорота в биосфере (газового типа, осадочного типа). Энергетические процессы в биосфере. Антропогенный фактор в биосфере. Биосферные функции человечества. Биосфера и ноосфера (по В. И. Вернадскому)<sup>10</sup>. Понятие «ноосфера» и его обоснование В. И. Вернадским. Ноогенез – этап становления ноосферы. Техногенез и техносфера и их влияние на биосферу. Пути решения проблем экологии биосферы. Управление загрязнением окружающей среды (по Т. А. Акимовой и В. В. Хаскину)<sup>11</sup>. Геомониторинг техногенеза и техногенные загрязнения окружающей среды. Геоэкологический мониторинг в отраслях (нефтедобывающей, в соленом бассейне, при подземном хранении газа (по А. Г. Милютину)<sup>12</sup>. Международное сотрудничество в области охраны биосферы. **Основы общего ландшафтоведения, ландшафтного планирования и устойчивого развития** рекомендуем изучить в 6 семестре в объеме 2 зачетных единиц (72 часа). **Узловые вопросы.** Экскурс на школьную географию по выяснению понятия «ландшафт». Компоненты и динамика ландшафта. Ландшафтообразую-

<sup>1</sup> Берлянт А. М. Картография: учебник. 4-е изд. доп. М.: ИД КДУ, 2014.

<sup>2</sup> Поспелов Е. М. Топонимика и картография. М.: Мысль, 1971.

<sup>3</sup> Ханмагомедов Х. Л. и др. Топонимика в системе географического образования в условиях модернизации обучения и воспитания подрастающего поколения // Модернизация системы непрерывного образования: материалы V междунар. науч.-практ. конф. 28-30 июня 2013 г., г. Махачкала, 2013; Ханмагомедов Х. Л. Географический фактор в топонимии // Х. Л. Ханмагомедов, А. Н. Гебекова, И. А. Изиева [и др.]. Географическая топонимика: учеб. пособие. Самара: Изд-во «Учебная лит-ра», 2013; Ханмагомедов Х. Л., Гебекова А. Н., Изиева И. А. [и др.]. Географическая топонимика. Самара: Изд-во «Учебная литература», 2013.

<sup>4</sup> Поспелов Е. М. Картографическая топонимика в исторической картографии // Вопросы географии. Сб. 110: Топонимика на службе географа. М.: Мысль, 1979.

<sup>5</sup> Раклов В. П. Картография и ГИС: учебное пособие. М.: Академический проект, 2011.

<sup>6</sup> Берлянт А. М. Картография: учебник. 4-е изд. доп. М.: ИД КДУ, 2014.

<sup>7</sup> Ханмагомедов Х. Л., Гебекова А. Н. Инвентаризация, использование, охрана водных объектов Юго-Восточного Дагестана топонимическими средствами – эколого-географическая инновация как территории со сложной дифференциацией природных условий // Экологическая геология: теория, практика и региональные проблемы: материалы 3-ей научно-практической конференции, г. Воронеж, 20-22 ноября 2013 г. Воронеж: Изд-во «Цифровая полиграфия». 2013. С. 106.

<sup>8</sup> Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера. М.: Айриспресс, 2004. С. 33-34.

<sup>9</sup> Пузанова Т. А. Экология: учебник. М.: Издат. центр «Академия», 2014.

<sup>10</sup> Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера. М.: Айриспресс, 2004.

<sup>11</sup> Акимова Т. А., Хаскин В. В. Экология. М.; ЮНИТИ, 1998.

<sup>12</sup> Милютин А. Г., Андросова Н. К., Кашин Н. С., Порцевский А. Г. Организационно-правовые основы недропользования. Учебник / под ред. А. Г. Милютина. М.: Высшая школа, 2007.

щие факторы. Функциональный анализ и этапы функционирования. Смена функций ландшафтов. Экономическая оценка ландшафтов. Концепции ландшафтного земледелия. Мелиорация земель. Эффективность сельского хозяйства в результате мелиорации земель. Мелиоративный режим и рациональное орошение и осушение земель. Разработка и формирование на основе комплексных мелиораций, устойчивых сельскохозяйственных ландшафтов. Антропогенные ландшафты. Прогноз неблагоприятных последствий деятельности человека в процессе освоения ландшафтов. Система природоохранных мероприятий и комплексный контроль за состоянием ПТК (по А. И. Голованову, Е. С. Кожанову, Ю. И. Сухареву)<sup>1</sup>. Топонимический метод изучения нарушенных ландшафтов и восстановление их (по Э. М. Мурзаеву<sup>2</sup> и Х. Л. Ханмагомедову<sup>3</sup>). **Устойчивое развитие**<sup>4</sup>. Понятие «устойчивость», «устойчивое развитие». Концепция устойчивости экологических систем с точки зрения колебательных процессов и инженерно-экономических факторов. Устойчивость ландшафтов к хозяйственным нагрузкам. Устойчивость ландшафтов нормально функционировать в определенном диапазоне природных условий и антропогенных воздействий (нагрузок). Проблема устойчивости ландшафтно-технических систем. Теория надежности в устойчивом развитии ландшафтов (по П. Г. Шищенко)<sup>5</sup>. Устойчивость природно-территориальных и рекреационно-ландшафтных комплексов. **Географическое прогнозирование, его научные основы, виды**. Организационно-взаимосвязанные блоки географического прогнозирования: эколого-географический, физико-географический. Методы прогнозирования. Прогнозирование перераспределения водных ресурсов, изменений природной среды в районах горно-рудных разработок, в сфере воздействия крупных промышленных объектов в районах рекультивации земель и её этапы – горно-технический, биологический, географический, ландшафтный (по Т. В. Звонковой). Прогнозирование и освоение рекреационных систем (по Б.Ф. Михно)<sup>6</sup>. **Ландшафтное планирование**<sup>7 8</sup>. Предмет, цели, задачи, объект изучения ландшафтного планирования. Процесс изучения ландшафтного планирования. Ландшафтное планирование и его инструмент, методы, средства изучения, правовые вопросы. Современные и нетрадиционные методы изучения ландшафтов и их место в ландшафтном планировании. Культурный ландшафт как средство организации ландшафтного планирования. Экологический каркас территории: формирование, принципы, критерии. Инвентаризация ландшафтного покрова, орографических, гидрографических объектов, урбанизированных территорий как материала ландшафтного планирования. Ландшафтное планирование и проектирование объектов ландшафтной архитектуры, рекреации и туризма, землеустройства, районной планировки. Ландшафтно-экологические проблемы рекреационного природопользования. Проектирование водоохраных зон. Ландшафтное планирование в России, в развитых странах, с учетом национального своеобразия.

**Оценка воздействия на окружающую среду (ОВОС)**. Она – одна из важнейших дисциплин экологической географии. Рекомендуемый объём аудиторных занятий – 1 зачетной единицы (36 ча-

---

<sup>1</sup> Голованов А. И., Кожанов Е. С., Сухарев Ю. И. Ландшафтоведение: учебник. Изд. 2-е, испр. и доп. СПб: Изд-во «Лань», 2015.

<sup>2</sup> Мурзаев Э. М. Топонимика и ландшафты прошлого // Топонимика на службе географии: Вопр. геогр. Сб. 110. М.: Мысль, 1979.

<sup>3</sup> Ханмагомедов Х. Л. Влияние антропогенеза на освоение и детериорацию сельскохозяйственных ландшафтов (по данным топонимии) // Наука и социальный прогресс Дагестана. Ч. 2. Материалы 3-й республ. конф., посвящ. памяти Х.М. Фаталиева. 23-24 января 1995 г. Махачкала: Изд. ДНЦ РАН, 1997.

<sup>4</sup> Ханмагомедов Х. Л., Гебекова А. Н. Курс «Устойчивое развитие» и его преподавание в системе подготовки магистров педагогического образования по профилю «Географическое образование» эколого-географическая проблема регионов России: материалы VIII Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием, посвящ. 110-летию со дня рождения к.г.н., доцента, зав. кафедрой геологии и географии, декана факультета естествознания Куйбышевского пединститута Т.А. Александровой, 15 января 2017 г. Самара: Изд. Самарск. гуманит.-социального ун-та, 2017.

<sup>5</sup> Шищенко П. Г. Прикладная физическая география: учебное пособие. Киев: Головное изд-во издат. объединения «Выща школа», 1988.

<sup>6</sup> Михно В. Б. Рекреационное ландшафтоведение: учебное пособие. Воронеж: Издат. полиграф. Центр Воронежского гос. ун-та, 2011.

<sup>7</sup> Колбовский Е. Ю. Ландшафтное планирование: учебное пособие. М.: Издат. центр «Академия», 2008.

<sup>8</sup> Ханмагомедов Х. Л. Курс «Ландшафтное планирование» в системе подготовки магистров педагогического образования по профилю «Географическое образование» в педагогическом вузе // Эколого-географические проблемы регионов России: Материалы V Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 85-летию естественно-географического факультета, 15 января 2014 г. Самара: Изд. Поволжской гос. соц.-гуманит. академии, 2014.

сов). Итоговый контроль – зачёт дифференцированный. Семестр изучения – 3. **Узловые вопросы**<sup>1</sup>. Введение. Предмет, цели и задачи курса и её связи с другими науками. Взаимодействие природы и общества в рамках взаимодействия географии и экологии. Нормативно-правовые основы воздействия на окружающую среду. Система органов государственного управления в области охраны окружающей среды, рационального природопользования и экологической безопасности государства. Нормирование качества окружающей среды. Санитарно-гигиенические нормативы качества поверхностных вод, почв, атмосферного воздуха. Производственно-хозяйственные нормативы качества, предельно допустимых норм нагрузки на природную среду. Нормативная база и развитие процедуры ОВОС в России, республиках, краях, областях Российской Федерации. Картографирование качества окружающей среды. Экологическая экспертиза ОВОС. Участие общественности в процедурах экологической оценки проектов, планирования проведения ОВОС. Процедура ОВОС в странах ЕС: сравнительный анализ требований. Ландшафтно-инженерный анализ ОВОС. Процессы и аппараты защиты природной среды. Приборы измерения и контроля загрязняющих веществ. Методика расчета аппаратов очистки газовых выбросов, сточных вод, теплообменных аппаратуры. Оценка состояния загрязнения окружающей среды. Изучение оценки загрязнения окружающей среды в краеведческой основе.

**Особо охраняемые природные объекты и территории.** Рекомендуемая зачетная единица – 1,5 (54 часа). **Узловые вопросы**<sup>2</sup>. Введение. Предмет, цели и задачи курса «Особо охраняемые природные объекты и территории» и его место в подготовке специалистов по землеустройству и кадастрам. Понятия «Особо охраняемые природные объекты», «Особо охраняемые природные территории» в широком и узком смысле, «государственные природные заповедные территории», «биосферные заповедники», «национальные парки», «государственные природные заказники», «памятники природы», «дендрологические парки», «ботанические сады». Территориальный подход к изучению, охране и использованию территорий, представляющих научно-практический интерес. История и география возникновения и формирования особо охраняемых природных объектов и территорий. Особо охраняемые природные объекты и территории в международном праве и российском законодательстве. Особо охраняемые природные объекты и их место в природном наследии народов и территорий мира, России и своего региона. Культурные и языческие обычаи охраняемых природных объектов в системе исторического и природного наследия. Параметры особо охраняемых объектов и территорий (по В. А. Борисову)<sup>3</sup>. Типы заповедников (по целям и задачам охраны природы), группы заповедников (по типам ландшафтов), виды заповедников (по сохранности объектов природы). Размеры, классы (по особенностям охраны), специфика рекреации. Основные функции заповедников (по А. М. Краснитскому)<sup>4</sup>. Резервирование и сохранение генетического и целостного фона природы. Слежение за природными процессами в заповеднике и их прогнозирование. Экологическое равновесие и их место в заповедной территории (по А. М. Краснитскому)<sup>5</sup>: климаксовое состояние или гомеостаз, динамическое или интенсивное сукцессионное состояние, преднамеренное неустойчивое состояние, экосистемные факторы устойчивого функционирования. Особенности особо охраняемых природных объектов и территорий (по Д. С. Дзыбову)<sup>6</sup>. Структура эколого-геологического каркаса территорий (по В. А. Будариной) [6], природные территории (степи, леса, луга и т. п., все, что сохранил природный объект), реставрационный фонд (антропогенные территории), структура эколого-географического каркаса. Государственный кадастр – основа развития особо охраняемых природных объектов и территорий. Воздействие человека на биоразнообразие. Основные показатели деградации

<sup>1</sup> Ханмагомедов Х. Л. Преподавание курса «Оценка воздействия на окружающую среду» в системе географического образования в магистратуре педагогического университета в условиях модернизации образования // Актуальные проблемы естественно-географического образования: Сб. материалов междунар. науч.-практ. конф., г. Биробиджан, 14-15 ноября 2013 г. Биробиджан: Издат. центр ПГУ им. Шолом-Алейхема, 2013. С. 46-47.

<sup>2</sup> Гебекова А. Н., Ханмагомедов Х. Л. Курс особо охраняемые природные объекты и территории и их изучение в бакалавриате педагогического вуза // Роль инноваций в трансформации современной науки. Ч. 3 сб. статей Междунар. науч. практ. конф. 5 декабря 2016 г. Волгоград: НИЦ «Аэтерна», 2016.

<sup>3</sup> Борисов В. А. К вопросу классификации заповедных территорий (с учётом зарубежного опыта) // Научные основы охраны природы: сборник трудов / ЦЛЮП Минсельхоза СССР. М., 1971.

<sup>4</sup> Краснитский А. М. Проблемы заповедного дела. М.: Лесная промышленность, 1983.

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> Дзыбов Д. С. Экосистемные факторы устойчивого функционирования особо охраняемых природных территорий // Устойчивое развитие особо охраняемых природных территорий и сохранения биологического разнообразия: материалы междунар. науч.-практ. конф., г. Ставрополь, 23 апреля 2013 г. Ставрополь: АГРУС Ставропольского гос. аграр. ун-та, 2013.

растительности (по С. А. Бузмакову и А. А. Зайцеву)<sup>1</sup>: критерии, степени деградации, площадь обнаженного гумусового горизонта в процентах от общей площади почв. Водные объекты – особо охраняемые географические объекты, их учет и инвентаризация<sup>2</sup>. Экологическое проектирование особо охраняемых природных объектов и территорий. Экологическое обоснование создания в географических объектах особо охраняемых территорий. Просветительская функция особо охраняемых природных объектов и территорий и их роль в воспитании бережного отношения к природным богатствам страны и сохранения географо-биологического разнообразия и уникальных ландшафтов.

Заключение. Приведённая тематика изучения в цитируемых наших работах сопровождается изложением актуальности их. Данную тематику можно широко использовать не только по направлению «Землеустройство и кадастры», но и как явствуют их названия, и при изучении географических дисциплин в педагогическом вузе – в бакалавриате и магистратуре; да и курсовой подготовке по повышению квалификации кадров и инженерной переподготовке по землеустройству и кадастрам. Мы осознаём, что в работе имеются определённые недочёты, но и в таком уровне данная работа имеет свою актуальность. Изложенная примерная тематика – наше видение. Включение перечисленных географических дисциплин только повысит научно-практический уровень при изучении специальных дисциплин по землеустройству и кадастрам.

#### **Источники и литература:**

Аврамова А. А., Быстрозоров А. С., Соболев Л. Н., Чупачев Д. А. Выявление ресурсов пахотных земель и кормовых угодий и создание новой продовольственной базы в Казахстане // Вопросы географии. Сб. 128: Советские географы – фронту и тылу (1941-1945 гг.). М.: Мысль, 1985. С. 200-208.

Акимов Т. А., Хаскин В. В. Экология. М.: ЮНИТИ, 1998. 415 с.

Аношко В. С. Прикладная география: учебное пособие. Минск: «Вышэйшая школа», 2012. 239 с.

Берлянт А. М. Картография: учебник. 4-е изд. доп. М.: ИД КДУ, 2014. 464 с.

Борисов В. А. К вопросу классификации заповедных территорий (с учётом зарубежного опыта) // Научные основы охраны природы: сборник трудов / ЦЛОП Минсельхоза СССР. М., 1971. С. 324-352.

Бударина В. А. Значение особо охраняемых территорий при построении экологического каркаса на территории Воронежской области // Экологическая геология: теория, практика и региональные проблемы: 3-я Междунар. конф. Воронеж, 20-23 января 2013 г. Воронеж. Изд-во «Цифровая полиграфия», 2013. С. 18-20.

Бузмаков С. А., Зайцев А. А. Состояние региональных особо охраняемых природных территорий Пермского края // Вестник Удм. ун-та: Биология. Науки о Земле. 2011. Вып. 3. С. 3-12.

Варламов А. А., Гальченко С. А. Государственный кадастр недвижимости. М.: Колос-С, 2012. 679 с.

Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера. М.: Айриспресс, 2004. 576 с.

Гебекова А. Н., Ханмагомедов Х. Л. Курс особо охраняемые природные объекты и территории и их изучение в бакалавриате педагогического вуза // Роль инноваций в трансформации современной науки. Ч. 3 сб. статей Междунар. науч. практ. конф. 5 декабря 2016 г. Волгоград: НИЦ «Аэтерна», 2016. С. 172-175.

Голованов А. И., Кожанов Е. С., Сухарев Ю. И. Ландшафтоведение: учебник. Изд. 2-е, испр. и доп. СПб.: Изд-во «Лань», 2015. 224 с.

Джоган Я. Е., Львович М. И. Гидрологическое обеспечение действующей Армии // Вопросы географии. Сб. 128: Советские географы – фронту и тылу (1941-1945 гг.). М.: Мысль, 1985. С. 107-118.

Дзыбов Д. С. Экосистемные факторы устойчивого функционирования особо охраняемых природных территорий // Устойчивое развитие особо охраняемых природных территорий и сохранения биологического разнообразия: Материалы междунар. науч.-практ. конф., г. Ставрополь, 23 апреля 2013 г. Ставрополь: АГРУС Ставропольского гос. аграр. ун-та, 2013. С. 16-24.

Живаго А. В. Геоморфологические и гидрологические работы на морском флоте // Вопросы географии. Сб. 128: Советские географы – фронту и тылу (1941-1945 гг.). М.: Мысль, 1985. С. 160-163.

Звонкова Т. В. Географическое прогнозирование: учебное пособие. М.: Высшая школа, 1987. 192 с.

Звонкова Т. В. Прикладная геоморфология: учебное пособие. М.: Высшая школа, 1970. 272 с.

Колбовский Е. Ю. Ландшафтное планирование: учебное пособие. М.: Издат. центр «Академия», 2008. 336 с.

Комков А. М. Советская картография в годы Великой Отечественной войны // Вопросы географии. Сб. 128 Советские географы – фронту и тылу (1941-1945 гг.). М.: Мысль, 1985. С. 68-77.

Краснитский А. М. Проблемы заповедного дела. М.: Лесная промышленность, 1983. 191 с.

Ландшафтное планирование: общие основания, методология, технология: тр. междунар. школы-конф. «Ландшафтное планирование». Изд. Геогр. фак-та МГУ. 2006. 280 с.

<sup>1</sup> Бузмаков С. А., Зайцев А. А. Состояние региональных особо охраняемых природных территорий Пермского края // Вестник Удм. ун-та: Биология. Науки о Земле. 2011. Вып. 3.

<sup>2</sup> Ландшафтное планирование: общие основания, методология, технология: тр. междунар. школы-конф. «Ландшафтное планирование». Изд. Геогр. фак-та МГУ, 2006. С. 45-47.

- Лепишева В. И., Калнинш Л. М. Методологические основы подготовки педагога профессионального обучения на основе витагенного подхода // Проблемы и перспективы развития науки в России и мире. Сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. 25 ноября 2018. Волгоград: НИЦ «Аэтерна», 2018. Ч. 1. С. 153-156.
- Марков К. К. Военная география // Вопросы географии. Сб. 128. Советские географы – фронту и тылу (1941-1945 гг.). М.: Мысль, 1985. С. 30-46.
- Милютин А. Г., Андросова Н. К., Кашин Н. С., Порцевский А. Г. Организационно-правовые основы недропользования. Учебник / под ред. А. Г. Милютина. М.: Высшая школа, 2007. С. 363-404.
- Михно В. Б. Рекреационное ландшафтоведение: учебное пособие. Воронеж: Издат. полиграф. Центр Воронежского гос. ун-та, 2011. 224 с.
- Мурзаев Э.М. Топонимика и ландшафты прошлого // Топонимика на службе географии: Вопр. геогр. Сб. 110. М.: Мысль, 1979. С. 9-18.
- Осокин С. Д. География и флот // Вопросы географии. Сб. 128: Советские географы – фронту и тылу (1941-1945 гг.). М.: Мысль, 1985. С. 137-154.
- Поспелов Е. М. Топонимика и картография. М.: Мысль, 1971. 256 с.
- Поспелов Е. М. Картографическая топонимика в исторической картографии // Вопросы географии. Сб. 110: Топонимика на службе географа. М.: Мысль, 1979. С. 143-149.
- Пузанова Т. А. Экология: учебник. М.: Издат. центр «Академия», 2014. 272 с.
- Раклов В. П. Картография и ГИС: учебное пособие. М.: Академический проект, 2011. 214 с.
- Степашкин М. А. Гуманизация, идеология и введение в инженерно-экологическую проблематику: изд. 2-е, перераб. и доп. М., 2006. 144 с.
- Сулин М. А. Землеустройство: учеб. пособие. СПб.-М.-Краснодар: Изд-во «Лань», 2005. 448 с.
- Теория и методология географической науки: учебное пособие / М. М. Голубчик, С. П. Евдокимов, Г. Н. Максимов, А. М. Носонов. М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2005. 463 с.
- Фоменко А. А., Хихлуха В. И. Общая физическая география и геоморфология: учебник. М.: Недра, 1987. 373 с.
- Ханмагомедов Х. Л. Преподавание курса «Оценка воздействия на окружающую среду» в системе географического образования в магистратуре педагогического университета в условиях модернизации образования // Актуальные проблемы естественно-географического образования: Сб. материалов междунар. науч.-практ. конф., г. Биробиджан, 14-15 ноября 2013 г. Биробиджан: Издат. центр ПГУ им. Шолом-Алейхема, 2013. С. 45-48.
- Ханмагомедов Х. Л. Влияние антропогенеза на освоение и детериорацию сельскохозяйственных ландшафтов (по данным топонимии) // Наука и социальный прогресс Дагестана. Ч. 2. Материалы 3-й республ. конф., посвящ. памяти Х.М. Фаталиева. 23-24 января 1995 г. Махачкала: Изд. ДНЦ РАН, 1997. С. 188-191.
- Ханмагомедов Х. Л. Землеведение и краеведение: учебное пособие. Махачкала: Издат.-полиграф. центр Даг. гос. ун-та, 2000. 82 с.
- Ханмагомедов Х. Л. и др. Топонимика в системе географического образования в условиях модернизации обучения и воспитания подрастающего поколения // Модернизация системы непрерывного образования: материалы V междунар. науч.-практ. конф. 28-30 июня 2013 г., г. Махачкала, 2013. С. 156-158.
- Ханмагомедов Х. Л. Преподавание курса «Оценка воздействия на окружающую среду» в системе географического образования в магистратуре педагогического университета в условиях модернизации образования // Актуальные проблемы естественно-географического образования: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. Биробиджан, 14-15 ноября 2013 г. Биробиджан: Издат. центр ПГУ им. Шолом-Алейхема, 2013. С. 45-48.
- Ханмагомедов Х. Л. Курс «Ландшафтное планирование» в системе подготовки магистров педагогического образования по профилю «Географическое образование» в педагогическом вузе // Эколого-географические проблемы регионов России: материалы V Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 85-летию естественно-географического факультета, 15 января 2014 г. Самара. Изд. Поволжской гос. соц.-гуманит. академии, 2014. С. 263-265.
- Ханмагомедов Х. Л. Географический фактор в топонимии // Ханмагомедов Х.Л., Гебекова А.Н., Изиева И.А. [и др.] Географическая топонимика: учеб. пособие. Самара: Изд-во «Учебная лит-ра», 2013. С. 13-20.
- Ханмагомедов Х. Л. Курс «Современные проблемы физической географии» и его место в подготовке учителей географии в бакалавриате вуза // Реализация современных педагогических технологий в системе образования: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф: Архангельск, 14 марта 2014 г. Архангельск: КИРА, 2014. С. 65-68.
- Ханмагомедов Х. Л. Преподавание курса «Учение о биосфере» в системе бакалавриата эколого-географического образования студентов педагогического вуза // Известия Даг. гос. пед. ун-та. Серия «Психолого-пед. науки». 2016. № 1 (34). С. 104-107.
- Ханмагомедов Х. Л., Гебекова А. Н. Инвентаризация, использование, охрана водных объектов Юго-Восточного Дагестана топонимическими средствами – эколого-географическая инновация как территории со сложной дифференциацией природных условий // Экологическая геология: теория, практика и региональные проблемы: материалы 3-ей научно-практической конференции, г. Воронеж, 20-22 ноября 2013 г. Воронеж: Изд-во «Цифровая полиграфия». 2013. С. 322-324.
- Ханмагомедов Х. Л., Гебекова А. Н. Озёра Юго-Восточного Дагестана: учёт, изучение, охрана, использование // Современная картина мира: концепции, проблемы, перспективы: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Махачкала: Изд. Даг. гос. пед. ун-та, 2013. С. 70-72.

Ханмагомедов Х. Л., Гебекова А. Н., Ахмедов Р. С., Шахбанов С. М. Источники, ключи, родники – особо охраняемые водные объекты Юго-Восточного Дагестана // Устойчивое развитие особо охраняемых природных территорий и сохранение биологического разнообразия: материал Междунар. науч.-практ. конф. г. Ставрополь, 23 апреля 2013 г. Ставрополь: АГРУС Ставропольского гос. аграр. ун-та, 2013. С. 130-131.

Ханмагомедов Х. Л., Гебекова А. Н., Изиева И. А. [и др.] Географическая топонимика. Самара: Изд-во «Учебная литература», 2013. 139 с.

Ханмагомедов Х. Л., Гебекова А. Н. Курс «Устойчивое развитие» и его преподавание в системе подготовки магистров педагогического образования по профилю «Географическое образование» эколого-географическая проблема регионов России: материалы VIII Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием, посвящ. 110-летию со дня рождения к.г.н., доцента, зав. кафедрой геологии и географии, декана факультета естествознания Куйбышевского пединститута Т.А. Александровой, 15 января 2017 г. Самара: Изд. Самарск. гуманит.-социального ун-та, 2017. С. 392-394.

Чичагов В. П. Аридная геоморфология. Платформенные антропогенные равнины. М.: Научный мир, 2010. 520 с.

Шищенко П. Г. Прикладная физическая география: учебное пособие. Киев: Головное изд-во издат. объединения «Выща школа», 1988. 192 с.

**В.В. Чучупал**  
Воронеж

## **О ГРАНИЦАХ ИСТОРИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** самосознание личности, этносы, историческое пространство, методика преподавания истории, методика истории в вузе, технические вузы.

**АННОТАЦИЯ.** В статье затрагивается проблема сужения исторического пространства Российской Федерации в связи с трагедией распада СССР. Подчеркивается, что на большие массивы прежнего имперско-советского прошлого стали претендовать политические и интеллектуальные элиты вновь образовавшихся государств, создающих свою национальную историю на этнической основе. Если раньше история этих государств интерпретировалась как одна из составных частей единой истории СССР, то в настоящее время «новое» прошлое строится на идеях антикоммунизма и русофобии.

Сплочение, мобилизация против исторического врага, виноватого во всех бедах и неудачах народа – пространственный принцип строительства наций в тех случаях, когда их интеллектуальная элита неспособна на создание положительных объединяющих идей. Внутренние задачи нацстроительства на данном этапе для элиты зачастую оказываются важнее сохранения хороших отношений с русским народом. Наиболее драматично этот процесс развивается на Украине, где подвергаются сомнению словосочетания «тысячелетняя русская история» и «Киев – мать городов русских», часть украинских историков старательно создает представление о том, что к Киевской Руси восходит исключительно современная Украина, но не Россия. Процессы возвеличивания далекого прошлого своего народа и принижения значения истории других народов региона затронули и страны Средней Азии. Так, например, в Казахстане проводятся идеи о приоритетности права казахского народа на этническое доминирование в рамках современного государства, и о преемственности нынешнего государства Казахстана, принявшего «эстафету» от некоего «исторически» сильного и мощного казахского государства, существовавшего на этой территории.

**V.V. Chuchupal**  
Voronezh

## **ON THE BOUNDARIES OF THE HISTORICAL SPACE WHEN TEACHING NATIONAL HISTORY IN A TECHNICAL COLLEGE**

**KEYWORDS:** self-identity, ethnic groups, historical space, methods of teaching history, methods of history at the university, technical universities.

**ABSTRACT.** The article addresses the problem of narrowing the historical space of the Russian Federation in connection with the tragedy of the collapse of the USSR. It is emphasized that the political and intellectual elites of the newly formed states, creating their national history on an ethnic basis, began to lay claim to large tracts of the former imperial-Soviet past. If earlier the history of these states was interpreted as one of the constituent parts of the unified history of the USSR, now the “new” past is built on the ideas of anti-communism and Russophobia.

Rallying, mobilization against the historical enemy, guilty of all the troubles and failures of the people – a common principle of building nations in cases where their intellectual elite is unable to create positive unifying ideas. The internal tasks of national construction at this stage for the elite are often more important than maintaining good relations with the Russian people. This process is developing most dramatically in Ukraine, where the phrases “thousand-year-old Russian history” and “Kiev is the mother of Russian cities” are doubted; some Ukrainian historians diligently create the idea that only modern Ukraine, but not Russia, goes back to Kievan Rus. The processes of exalting the distant past of his people and belittling the history of other peoples of the region also affected the countries of Central Asia. For example, in Kazakhstan, ideas are being held about the priority of the right of the Kazakh people to ethnic dominance within the framework of the modern state, and about the continuity of the current state of Kazakhstan, which took the “baton” from some “historically” strong and powerful Kazakh state that existed on this territory.

В российских технических вузах преподается учебная дисциплина «Отечественная история», оставшаяся, скорее всего, как рудимент от некогда обязательной идеологической дисциплины под

---

**Чучупал Вячеслав Васильевич**, старший преподаватель, Воронежский государственный лесотехнический университет имени Г.Ф. Морозова; e-mail: Erbium@yandex.ru.

**Chuchupal Vyacheslav Vasilyevich**, Senior Lecturer, Voronezh State Forestry University named after G.F. Morozova, Voronezh, Russia.

© Чучупал В. В., 2019

названием «История КПСС». По крайней мере, еще есть немало преподавателей, которые не только помнят про этот учебный предмет, но и выросли на нем как профессионалы. Смена общественного строя с социализма на капитализм и распад СССР повлек за собой не только смену мировоззренческих ориентиров в исторической науке, но и распад некоего общего для всех народов СССР исторического пространства. Историческое прошлое кусками, зачастую варварски стало «приватизироваться» теми, кто вышел победителем в войне за советское наследство.

Провозглашение СНГ на месте геополитического пространства исторической России многими воспринималось гарантией от конфликтов и хаоса, а также представлялось, по меньшей мере, в качестве действенного, соответствующего духу эпохи инструмента сохранения существовавших «многовековых» связей между народами. Не учитывалось, что распад СССР породил конгломерат не всегда дружественных, нередко соперничающих и даже враждующих квазигосударств. Ни одно из них не имело ни бесспорных территории и границ, ни однородного и единогодушного населения, ни стабильных государственных институтов. Республика не являлись продуктом самостоятельного исторического развития в основополагающих государственных категориях: территория, нация, государство. Некоторые из них вообще прекратили бы свое национальное существование, если бы странствовали по мировой истории самостоятельно.

Все постсоветские страны в основном отказались от образа прошлого, построенного официальной научной дореволюционной российской и советской историографиями. Их «новое» прошлое строится исходя из различных идей, однако некоторые оказались подходящими для разных национальных историй. Прежде всего – это идея угнетения российским, а позднее и советским государством и русским народом; антикоммунизм; русофобия. Этот негативный набор отношений к недавнему «старшему брату» не случаен, он обусловлен сегодняшней необходимостью вновь созданных государств дистанцироваться, обособиться от России, создав на этой негативной основе новую нацию. Сплочение, мобилизация против исторического врага, виноватого во всех бедах и неудачах народа, – распространенный принцип строительства наций в тех случаях, когда их интеллектуальная элита неспособна на создание положительных объединяющих идей. Внутренние задачи нацстроительства на данном этапе для элиты зачастую оказываются важнее сохранения хороших отношений с русским народом.

Провозглашение государственного суверенитета и связанные с этим новые социально-политические реалии вызвали значительную трансформацию исторического самосознания этих обществ и их граждан. Принципиально изменилась точка зрения на мир, народ и его историю. Если раньше история этих государств интерпретировалась как одна из составных частей единой истории СССР, то в настоящее время формируется осознание того, что ее следует рассматривать в контексте мировой истории и истории Евразии. Такая «смена вех» характеризуется утверждением модели «национальной концепции» истории вновь возникших государств, как процесс моделирования собственной историографической шкалы измерения.

В этих условиях становится дискуссионным предмет и объем такой учебной дисциплины как «Отечественная история», преподаваемая в большинстве негуманитарных вузах России. В нынешних образовательных стандартах РФ он включает в себя историю Руси – России – СССР – Российской Федерации.

Однако в странах ближнего зарубежья, эта вроде бы очевидная для нашего сознания констатация видится совсем по-другому, подвергается сомнению или даже прямому отрицанию. Все дело идет к тому, что «откусывая» один за другим кусок от нашего общего геополитического прошлого, представители наших бывших «братских» народов хотят, чтобы в школах и вузах нашей страны преподавалась только история Российской Федерации. А все остальное считалось бы «украденным» или, по крайней мере, незаконно отторгнутым, а ныне вернувшимся своим законным хозяевам историческим пространством.

Наиболее драматично этот процесс развивается на Украине. Дело в том, что одним из краеугольных камней стереотипных представлений об отечественной истории является словосочетание «тысячелетняя русская история». Мы привыкли полагать, что история страны, в которой мы живем, это непрерывный процесс, восходящий к Киевской Руси. Но сегодня «Киев – мать городов русских» оказался столицей зарубежного государства. Более того, часть украинских историков в последние годы старательно создает представление о том, что к Киевской Руси восходит исключительно современная Украина и уж, конечно, не Россия.

По их мнению, «Русь» – это княжества, находившиеся под властью династии Рюриковичей до монгольского нашествия 1237–1241 гг. А вот «Россия» – это государство, возникшее в начале XVIII в. на основе Великого княжества Московского, которое обрело независимость от татарских ханов в 1480 г. И никакого отношения к истории Киевской Руси оно не имеет. А то, что случилось в 1654 году



в Переяславе — величайшая трагедия украинского народа. Никакого воссоединения не было, да и не могло быть. Переяславская Рада отбросила Украину к самым отсталым формам феодализма, замедлила ее развитие, способствовала превращению Украины в глухую провинцию Московской империи, где все достигалось не благодаря, а вопреки полученному статусу. И через 400 лет после падения Киевской Руси народы Московии и Украины имели разную историю, разную культуру и язык. Да и до могущества Киевской Руси русичи-украинцы мало имели связей с финно-угорской территорией Моксель. Поэтому Акте провозглашения суверенитета Украины от 24 августа 1991 г. именно тысячелетняя традиция государства фигурировала как одно из ведущих оснований суверенного существования.

Процессы возвеличивания далекого прошлого своего народа и, напротив, целенаправленно принижения значения истории других народов региона в полной мере затронули и страны Средней Азии, где происходят процессы построения государственной и национальной идентичности на преимущественно этнической основе.

В 1992 г. в программной речи на торжественном заседании Всемирного курултая казахов лидер Казахстана Н. Назарбаев заявил: «В результате самоотверженной, упорной борьбы наши далекие предки сумели сохранить не только свою целостность и единство, но и создать в XV веке сильное Казахское ханство. Но независимое Казахское государство не смогло отстоять мир и спокойствие. Слишком многие покушались на бескрайнее богатое пространство. В XVIII-XIX веках наш народ лишился свободы и независимости. Колониализм царской России ни в чем не уступал, если не превосходил другие колониальные системы. Безбрежная наша степь обернулась собственностью империи. Мы оказались перед угрозой потери веры и языка, культуры и традиций»<sup>1</sup>.

После настолько ясно очерченных подходов к оценке казахско-российских взаимоотношений любая иная трактовка стала неприемлемой.

Энергия мифотворчества соединенного с мощью государственной машины породили идеи о приоритетности права казахского народа на этническое доминирование в рамках современного государства, и о преемственности нынешнего государства Казахстан, принявшего «эстафету» от некоего «исторически» сильного и мощного казахского государства, существовавшего на этой территории. В научный обиход и массовое сознание вводятся представления о кочевой в течение тысячелетий, и тюркской в течение полутора тысяч лет, цивилизации. Причём, эта цивилизация мыслится рядоположенной другим цивилизациям мира. По сути дела, речь идёт о конструкции, которая в официальных национальных историографиях получила название «национальной концепции истории» страны.

Показательным в этом отношении является концептуальная установка А. Кузембайулы и Е. Абиля, открыто объявивших в своем учебном пособии для вузов «История Казахстана» войну научной историографической парадигме дореволюционного прошлого: «История казахского народа с древнейших времен и до наших дней представляет собой важнейшую часть всемирной истории, поэтому изучение ее занимает важное место в формировании исторического сознания молодежи. ...Однако в период колониальной зависимости у народа были отняты не только свобода, земля, природное богатство, уникальные памятники культуры, но и историческая память... Сегодня перед исторической наукой независимого Казахстана стоят огромные и ответственные задачи. Она освободилась от многовековых оков колонизации и обязана всеми силами формировать историческое сознание народа с объективных позиций»<sup>2</sup>. Необходимо раскрыть вклад кочевничества в мировую цивилизацию, места и роли номадизма в истории Казахстана, влияния кочевого образа жизни на генезис казахского народа. Обосновать истоки Тюркского мира как цивилизационные основания особого мира в палитре человечества. Одним из приоритетов исторического знания может стать изучение феномена номадной (кочевой) цивилизации.

По воле в Алма-Ате на площади Республики была воздвигнута 30-метровая стела в честь обретения государственного суверенитета. Стелу венчает фигура сакского воина, стоящего на крылатом барсе. А в начале июля 2008 г., во время празднования десятилетнего юбилея Астаны, в республиканском музее демонстрировались золотые украшения саков, представляя тех «древними тюркскими племенами». Вот таким образом Республика Казахстан обрела 2500-летнюю национальную историю.

Древняя история казахского народа представляется следующим образом: «Дух пришлых хуннских народов напластовывается на дух потомков древних ариев в плавильных котлах первых двух хунну-гуннских империй». Казахский учебник для 10-го класса говорит о близости тюркского языка к шумерскому. Эту же линию подхватывает А. Айзахметов, который якобы на основе новых археологиче-

<sup>1</sup> Казымбеков М. Б. Лидер и независимость. Алматы, 2010.

<sup>2</sup> Курс лекций по истории Казахстана. URL: [http://testent.ru/load/ucheniku/istorija/kurs\\_lekci\\_j\\_po\\_istorii\\_kazakhstan/21-1-0-2176](http://testent.ru/load/ucheniku/istorija/kurs_lekci_j_po_istorii_kazakhstan/21-1-0-2176).

ских и лингвистических данных «доказывает», что древнейшая цивилизация Крита, Микен и Трои есть цивилизация прототюркская, которая почти на целое тысячелетие древнее Древнего Египта<sup>1</sup>.

Российское массовое историческое сознание потерю общего исторического пространства пока не осознало, и не последнюю очередь потому, что преподавание курса «Отечественной истории» и в школе и в вузе ведется в прежних имперских или советских территориальных рамках. Но так не может продолжаться вечно. Собственно, выхода из сложившегося положения два. И оба ведут к ухудшению позиций российской стороны. Говоря шахматным языком, цугцванг. Можно, например, настаивать на прежней «имперской» версии «Отечественной истории», но тогда рано или поздно неизбежно возникнет представление о территории Киевской Руси, Казахстана и других республик, как об утраченной «исконно русской земле», а значит, подлежащей возврату, возрождение конфликтной памяти будет культивировать чувство обиды и потребности реванша. Сегодняшнее преподавание истории может прямо привести к завтрашним войнам. А потому как никогда важно сознавать ответственность исторической науки и всех, кто так или иначе ассоциирует себя с ней.

Другой путь признать, что история прошлого делиться не по национальному, в смысле государство-нация, каким был советский народ, а по нынешним территориальным границам. Иными словами, привыкнуть к тому, что прежней большой России нет, и начать всерьез считать Россией ту Российскую Федерацию, что существует на обломках СССР. Но тогда придется создавать свою отдельную от общенациональной «национальную историю» «демократической» России в многонациональной стране. А поскольку на этнической основе это сделать невозможно, то придется вновь столкнуться с сопротивлением тех, кто считает, что у татарского, башкирского, калмыцкого и др. народов есть своя собственная история, несводимая к истории русского народа. А это прямой путь к развалу Российской Федерации.

Существует, конечно, и третий путь, наиболее соответствующий научному знанию: признать, что историческая память не является собственностью ни России, ни Украины, ни Казахстана, и что ни современная российская, ни современная украинская, казахская и пр. государственность с нею никак не связаны. Но это самый трудный путь, предполагающий, что современная Россия, балансирующая по западной терминологии на грани «failed state» («несостоявшегося государства») вновь станет сильным и полностью самостоятельным государством, которое будет гордиться не только прошлыми, но и своими собственными победами.

И тогда история Российской Федерации станет такой же величественной и многогранной как история Российской империи и СССР. И именно эту историю будут с гордостью преподавать во всех вузах страны.

#### **Источники и литература:**

Казымбеков М. Б. *Лидер и независимость*. Алматы, 2010.

Курс лекций по истории Казахстана. URL: [http://testent.ru/load/ucheniku/istorija/kurs\\_lekcij\\_po\\_istorii\\_kazahstana/21-1-0-2176](http://testent.ru/load/ucheniku/istorija/kurs_lekcij_po_istorii_kazahstana/21-1-0-2176).

Мальцев Д. А. Исторические мифы стран Средней Азии. Поиски «древнейшей» государственности и «престижных» предков в современной Центральной Азии. URL: <http://www.reading-hall.ru/publication.php?id=16762>.

---

<sup>3</sup> Мальцев Д. А. Исторические мифы стран Средней Азии. Поиски «древнейшей» государственности и «престижных» предков в современной Центральной Азии. URL: <http://www.reading-hall.ru/publication.php?id=16762>.

Научное издание

**СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ  
ОБРАЗОВАНИЕ: ЧЕЛОВЕК, ОБЩЕСТВО,  
ГОСУДАРСТВО (ИСТОРИКО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ)**

Уральский государственный педагогический университет.  
620017 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.  
E-mail: uspu@uspu.me