



Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya

Has been issued since 2014.
ISSN 2409-3378, E-ISSN 2413-7294
2017. 4(2). Issued 2 times a year

EDITORIAL BOARD

- Degtyarev Sergey** – Sumy State University, Sumy, Ukraine (Editor in Chief)
Mamadaliyev Anvar – International Network Center for Fundamental and Applied Research, Sochi, Russian Federation
Elizbarashvili Elizbar – Iakob Gogebashvili Telavi State University, Telavi, Georgia
Fedorov Aleksandr – Rostov State University of Economics, Taganrog, Russian Federation
Mamedov Nizami – Russian Presidential Academy of National Economy And Public Administration, Moscow, Russian Federation
Mtchedlishvili Diana – Iakob Gogebashvili Telavi State University, Telavi, Georgia
Tyunnikov Yury – Sochi State University, Sochi, Russian Federation
Ziatdinov Rushan – Department of Industrial & Management Engineering, Keimyung University, Daegu, South Korea

Journal is indexed by: **CrossRef, OAJI, ERIH PLUS, MIAR**

All manuscripts are peer reviewed by experts in the respective field. Authors of the manuscripts bear responsibility for their content, credibility and reliability.

Editorial board doesn't expect the manuscripts' authors to always agree with its opinion.

Postal Address: 1367/4, Stara Vajnorska str.,
Bratislava – Nove Mesto, Slovakia, 831 04

Release date 25.09.2017.
Format 21 × 29,7/4.

Website: <http://ejournal18.com/en/index.html>
E-mail: evr2010@rambler.ru

Headset Georgia.

Founder and Editor: Academic Publishing
House Researcher s.r.o.

Order № a-12.

Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya

2017

Is. 2



Журнал министерства народного просвещения

Издается с 2014 г.
ISSN 2409-3378, E-ISSN 2413-7294
2017. 4(2). Выходит 2 раза в год

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Дегтярев Сергей – Сумский государственный университет, Сумы, Украина
(Главный редактор)

Мамадалиев Анвар – Международный сетевой центр фундаментальных и прикладных исследований, Сочи, Российская Федерация

Мамедов Низами – Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Москва, Российская Федерация

Мchedlishvili Диана – Телавский государственный университет, Телави, Грузия

Зиатдинов Рушан – Университет Кемён, г. Тэгу, Южная Корея

Тюнников Юрий – Сочинский государственный университет, Сочи, Российская Федерация

Федоров Александр – Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), Таганрог, Российская Федерация

Элизбарашвили Элизбар – Телавский государственный университет, Телави, Грузия

Журнал индексируется в: **CrossRef, OAJI, ERIH PLUS, MIAR**

Статьи, поступившие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы публикаций.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

2017

Is. 2

Адрес редакции: 831 04, Словакия, г. Братислава –
Нове Место, ул. Стара Вайнорска, 1367/4

Дата выпуска 25.09.2017.
Формат 21 × 29,7/4.

Сайт журнала: <http://ejournal18.com/>
E-mail: evr2010@rambler.ru

Гарнитура Georgia.

Учредитель и издатель: Academic Publishing
House Researcher s.r.o.

Заказ № а-12.

C O N T E N T S

Articles and statements

Justification of Russian Education Development Perspective by the Outstanding National Teacher-Enlightener Prince V.F. Odoevsky M.V. Boguslavskiy	65
About Science Students and Training Biology Successors at Natural Departments of the Universities of Russian Empire E.Y. Zharova	75
The Statement of Religious and Educational Work in Secondary and Primary Schools of Siberia at the end of the 19th century – beginning of the 20th century O.V. Ishchenko	88
Industrial Education in Pre-revolutionary Russia: Discussions about the Relation between the General and Special Education A.A. Bessolitsyn	105
Professional Formation of School-Leavers of Specialized Secondary Educational Establishments in the Russian Empire A.A. Streltsov	118
Negative Traditions of Pupils of Orel Bakhtin Cadet Corps at the beginning of the XX century A.N. Grebenkin	133
Training of Specialists for Trade and Public Catering in the Regions of the USSR in 1940-1960-ies (by the example of the Ufa School of Trade and Culinary Apprenticeship) T.M. Aminov	145
Development of Preschool of Bashkir Autonomous Soviet Socialist Republic in the years of work of the Minister of Education F.Kh. Mustafina V.V. Alekseeva	158
The Process of Informatization of Secondary Education in Latvia (1997-2016): Statistical Analysis T.M. Khusyainov	164
Textbooks and Manuals on Regional and Local History of Russia in the XXI century A.Y. Morozov	171
Media-and Information Literacy: Peculiarities of Definition M. Osiukhina	185

Copyright © 2017 by Academic Publishing House Researcher s.r.o.



Published in the Slovak Republic
Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya
Has been issued since 2014.
ISSN: 2409-3378
E-ISSN: 2413-7294
2017, 4(2): 65-74

DOI: 10.13187/zhmnp.2017.2.65
www.ejournal18.com



Articles and statements

Justification of Russian Education Development Perspective by the Outstanding National Teacher-Enlightener Prince V.F. OdoevskyMikhail V. Boguslavskiy ^{a, *}

^a Institute of the strategy of development of formation of the Russian Academy of Education, Russian Federation

Abstract

The article gives a generalized description of the pedagogical views of the outstanding Russian teacher-enlightener of the nineteenth century. V.F. Odoevsky, which is significant, since there is still no adequate assessment of the place and value of the thinker in the domestic pedagogical tradition. This is due, first of all, to the polyphony of its multifaceted creative heritage, which couldn't be reduced to a specific subject content and, in its essence, involves polydisciplinary research.

The periodization of the historiography of the study of pedagogical views and enlightening activity of V.F. Odoevsky is substantiated, which organically includes three periods: pre-revolutionary, Soviet and post-soviet.

Literary and pedagogical creativity of the thinker, who holds the priority of creating a new genre in children's literature – a science fiction tale with clearly expressed genre features is characterized.

The totality of his views on the problems of religious, moral and civic education, which have an enduring significance, is presented. Conceptualized a set of approaches to creating a didactic model of general education, which has great predictive value.

It is proved that V.F. Odoevsky has formed the leading directions in the formation and development of humanistic pedagogy in Russia in subsequent epochs: the relationship of learning with life and the application of this theory in educational practice; on the true education of children on the basis of progressive scientific knowledge; on a comprehensive and careful study of the psychology of children of different ages; on the development of attention, observation, interest, cognitive activity and independence of pupils on the basis of the didactic principles developed by him (visibility of training, timeliness, consistency, scientific character, combination of formal and material in education).

The author substantiates the assertion that on the whole the pedagogical concept of V.F. Odoevsky was a kind of matrix for the development of native education of the nineteenth and early twentieth centuries.

Keywords: V.F. Odoevsky, history of Russian education, domestic pedagogy of the nineteenth century, theory and practice of education, general education, forecasting.

* Corresponding author
E-mail addresses: hist2001@mail.ru (M.V. Boguslavskiy)

1. Введение

Выдающийся российский педагогический мыслитель и просветитель Владимир Федорович Одоевский (1804–1869) был одним из властителей дум своего времени. Впечатляет широта его интересов и поприщ приложения таланта – государственный и общественный деятель, философ и футуролог, издатель и цензор, библиограф, писатель-сказочник, автор мистических и фантастических повестей и рассказов, талантливый музыкант и музыкальный критик, химик и электротехник, транспортник и даже кулинар.

Владимир Федорович Одоевский последний потомок древнего княжеского рода Рюриковичей. Его отец Федор Сергеевич происходил по прямой линии от черниговского князя Михаила Всеволодовича. А вот мать - Екатерина Алексеевна, урожденная Филиппова, - женщина редкой красоты, весьма живого и самобытного ума, была из незнатной и небогатой семьи. Ее отец имел личное дворянство и был отставным прапорщиком. В литературе даже широко распространено мнение, что она была крепостной (Турьян, 1991: 6).

В юные годы Владимира семья Одоевских балансировала на грани бедности (тяжело болевший отец умер, когда Володе было 4 года). С 1813 – по 1822 гг. В.Ф. Одоевский получал образование в Московском университетском Благородном пансионе, где учились многие будущие русские писатели и декабристы. Это привилегированное учебное заведение, основанное поэтом М.М. Херасковым, являлось, в сущности, подготовительным факультетом старейшего университета России и отличалось многообразием изучаемых здесь наук, а так же высоким уровнем преподавания. Лекции читались лучшими университетскими преподавателями. Воспитанники имели право выбирать предметы, что и позволило Одоевскому сосредоточить внимание на словесности, русском языке и основных началах философии. В пансионе поощрялись занятия литературой, переводы, диспуты; воспитанники посещали проходившие в зале пансиона заседания «Общества любителей российской словесности».

Безусловно, уже в период обучения в Пансионе, у Одоевского сложился фундамент его мировоззрения, который оставался неизменным на протяжении его жизни. Это энциклопедизм, открывающий поиск связей между науками; Просвещение, соединенное с добродетельностью и религией; убежденность в том, что Православие обуславливает все сферы человеческого Бытия; постулат о том, что Сознание определяет Бытие; вера в идею; убежденность в том, что наука и нравственные понятия управляют жизнью людей (Сакулин, 1913: 98). Добавим к этому и его убежденный искренний монархизм.

Уже в юные годы (в 1823 году) В.Ф. Одоевский организовал и возглавил «Общество любомудрия» (слово «любомудрие» это дословный перевод понятия «философия») — философский кружок, объединивший многих представителей передовой дворянской молодежи Москвы – талантливых и благородных людей, озабоченных судьбой Отечества и поисками истины.

Именно в это время, В.Ф. Одоевский обратился к пристальному изучению трудов немецкого философа Ф. Шеллинга, наложившего на него глубочайший отпечаток, впрочем, так же как и воззрения масонов.

Затем, уже в Петербурге, куда он переехал на службу из Москвы в 1826 году в его литературно-музыкальной гостиной собирались лучшие представители русской интеллигенции: Пушкин, Вяземский, Гоголь, Лермонтов...

В 1830-1840-е гг. он внес немалый вклад в развитие отечественной системы образования как филантроп. Князь был одним из организаторов *Общества посещения бедных*, занимавшегося устройством детских приютов, школ и больниц. С работой Общества и было связано его первоначальное увлечение педагогикой и детской литературой (Сахаров, 2006).

С 1838 по 1845 гг. В.Ф. Одоевский находился во главе *Комитета главного попечительства для учреждения детских приютов*. Как правомерно отмечает О.В. Глазырина «целью создания приютов В.Ф. Одоевский ставил не просто дать кров беспризорным детям и детям из неблагополучных семей, но и способствовать всестороннему и гармоничному развитию их личности и в физической, и в умственной, и в нравственной, и в духовной областях (Глазырина, 2005: 12). Знаменательно, что писатель, несмотря на свое аристократическое происхождение, не делал различия в воспитании детей разных сословий.

Большая заслуга В.Ф. Одоевского состоит в разработке общего «Положения» для

детских приютов. Главное внимание в этом документе было уделено не столько правилам административного контроля за воспитанниками, сколько приоритетным целям, задачам, методам и принципам педагогической деятельности заведений. В результате, по суждению О.В. Глазыриной, он «один из первых русских педагогов в условиях 30-40 гг. XIX в. проложил научно-реалистическое направление в образовании, разработав конкретные методические рекомендации, которые стали основой организации обучения в детских приютах и явились прообразом современных дошкольных образовательных учреждений» (Глазырина, 2005: 12).

Значительна деятельность В.Ф. Одоевского в 1840 – е гг. в качестве консультанта по педагогическим вопросам и члена *Ученого совета при Министерстве государственных имуществ*. Этим передовым ведомством при его деятельном участии для детей государственных крестьян за пятнадцать лет было открыто более 2600 школ (Струминский, 1955: 6).

Став в 1846 г. заместителем директора Императорской публичной библиотеки и заведя Румянцевским музеем, как государственный деятель, он много сделал для расширения и улучшения работы этих крупнейших отечественных книгохранилищ. В данный период В.Ф. Одоевский общается с известными учеными, а также с множеством людей из самых разных социальных и культурных слоев русского общества того периода. В это же время писатель сотрудничал в журнале «Отечественные записки».

В последние годы жизни с 1862 г., проведенные вновь в Москве, он был сенатором, участвовал в создании Московской консерватории и Русского музыкального общества.

2. Материалы и методы

Педагогические идеи и взгляды В.Ф. Одоевского аккумулированы, прежде всего, в его литературных произведениях. В 1830–1840-е гг. писатель создает основной корпус своих романтических, фантастических и мистических литературных произведений. Художественная манера его отмечена сложным взаимодействием отвлеченной философской мысли с глубоким проникновением в жизненные характеры и явления.

Обращение Одоевского к детской литературе тесно связано с его склонностью к просветительству, но у него был и прирожденный талант детского писателя. Ему принадлежит приоритет создания нового жанра в детской литературе – научно-фантастической сказки с отчетливо выраженными жанровыми признаками. Причем писатель переводил любое событие народной сказки из социального плана в чисто нравственный. Его литературно – педагогическое наследие, по мнению О.В. Василенко, «определило ведущие направления становления и развития гуманистической педагогики в России в последующие эпохи» (Василенко, 2007: 17).

На первом периоде творчества – в 1830-е гг. – это «Детские книжки для воскресных дней» и «Пестрые сказки с красным словом» (1833). В них рассказчик Ириной Модестович Гомозейка (таким псевдонимом В.Ф. Одоевский подписал это свое произведение) преподносил читателям в аллегорической форме то или иное нравоучение. В это же время создано его классическое произведение – «Городок в табакерке» (1834) – энциклопедия для детей, первый совершенный образец художественно-познавательной сказки. В ней научный материал (по существу, обучение механике, оптике и другим наукам) был подан в столь занимательной и близкой к детской психологии форме, что это вызывало у детей восторженный отклик.

На втором этапе литературного творчества – в 1840-е гг. – В.Ф. Одоевский создает произведения для чтения в детских приютах, составившие два сборника: «Детские сказки дедушки Ирины» (1840) и «Детские песни дедушки Ирины» (1847) (псевдоним Одоевского), а так же сказку «Мороз Иванович» (1847), которые стали классикой отечественной детской литературы, поскольку наполнены подлинной поэтичностью. Дедушка Ириной олицетворял собой образец наставника – строгого, но доброго и понимающего ребенка. В этом послыле строилась созданная им методическая и учебная литература: «Азбука для употребления в детских приютах» (1839), «Наука до науки. Книжка дедушки Ирины» (1844) (Сулим, 2011).

Большим просветительским потенциалом обладают его литературоведческие и культурологические произведения: «Русские ночи», «Последний квартет Бетховена»,

«Себастиан Бах», «Импровизатор», «Елладий», «Княжна Зизи», «Княжна Мими». Поражают своей прозорливостью философско – футурологические произведения В.Ф. Одоевского, обобщенные уже в наше время в книге «Записки для моего праправнука» (Одоевский, 2006).

Наряду с литературными трудами в конце 1830–1840-е гг. В.Ф. Одоевский создал корпус своих собственно педагогических произведений: «Проект об устройстве школ», «Положение о детских приютах» (1839), «Опыт о педагогических способах при первоначальном образовании детей» (1845); «Советы учителям приходских училищ» (1843), «Наказ лицам, непосредственно заведывающим детскими приютами» (приложение к «Положению») (1839), «Руководство для учителей для приходских и уездных училищ» (1847), «Руководство для первоначального преподавания наук» (1847), а так же наброски – «Педагогические письма», «Психологические заметки» и «О детской психологии» (Одоевский, 1955).

В статье использован комплекс методов исследования: общетеоретических (анализ, синтез, актуализация, систематизация, реконструкция, эпистемология) и историко-педагогических, направленных на изучение процесса становления и развития системы идей и взглядов В.Ф. Одоевского, отраженного в его литературно–педагогическом наследии:

- *персоналистский и историко – биографический* – характеристика жизни и просветительской деятельности В.Ф. Одоевского;

- *историко-структурный* – выявление основных системообразующих компонентов теории образования и воспитания в литературно – педагогическом наследии В.Ф. Одоевского;

- *конструктивно-генетический* – анализ процесса развития концептуальных основ развития российского образования в литературно – педагогическом наследии В.Ф.Одоевского на разных исторических этапах;

- *историко-компаративистский* – сравнительно-сопоставительное изучение педагогических идей и взглядов, продуцировавшихся и реализовавшихся В.Ф. Одоевского на различных этапах развития российского образования первой половины XIX века.

3. Обсуждение

Историография педагогических взглядов и просветительской деятельности В.Ф. Одоевского, органично включает в себя три периода: дореволюционный, советский и постсоветский.

В дореволюционный период Н.П. Сакулиным (Сакулин, 1913) был создан основополагающий биографический труд, характеризующий, в частности, литературно – педагогическое наследие В.Ф.Одоевского. В историко – педагогической литературе основное внимание уделялось трактовке его взглядов в сфере дошкольного образования (Н. Карцев (Карцев, 1897), И. Кубасов (Кубасов, 1903), Б. Лезин (Лезин, 1907)). Это было связано с тем, что хотя педагогическая деятельность В.Ф. Одоевского была направлена на дошкольный возраст, младший и старший школьный возрасты, но наиболее известен широкой общественности 30–40-х годов XIX века он стал именно как теоретик и практик дошкольного образования. Однако, при этом надо учитывать, что дошкольный возраст в первой половине XIX века был существенно более продолжительным по сравнению с нашим временем, так как посещение средней школы начиналось тогда с 10 лет, а дошкольным считался возраст с 4 до 10 лет. Этим объясняется, что у Одоевского в дошкольную педагогику включена сфера обучения, которую позже стали относить к школьному возрасту.

В советское время были изданы «Избранные педагогические сочинения» В.Ф. Одоевского (Одоевский, 1955) и защищены первые диссертации о его педагогических взглядах и деятельности, преимущественно, в сфере дошкольного образования (Д.Ф. Тарасов, И.Ф. Чувашев). Однако, В.Ф. Одоевский за свои религиозные взгляды не был канонизирован в официальной истории советской педагогики, как, например, К.Д. Ушинский. В духе времени, из публикуемых педагогических трудов мыслителя цензура изъясла значительную часть текстов религиозного содержания, однако и имеющегося было достаточно для создания «опасного» представления о христианской направленности педагогических идей В.Ф. Одоевского.

В *перестроечный период* вышло несколько серьезных работ, объективно освещающих психологические воззрения (Василенко, 2007) и просветительскую деятельность В.Ф.Одоевского. Особо выделим замечательную книгу М.А. Турьян.

В начале XXI века был выполнен ряд исследований (О.В. Василенко (Василенко, 2007), О.В. Глазырина (Глазырина, 2005), Н.Н. Сулима (Сулим, 2011), Ю.Н. Сытина (Сытина, 2012) с современных позиций трактующих педагогические взгляды и деятельности В.Ф. Одоевского и отмечающих его важное значение в развитии отечественного образования, особенно, теории духовно – нравственного воспитания и дидактики.

Хотя изучению педагогического наследия В. Ф. Одоевского и, особенно, его общественно – педагогической и просветительской деятельности посвящены полтора десятка кандидатских диссертаций можно констатировать, что адекватной оценки места и значения мыслителя в отечественной педагогической традиции, по – прежнему, не дано. Это связано, прежде всего, с полифонией его многогранного творческого наследия, которое не поддается редукции к отдельно взятому предметному содержанию и, по своей сути, предполагает полидисциплинарные исследования. Сохраняющаяся недооценка выдающегося вклада В.Ф. Одоевского в развитие российского образования и педагогической мысли, безусловно, связана и с тем, что количество собственно педагогических произведений В.Ф. Одоевского относительно невелико.

Однако, вклад Владимира Федоровича Одоевского в отечественное образование и просвещение намного значительнее и многограннее его непосредственной педагогической деятельности и педагогических трудов. Давно назрела необходимость воздать по достоинству этому гениальному педагогическому мыслителю - футурологу, выдающемуся просветителю и замечательному общественному деятелю (Богуславский, 2002).

4. Результаты

Характерное для В.Ф. Одоевского стремление к целостности и всеобщему синтезу рельефно сказалось на системе его педагогических воззрений в сфере воспитания. Воспитание, безусловно, являлось для В.Ф. Одоевского основной категорией педагогики. Мыслитель не трактовал ребенка как «недоделанного взрослого», а **первым в отечественной педагогике выделял особую субкультуру детства**. Первоначальный этап – до начала подросткового возраста – для мыслителя представлял собой особый мир, где детские фантастические представления и народные поверья содержат в себе особую поэтическую мудрость и подспудные знания, которыми человек еще не овладел сознательно. Поэтому воспитание и обучение должно происходить в занимательной и близкой к детской психологии форме.

Цель воспитания мыслитель видел в формировании гармонично развитой личности, которая сумеет реализовать заложенные в ней таланты и сохранить свою индивидуальность. Впечатляющая картина антивоспитания дана В.Ф. Одоевским в повести «Бригадир»: «Отец меня кормит, поит, одевает, бранит, сечет и думает, что меня воспитывает. Матушка меня нежит, лелеет, лакомит потихоньку от отца; для приличия заставляя меня притворяться; для благопристойности говорить не то, что я думаю; быть почтительным к родне; выучивать наизусть слова, которые она не понимает, – и так же думает, что она меня воспитывает... (Одоевский, 1981: 71).

Как подчеркивает психолог В.В. Большакова «Одоевского волновала проблема бездуховности человека, жизнь предложила ему массу примеров того, как деградирует человек, увлекшийся лишь заботами о своем материальном благополучии и тем самым повергший в нищету свой внутренний мир. Он рассматривал личность в системе ее общественных отношений и никогда не противопоставлял ее обществу. Был убежден, что лишь гармоническое развитие физических и духовных сил человека в их единстве обеспечит полноценное становление личности» (Большакова, 1989: 125).

В данной связи центральная идея педагогической концепции В.Ф. Одоевского состояла в духовно-нравственном воспитании детей в сочетании с воспитанием у них гражданственности, базирующемся на идеализме и романтизме.

Аксиологическим (целостностным) фундаментом воспитательной системы В.Ф.Одоевского выступали институциональные условия становления человека, вооруженного целостным мировоззрением, в соответствии с принципами христианской

морали, системой базовых ценностей, детерминированных и воплощенных в традициях и культурных нормах общества, что является залогом твёрдых взглядов и убеждений юного человека, способствует формированию цельного и законченного мировоззрения, которое давало бы ответы на основные жизненные вопросы (Сулим, 2011).

Базовыми ценностями такого воспитания выступали Бог, Человек, Культура, Общество, Семья, Познание, Труд. В.Ф. Одоевский требовал от человека быть полезным, во-первых, человечеству, во-вторых, Родине, в-третьих, кругу друзей или семейству и, лишь, в-четвертых, самому себе.

В основе нравственности, по убеждению В.Ф. Одоевского, лежит любовь к истине, добру, справедливости, что является важным проявлением духовности. В данном ракурсе он разработал новое понятие в воспитании: о взаимозависимости воспитания и развития. Оно сводилось к тому, что воспитание - это продуманное, проникнутое уважением к личности ребенка воздействие педагога, согласованное с процессом его естественного развития. В данной связи, в воспитании, по-новому, должны быть расставлены приоритеты: «на первый план необходимо вывести не ценность знания, а ценность человека, для которого эти знания есть уникальная возможность собственного развития, т.е. школа для человека, а не человек для школы (Одоевский, 2006: 123).

Целью воспитания, по мнению В.Ф. Одоевского, является воспитание человека. Оно должно быть направлено на привитие детям гуманных альтруистических черт психики. В таком ключе В.Ф. Одоевский пропагандировал гуманистическое воспитание, вырабатывал «новые воспитательные нормы, рассчитанные на самостоятельность, активность и понимание воспитанника» (Одоевский, 2006: 35).

Итак, главная задача нового воспитания, по мысли В. Ф. Одоевского, научить ребенка «быть человеком», сделать его гражданином, развить его душу и «привести к движению орудие его мышления».

Вместе с тем, В.Ф. Одоевский был убежден, что воспитание человека осуществляется в процессе обучения, которое не может и не должно сводиться только к заучиванию и накоплению фактических знаний. В данной связи построение образовательного процесса русской народной школы имело прогностичную дидактическую и методическую основу, которая включала следующие главные принципы, по сути, воспроизводящие современную модель обучения:

- *сознательный характер обучения*: необходимо в процессе обучения осуществлять формирование мировоззрения становящейся личности (духовность является компонентом мировоззрения человека) – новые знания ребёнка должны быть связаны между собой определённой идеей, проясняющей их смысл и формирующей «мировоззрение дитяти» (воспитывающее обучение), в методическом плане для этого им использовался звуковой метод обучения грамоте, преимущество которого перед букво-слагательным состоит в том, что он является наиболее оптимальным способом приобщения учащихся к осознанному чтению;

- *природосообразный характер образовательной деятельности*: на первоначальном этапе педагог должен дать пищу детскому уму посредством организации активного взаимодействия ребёнка с окружающей средой и, вместе с тем, постоянно иметь в виду фантастический характер мышления ребенка периода детства, с этой целью В.Ф. Одоевским целенаправленно осуществлялось создание специальной детской литературы для развития его воображения;

- *стимулирование познавательного интереса* – пробудить любопытство воспитанника, возбудить его внимание, развить воображение;

- *деятельностный, поисково-исследовательский характер обучения* – необходимо обеспечивать поиск способов получения учащимися новых знаний, на что должна быть направлена организация активной практической деятельности обучающего;

- *развивающий характер обучения*, направленный на стимулирование самостоятельного характера детского мышления – главной целью являлось «усовершенствовать ум ребёнка», создать человека, «умеющего учиться» (для этого им предлагались «развивающие беседы» или «сократовские разговоры»), для подобных бесед В.Ф.Одоевским была разработана система вопросов («предварительных упражнений»);

- *практикоориентированный характер обучения* – то, чему детей обучают, должно основываться на их конкретном опыте, иметь связь с реальной жизнью;
- *обобщённый характер* познавательной деятельности, осуществление межпредметных связей за счёт интеграции дисциплин. По мнению В.Ф. Одоевского, именно межпредметные связи способствуют формированию у обучающегося познавательного и поисково-исследовательского отношения к действительности, творческого отношения к науке. В процессе межпредметного обучения система взглядов обучающегося опирается на единство сознания и переживания. Овладевая целостным представлением о мире, обучающийся получает возможность самоопределяться в жизни.

5. Заключение

В целом педагогическая концепция В.Ф. Одоевского являлась своего рода матрицей для развития отечественного образования XIX – начала XXI веков. Из нее отматрицировались все последующие направления российской педагогической мысли. В.Ф. Одоевский гениально предвосхитил идеи Н.И. Пирогова о воспитании «внутреннего человека», мысли К.Д. Ушинского о национальном характере русской школы и отечественной педагогики, о значении наглядности в обучении, воззрения Л.Н. Толстого о нравственном воспитании на основе абсолютных истин.

По правомерному суждению знатока творчества мыслителя В.И. Сахарова: «собственная жизнь Одоевского как ученого и писателя – интереснейший пример вечного стремления самобытного ума к пределам человеческого знания. Многолетние труды не принесли ему богатства. Но он никогда не стремился к материальному благополучию. Зато богатство, бодрость и сила духа, ясность мысли были сохранены им до конца» (Сахаров, 1981: 27-28).

6. Благодарности

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017-2019 годы (№ 27.8089.2017/БЧ) «Реализация потенциала историко-педагогических исследований в современном педагогическом образовании».

Литература

- Богуславский, 2002 – Богуславский М.В. Очерки истории отечественного образования XIX-XX веков. М.: Изд-во Московского Культурологического лицея, 2002. 96 с.
- Большакова, 1989 – Большакова В.В. Психологические взгляды В. Ф. Одоевского // Вопросы психологии. 1989. № 5. С. 122-129.
- Василенко, 2007 – Василенко О.В. Гуманистическая направленность общественно-педагогической деятельности В.Ф. Одоевского: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. 23 с.
- Глазырина, 2005 – Глазырина О.В. Педагогические основы организации В.Ф. Одоевским детских приютов в России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Смоленск, 2005. 22 с.
- Карцев, 1897 – Карцев Н. Мариинский институт. М., 1897.
- Кубасов, 1903 – Кубасов, И.А. Князь Владимир Федорович Одоевский. Биографический очерк. СПб., 1903. 123 с.
- Лезин, 1907 – Лезин, Б.А. Очерки из жизни и литературной деятельности кн. В.Ф. Одоевского. Харьков, 1907. 184 с.
- Одоевский, 1955 – Одоевский В.Ф. Избранные педагогические сочинения / Сост., ред., вступ. ст. и примеч. В.Я. Струминского. М.: Учпедгиз, 1955. 367 с.
- Одоевский, 1981 – Одоевский В.Ф. Сочинения: В 2-х т. Т.1. Русские ночи. Статьи. М.: Художественная литература, 1981. 365 с.
- Одоевский, 2006 – Одоевский В.Ф. Записки для моего праправнука. Повести. Статьи. Письма. Критика и воспоминания современников. Московские адреса / Сост., вступ. ст. и примеч. В.И. Сахарова. М.: Русский мир, 2006. 512 с.
- Сакулин, 1913 – Сакулин П.Н. Из истории русского идеализма. Кн. В. Ф. Одоевский. Мыслитель. Писатель. Т. 1. Ч. 1. М.: Издание М. и С. Сабашниковых, 1913. 621 с.

Сахаров, 2006 – Сахаров В.И. Сеятель мыслей. О жизни и творениях В.Ф. Одоевского // Одоевский В.Ф. Записки для моего праправнука. Повести. Статьи. Письма. Критика и воспоминания современников. Московские адреса / Сост., вступ. ст. и примеч. В.И. Сахарова. М.: Русский мир, 2006.

Сахаров, 1981 – Сахаров В.И. О жизни и творениях В.Ф. Одоевского / Одоевский В.Ф. Сочинения: В 2-х т. Т.1. М.: Художественная литература, 1981. С. 5-28.

Струминский, 1955 – Струминский В.Я. В.Ф. Одоевский и его педагогические идеи // Одоевский В.Ф. Избранные педагогические сочинения / Сост., ред., вступ. ст. и примеч. В.Я. Струминского. М.: Учпедгиз, 1955. С.5-58.

Сулим, 2011 – Сулим Н.Н. В.Ф. Одоевский о становлении духовно-нравственной личности в условиях междисциплинарной интеграции // Проблемы и перспективы развития образования: материалы международной заочной научной конференции. Пермь, 2011.

Сытина, 2012 – Сытина Ю.Н. Взгляды В.Ф. Одоевского на воспитание, обучение и образование в свете современных тенденций педагогической науки / Актуальные вопросы научно – педагогической деятельности молодых ученых Московской области. М.: МГОУ, 2012. С. 176-186.

Турьян, 1991 – Турьян М. А. «Странная моя судьба». О жизни В.Ф. Одоевского. М.: Книга, 1991. 401 с.

References

Boguslavskii, 2002 – Boguslavskii M.V. (2002). Ocherki istorii otechestvennogo obrazovaniya XIX-XX vekov [Sketches of history of domestic education of the 19-20th centuries]. M.: Izd-vo Moskovskogo Kul'turologicheskogo litseya, 96 s. [in Russian]

Bol'shakova, 1989 – Bol'shakova V.V. (1989). Psikhologicheskie vzglyady V. F. Odoevskogo [Psychological views of V.F.Odoevsky]. Voprosy psikhologii. № 5. S. 122-129. [in Russian]

Vasilenko, 2007 – Vasilenko O.V. (2007). Gumanisticheskaya napravlenost' obshchestvenno-pedagogicheskoi deyatel'nosti V.F. Odoevskogo [The humanistic orientation of social and pedagogical activity V.F. Odoevsky]: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2007. 23 s. [in Russian]

Glazyrina, 2005 – Glazyrina O.V. (2005). Pedagogicheskie osnovy organizatsii V.F. Odoevskim detskikh priyutov v Rossii [Pedagogical bases of the organization V.F. Odoevsky children's shelters in Russia]: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Smolensk, 22 s. [in Russian]

Kartsev, 1897 – Kartsev N.V. (1897). Mariinskii institut [Mariinsky Institute]. M. [in Russian]

Kubasov, 1903 – Kubasov I.A. (1903). Knyaz' Vladimir Fedorovich Odoevskii. Biograficheskii ocherk [Prince Vladimir Fedorovich Odoevsky. Biographical sketch]. SPb., 123 s. [in Russian]

Lezin, 1907 – Lezin B.A. (1907). Ocherki iz zhizni i literaturnoi deyatel'nosti kn. V.F. Odoevskogo [Essays from the life and literary activity of Prince. V.F. Odoevsky]. Khar'kov, 184 s. [in Russian]

Odoevskii, 1955 – Odoevsky V.F. (1955). Izbrannye pedagogicheskie sochineniya [Selected Pedagogical Works]. Sost., red., vstup. st. i primech. V.Ya. Struminskogo. M.: Uchpedgiz, 367 s. [in Russian]

Odoevskii, 1981 – Odoevsky V.F. (1981). Sochineniya: V 2-kh t. T.1. Russkie nochi. Stat'i [Compositions: in 2 volumes vol. T.1. Russian nights. Articles]. M.: Khudozhestvennaya literatura, 365 s. [in Russian]

Odoevskii, 2006 – Odoevsky V.F. (2006). Zapiski dlya moego prappravnuka. Povesti. Stat'i. Pis'ma. Kritika i vospominaniya sovremennikov. Moskovskie adresa [Notes for my great-grandson. The story. Articles. Letters. Criticism and memories of contemporaries. Moscow addresses]. Sost., vstup. st. i primech. V.I. Sakharova. M.: Russkii mir", 512 s. [in Russian]

Sakulin, 1913 – Sakulin P.N. (1913). Iz istorii russkogo idealizma. Kn. V. F. Odoevskii. Myslitel'. Pisatel' [From the history of Russian idealism. Book. V. F. Odoevsky. Thinker. Writer]. T. 1. Ch. 1. M.: Izdanie M. i S. Sabashnikovykh, 621 s. [in Russian]

Sakharov, 2006 – Sakharov V.I. (2006). Seyatel' myslei. O zhizni i tvoreniyakh V.F. Odoevskogo [Sower of thoughts. On the life and works of V.F. Odoevsky]. In: Odoevsky V.F. Zapiski dlya moego prappravnuka. Povesti. Stat'i. Pis'ma. Kritika i vospominaniya sovremennikov.

Moskovskie adresa [Notes for my great-grandson. The story. Articles. Letters. Criticism and memories of contemporaries. Moscow addresses]. Sost., vstup. st. i primech. V.I. Sakharova. M.: Russkii mir". [in Russian]

Sakharov, 1981 – *Sakharov V.I.* (1981). O zhizni i tvoreniyakh V.F.Odoevskogo [On the life and works of V.F. Odoevsky]. Odoevskii V.F. Sochineniya: V 2-kh t. T.1. M.: Khudozhestvennaya literatura, S. 5-28. [in Russian]

Struminskii, 1955 – *Struminsky V.Ya.* (1955). Odoevskii i ego pedagogicheskie idei [V.F. Odoevsky and his pedagogical ideas]. Sost., red., vstup. st. i primech. V.Ya. Struminskogo. M.: Uchpedgiz, S. 5-58. [in Russian]

Sulim, 2011 – *Sulim N.N.* (2011). Odoevskii o stanovlenii dukhovno-nravstvennoi lichnosti v usloviyakh mezhdistsiplinarnoi integratsii [V.F. Odoevsky on the formation of a spiritually-moral personality in the context of interdisciplinary integration]. Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya: materialy mezhdunarodnoi zaochnoi nauchnoi konferentsii. Perm. [in Russian]

Sytina, 2012 – *Sytina Yu.N.* (2012). Vzglyady V.F. Odoevskogo na vospitanie, obuchenie i obrazovanie v svete sovremennykh tendentsii pedagogicheskoi nauki [Views of V.F. Odoevsky for education, training and education in the light of modern trends in pedagogical science]. Aktual'nye voprosy nauchno – pedagogicheskoi deyatelnosti molodykh uchenykh Moskovskoi oblasti. M.: MGOU, S. 176-186. [in Russian]

Tur'yan, 1991 – *Tur'yan M.A.* (1991). Strannaya moya sud'ba. O zhizni V.F. Odoevskogo ["Strange my destiny". On the life of V.F. Odoevsky]. M.: Kniga, 401 s. [in Russian]

Обоснование выдающимся отечественным педагогом – просветителем князем В.Ф. Одоевским перспектив развития российского образования

Михаил Викторович Богуславский^{а, *}

^а Институт стратегии развития образования РАО, Российская Федерация

Аннотация. В статье дана обобщенная характеристика педагогических взглядов выдающего отечественного педагога – просветителя XIX в. В.Ф. Одоевского, что значимо, поскольку адекватной оценки места и значения мыслителя в отечественной педагогической традиции, по-прежнему, не дано. Это связано, прежде всего, с полифонией его многогранного творческого наследия, которое не поддается редукции к отдельно взятому предметному содержанию и, по своей сути, предполагает полидисциплинарные исследования.

Обоснована периодизация историографии изучения педагогических взглядов и просветительской деятельности В.Ф. Одоевского, которая органично включает в себя три периода: дореволюционный, советский и постсоветский.

Охарактеризовано литературно – педагогическое творчество мыслителя, которому принадлежит приоритет создания нового жанра в детской литературе – научно-фантастической сказки с отчётливо выраженными жанровыми признаками.

Представлена совокупность его взглядов по проблемам религиозно – нравственного и гражданского воспитания, имеющих непреходящее значение. Концептуализирована совокупность подходов к созданию дидактической модели общего образования, имеющей большое прогностическое значение.

Доказано, что В.Ф. Одоевский сформировал ведущие направления становления и развития гуманистической педагогики в России в последующие эпохи: о связи обучения с жизнью и применении этой теории в образовательной практике; об истинном образовании детей на основе прогрессивных научных знаний; о всестороннем и внимательном изучении психологии детей различного возраста; о развитии внимания, наблюдательности, интереса, познавательной активности и самостоятельности воспитанников на основе разработанных им

* Корреспондирующий автор

Адреса электронной почты: hist2001@mail.ru (М.В. Богуславский)

дидактических принципов (наглядности обучения, своевременности, последовательности, научности, сочетания формального и материального в образовании).

Обосновано утверждение, что в целом педагогическая концепция В.Ф. Одоевского являлась своего рода матрицей для развития отечественного образования XIX – начала XXI веков.

Ключевые слова: В.Ф. Одоевский, история российского образования, отечественная педагогика XIX века, теория и практика воспитания, общее образование, прогнозирование.

Copyright © 2017 by Academic Publishing House Researcher s.r.o.



Published in the Slovak Republic
 Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya
 Has been issued since 2014.
 ISSN: 2409-3378
 E-ISSN: 2413-7294
 2017, 4(2): 75-87

DOI: 10.13187/zhmnp.2017.2.75
www.ejournal18.com



About Science Students and Training Biology Successors at Natural Departments of the Universities of Russian Empire

Ekaterina Y. Zharova ^{a, *}

^a Independent researcher, Russian Federation

Abstract

Physic and Mathematics faculties appeared in the universities of Russian Empire at the beginning of XIX century and Natural departments appeared only at the ending of the 1830-s – beginning of the 1840-s. That's why professors' positions of specialization in biology were taken by persons with medical education. Utilitarian view at the University was attractive for noble students, who didn't want to make a career in science that was the reason for prevalence of the clergy and foreigners/emigrants' children among biology professors at the second quarter of XIX century. Among four biology professors of the 1830-50-s who didn't have medical education only two had graduated from Natural departments of Russian Universities, one was a graduating student of Main Pedagogical Institute, one more was a graduating student of Dorpat University. Only in the 1860-s situation was changed: science as an occupation for nobles became not "dishonourable", general success of science gave a birth to the great interest in society and provoked young men to enter Natural departments and the development of educational and scientific institutions needs skilled personnel. As a result of these processes at the second half of XIX century the absolute majority of biology professors from Natural departments of Russian Universities were their graduating students.

Keywords: history of Universities, Russian Empire, Natural departments, professors of biology, training of professors, science students.

1. Введение

Проблема подготовки научных кадров для российского высшего образования и науки была актуальной с момента основания первых высших учебных заведений и Академии наук. В XVIII веке она решалась приглашением «готовых» специалистов из европейских учебных центров. К тому же способу пришлось прибегнуть и в начале XIX века, когда в Российской империи были открыты новые университеты. Одной из задач для молодых университетов было, в том числе, налаживание воспроизводства собственных научных кадров русскоязычных профессоров, однако в первой четверти XIX века этот процесс так и не был налажен. Лишь позднее удалось, наконец, сформировать собственный профессорско-преподавательский корпус, но прошло гораздо больше времени, чем планировалось.

* Corresponding author

E-mail addresses: zharova_ekaterina@bk.ru (E.Y. Zharova)

2. Материалы и методы

2.1. Данное исследование базируется на архивных источниках, находящихся в нескольких архивохранилищах. В первую очередь следует назвать Российский государственный исторический архив, где находится фонд Департамента народного просвещения (ф. 733) с массивом разного рода источников (делопроизводственные материалы университетов, статистика, источники личного происхождения и пр.). Ценные материалы по истории университетов Российской империи были извлечены из таких архивохранилищ, как Национальный архив республики Татарстан (ф. 977 – Императорский Казанский университет), Центральный государственный исторический архив г. Санкт-Петербурга (ф. 14 – Императорский С.-Петербургский университет), Центральный архив города Москвы (ф. 418 – Императорский Московский университет), Отдел письменных источников Государственного исторического музея (ф. 381 Похвиснев М.Н.).

Для анализа биографий профессоров-биологов российских императорских университетов использовался биографический словарь «Российская профессура. XVIII – начало XX вв. Биологические и медико-биологические науки» (Волков, Куликова, 2003). Статистические данные рассчитаны по архивным данным и материалам Всеподданнейших отчетов министра народного просвещения.

2.2. Методологической основой исследования выступил принцип историзма. Анализ данных биографий отдельных профессоров и синтез полученной информации позволили сгруппировать профессоров-биологов по поколениям, и для каждого поколения были выявлены определенные особенности, позволяющие судить об эволюции подготовки научной смены на естественных отделениях физико-математических факультетов в контексте специализации.

3. Обсуждение

Естественные отделения на физико-математических факультетах университетов Российской империи появились в 1830-40-е гг. в результате специализации в связи с накоплением научных знаний в разных отраслях естествознания. В первой трети XIX века подготовка специалистов в области естественных наук и биологии должна была проходить на физико-математических факультетах, однако специалистов-биологов «поставляли» преимущественно медицинские факультеты.

Как известно, физико-математические факультеты появились в университетах Российской империи в начале XIX века, и это можно назвать неким экспериментом, так как структура, вводимая университетскими уставами 1804 г., отличалась от существовавшей в университетах XVIII века. А.Ю. Андреев в своей работе «Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы» показывает, что деление университетов на четыре отделения было реализацией предложения одного из членов Главного правления училищ академика Н.И. Фусса, тяготевшего к «французской системе разделения наук в университете вместо старых факультетов» (Андреев, 2009: 382). Даже употребление слова «отделение» вместо прежнего «факультет» в университетских уставах 1804 г. было как раз продиктовано желанием «не смешивать их новую природу с традиционными европейскими “факультетами”» (Андреев, 2009: 397).

В своем проекте Н.И. Фусс предложил четыре отделения – словесных наук и изящных искусств, физико-математических, врачебных и хирургических, философских, нравственных и политических наук (Материалы для истории учебных реформ в России, 1910: 393). Как и М.Н. Муравьев, предполагавший, что физико-математический факультет станет подготовительным для будущих врачей (Андреев, 1999: 56), Н.И. Фусс считал, что физико-математическое отделение «обнимает все подготовительные науки; [...] После изучения которых тот, кто посвящает себя медицине, переходит в третье отделение, где курс обучения составляет четыре года» (Материалы для истории учебных реформ в России, 1910: 395).

Проекты Муравьева и Фусса все еще тяготели к наследию XVIII века с точки зрения энциклопедичности и приоритетной подготовки врачей, которые, в общем-то, и были учеными-биологами XVIII – начала XIX века. Однако учитывали они и реалии начала XIX века в России, где уровень знаний поступающих в университет студентов, в виду

отсутствия систематизированной сети начальных учебных заведений, оставлял желать лучшего. В конце концов, университеты были вынуждены ввести подготовительный курс наук для поступивших студентов.

Несмотря на некую «подчиненность» физико-математических отделений, заложенную в проекте Фусса, в университетские уставы вошло именно предложенное им деление на четыре отделения – словесных, физико-математических, нравственно-политических и врачебных наук, но отделения эти были равноправными. Несмотря на то, что проект Фусса предполагал физико-математическое отделение подготовительным для получения профессии врача, в устав 1804 г. это предложение не вошло. Будущие выпускники физико-математических отделений получали несколько вариантов для построения карьеры в сфере государственной службы, так как широкий спектр изучаемых дисциплин позволял им быть сведущими в разных областях знаний – естественных, точных науках, архитектуре, технологии, торговле, сельском хозяйстве, даже военном деле. Это давало возможность рассматривать физико-математический факультет с его изучением точных наук намного более других факультетов подходящим для подготовки будущих военных. А это, в свою очередь, должно было привлекать дворян в качестве студентов физико-математических отделений.

Характеризуя обучение на физико-математических факультетах в первые годы XIX века, отметим, что студенты чаще всего слушали лекции профессоров разных факультетов, а не только того, на котором учились. Это было связано еще и с тем, что прослушивание всех лекций по определенному факультету было необходимо только для получения степени кандидата, остальные же получали право на чин после выхода из университета без какого бы то ни было экзамена (он стал обязательным только после принятия «Положения» 1819 г.), в связи с этим довольно распространенным явлением было досрочное оставление университета с получением аттестата для поступления на службу. С этим повсеместным явлением боролись, о чем свидетельствует циркуляр министерства от 30 сентября 1814 г. о том, что на студентов, не окончивших курс учения, не распространяется правило о присуждении классного чина.

А.М. Феофанов на основе проанализированных данных о студентах Московского университета указывает: «Студенты начала XIX в. проводили в университете в среднем от 2 до 4 лет, многие из них спешили выйти на действительную службу с классным чином, права на который предоставлял Устав. В 1800-е гг. в ходе учебы они сами могли выбирать себе профессоров, а для получения аттестата при выходе не существовало никаких формальных требований, кроме свидетельства профессоров, о том, что студент действительно слушал его лекции» (Феофанов, 2010: 70). По воспоминаниям А.М. Дмитриева, учившегося в Московском университете в 1813-15 гг., студенты своекоштные «могли выбирать предметы разных наук, по своему усмотрению. <...> Это представляло большую выгоду в отношении к просвещению вообще. Менее выходило специалистов, но более людей образованных» (Университет в Российской империи, 2012: 450).

В Харьковском университете, согласно материалам, приведенных Д.И. Багалеем, был принят следующий порядок с самого основания университета: прием студентов на подготовительный курс наук (с 1809 г. он составлял два года), а затем распределение их по факультетам, после экзамена. Багалей указывал, что большинство студентов выходили из университета, не окончив курса, поступая в учителя, на военную или гражданскую службу. За первые годы существования университета (до 1812 г.) первых было 83, вторых – 18, третьих – 39 человек, а степень кандидата в 1808-12 гг. получили только 37 человек (Багалей, 1893: 823). При этом предполагалось, что университеты смогут сами подготовить научную смену приглашенным профессорам-иностранцам.

О том, что подготовка именно специалистов в первые десятилетия XIX века в молодых университетах была мало возможна, говорит еще и тот факт, что студентов катастрофически не хватало, а их число в университетах было незначительным довольно длительное время. Даже в 1820-е гг. студентов было крайне мало. В 1825 г. на физико-математическом факультете Казанского университета училось всего 13 студентов (НА РТ. Ф. 977. Оп. ФМФ. Д. 153. Л. 9). Недалеко ушел старейший университет – Московский, который в 1826 г. окончило всего 5 студентов физико-математического факультета (РГИА. Ф. 733. Оп. 147. Д. 479. Л. 104 об.). В 1827 г. физико-математический факультет Петербургского университета, отчитываясь об успехах студентов, докладывал, что «в первом году

факультетского курса держали экзамены только два студента <...> Из державших экзамен во втором году факультетского курса четырех студентов, два казеннокоштных и два своекоштных <...> В третьем году факультета двое студентов окончили полный курс наук, так как получили полные баллы» (ЦГИА СПб. Ф. 14. Оп. 1. Д. 1005. Л. 1–1 об.). Возможно ли было подготовить смену профессорам при таком количестве студентов?

4. Результаты

Для занятия кафедр биологического профиля на физико-математических факультетах (а их было не так много – в Московском университете две – ботаники и естественной истории или т.н. Демидовская кафедра, в Казанском и Харьковском – по одной) в Россию были приглашены иностранцы (Г.Ф. Гофман и Г.И. Фишер в Московский университет, Ф.А. Делавинь – в Харьковский, К.Ф. Фукс – в Казанский). Все они были выпускниками медицинских факультетов, хотя преподавали естественную историю, ботанику, зоологию. Некоторые из них имели медицинскую практику: Ф.А. Делавинь, профессор Харьковского университета, К.Ф. Фукс, профессор Казанского университета. Все они занимали свои кафедры довольно длительное время, но к 1820-м гг. уже должны были подготовить научную смену.

Однако в 1820-е гг. в университетах работало только два ординарных профессора, окончивших физико-математические факультеты российских университетов. Это были В.И. Тимьянский в Казани и М.А. Максимович в Москве. И оба они были магистрами и не имели докторской степени. Совпадение или нет, но оба они не построили ученую карьеру профессора-биолога: будучи утверждены в должностях ординарных профессоров они уволились из университетов. Тимьянский перешел на службу в Строительный департамент Морского министерства, Максимович, до физико-математического факультета учившийся на словесном, перешел во вновь открывающийся университет святого Владимира в Киеве на место профессора русской словесности и стал его первым ректором.

Кроме двух магистров, подготовленных физико-математическими факультетами, можно назвать еще троих преподавателей. В Казанском университете работал выпускник физико-математического факультета Н.Ф. Кулаков, в Петербургском – два выпускника Педагогического института – предшественника Петербургского университета – А.В. Ржевский, Я.Г. Зембницкий, но никто из них не имел ученой степени магистра или доктора наук, хотя они занимали должности экстраординарных профессоров, а Ржевский был даже ординарным профессором. Все они оставались на своих должностях до принятия устава 1835 г.

Единственным профессором-биологом, в отношении которого «сработала» задумка академика Н.И. Фусса, был сын профессора зоологии Московского университета Григория Ивановича Фишера Александр Григорьевич Фишер, который вначале учился на физико-математическом факультете, а затем – на медицинском. Первый он окончил со степенью кандидата в 1820 г., а после окончания второго получил степень доктора медицины в 1825 г. После освобождения кафедры ботаники в 1834 г. (в связи с уходом М.А. Максимовича), он занял ее и проработал в Московском университете до 1865 г.

Вообще в 1820-40-е гг. «поставщиком» научных кадров для кафедр биологического профиля физико-математических факультетов продолжали оставаться медицинские факультеты. Среди профессоров, занимавших кафедры биологического профиля на естественных отделениях физико-математических факультетов в 1830-50-е гг. только четверо окончили физико-математические факультеты: А.В. Чернай (внук того самого академика Н.И. Фусса), профессор зоологии Харьковского университета, выпускник Главного Педагогического института, Р.Э. Траутфеттер, профессор ботаники университета святого Владимира, выпускник философского факультета Дерптского университета, А.С. Рогович, выпускник и профессор ботаники университета святого Владимира, К.Ф. Кесслер, профессор зоологии университета святого Владимира, затем Петербургского университета, выпускник физико-математического факультета Петербургского университета. Еще один известный профессор зоологии Петербургского университета – С.С. Куторга, учился на физико-математическом факультете Петербургского университета, однако не окончил его, так как был принят в число профессорских стипендиатов и отправился на стажировку в Дерпт. В Дерптском университете он слушал не только курсы по

зоологии, в которой специализировался, но и по медицине, и, в конце концов, получил ученую степень доктора медицины, как и профессора-биологи, которые были выпускниками медицинских факультетов.

Еще в 1820-е гг., когда студентов физико-математического факультета было немного, в некоторых университетах попытались разделить факультет на отделения естественных и математических наук (в 1820 г. такое разделение было сделано для казеннокоштных студентов Петербургского университета, в 1823 г. с таким предложением выступил Харьковский университет), предложения о разделении звучали и во время подготовки нового университетского устава 1835 г. Основной причиной разделения называлась сложность одинаково основательного освоения всех предметов физико-математического факультета, куда входили естественные и точные науки, артиллерия, фортификация, архитектура. Несмотря на появление проектов разделения, состоялось оно только в 1836 г. первоначально в Петербургском университете, после чего опыт был перенесен на остальные университеты. В 1840-е гг. физико-математические факультеты уже всех русских университетов были разделены на разряды естественных и математических наук. В некоторых университетах (Харьковском, Петербургском) студенты делились на математиков и естественников уже с первого курса, в других – с третьего. Полное разделение всех физико-математических факультетов с первого курса состоялось только в 1860-е гг.

Тем не менее, несмотря на разделение физико-математических факультетов в 1840-е гг., высказывалось мнение о «ненужности» естественного отделения. Так, профессор математики Московского университета Н.Д. Брашман в 1850 г. писал, что по спискам университета «из числа окончивших курс в течение десяти лет средним числом $1/5$ только поступило в ученую и учебную службу, а около $4/5$ в гражданскую службу, так что математический факультет приготовил ежегодно средним числом около 25 человек для гражданской службы, которые учились сравнительной анатомии, ботанике, и вообще всему, что не имеет никакого приложения в избранной ими службе, но зато они не учились ничему, что может им быть полезно на службе. Без сомнения этот результат не согласен с видами Правительства» (ОПИ ГИМ. Ф. 381. Ед. хр. 29. Л. 105–105 об.). В связи с этим профессор Брашман задавался вопросом «к чему же должен существовать при университете математический факультет?» и отвечал на него так: «математический факультет должен иметь в виду 1-е распространение наук 2-е их усовершенствование и 3-е образование в желаемом духе правительства людей полезных для различных отраслей службы, где физико-математические науки могут иметь приложение» (ОПИ ГИМ. Ф. 381. Ед. хр. 29. Л. 105 об.–106).

Он видел назначение физико-математического факультета в первую очередь в подготовке учителей, а также в качестве базы для подготовки будущих студентов Корпуса путей сообщения, морского, инженерного, горного корпуса, артиллерийской школы. Для этой цели он даже предлагал ввести что-то вроде профориентации – всех поступающих обязать отмечать тот род службы, которым он в дальнейшем собирается заниматься, а после 3 курса подавать списки кандидатов в те учебные заведения, которые были указаны при поступлении (ОПИ ГИМ. Ф. 381. Ед. хр. 29. Л. 109 об.). Как математик он довольно скептически относился к естественному отделению, считая, что туда поступают «с немногими исключениями не по склонности, но по сознанию невозможности следовать за математическими курсами» (ОПИ ГИМ. Ф. 381. Ед. хр. 29. Л. 114 об.), а студенты этого отделения имеют посредственные способности (это он заключал из того факта, что кандидатов по естественному отделению выпускалось меньше, чем по математическому).

Но следовало ли отказываться от естественного отделения «за ненадобностью»? За 25 лет с 1826 по 1850 г. физико-математический факультет Московского университета окончило 477 выпускников (РГИА. Ф. 733. Оп. 147. Д. 469. Л. 104 об.–105), что составляло около 19 человек в год (крайне мало в масштабах Российской империи). При этом все университеты периодически испытывали трудности с нехваткой преподавателей для занятия вакантных должностей, особенно страдал от этого самый восточный университет – Казанский.

Что же касается выбора профессиональной сферы для выпускников, то большую роль играла привлекательность гражданской службы в сравнении с учительскими должностями или наукой, а в последнем случае влияние оказывало еще и отсутствие научных учреждений, кроме университетов и Академии наук, где могли бы быть применимы научные знания выпускников – лабораторий, научно-исследовательских институтов, частных учебных заведений.

А.И. Иностранцев, геолог, выпускник естественного отделения физико-математического факультета Петербургского университета вспоминал, что, несмотря на популярность естествознания в начале 1860-х гг., и большое число поступающих, «довольно скоро, в силу необходимости на этом отделении факультета значительной работы, мало-помалу некоторые стали переводиться на другие факультеты и в другие заведения. <...> Немногие из моих бывших товарищей по гимназии хотя и окончили со временем этот факультет, но также избрали себе другую дорогу, изменив естествознанию» (Иностранцев, 1998: 57-58).

Отношение общества к выпускникам физико-математических факультетов, желавшим заниматься наукой, в первой половине XIX века, тоже нельзя назвать одобрительным (особенно это касалось представителей дворянских родов, для которых эта профессия не выглядела «благородной»). Общество было не готово принять занятие наукой ради чистой науки, в связи с чем среди профессоров-биологов первой половины XIX века преобладали выходцы из духовного сословия, иностранцы и дети профессоров (чаще из иностранцев), хотя дворянское происхождение не было исключительным явлением (рис. 1). Но из пяти профессоров-дворян, двое были представителями обедневших родов, один – поляком по национальности и один – прибалтийским немцем.

Дворянин и ученый К.А. Тимирязев, окончивший естественное отделение Петербургского университета в 1866 г., свидетельствовал: «Хорошо припоминаю, что, когда мой старший брат [речь идет о Дмитрие Аркадьевиче Тимирязеве (1837-1903), русском статистике, который был на 6 лет старше К.А. Тимирязева – Е.Ж.] стал заниматься химией, это вызвало недоумение всей семьи – семьи, замечу, вообще и особенно в политическом отношении стоявшей значительно выше окружающей среды. – “На что ему химия, говорили, разве он готовит себя в аптекаря? уж если на то пошло, стал бы учиться медицине. Может, вышел бы из него второй Пирогов”» (Тимирязев, 1909: 4).

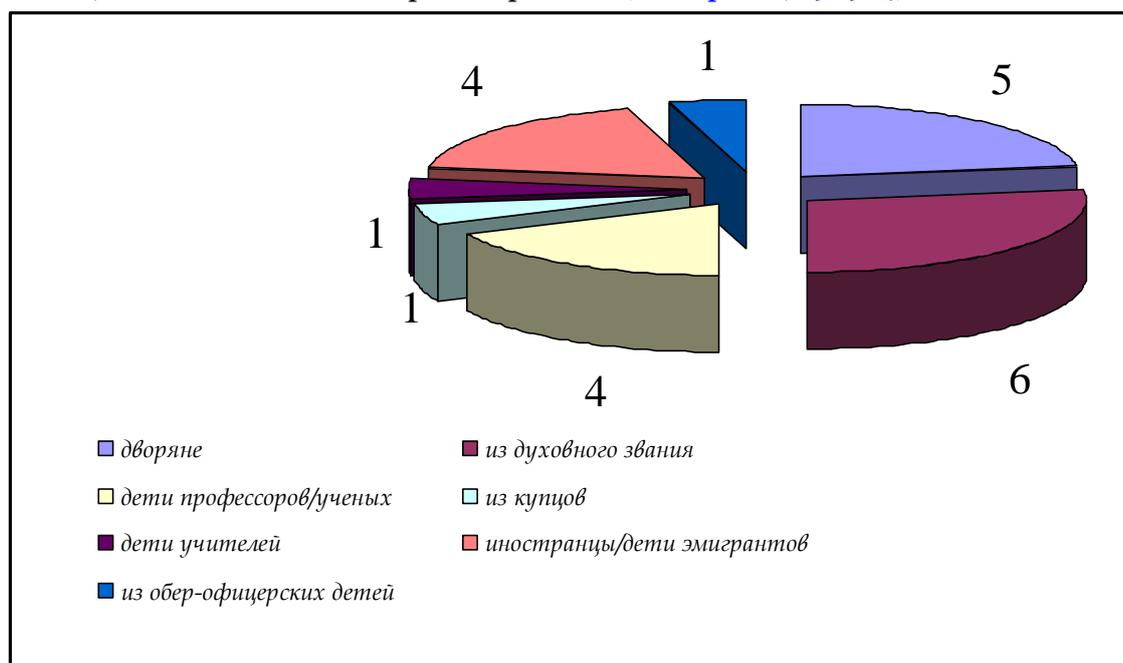


Рис. 1. Распределение профессоров-биологов физико-математических факультетов 1820-50-х гг. по происхождению

Анализ биографий профессоров-биологов, пришедших на естественные отделения в конце 1860–1870-е гг. (поколение 1830–1840-х гг. рождения, учившееся преимущественно в конце 1850–1860-е гг.), показывает, что абсолютное большинство зоологов и ботаников имели дворянское происхождение (рис. 2). Из 38 профессоров русских университетов, занимавших кафедры ботаники и зоологии на физико-математических факультетах и являвшихся выпускниками естественных отделений, 21 (55,3 %) были дворянами, 3 были сыновьями профессоров, 1 – адъюнкта (учтены вместе – 10,5 %), 2 – сыновьями врачей, 1 – провизора (учтены вместе – 7,9 %), 3 (7,9 %) имели иностранное происхождение, но

выросли в России, 2 (5,3 %) – из купцов, 2 (5,3 %) – из обер-офицерских детей, 2 (5,3 %) – из крестьян (один из них – из сельских обывателей Царства Польского, не имевших возможность доказать свое дворянское происхождение) и только 1 (2,6 %) из духовного звания. Данная статистика подтверждает слова Тимирязева в пользу изменения взгляда общества на занятие дворянских детей наукой.

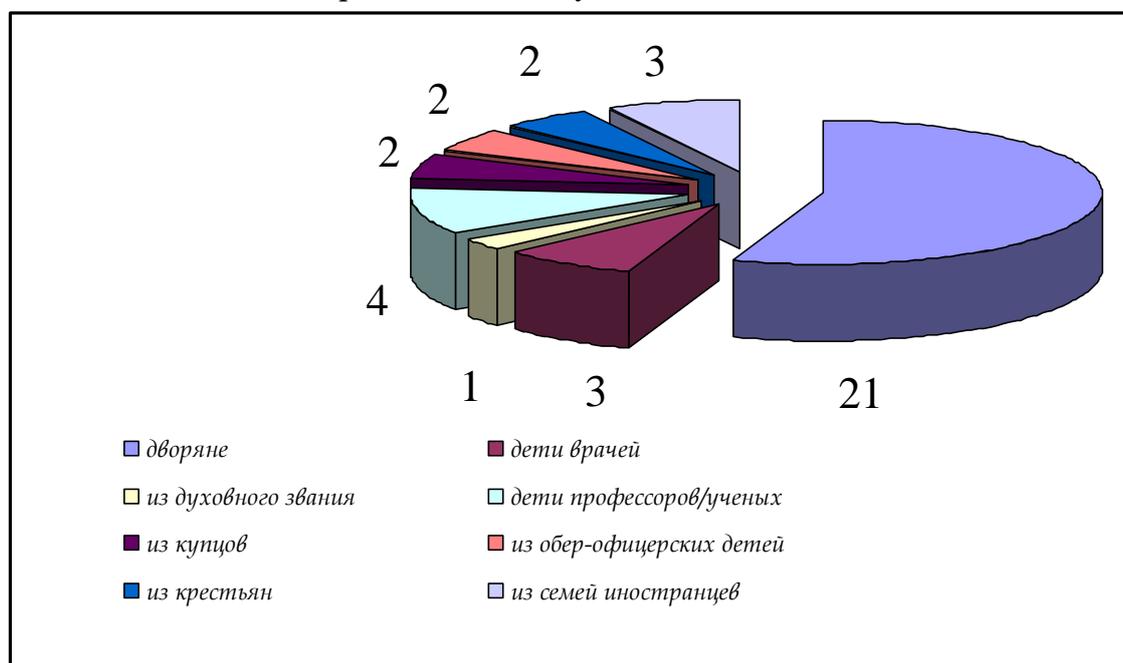


Рис. 2. Распределение профессоров-биологов физико-математических факультетов 1860–1880-х гг. по происхождению

Но не только наука влекла студентов на естественные отделения физико-математических факультетов, число студентов на которых значительно возросло во второй половине XIX века (*Извлечение из всеподданнейшего отчета, 1874, 1879, 1886, 1892, 1897, 1900; Всеподданнейший отчет, 1904*): этому способствовало увлечение общества естествознанием. Еще одной причиной массового поступления на естественные отделения была возможность перевода на медицинский факультет после 1 или 2 курса, причем, с хорошей научной базой. К концу XIX века число студентов естественного отделения значительно увеличилось – за 30 лет общее количество их выросло более чем в 6 раз.

Таблица 1. Динамика численности студентов-естественников во второй половине XIX века

Университет \ Год	1872	1877	1882	1887	1892	1897	1902
Петербургский	149	262	556	426	311	673	742
Московский	35	38	138	237	350	581	683
Харьковский	18	15	33	61	44	72	170
Казанский	16	14	35	53	57	96	130
святого Владимира	33	33	65	91	104	252	310
Новороссийский	50	97	116	95	99	187	243
Дерптский (Юрьевский)	52	55	51	94	149	58	134
Варшавский	25	20	46	65	64	88	122
Всего	378	534	1040	1122	1178	2007	2534

Такой наплыв естественников был связан отчасти с тем, что на естественные отделения, где существовала очень сильная подготовка по биологическим наукам, шли так называемые «криптомедики», которые потом переводились или поступали с преимуществом на медицинские факультеты (еще академик Фусс в начале XIX века задумывал физико-математические отделения в качестве базы подготовки медиков!).

Об этом упоминал профессор зоологии Московского университета Я.А. Борзенков, которому пришлось из-за наплыва естественников искать новое помещение для чтения лекций в 1881 г.: «...наплыв, которого впрочем и надобно было ожидать вследствие установления комплекта для медицинского факультета, ибо большинство этих молодых людей поступает, кажется, на физико-математический факультет с тем, чтобы со 2-го курса перейти на медицинский факультет или в медико-хирургическую академию» (ЦАГМ. Ф. 418. Оп. 50. Д. 310. Л. 3).

В Новороссийском университете, где медицинский факультет появился только в начале XX века, в XIX века для потребностей «криптомедиков» «т.е. тех студентов-естественников, которые с 3-го курса переходили (чаще всего в Киевский университет) на медицинский факультет, профессор анатомии Н.О. Бернштейн читал не элементарный курс «для естественников», а подробный, вполне «медицинский» курс» (Пузанов, 1960: 311).

Д.Н. Прянишников в своих воспоминаниях указывал, что курс в его выпуске (1887 г.) окончил 14 человек, тогда как поступало 120, при этом оговариваясь, что «так как окончание естественного факультета не сулило никаких житейских благ, то его кончали тогда немногие, но из этих немногих большой процент избирали научную дорогу» (Прянишников, 1961: 83). Действительно, число оканчивающих курс в конце XIX века при большом числе студентов-естественников было невелико, особенно в провинциальных университетах (РГИА. Ф. 733. Оп. 150. Д. 977, 1563, Оп. 152. Д. 68).

Таблица 2. Число окончивших курс по естественному отделению императорских российских университетов в конце XIX – начале XX века

Университет	1893				1898				1904			
	подало прошений	окончило с дипломом 1 степени	окончило с дипломом 2 степени	не выдержало экзаменов	подало прошений	окончило с дипломом 1 степени	окончило с дипломом 2 степени	не выдержало экзаменов	подало прошений	окончило с дипломом 1 степени	окончило с дипломом 2 степени	не выдержало экзаменов
Петербургский	53	30	12	8	107	56	22	29	170	80	21	69
Московский	41	23	12	6	78	44	22	12	95	71	19	5
Казанский	9	6	-	3	28	21	6	1	30	15	13	2
Харьковский	7	5	1	1	11	5	2	4	29	11	18	-
святого Владимира	5	2	2	1	37	13	15	9	19	3	4	12
Новороссийский	18	13	4	1	21	17	4	-	49	41	4	4
Итого	133	79	31	20	282	156	71	55	392	221	79	92

Во второй половине XIX века естественные отделения наладили «бесперебойный» выпуск специалистов-биологов для занятия вакантных кафедр в университетах, число которых увеличилось благодаря принятию устава 1863 г. Кроме того, в университетах активно внедрялись практические занятия в учебный процесс, обустраивались лаборатории и кабинеты, открывались новые государственные и частные учебные и научные заведения, особенно в конце XIX – начале XX века. Выпускники естественных отделений физико-математических факультетов, избравшие для себя служение науке, оказались востребованы не только в «старых» университетах, но и в открывшихся Новороссийском, Варшавском, Томском, Саратовском университетах и других вузах страны (Петровской земледельческой академии, Лесном институте, Новоалександрийском институте сельского хозяйства и лесоводства, политехнических институтах).

Абсолютное большинство профессоров, занимавших кафедры ботаники и зоологии в

университетах Российской империи во второй половине XIX века, являлись выпускниками естественных отделений физико-математических факультетов. Хотя и среди них были исключения. Например, И.Г. Борщов, профессор ботаники университета святого Владимира, выпускник Царскосельского лицея, самостоятельно получивший образование, в том числе в европейских университетах. В отличие от «самоучек» начала XIX века, И.Г. Борщов подтвердил свой научный уровень, защитив диссертацию на степень доктора ботаники, и лишь после этого был избран экстраординарным профессором. Несколько профессоров и приват-доцентов получили образование в Европе: М.С. Цвет, выпускник (1896 г.) и доктор естественных наук Женевского университета, профессор ботаники Варшавского университета; Н.Н. Худяков, первый преподаватель микробиологии в Московском университете, учился в Берлинском и Лейпцигском университетах, в последнем в 1894 г. получил степень доктора философии; М.М. Новиков, зоолог, первый выборный ректор Московского университета, окончил Гейдельбергский университет в 1904 г.; В.Т. Шевяков, учившийся на естественном отделении Петербургского университета, после чего окончивший Гейдельбергский университет (зоологов в Гейдельберг влекло то, что там работал знаменитый зоолог-протистолог Отто Бючли – Е.Ж.) со степенью доктора философии в 1889 г. В.В. Лепешкин, профессор ботаники Казанского университета в 1910-19 гг., был выпускником Петербургского технологического института.

Выпускники естественных отделений во второй половине XIX века полностью подтвердили свою монополию в таких областях биологии, как ботаника (морфология, систематика растений, анатомия, физиология растений) и зоология (систематика животных, сравнительная анатомия, физиология животных). Случаи занятия кафедр зоологии или ботаники выпускниками медицинских факультетов во второй половине XIX века (в отличие от первой половины XIX века) были очень редки (зоологи Брандт А.Ф., Холодковский Н.А., выпускники Военно-медицинской академии, Кащенко Н.Ф., выпускник медицинского факультета Московского университета и Маркузен И.А., выпускник медицинского факультета Дерптского университета).

Среди профессоров-биологов были и те, кто окончил естественное отделение, а затем медицинский факультет. Чаще всего за медицинским образованием после естественнонаучного шли физиологи: П.А. Спиро, Б.Ф. Вериги, А.А. Жандр, А.А. Кулябко, В.П. Курчинский, С.И. Чирьев, И.Р. Тарханов, А.Ф. Самойлов. Все они впоследствии получили степени доктора медицины. Профессором зоологии, окончившим медицинский факультет после естественного отделения, был А.А. Коротнев, уже бывший на момент поступления магистром зоологии. После окончания медицинского факультета Московского университета, где он, кстати, учился с А.П. Чеховым, он получил степень доктора зоологии. Ботаником, имевшим еще и медицинское образование, был А.А. Фишер фон Вальдгейм, профессор ботаники Варшавского университета, выпускник естественного отделения и медицинского факультета Московского университета. В его случае, видимо, это была семейная традиция, так как он происходил из семьи профессоров Московского университета, его дед был зоологом, а отец – ботаником, и оба они имели медицинское образование.

Особенно часто переход после естественного отделения на медицинский факультет отмечался в Петербурге, где университет не имел медицинского факультета, поэтому выпускники или студенты переходили в Военно-медицинскую академию. Наиболее ярким примером, кроме вышеназванных, является великий физиолог И.П. Павлов, который окончил естественное отделение Петербургского университета, а затем Военно-медицинскую академию, где проработал много лет. Будущие профессора-физиологи (да и не только они, на медицинский факультет во время или после обучения на естественном перешли эпидемиолог-инфекционист С.И. Златогоров, патологоанатом и хирург А.Д. Павловский, терапевт Я.Я. Стольников, микробиолог Л.А. Тарасевич, фармаколог Н.П. Кравков, анатом М.Т. Тиханов, гигиенист Г.В. Хлопин, инфекционист и терапевт Н.Я. Чистович, анатом И.Э. Шавловский, бактериолог В.А. Юревич) получали медицинское образование ради углубления своих знаний. Наряду с традицией существования «криптомедиков» на естественных отделениях, с медицинских факультетов на естественные отделения переходили будущие зоологи и ботаники В.И. Беляев, М.Н. Богданов, В.С. Буткевич, П.Н. Бучинский, А.Я. Гордягин, Б.А. Келлер, С.Е. Кушакевич, Я.Н. Лебединский, В.Н. Львов, С.Г. Навашин, В.Н. Ульянин. Из них только трое – Бучинский,

Навашин и Ульянин проучились медицине больше 1 года (Навашин – 4), остальные переводились в первый год обучения (или даже в первые месяцы), осознав, что медицинский факультет – не их стезя.

Если в первой половине XIX века все отрасли биологии были прерогативой выпускников медицинских факультетов (за редким исключением), то во второй половине XIX века проявилась сегрегация биологических наук: ботаника и зоология остались в ведении выпускников естественных отделений, а физиология, гистология, эмбриология были науками, которыми занимались врачи по образованию. Хотя среди физиологов были выпускники естественных отделений, получившие второе образование врача, можно назвать и тех, кто не получал медицинского образования после естественного: Н.Е. Введенский, В.Н. Великий – оба выпускника Петербургского университета. Физиолог и гистолог Харьковского университета, выпускник его естественного отделения Н.Ф. Белоусов, не имел медицинского образования. Гистологи среди выпускников естественных отделений без медицинского образования тоже встречались, например, выпускник Петербургского университета, первый профессор гистологии Пермского университета А.А. Заварзин.

Из всего спектра биологических дисциплин, изучаемых на естественном отделении (ботаника, зоология, сравнительная анатомия, эмбриология, гистология, физиология, анатомия), только анатомия человека оставалась прерогативой исключительно выпускников медицинских факультетов.

Что же касается происхождения, то из 90 профессоров и приват-доцентов российских университетов, преподававших в конце XIX – начале XX века и являвшихся выпускниками естественных отделений (рис. 3), 30 имели дворянское происхождение (33,3 %), по 9 (10 %) духовного звания, детей чиновников, детей профессоров или ученых и детей купцов, 8 (8,9 %) детей врачей, 6 (6,7 %) детей учителей, 5 (5 %) были сыновьями военных, 3 (3,3 %) происходили из семей мастеровых (ремесленников, слесарей, мастеров), по 1 (1,1 %) из крестьян и потомственных почетных граждан (П.П. Сушкин, профессор зоологии Московского университета, был сыном купца – потомственного почетного гражданина, он учтен среди выходцев из купечества).

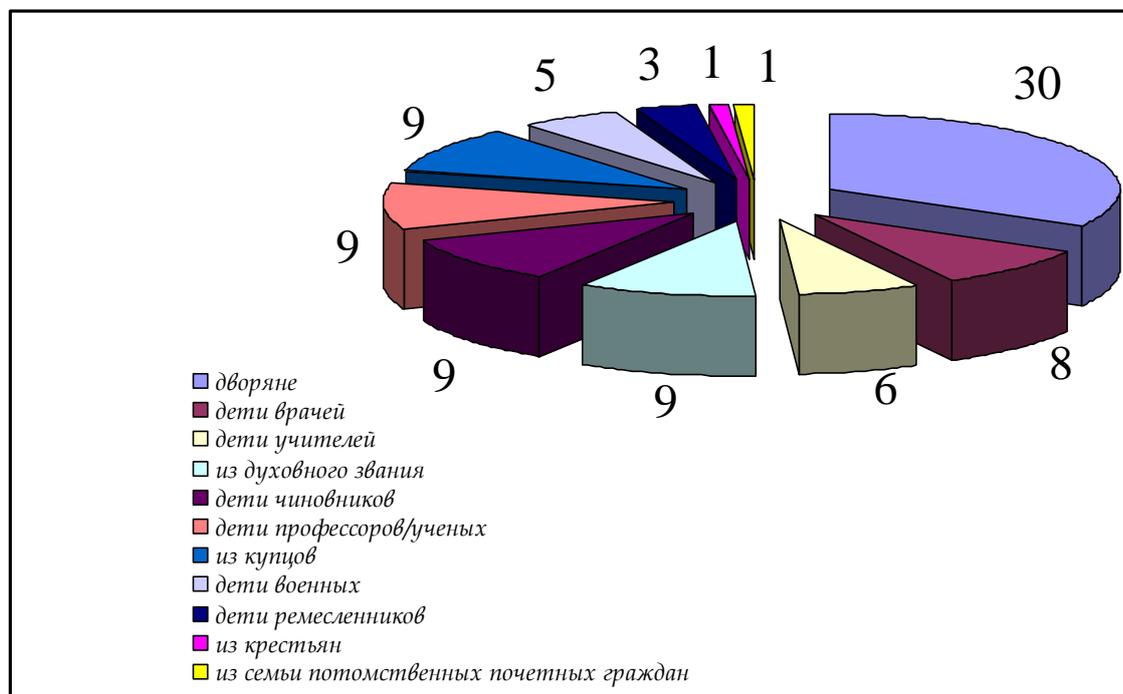


Рис. 3. Распределение профессоров-биологов физико-математических факультетов 1890–1910-х гг. по происхождению

5. Заключение

Таким образом, процессы специализации образования на физико-математических факультетах и налаживания воспроизводства научных кадров шли параллельно: пока

факультеты не были разделены на отделения естественных и математических наук, кафедры биологического профиля в университетах занимали преимущественно выпускники медицинских факультетов. Устройство естественных отделений и изменение взгляда общества на университетский диплом не только как на способ построения карьеры на гражданской или военной службе (в особенности для дворян) привело к тому, что во второй половине XIX века естественные отделения физико-математических факультетов наладили воспроизводство собственных научных кадров, перестав, наконец, быть зависимыми от выпускников медицинских факультетов. Тем не менее, связь с медицинскими факультетами была достаточно тесной, не только в научном и профессиональном плане в рамках одного университета: студенты-естественники переходили на медицинский факультет для получения профессии врача или второго образования для упрочнения научной базы, да и случаи перехода с медицинского факультета на естественное отделение не были редким явлением.

Литература

- [Андреев, 1999](#) – Андреев А.Ю. Московский университет в общественной и культурной жизни России начала XIX века. М.: Языки русской культуры, 1999.
- [Андреев, 2009](#) – Андреев А.Ю. Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы. М.: Знак, 2009.
- [Багалея, 1893](#) – Багалея Д.И. Опыт истории Харьковского университета. Т. 1. Харьков: Паровая тип. и литогр. Зильберберг, 1893
- [Волков, Куликова, 2003](#) – Волков В.А., Куликова М.В. Российская профессура XVIII – начало XX в. Биологические и медико-биологические науки. Биографический словарь. СПб.: Изд-во РХГИ, 2003.
- [Всеподданнейший отчет, 1904](#) – Всеподданнейший отчет министра народного просвещения за 1902 год. СПб., 1904.
- [Извлечение из всеподданнейшего отчета, 1855](#) – Извлечение из всеподданнейшего отчета министра народного просвещения за 1854 год. СПб., 1855.
- [Извлечение из всеподданнейшего отчета, 1874](#) – Извлечение из всеподданнейшего отчета министра народного просвещения за 1872 год. СПб., 1874.
- [Извлечение из всеподданнейшего отчета, 1879](#) – Извлечение из всеподданнейшего отчета министра народного просвещения за 1877 год. СПб., 1879.
- [Извлечение из всеподданнейшего отчета, 1886](#) – Извлечение из всеподданнейшего отчета министра народного просвещения за 1882 год. СПб., 1886.
- [Извлечение из всеподданнейшего отчета, 1892](#) – Извлечение из всеподданнейшего отчета министра народного просвещения за 1887 год. СПб., 1892.
- [Извлечение из всеподданнейшего отчета, 1897](#) – Извлечение из всеподданнейшего отчета министра народного просвещения за 1892 год. СПб., 1887.
- [Извлечение из всеподданнейшего отчета, 1900](#) – Извлечение из всеподданнейшего отчета министра народного просвещения за 1897 год. СПб., 1900.
- [Иностранцев, 1998](#) – Иностранцев А.А. Воспоминания (автобиография). СПб.: Центр «Петербургское востоковедение», 1998.
- [Лейкина-Свирская, 1971](#) – Лейкина-Свирская В.Р. Интеллигенция в России во второй половине XIX века. М.: Мысль, 1971.
- [Материалы для истории учебных реформ в России, 1910](#) – Материалы для истории учебных реформ в России в XVIII – XIX в. / Сост. С.В. Рождественский. СПб.: тип. т-ва «Обществ. польза», 1910.
- [НА РТ](#) – Национальный архив республики Татарстан
- [ОПИ ГИМ](#) – Отдел письменных источников Государственного исторического музея
- [Прянишников, 1961](#) – Прянишников Д.Н. Мои воспоминания. М.: Сельхозгиз, 1961.
- [Пузанов, 1960](#) – Пузанов И.И. Александр Александрович Браунер: жизнь и научная деятельность // Труды ИИЕТ. 1960. Т. 32. Вып. 6. С. 309-371.
- [РГИА](#) – Российский государственный исторический архив
- [Тимирязев, 1909](#) – Тимирязев К.А. Пробуждение естествознания в третьей четверти XIX века // История России в XIX веке. Т. 7. Ч. III. СПб.: изд. бр. Гранат, 1909. С. 1-30.
- [Университет в Российской империи, 2012](#) – Университет в Российской империи XVIII –

первой половины XIX века / под общ. ред. А.Ю. Андреева, С.И. Посохова. М.: РОССПЭН, 2012.

[Феофанов, 2010](#) – *Феофанов А.М.* Студенчество Московского университета второй половины XVIII – первой четверти XIX вв.: окончание учебы // *Вестник Волжского университета им. Татищева*. 2010. №5. С. 60-71.

[ЦАГМ](#) – Центральный архив города Москвы

[ЦГИА СПб](#) – Центральный государственный исторический архив г. Санкт-Петербурга

References

[Andreev, 1999](#) – *Andreev A.Yu.* (1999). *Moskovskii universitet v obshchestvennoi i kul'turnoi zhizni Rossii nachala XIX veka*. [Moscow University in social and cultural life of Russia early XIX century]. М.: Yazyki russkoi kul'tury. [in Russian]

[Andreev, 2009](#) – *Andreev A.Yu.* (2009). *Rossiiskie universitety XVIII – pervoi poloviny XIX veka v kontekste universitetskoi istorii Evropy*. [Russian universities of XVIII – first half of XIX century in the European universities history contest]. М.: Znak. [in Russian]

[Bagalei, 1893](#) – *Bagalei D.I.* (1893). *Opyt istorii Khar'kovskogo universiteta*. [The experience of the history of Kharkov University]. Т. 1. Khar'kov: Parovaya tip. i litogr. Zil'berberg. [in Russian].

[Volkov, Kulikova, 2003](#) – *Volkov V.A., Kulikova M.V.* (2003). *Rossiiskaya professura XVIII – nachalo XX v. Biologicheskie i mediko-biologicheskie nauki. Biograficheskii slovar'*. [Russian professors of XVIII – early XX century. Biological and medical-biological sciences. Biographical dictionary]. SPb.: Izd-vo RKhGI. [in Russian]

[Vsepoddanneishii otchet, 1904](#) – *Vsepoddanneishii otchet ministra narodnogo prosveshcheniya za 1902 god* [The Vsepoddanneishy report of the minister of national education for 1902] (1904). SPb. [in Russian]

[Izvluchenie iz vsepoddanneishego otcheta, 1855](#) – *Izvluchenie iz vsepoddanneishego otcheta ministra narodnogo prosveshcheniya za 1854 god* [Extraction from the vsepoddanneishy report of the minister of national education for 1854]. 1855. SPb. [in Russian]

[Izvluchenie iz vsepoddanneishego otcheta, 1874](#) – *Izvluchenie iz vsepoddanneishego otcheta ministra narodnogo prosveshcheniya za 1872 god* [Extraction from the vsepoddanneishy report of the minister of national education for 1872] 1874. SPb.. [in Russian]

[Izvluchenie iz vsepoddanneishego otcheta, 1879](#) – *Izvluchenie iz vsepoddanneishego otcheta ministra narodnogo prosveshcheniya za 1877 god* [Extraction from the vsepoddanneishy report of the minister of national education for 1877]. 1879. SPb. [in Russian]

[Izvluchenie iz vsepoddanneishego otcheta, 1886](#) – *Izvluchenie iz vsepoddanneishego otcheta ministra narodnogo prosveshcheniya za 1882 god* [Extraction from the vsepoddanneishy report of the minister of national education for 1882]. 1886. SPb. [in Russian]

[Izvluchenie iz vsepoddanneishego otcheta, 1892](#) – *Izvluchenie iz vsepoddanneishego otcheta ministra narodnogo prosveshcheniya za 1887 god* [Extraction from the vsepoddanneishy report of the minister of national education for 1887]. 1892. SPb. [in Russian]

[Izvluchenie iz vsepoddanneishego otcheta, 1897](#) – *Izvluchenie iz vsepoddanneishego otcheta ministra narodnogo prosveshcheniya za 1892 god* [Extraction from the vsepoddanneishy report of the minister of national education for 1892]. 1897. SPb. [in Russian]

[Izvluchenie iz vsepoddanneishego otcheta, 1900](#) – *Izvluchenie iz vsepoddanneishego otcheta ministra narodnogo prosveshcheniya za 1897 god* [Extraction from the vsepoddanneishy report of the minister of national education for 1897]. 1900. SPb. [in Russian]

[Inostrantsev, 1998](#) – *Inostrantsev A.A.* (1998) *Vospominaniya (avtobiografiya)*. [Memories (autobiography)]. SPb.: Tsentr «Peterburgskoe vostokovedenie». [in Russian]

[Leikina-Svirskaya, 1971](#) – *Leikina-Svirskaya V.R.* (1971) *Intelligentsiya v Rossii vo vtoroi polovine XIX veka* [Intellectuals in Russia in the second half of XIX century]. М.: Mysl' [in Russian]

[Materialy dlya istorii uchebnykh reform v Rossii, 1910](#) – *Materialy dlya istorii uchebnykh reform v Rossii v XVIII – XIX v.* [Materials for the history of educational reforms in Russia in XVIII – XIX centuries]. 1910. Sost. S.V. Rozhdestvenskii. SPb. : tip. t-va «Obshchestv. pol'za». [in Russian]

[NA RT](#) – Natsional'nyi arkhiv respubliki Tatarstan [National state archive of Tatarstan republic].

[OPI GIM](#) – Otdel pis'mennykh istochnikov Gosudarstvennogo istoricheskogo muzeya

[The Department of written resources of The State Historical museum].

Pryanishnikov, 1961 – *Pryanishnikov D.N.* (1961). *Moi vospominaniya*. [My memories] M.: Sel'khozgiz. [in Russian]

Puzanov, 1960 – *Puzanov I.I.* (1960) Aleksandr Aleksandrovich Brauner: zhizn' i nauchnaya deyatel'nost' [Alexander Alexandrovich Brauner: life and scientific activity]. *Trudy IIET*, 6(32): 309-371. [in Russian]

RGIA – Rossiiskii gosudarstvennyi istoricheskii arkhiv [Russian state historical archive].

Timiryazev, 1909 – *Timiryazev K.A.* (1909) Probuzhdenie estestvoznaniya v tret'ei chetverti veka [Science awaking in the third quarter of the century] // *Istoriya Rossii v XIX veke*. T. 7. Ch. III. Spb.: izd. br. Granat. pp. 1-30. [in Russian]

Universitet v Rossiiskoi imperii, 2012 – Universitet v Rossiiskoi imperii XVIII – pervoi poloviny XIX veka [University in Russian Empire of XVIII – the first half of XIX century] (2012). Pod obshch. red. A.Yu. Andreeva, S.I. Posokhova. M.: ROSSPEN. [in Russian]

Feofanov, 2010 – *Feofanov A.M.* (2010) Studenchestvo Moskovskogo universiteta vtoroi poloviny XVIII – pervoi chetverti XIX vv.: okonchanie ucheby [Students of Moscow University of the second half of XVIII – the first quarter of XIX century: the ending of study]. *Herald of Volzhsky University named for Tatishchev*, 5: 60-71. [in Russian]

TsAGM – Tsentral'nyi arkhiv goroda Moskvy [Central state archive of Moscow city].

TsGIA SPb – Tsentral'nyi gosudarstvennyi istoricheskii arkhiv g. Sankt-Peterburga [Central state historical archive of St. Petersburg].

О студентах-естественниках и подготовке научной смены биологов на естественных отделениях университетов Российской империи

Екатерина Юрьевна Жарова ^{a,*}

^a Независимый исследователь, г. Брянск, Российская Федерация

Аннотация. Физико-математические факультеты в университетах Российской империи появились в начале XIX века, а естественные отделения – только в конце 1830-х – начале 1840-х гг., поэтому профессорские должности биологической специализации занимали выпускники медицинских факультетов. Утилитарный взгляд на университет привлекал студентов из дворянского сословия, не рассматривающих построение карьеры на научном поприще, поэтому во второй четверти XIX века среди профессоров-биологов преобладали выходцы из духовного сословия и иностранцы/дети эмигрантов. Из четырех профессоров-биологов, занимавших кафедры в 1830-50-е гг. и не имевших медицинского образования, только двое окончили естественные отделения русских университетов, один был выпускником Главного Педагогического института и один – Дерптского университета. Лишь в 1860-е гг. ситуация изменилась: занятие наукой для дворян перестало восприниматься как «недостойное», общий успех естествознания породил значительный интерес к нему в обществе и вызвал приток молодых людей на естественные отделения, а развитие учебно-научных учреждений в университетах требовало подготовленных кадров. В результате во второй половине XIX века абсолютное большинство профессоров-биологов, занимавших кафедры на естественных отделениях российских университетов, являлись их выпускниками.

Ключевые слова: история университетов, Российская империя, естественные отделения, профессора-биологи, подготовка научной смены, студенты-естественники.

* Корреспондирующий автор

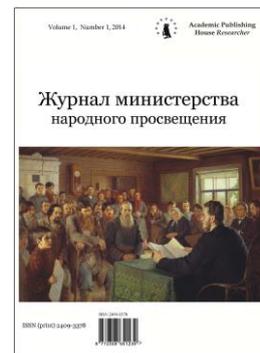
Адреса электронной почты: zharova_ekaterina@bk.ru (Е.Ю. Жарова)

Copyright © 2017 by Academic Publishing House Researcher s.r.o.



Published in the Slovak Republic
 Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya
 Has been issued since 2014.
 ISSN: 2409-3378
 E-ISSN: 2413-7294
 2017, 4(2): 88-104

DOI: 10.13187/zhmnp.2017.2.88
www.ejournal18.com



The Statement of Religious and Educational Work in Secondary and Primary Schools of Siberia at the end of the 19th century – beginning of the 20th century

Oksana V. Ishchenko ^{a, *}

^a Surgut state University, Russian Federation

Abstract

The purpose of the article is to study to identify the core content of the religious-educational work in secondary General education, secondary and elementary professional education institutions of Siberia and its influence on the mood of pupils in the region in the late XIX – early XX centuries.

The main sources were: the laws of the Russian Empire, the religious composition of students, minutes of meetings of the pedagogical councils of the petition of the students stored in the archive funds of educational institutions of Siberia, the documents of law enforcement, letters and orders of the Trustee of the West Siberian school district.

The authors make a conclusion that at the turn of XIX – XX centuries in the schools of Siberia religious and moral direction was the main direction of educational work with pupils. This forcible imposition of Christianity in school, lack of consideration for the multi-religious composition of pupils and forcing them to the performance of religious duties has caused protest on the part of many pupils of educational institutions, which demanded the abolition of compulsory attendance by pupils of the Church, of non-requirement of observance of posts and study of God's Law.

Analysis of changes in the production of religious and educational work in educational establishments of Siberia allowed to the conclusion that the forcible imposition of Orthodoxy in the environment of pupils led to the opposite result. The effectiveness of religious-educational work in the school was low.

Keywords: Siberia, secondary and primary schools, pupils, religious composition, religious and educational work, Orthodoxy, moods.

1. Введение

Рубеж XIX – XX веков стал периодом значительных изменений в системе постановки среднего и низшего образования в России. Однако неизменной оставалась стоявшая перед школой задача не только образования, но и воспитания молодого поколения, решение которой, по мысли властей, по-прежнему определялось знаменитой формулой «православие – самодержавие – народность». Отсюда очевидна направленность воспитательной деятельности

* Corresponding author

E-mail addresses: iovfu@yandex.ru (O.V. Ishchenko)

школы на формирование личности патриотичной, богобоязненной, высоконравственной, преданной «царю и Отечеству». Об этом свидетельствовал и рескрипт императора, адресованный в 1902 г. министру народного просвещения. В нем царь требовал, чтобы в школе «с образованием юношества соединилось воспитание его в духе веры, преданности Престолу и Отечеству и уважения к семье» (ГА РФ, ф. ДП, ОО, 1898, д. 3, ч. 227: 1). Примечательно, что в данном рескрипте на первое место в реализации воспитательной задачи был вынесен «дух веры». И действительно, особое внимание при организации воспитательной работы в учебных заведениях уделялось религиозной составляющей. Искренняя вера, по замыслу властей, формировала нравственные качества личности, определяла послушание учащихся перед властью светской и духовной, перед учебным начальством.

Тем не менее теория официальной народности ставила на первое место не абстрактную религиозность, а конкретную религию – православие. В основных законах Российской империи провозглашалось, что «все принадлежащие к господствующей церкви подданные Российского государства... пользуются ... свободным отправлением их веры и богослужения по обрядам оной», при этом «свобода веры присвоается не токмо христианам иностранных исповеданий, но и евреям, магометанам и язычникам» (Свод законов, 1906: 44-45). И все же «первенствующей и господствующей» религией российское законодательство считало православие. Отсюда вытекало и предоставление православной церкви права решения в школе воспитательных задач, равно как ограничение представительства иных конфессий в этой области.

В статье предпринята попытка рассмотреть основное содержание религиозно-воспитательной работы в учебных заведениях Сибири и выявить ее влияние на настроения учащихся края в конце XIX – начале XX вв. За основу исследования взяты средние общеобразовательные, средние и низшие профессиональные учебные заведения сибирского региона.

2. Материалы и методы

Исследование постановки религиозно-воспитательной работы в средних и низших учебных заведениях Сибири на рубеже XIX–XX вв. потребовало обращения как к законодательству Российской империи, определявшему основные направления правительственной политики в этом вопросе, так и к материалам отдельных учебных заведений обширного сибирского региона. Анализ конфессионального состава контингента учащихся был проведен по статистическим сведениям, сохранившимся в фондах сибирских школ и фонде Министерства народного просвещения, а также в справочной литературе. Правила приема учащихся исследовались по памятным книжкам, издававшимся на отдельных территориях Сибири. Правила поведения воспитанников сибирских средних и низших профессиональных учебных заведений сохранились в фондах самих учебных заведений и в документации административного и учебного начальства. Сведения о соблюдении или нарушении правил предписанного поведения учащимися анализировались по материалам заседаний педагогических советов различных учебных заведений и по донесениям, поступавшим в правоохранительные органы, в частности, в жандармские управления. Требования учащихся относительно изменения правил исполнения ими религиозных обязанностей изучались по документам, исходившим от самих учащихся – петициям или листовкам. Отношение учебного начальства к состоянию постановки религиозно-воспитательной работы в учебных заведениях края содержится в письмах и распоряжениях попечителя Западно-Сибирского учебного округа.

Цель и задачи работы определили необходимость применения историко-генетического и проблемно-хронологического методов исследования. Историко-генетический метод, ориентированный на раскрытие причинно-следственных связей, применялся при анализе содержания религиозно-воспитательной работы в школе в контексте изучения правительственной политики в этом вопросе. Применение проблемно-хронологического метода позволило выявить изменения в постановке религиозно-воспитательной работы в учебных заведениях Сибири в последние десятилетия XIX в., в период первой революции в России, в межреволюционный период и в годы первой мировой войны. Использование социального подхода обусловило определение конфессионального состава воспитанников учебных заведений и выявление настроений, господствовавших в среде учащихся.

3. Обсуждение

Вопросы проведения религиозно-воспитательной работы в школе России в дореволюционный период рассматривались, как правило, с двух противоположных позиций. Сторонники теории «официальной народности» настаивали на незыблемости православных основ в деле воспитания подрастающего поколения, представители же оппозиционного лагеря критиковали правительство за искусственное насаждение православной идеологии в многоконфессиональной среде учащихся. В советский период времени, когда церковь оказалась отделена от государства, а школа от церкви, рассмотрение вопросов организации религиозно-воспитательной работы в учебных заведениях проводилось исключительно с позиций категорического ее неприятия. Впрочем, в ряде работ (Константинов, 1956; Шамахов, 1966) содержится ценный документальный материал, касающийся правил поведения воспитанников учебных заведений, правил приема в среднюю школу и пр. На сегодняшний день внимание исследователей больше привлекает региональный аспект заявленной темы, в частности, вопросы национально-конфессионального состава учащихся, реализации на местах правительственной политики в области постановки религиозно-воспитательной работы и проблемы ее эффективности.

4. Результаты

Постановка религиозного воспитания, целью которого является внедрение в сознание религиозной идеологии и богопослушного поведения (Вишнякова, 1999: 427), в средних и низших профессиональных учебных заведениях Российской империи была одним из столпов, на котором строилась вся воспитательная работа с учащимися.

Фильтрация учащихся по религиозному признаку начиналась уже с момента их поступления в учебные заведения, преимущество при приеме в которые гласно или негласно отдавалось абитуриентам, исповедующим православие. В первую очередь ограничения касались гимназий, занимавших верхнюю строчку в иерархии средних учебных заведений дореволюционной России. Особой регламентации в них подвергалось число лиц, исповедующих иудаизм. В 1887 г. при министре народного просвещения И.Д. Делянове прием евреев в гимназии и прогимназии был ограничен в черте оседлости 10-процентной нормой, вне черты оседлости – пятью процентами (Константинов, 1956: 25).

В результате в Омской 1-й мужской гимназии в период с 1910 по 1916 гг., при абсолютном преобладании православных, количество учащихся иудейского вероисповедания колебалось от 22 до 29 человек в год, католиков – 14-28, магометан – 2-5 (см. таблицу 1).

Таблица 1. Распределение учащихся Омской мужской гимназии по вероисповеданиям (1910-1916 гг.)

	1910	1911	1912	1913	1914	1915	1916
православные	348	377	374	409	376	311	345
католики	24	20	20	21	14	16	28
армяне	-	-	-	1	-	-	-
иные христиане	10	10	10	14	13	12	19
иудеи	22	29	29	27	28	24	26
магометане	2	2	2	4	3	4	5
Всего учащихся	406	438	435	476	434	367	423

Источники: ГИАОО, ф. 32, оп. 1, д. 42: 68-69; ГИАОО, ф. 32, оп. 1, д. 46: 66-67; ГИАОО, ф. 32, оп. 1, д. 60: 59-60; ГИАОО, ф. 32, оп. 1, д. 75: 51-52; ГИАОО, ф. 32, оп. 1, д. 87: 50-51

Примерно таким же было и соотношение представителей разных конфессий в Читинской мужской гимназии, где, согласно отчету за 1897 г., из общего числа обучающихся 215 человек, православных было 191, католиков – 4, протестантов – 2, иудеев – 12, буддистов – 6 (Памятная книжка, 1897: 26-28). Основная разница, пожалуй, заключалась лишь в том, что в Омске, как в центре Степного края, среди учащихся были представлены мусульмане, а в Чите, расположенной в Восточной Сибири, – буддисты.

Однако в других городах Восточной Сибири состав учащихся мужских гимназий и прогимназий был еще более однородным (см. [таблицу 2](#)).

Таблица 2. Распределение учащихся мужских гимназий и прогимназий Восточно-Сибирского учебного округа по вероисповеданиям (1903 г.)

	Всего учащихся	православные	римо-католики	лютеране	иудеи	прочие
Иркутская мужская гимназия	455	393	24	8	29	1
Красноярская мужская гимназия	340	296	18	6	20	-
Енисейская прогимназия	110	101	2	1	6	-
В процентах	100	87,3	4,9	1,6	6,1	0,1

Источники: РГИА, ф. 733, оп. 204, д. 137: 2

Незначительно отличался от него вероисповедный состав учениц восточносибирских женских гимназий и прогимназий (см. [таблицу 3](#)). При общем преобладании здесь православных, несколько большую долю в общем числе учащихся занимали девочки из иудейских семей.

Таблица 3. Распределение учащихся женских гимназий и прогимназий Восточно-Сибирского учебного округа по вероисповеданиям (1904 г.)

	Всего учащихся	православные	римо-католики	лютеране	иудеи	прочие
гимназии						
1-я Иркутская	623	528	24	9	58	4
2-я Иркутская	295	245	11	2	37	-
Красноярская	533	479	17	1	36	-
Енисейская	170	159	1	-	10	-
Якутская	137	120	3	1	10	3
Всего	1758	1531	56	13	151	7
прогимназии						
Минусинская	183	178	3	2	-	-
Ачинская	163	140	4	-	19	-
Нижеудинская	135	123	5	-	7	-
Киренская	95	76	-	-	19	-
Всего	576	517	12	2	45	-
В процентах	100	87,8	2,9	0,6	8,4	0,3

Источники: РГИА, ф. 733, оп. 204, д. 243: 2

В Западной Сибири, согласно данным, представленным в таблице 4, абсолютное большинство учащихся составляли православные, но обращает на себя внимание присутствие в мужских гимназиях и реальных училищах мусульман. И хотя их удельный вес был довольно незначительным (0,9 – 1,5 %), однако сам факт наличия в учебных заведениях, окончание которых давало право на поступление в высшую школу, выходцев из коренного населения степи свидетельствует о постепенном изменении традиционного сознания казахского населения региона.

Таблица 4. Распределение учащихся средних общеобразовательных учебных заведений Западно-Сибирского учебного округа по вероисповеданиям (1906 г.)

	Мужские гимназии		Женские гимназии и прогимназии		Реальные училища	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
православные	1319	86,7	5061	89,33	792	88
Иудеи	92	6	376	6,63	39	4,3
Римо-католики	82	5,4	172	3	38	4,2
магометане	13	0,9	1	0,02	14	1,5
Иные христиане	13	0,9	53	0,92	18	2
армяне либо нехристиане	1	0,1	6	0,1	-	-
Всего	1520	100	5669	100	901	100

Источники: РГИА, ф. 733, оп. 204, д. 485: 2; РГИА, ф. 733, оп. 204, д. 486: 2; РГИА, ф. 733, оп. 204, д. 487: 2

В средних и низших специальных и профессиональных учебных заведениях Сибири действовали иные правила приема. При этом в некоторые учебные заведения, такие как учительские семинарии, могли не допускаться представители ряда конфессий. Так, согласно правилам для воспитанников Красноярской учительской семинарии, право поступления сюда имели молодые люди православного вероисповедания, сдавшие экзамен по ряду предметов, но, в первую очередь, по Закону Божию. Кроме этого, абитуриенты должны были предоставить при поступлении свидетельство о доброй нравственности, выданное приходским священником, сельским обществом или полицией (ГАКК, ф. 349, оп. 1, д. 9: 51). Поэтому, например, в составе учащихся Иркутской и Енисейской учительских семинарий, по сведениям за 1903 г., были только православные (РГИА, ф. 733, оп. 204, д. 241: 1-2). Однако в Акмолинской области, в которой, согласно данным за 1908 г., проживало 48,2 % русских и 51,2 % татар (казахов. – О.И.) (РГИА, ф. 733, оп. 227, д. 109: 51), необходимость подготовки образованных кадров для начальных школ в местностях, населенных преимущественно мусульманами, обусловила возможность поступления в Омскую учительскую семинарию лиц «православного и магометанского вероисповедания», причем 10 из 50 имевшихся здесь казенных стипендий предназначались исключительно для казахов (Весь Омск, 1912: 59).

Прием нехристиан на особых условиях происходил и в Омскую ветеринарно-фельдшерскую школу Сибирского казачьего войска, которая предназначалась для подготовки в строевые части войска ветеринарных фельдшеров. Здесь за казенный и войсковой счет обучались преимущественно сельские обыватели Акмолинской и Семипалатинской областей, лица войскового сословия Сибирского, Семиреченского и Амурского казачьих войск, инородцы Астраханской губернии и Уральской области (Весь Омск, 1912: 60).

Во многих учебных заведениях Сибири вероисповедные ограничения при приеме формально отсутствовали. Например, согласно правилам приема в Омское среднего землемерное училище к поступлению допускались представители всех конфессий, но в силу подведомственности заведения Министерству юстиции прием иудеев сюда был ограничен (Весь Омск, 1912: 48-49).

Таблица 5. Распределение учащихся Омского землемерного училища по вероисповеданиям (1913-1916 гг.)

	1913–1914 уч. год		1914-1915 уч. год		1915-1916 уч. год	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
православные	88	89,8	130	88,4	142	81,1
католики	6	6,1	10	6,8	13	8
лютеране	3	3,1	5	3,4	5	3
меннониты	1	1	2	1,4	2	1,2
старообрядцы	-	-	-	-	1	0,6
Всего учащихся	98	100	147	100	163	100

Источники: ГИАОО, ф. 64, оп. 1, д. 43: 343; ГИАОО, ф. 64, оп. 1, д. 53: 292-293; ГИАОО, ф. 64, оп. 1, д. 63: 223-224

В результате, как свидетельствуют данные [таблицы 5](#), число православных учащихся в Омском землемерном училище было абсолютно преобладающим, а в целом в составе учащихся были только христиане.

Близким по составу был вероисповедный контингент Омского среднего сельскохозяйственного училища, в котором, например, в 1913 г. при общей численности учеников 91 человек, православных было 78, католиков – 4, мусульман – 7, лютеран и сектантов по одному ([ГИАОО, ф. 65, оп. 1, д. 33: 5, 10](#)).

В Омском низшем механико-техническом училище, созданном для подготовки квалифицированных специалистов в области промышленного производства, сословные и вероисповедные ограничения при приеме отсутствовали, но и здесь доля православных приближалась к 100 % (см. [таблицу 6](#)).

Таблица 6. Распределение учащихся Омского императора Александра III низшего механико-технического училища по вероисповеданиям (1895-1916 гг.)

	1895	1899	1900	1901	1902	1904	1909	1910	1911	1912	1913	1914	1915	1916
Православные	63	88	97	97	106	104	99	96	92	91	96	98	100	82
католики	1	3	3	1	-	2	3	2	2	2	2	3	2	2
лютеране	1	1	2	1	1	1	-	2	1	1	-	1	-	-
Магометане	-	-	1	2	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Иудеи	2	4	3	3	4	-	-	-	-	-	1	-	-	-
Прочие	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Всего учащихся	68	96	106	104	112	108	102	100	95	94	99	102	102	84

Источники: ГИАОО, ф. 43, оп. 1, д. 49: 9; ГИАОО, ф. 43, оп. 1, д. 94: 2; ГИАОО, ф. 43, оп. 1, д. 118: 3; ГИАОО, ф. 43, оп. 1, д. 126: 2; ГИАОО, ф. 43, оп. 1, д. 170: 49-50; ГИАОО, ф. 43, оп. 1, д. 190: 82-83; ГИАОО, ф. 43, оп. 1, д. 195: 85-86; ГИАОО, ф. 43, оп. 1, д. 201: 25-26; ГИАОО, ф. 43, оп. 1, д. 207: 31-32; ГИАОО, ф. 43, оп. 1, д. 216: 37-38; ГИАОО, ф. 43, оп. 1, д. 224: 89-90; ГИАОО, ф. 43, оп. 1, д. 228: 116-117; ГИАОО, ф. 43, оп. 1, д. 234: 96-97

Следует учесть, что при преобладании числа православных в сибирских средних общеобразовательных и низших профессиональных учебных заведениях, в ряде школ, были установлены определенные квоты по приему нехристиан. Например, в Омской ветеринарно-фельдшерской школе Сибирского казачьего войска были учреждены специальные стипендии для инородцев Астраханской губернии и Уральской области (*Весь Омск, 1912: 60*). Причина этого крылась в специфике получаемой профессии ветеринарного фельдшера, который должен был работать, прежде всего, с лошадьми, а мальчики из казахских семей учились этому с самого детства. Необходимость обустройства лечебного дела среди нерусского населения Степного края давала возможность мусульманам получить образование в Омской центральной фельдшерской школе, количество учащихся-киргизов (казахов. – О.И.) в которой в 1908-1916 гг. ежегодно колебалось в пределах 3-8 человек, составляя 3-6 % от общей численности обучающихся ([ГИАОО, ф. 113, оп. 1, д. 8: 33-381; ГИАОО, ф. 113, оп. 1, д. 13: 1-37](#)).

И все же даже в Омске, являвшемся центром многонационального и

многоконфессионального Степного края, преобладание среди воспитанников учебных заведений представителей христианской конфессии было абсолютным, о чем свидетельствуют данные за 1910 г.: при общем числе учащихся 4 656 человек, христиан в омских учебных заведениях было 4 439, евреев – 160, мусульман – 57 ([Из истории Омска, 1967: 190](#)).

Более подробные данные о вероисповедном составе учащихся края содержит «Памятная книжка Акмолинской области на 1914 г.». Согласно опубликованным в ней данным, из 42539 учащихся средних и низших учебных заведений области православных было 36244, старообрядцев – 1097, католиков – 430, лютеран – 687, сектантов – 164, иудеев – 387, магометан – 2717, прочих – 813 ([Памятная книжка, 1914: 71-72](#)). Значительная доля мусульман и старообрядцев здесь объясняется тем, что в памятную книжку включались данные о составе учащихся всех учебных заведений – и средних, и низших, а начальное образование в степи и сельской местности в начале XX в. уже получило определенное развитие.

Таким образом, исследование конфессионального состава учащихся средних общеобразовательных, средних и низших профессиональных учебных заведений Сибири позволяет сделать вывод о преобладании в них лиц из православных семей, что, с одной стороны, облегчало задачу постановки религиозно-воспитательной работы в школе, но, с другой стороны, наличие в учебных заведениях детей, исповедовавших другие религии, требовало гибкого подхода к решению этой задачи. Однако, как было указано ранее, именно православная церковь должна была оказывать на учащихся основное воспитательное воздействие. В качестве средств такового воздействия, наряду с обстановкой в церкви, богослужением и обрядами, ей широко использовались такие методы воспитательного воздействия, как причастие, проповедь, исповедь, отпущение грехов, благословение ([Вишнякова, 1999: 427](#)).

Признание невозможности нравственного формирования личности ученика без опоры на веру определяло включение требования соблюдения учащимися религиозных обязанностей в действовавшие во всех учебных заведениях правила поведения их воспитанников. Например, в «Правилах для воспитанников Красноярской учительской семинарии» (1880-е гг.) относительно религиозных обязанностей указывалось, что ученики обязаны посещать церковь, ежегодно в страстную седмицу бывать у исповеди и причастия ([ГАКК, ф. 349, оп. 1, д. 9: 60-70](#)). «Правила для воспитанников Омской центральной фельдшерской школы» (1898 г.) предусматривали обязательное посещение учениками богослужений, исповедование и причастие, чтение молитвы перед началом уроков и после их завершения ([ГИАОО, ф. 113, оп. 1, д. 3: 40-47](#)). Инструкция для воспитанников Иркутской учительской семинарии предписывала, что во время молитвы и богослужения «ученики должны стоять прямо, безмолвно, внимая без всякой рассеянности всему, что читается, поется и совершается в храме; равно и молиться должны с должным благоговением, полагая правильно на себе крестное знамение» ([Инструкция для воспитанников, 1893: 2](#)). Правила для учащихся Омской учительской семинарии включали обязательное посещение семинаристами в воскресные и праздничные дни общего богослужения ([ГИАОО, ф. 115, оп. 1, д. 14: 1-2](#)).

Следует отметить, что именно в учительских семинариях религиозно-нравственному воспитанию уделялось особое внимание, поскольку их выпускники должны были в дальнейшем заниматься делом народного просвещения. «В учительской семинарии, – писал знаменитый педагог К.Д. Ушинский, – молодые люди, избравшие для себя скромную карьеру народного учителя, должны привыкать к жизни простой, даже суровой и бедной, без светских развлечений, к жизни с природой, строгой, аккуратной, честной и в высшей степени деятельной. ... Нет нужды доказывать, что убеждения всякого народного учителя христианского народа должны быть проникнуты идеей христианства» ([Ушинский, 1988: 91](#)).

В соответствии с поставленной задачей педагогический персонал Омской учительской семинарии, согласно протоколам заседаний педагогического совета за 1880 г., стремился оказывать влияние на учащихся путем «нравственных мер и путем убеждения», к числу которых относились «классный и внеклассный надзор и наставления», а также «исполнение учениками религиозных обязанностей» ([ГИАОО, ф. 115, оп. 1, д. 14: 19](#)). В результате педагогический совет семинарии с удовлетворением констатировал: «Воспитанники семинарии никогда не давали повода Педагогическому совету сомневаться в их искреннем отношении к делу православной веры и в соблюдении нравственных правил, освященных

христианской религией» (ГИАОО, ф. 115, оп. 1, д. 42: 14).

Однако введение в правила для учащихся требований исполнения религиозных обязанностей сопровождалось одновременным установлением наказаний за их неисполнение. В частности, за непосещение церкви учащимся понижалась оценка за поведение. За «нравственно-религиозное нарушение» (нахождение в церкви в пьяном виде) ученик Омской центральной фельдшерской школы Кумахин в 1883 г. был посажен в карцер и лишен отпуска. Дополнительно законоучителем было наложено церковное покаяние: 10 земных поклонов в день в течение одной недели при вечерней молитве. Педагогический совет счел «вполне соответствующим» церковное наказание и просил законоучителя провести беседы с воспитанниками о проступке Кумахина и «серьезном значении земных поклонов» (ГИАОО, ф. 113, оп. 1, д. 1: 26-29).

В этой связи следует вспомнить о том, что в составе воспитанников учебных заведений были не только православные. Как указывалось ранее, в Омскую учительскую семинарию, например, был разрешен доступ казахов с целью «приготовления учителей для киргизских школ». Наличие в школе определенного количества мусульман определило решение педагогического совета Омской учительской семинарии в 1904 г. ввести для них уроки киргизского языка, но пригласить муллу педсовет «не нужным не счел» (ГИАОО, ф. 115, оп. 1, д. 67: 69-71). Следует отметить, что преподавание основ мусульманского вероучения оказалось возможно только в национальных учебных заведениях, к числу которых относилась, например, татарская учительская школа в Уфе, но на этом учет национально-религиозных особенностей учащихся заканчивался, поскольку обучение в школе, за исключением уроков вероучения, велось на русском языке (Бакирова, 2017: 26).

Насильственное насаждение православия и контроль со стороны педагогического персонала за соблюдением религиозных обязанностей вызывали недовольство в среде учащейся молодежи, что отчетливо проявилось с началом первой революции в России. Воспитанники учебных заведений различных сибирских городов требовали отмены обязательного посещения учащимися церкви, необязательности соблюдения постов и изучения Закона Божьего. Так, на сходке учеников старших классов Томского реального училища 2 марта 1905 г. подавляющим большинством голосов было решено предъявить директору требования, в число которых вошли необязательное посещение церкви и необязательное говение (ЦДНИ ТО, ф. 5600, оп. 1, д. 67: 1). В Барнауле учениками реального училища и женской гимназии 24 апреля 1905 г. на собрании школьного общества была представлена петиция, содержащая требование отмены обязательного посещения учащимися церкви. Воспитанники старших классов Енисейской мужской гимназии в марте 1906 г. предъявили директору гимназии требования, в числе которых было необязательное изучение Закона Божьего и латинского языка. Ученики Мариинского городского училища в октябре 1906 г. обратились к учебному начальству с прошением, в котором было требование необязательного хождения в церковь и необязательного говения, а также отмены церковно-славянского языка и замены его «более полезным предметом» (Ищенко, 2008: 149-150, 156-157).

Свои требования учащиеся сопровождали фактическим отказом от участия в остававшимися для них обязательными религиозными мероприятиями. Сведения об этом имеются в материалах многих учебных заведений Западной и Восточной Сибири. И даже в учительских семинариях, где, казалось бы, религиозно-нравственное воспитание было поставлено на достойный уровень, протесты учеников носили систематический характер, о чем свидетельствуют, например, протоколы педагогического совета Омской учительской семинарии. Так, в протоколе от 23 января 1906 г. имеются сведения о докладе законоучителя Пляскина, сообщавшего, что в этот день на молитве ученики не пели «Спаси, Господи, люди твоя», т.к. заявили, что «не сочувствуют содержанию молитвы». После убеждений законоучителя и директора, ученики заявили, что молитву петь следует, «а те ученики, которые были против, подчиняются этому решению». Педсовет решил репрессивных мер не предпринимать, поскольку учеников удалось «убедить словами», а репрессии привели бы «к уменьшению в учениках религиозного чувства» и породили бы «неприятные отношения между ними и членами педагогического совета» (ГИАОО, ф. 115, оп. 1, д. 74: 50).

Тем не менее, ученики семинарии неаккуратно посещали богослужения и допускали иные проступки. В частности, учащиеся «непристойно» вели себя во время молитвы и нарушили одно из семинарских правил, отказавшись от постного обеда. 20 февраля 1907 г. перед началом уроков ученики 1 класса настойчиво требовали от директора проведения молебна по случаю открытия Государственной думы. Таким образом, как отмечалось в протоколах педагогического совета, учащиеся отказались от соблюдения важных обычаев церкви, неаккуратно посещали богослужения, но требовали «молебнов по поводу политических событий». По этому поводу директором вновь было обращено особое внимание на необходимость религиозно-нравственного и патриотического воспитания учащихся. Педсовет постановил требовать от воспитанников обязательного посещения церкви (ГИАОО, ф. 115, оп. 1, д. 78: 72-79).

1 мая 1907 г. в Омской учительской семинарии произошел новый инцидент – после пасхальной обедни, когда учащиеся разговлялись в столовой, раздались «звуки песни, оказавшейся революционным похоронным маршем». Директор потребовал прекратить пение, но оно продолжалось до конца. Некоторые ученики впоследствии заявляли, что «участвовали в демонстрации из боязни насмешек и даже неприятностей со стороны товарищей. Почти все допрошенные заявили так же о своем несочувствии и самой демонстрации и, особенно, избранному моменту». И все же, величайший церковный праздник, по мнению директора, был «превращен в политическую демонстрацию, в праздник вражды..., в орудие опорочения заведения в глазах общества». Директор подчеркивал, что многие его распоряжения не выполняются, например, относительно посещения богослужений или постного стола. Ввиду серьезности поступка, но невыяснения зачинщиков, педсовет решил усилить надзор за воспитанниками (ГИАОО, ф. 115, оп. 1, д. 78: 36-38).

Руководство многих учебных заведений и в смутные годы революции пыталось сохранить основные принципы религиозно-воспитательной работы в школе, требуя от воспитанников безусловного исполнения действовавших правил. Но в целом ряде случаев учителя признавали обоснованность требований учащихся. Так, например, в январе 1906 г. педагогические советы Тюменского реального училища и женской гимназии после рассмотрения представленной в них петиции учащихся, содержащих требования необязательного посещения богослужения, исповеди и изучения Закона Божьего только по усмотрению родителей, согласились со многими из них, в том числе с тем, что надзор за исполнением религиозных обязанностей должен принадлежать родителям учащихся (ГАТО, ф. 126, оп. 2, д. 1961: 48-53, 64-65, 103-104).

Признание учителями справедливости ряда требований учеников свидетельствует о том, что проблема насильственного насаждения религиозности в школе давно назрела и осознавалась если не учебным начальством, которое должно было действовать в рамках существовавших норм и правил, то представителями педагогического персонала, обязанностью которых было реализовывать основные направления воспитательной работы в школе, преодолевая при этом сопротивление ученической среды.

Подтверждением этому является содержание документа, принятого 256 учителями и другими деятелями народного образования на съезде в Санкт-Петербурге 12 марта 1905 г., где прямо указывалось: «Противоречие между нашим обветшалым государственным и общественным строем и требованиями жизни уже давно являются причиной неисчислимых народных бедствий. Но в последнее время оно достигло такой степени, что всякое промедление с устранением его грозит гибелью для государства». Педагоги критиковали многие положения правительственной политики в области образования, в том числе и насильственное насаждение в школе православия, требуя придания учебным заведениям светского характера (ГИАОО, ф. 270, оп. 1, д. 244: 129-130).

Подобные требования нередко выдвигались и на местах. В частности, в Красноярске на заседании Общества попечения о начальном образовании 21 апреля 1905 г. в числе основных направлений преобразования школы были названы свобода образования и воспитания, уничтожение сословных, религиозных, национальных различий, свобода вероисповедания и политических убеждений (ГАКК, ф. 827, оп. 1, д. 1496: 21-24).

Годы первой российской революции оказались тем сложным периодом, когда власть вынуждена была пойти на относительные уступки обществу в области расширения гражданских прав и свобод, а руководство учебных заведений, оказавшись не в силах

справиться с проявлениями протеста со стороны учащихся, ослабило контроль за своими воспитанниками. Со спадом революционной активности прежние требования к поведению учащихся были восстановлены. «Преследуя задачу «возвращения дисциплины и порядка» среди учащихся, реакционные министры Шварц и Кассо подчинили всю жизнь средних учебных заведений достижению этой цели: учебный процесс, воспитательная работа, система наказаний и поощрений, надзор и пр. были направлены на выколачивание из школы «вредных последствий освободительного движения», писал по этому поводу в середине 1960-х гг. исследователь сибирской школы Ф.Ф. Шамахов (Шамахов, 1966: 79-80). И пусть его заключение выглядит довольно категоричным, но нельзя не согласиться с утверждением историка относительно того, что внимание к постановке религиозно-нравственного воспитания в школе вновь было усилено (Шамахов, 1966: 81). Учебное и административное начальство всех уровней возобновило строгий надзор за поведением учащихся и исполнением ими религиозных обязанностей. В сентябре 1908 г. в Томске под председательством губернатора К.С. Нолькена состоялось совещание представителей высших, средних и низших учебных заведений города по вопросу о внешкольном надзоре за воспитанниками средних учебных заведений, на котором были выработаны основные положения правил поведения учащихся, в том числе и обязательное посещение церкви (Сибирская жизнь, 1908: 28 сент.).

Важным способом нравственного воздействия на учащихся со стороны педагогов оставалось обращение к религиозным чувствам молодых людей. Это был один из центральных вопросов для обсуждения на заседаниях педагогических советов сибирских учебных заведений. Так, при обсуждении циркулярного предложения попечителя Западно-Сибирского учебного округа от 27 ноября 1907 г. об усилении религиозного воспитания в учебных заведениях, основанном на письменном обращении архиепископа Томского Макария, педагогическим советом Омской учительской семинарии было отмечено, что он всегда принимал меры «к укреплению и возбуждению доброй религиозной настроенности в учащихся». Совет признал посещение храма в воскресные и праздничные дни обязательным для всех учащихся: «И г. директор семинарии, и законоучитель в частных беседах своих всегда располагают учащихся к исполнению всех религиозных обязанностей вообще и к посещению храма Божия, в частности». Для еще большего усиления религиозного воспитания педсовет решил попытаться ввести общее пение некоторых молитв во время богослужения и обратиться к родителям учащихся «с просьбой содействовать педагогическому персоналу семинарии к укреплению доброго религиозного настроения в их детях» (ГИАОО, ф. 115, оп. 1, д. 78: 29).

Подобная направленность воспитательной деятельности педагогического персонала семинарии была отмечена и со стороны властей края. Так, в 1910 г. Омскую учительскую семинарию посетили попечитель Лаврентьев и генерал-губернатор Е.О. Шмит, который «удостоил семинарию лестным отзывом». В связи с этим директор выразил благодарность всем наставникам и преподавателям за проявленное усердие к делу, особенно отметив законоучителя отца Василия Пляскина, «прилагающего большое рвение к делу религиозно-нравственного воспитания учащихся и постоянно наставляющего их своими прекрасными поучениями в церкви и внебогослужебными беседами» (ГИАОО, ф. 115, оп. 1, д. 39: 27-30).

Педагогический совет Омской центральной фельдшерской школы на заседании 14 октября 1909 г. так же отмечал, что «религиозное воспитание в школе поставлено на должную высоту... вообще все преподаватели констатируют факт полного и глубокого религиозного отношения учеников школы к делам Святой Веры» (ГИАОО, ф. 113, оп. 1, д. 9: 37). Для дальнейшего развития в учениках религиозно-нравственных чувств, педсоветом школы в октябре 1913 г. решено было просить законоучителя помимо программных занятий вести с учениками беседы на религиозно-нравственные темы и выписать в библиотеку журнал «Христианин» (ГИАОО, ф. 113, оп. 1, д. 12: 66).

Но особенно явно патриотически-религиозная направленность воспитания проявлялась в военных учебных заведениях, воспитанники которых должны были в будущем стать опорой власти и престола. Поэтому выступая на заседании педагогического комитета Омского кадетского корпуса 18 августа 1909 г. его директор генерал-майор Медведев отмечал: «Помня заветы Августейшего главного начальника... и придавая большое значение развитию патриотического духа среди кадет, я прошу г.г. членов комитета проникнуться

необходимостью развивать в нашей молодежи... чувства святости долга, любви к родине, пробудить в них чувство русского самосознания, гордость к славному историческому прошлому, вселить твердость духа в минуты невзгод и полную готовность положить живот свой за царя и Отечество. Необходимо уберечь наших питомцев от религиозного индифферентизма и космополитизма. Воспитывать кадет должно в духе исконно русских начал: православия, самодержавия и народности» (ГИАОО, ф. 19, оп. 1, д. 438: 8).

Для достижения поставленных воспитательных задач учителям предписывалось воздействовать на учащихся, в первую очередь, личным примером. И, например, в инструкции учителям войск училищ Сибирского казачьего войска (1913 г.) указывалось, что учитель «воспитывает в детях веру в Бога, любовь и преданность царю и Родине». Во все праздничные дни учитель должен был собирать детей в школу, рассказывать им о празднике, а затем вместе с детьми следовать в церковь. При этом в инструкции указывалось: «Общее хоровое пение молитв и Народного гимна обязательно для каждой школы». Посещение богослужений учителями и учащимися являлось обязательным как в учебное, так и в каникулярное время (ГИАОО, ф. 54, оп. 1, д. 65: 30-31).

Согласно отчетам о воспитательной работе в Омской мужской гимназии, религиозному воспитанию здесь уделялось особое внимание, обязательной была молитва перед началом уроков. Посещение учащимися богослужений регистрировалось записью в особом журнале, а уклонение от богослужения рассматривалось как «несоблюдение одной из важнейших обязанностей ученика». В этом случае ученику делалось внушение со стороны законоучителя и классного наставника, а если ситуация не исправлялась, то для объяснений вызывались родители. В 1910 г., например, педагогическим советом гимназии отмечалось, что в настоящее время богослужения в гимназической церкви посещаются исправно, отношение учеников к религиозным обязанностям «становится сердечным и обдуманым, и многие... ученики уже не стыдятся обнаруживать свое искреннее религиозное настроение» (ГИАОО, ф. 32, оп. 1, д. 42: 21-22; ГИАОО, ф. 32, оп. 1, д. 46: 23-24; ГИАОО, ф. 32, оп. 1, д. 75: 16-17).

И хотя указанная фраза практически ежегодно присутствовала во всех отчетах сибирских учебных заведений, действительность не выглядела столь радужно. Многие учащиеся стремились уклониться от посещения церкви и по-прежнему считали выполнение религиозных обязанностей частным делом. Об этом свидетельствуют сохранившиеся в материалах учебных заведений (например, Енисейской мужской гимназии, 1909 г.) ведомости о числе проступков их воспитанников, в числе которых были как традиционные для школьников виды нарушений (шалость, ослушание, невнимательность, опоздания, прогулы), так и отсутствие у литургии (ГАКК, ф. 267, оп. 1, д. 7: 2-3).

В феврале 1909 г. в Минусинском городском 4-х классном училище фактически была сорвана молитва перед началом занятий, поскольку на ней присутствовали лишь 3 ученика выпускного класса из 25. Проступок учащихся был признан настолько серьезным, что выяснением причин произошедшего занялось Енисейское губернское жандармской управление. В результате демарш учащихся не был признан забастовкой, но его зачинщики Потехин и Колосницын из учебного заведения были исключены (ГА РФ, ф. ДП, 4 д-во, 1909, д. 20, ч. 5: 1, 3).

И даже в учительских семинариях, где, как указывалось ранее, религиозно-нравственному воспитанию учащихся уделялось особое внимание, нарушения существующих правил благопристойного поведения были не редкостью. Поэтому попечитель Западно-Сибирского учебного округа Л.И. Лаврентьев, критикуя в 1914 г. руководство Омской учительской семинарии за плохую постановку дела воспитания учащихся, вновь напоминал о задачах, стоявших перед персоналом учебного заведения: «Учительская семинария должна выпускать из стен своих не пьяниц, не картежников, не грабителей, наглецов и хулиганов разного рода..., а людей богобоязненных, правдивых, честных, благовоспитанных, могущих оказать благотворное влияние не только своих учеников, но и на всю окружающую среду, в которой им придется действовать... Народный учитель должен держать свое знамя высоко, любить народ, быть крепким в вере, стойким в своих нравственных идеалах, верноподданным Государю, готовым положить всю жизнь на благо родины» (ГИАОО, ф. 115, оп. 1, д. 42: 4).

Еще одним важным направлением религиозно-нравственного воспитания учащихся стало привлечение их к участию в праздновании юбилеев важных исторических событий,

центральное место в которых занимали церковные службы, проповеди, массовые молебны. Особо торжественно в стране было организовано празднование в 1913 г. 300-летия Дома Романовых. В сибирских учебных заведениях, как и по всей стране, программа празднования включала присутствие учащихся и учителей на всенощном бдении и панихиде, затем на праздничном богослужении и молебствии, после чего для воспитанников учебных заведений устраивался «торжественный акт». Документы свидетельствуют о том, что в Омском учительском институте празднование 21 февраля 1913 г. началось с литургии и молебна (Ищенко, 2014: 32-33), в Омском сельскохозяйственном училище – с панихиды по усопшим государям и продолжилось торжественным молебном о благополучном царствовании Николая II (ГИАОО, ф. 65, оп. 1, д. 30: 51). В Томске в феврале 1913 г. учащиеся средних и низших учебных заведений должны были присутствовать на общей панихиде по умершим из Дома Романовых и участвовать в крестном ходе. В Омском кадетском корпусе 20 февраля 1913 г. была проведена панихида по почившим членам дома Романовых, а 21 февраля кадеты приняли участие в литургии (Ищенко, 2014: 32-33).

Однако формальный характер проведения спущенных «сверху» мероприятий позволил исследователю К.Н. Цимбаеву констатировать: «Власть, престиж которой был подорван, и которая не имела эффективных инструментов воздействия на народные массы, переложила всю тяжесть идеологической кампании по подъему гражданского духа и патриотического сознания населения на плечи Православной церкви. ... Внешняя безупречность проведения юбилеев не могла компенсировать их внутреннюю пустоту. Их стержневая, и фактически, единственная, идея – идея империи подавалась исключительно в свете идеи церковной, основным носителем и выразителем которой была Русская православная церковь. ... Не имело успеха и стремление государства использовать Церковь для сакрализации императорской власти и воспитания нации в верноподданническом духе с помощью юбилейной имперско-религиозной пропаганды» (Цимбаев, 2005; 44, 49-50).

Государственная власть, провозглашая ведущие позиции православной церкви в деле воспитания подрастающего поколения, явно игнорировала многоконфессиональность состава населения империи. Определенным следствием подобного подхода стал отраженный в материалах заседания педагогического совета Омской центральной фельдшерской школы от 17 ноября 1908 г. факт отсутствия на обязательной общей вечерней молитве учеников-казахов. Поскольку на основании п. 35 Правил школы все ученики обязаны были присутствовать на утренней молитве, директором учебного заведения К.Г. Тарутиным было предложено «присутствовать на общих молитвах и магометанам-пансионерам». Согласно протоколу педсовета, ученики-мусульмане «выразили свое на это согласие» (ГИАОО, ф. 113, оп. 1, д. 9: 23-24). Однако на следующий день на молитве снова отсутствовали два ученика школы – Плотников и Абдрахимов, за что им было назначено в качестве наказания два часа стоять в углу. При этом Абдрахимов отказался подчиниться наказанию, заявив, что «стоять в углу не будет, так как он не маленький». В ответ на это ему было предложено или подчиниться наказанию, или подвергнуться исключению из учебного заведения. В результате уговоров отца, ахуна местной мечети, Абдрахимов согласился подчиниться (ГИАОО, ф. 113, оп. 1, д. 9: 23-24).

Данный инцидент стал поводом для обсуждения в педагогическом совете Омской центральной фельдшерской школы вопроса о том, следует ли мусульманам и другим лицам нехристианских вероисповеданий «присутствовать на общих молитвах для соблюдения общего порядка и из уважения к религии большинства». По этому поводу педсоветом было принято решение, согласно которому нехристиане должны присутствовать на молитвах, не принимая в них активного участия, а, кроме того, «все ученики-пансионеры без различия вероисповедания обязаны присутствовать в высокоторжественные дни на молебствии в церкви» (ГИАОО, ф. 113, оп. 1, д. 9: 23-24).

Бесспорно, подобные решения никак не способствовали повышению авторитета православной церкви в глазах нерусского населения империи, равно как не помогали они и делу повышения эффективности воспитательной работы в школе. Понимание существующих проблем заставило Святейший Синод в январе 1913 г. рекомендовать для обсуждения на местных съездах законоучителей средних учебных заведений вопросы о том, какое религиозно-нравственное воздействие оказывает преподавание закона Божия на учащихся и что нужно

предпринять для повышения их религиозной настроенности (ГАИО, ф. 63, оп. 5, д. 18: 14).

С началом Первой мировой войны, вместе с ростом патриотизма и возрастанием популярности правящей власти, религиозная составляющая воспитательной работы поднимается на новую высоту. Авторитет церкви представил войну как дело благочестивое, как защиту истинной православной веры от влияния иных конфессий. В связи с этим директор начальных училищ Тобольской губернии 31 марта 1915 г. сообщал заведующим учебными заведениями: «В виду военных событий, каковые могут затянуться на долгое время, г. Попечитель Западно-Сибирского учебного округа испросил благословение Его Преосвященства епископа Тобольского и Сибирского о разрешении законоучителям на молитвах, совершаемых перед началом учения в учебных заведениях, возносить прошения о даровании победы русскому Христолюбивому воинству» (ГАТюмо, ф. И-59, оп. 1, д. 35: 16).

В 1916 г. попечителем Западно-Сибирского учебного округа было предложено воспитанникам учебных заведений принять участие в паломничестве в г. Тобольск на открытие мощей святителя Иоанна. Учителям и учащимся было объявлено, что перед гробницей новоявленного угодника Иоанна будет возжена лампада о здравии императора и его семьи, для чего был объявлен сбор пожертвований. В 1916 г. учащиеся Омской учительской семинарии и Ишимской мужской гимназии, согласно отчетам учебного начальства, в числе других учеников сибирских учебных заведений приняли в нем участие (ГИАОО, ф. 115, оп. 1, д. 97: 18; ГАТюмо, ф. И-95, оп. 1, д. 1: 35-39).

Неизменными в годы войны остались и требования неукоснительного исполнения учащимися религиозных обязанностей. Так, в Омске в начале 1915 г. Комитетом начальников учебных заведений по согласованию с акмолинским губернатором были приняты Правила внешкольного поведения учащихся в омских учебных заведениях ведомства Министерства народного просвещения. Данные Правила, как и ранее, предусматривали обязательное посещение учащимися богослужений, ежегодное исповедование и причащение (ГИАОО, ф. 62, оп. 1, д. 13: 71-73). Выработанные в 1915 г. Комитетом по внешкольному надзору за учащимися средних и низших учебных заведений г. Тюмени требования к поведению учащихся вне стен школы включали в себя традиционное положение об обязательности посещения учениками богослужений (ГАТюмо, ф. И-55, оп. 1, д. 10: 4-7).

Ожидаемый результат усиления внимания к религиозно-нравственной стороне воспитательной работы отражен в отчете Красноярского реального училища за 1915-1916 учебный год: «Все стремления директора и педагогического персонала были направлены к тому, чтобы вести воспитание детей в национальном духе, в духе беззаветной любви и преданности к обожаемому Государю Императору, к нашей общей великой Родине и Святой церкви православной, выработать у них чувство долга перед церковью, Царем и Родиной; приучить их к тому, что священнейшей обязанностью каждого гражданина является настойчивый труд, который должен быть особенно интенсивным в тяжелые годы в борьбе с врагами нашего отечества; к развитию в учащихся высокого патриотического духа. Особое внимание было обращено на религиозное воспитание учащихся. Они аккуратно посещали богослужения, исповедь и причастие» (ГАКК, ф. 855, оп. 1, д. 3: 80).

И все же затянувшийся ход военных действий, неудачи русской армии, сложность социально-экономической ситуации в стране и растущая усталость от войны довольно быстро изменили настроения в обществе. В отчетах Омской мужской гимназии за 1914-1915 гг. отмечалось, что наплыв беженцев, «прекращение совершения богослужений и вследствие этого одного из главных способов оказания на учащихся религиозно-нравственного воздействия, ... вся обстановка нынешнего тяжелого времени, нарушившего нормальную жизнь всей России, все это вместе взятое сильно отразилось на общем уровне школьного поведения учащихся в худшую сторону». В результате руководством учебного заведения делался неутешительный вывод: «Правда, что высокий патриотизм, охвативший все классы общества нашей родины, нашел себе живой отклик в умах и сердцах учащейся молодежи гимназии, и многие воспитанники добровольно пожелали принести посильную пользу Родине на поле брани..., но правда же и то, что поведение учащихся в смысле исполнения ими правил порядка и дисциплины понизились» (ГИАОО, ф. 32, оп. 1, д. 75: 16-17; ГИАОО, ф. 32, оп. 1, д. 87: 16).

Следует подчеркнуть, что атмосфера, сложившаяся в школе, была лишь отражением ситуации в стране, точная характеристика которой была дана в отчете помощника начальника Иркутского губернского жандармского управления по Иркутскому, Балаганскому и Нижнеудинскому уездах в декабре 1915 г.: «Религия в полном смысле заброшена, как нечто ненужное... В разговорах о православной религии и церкви нередко слышится сетование на то, что «как же можно теперь молиться, чтить православие и ходить в церкви, когда главенствует над церковью проходимец Григорий Распутин и его прислужники, если и высокопоставленные лица, но такие же проходимцы, сеятели смуты и враги родины, как и Распутин». ... и по справедливости настоящее переживаемое время можно было бы назвать временем общего безверия, общего шатания умов и отсутствия исканий истины. Каждый человек так живет настоящим днем, так цепляется за все, чтобы как-нибудь не остаться голодным и обеспечить себя необходимым для жизни, что вопросы религии отходят на задний план» (ГАИО, ф. 600, оп. 1, д. 891: 68-69). Все это вместе взятое способствовало нарастанию протестных настроений в обществе, делая грядущий революционный взрыв практически неизбежным.

5. Заключение

В конце XIX – начале XX вв. в России была сформирована система среднего и низшего образования, включавшая в себя учебные заведения различных типов: общеобразовательные, специальные, профессиональные. В ряде из них вероисповедный состав учащихся контролировался властью (например, в классических гимназиях была введена процентная норма для приема иудеев). В большинстве средних и низших профессиональных школ ограничения при приеме представителей различных конфессий формально отсутствовали, но фактически в составе учащихся наблюдалось абсолютное преобладание православных, что не соответствовало этноконфессиональному составу сибирских областей и губерний, но облегчало задачу постановки религиозно-воспитательной работы в школе. Однако наличие в учебных заведениях детей, исповедовавших разные религии, требовало гибкого подхода к решению этой проблемы. Тем не менее, именно православной церкви, как важнейшему идеологическому институту государства, было предоставлено право оказывать на учащихся основное воспитательное воздействие. Поэтому во всех учебных заведениях Сибири воспитательная работа имела религиозно-нравственную направленность.

Признание невозможности нравственного формирования личности ученика без опоры на веру определяло включение требования соблюдения учащимися религиозных обязанностей в действовавшие во всех учебных заведениях правила поведения их воспитанников, сопровождавшиеся наказаниями за их неисполнение. Принуждение учащихся к исполнению религиозных обязанностей и принудительное внедрение православной обрядности в повседневную жизнь учебных заведений вызывало протесты в среде учащихся, что отчетливо проявилось с началом первой революции в России. Воспитанники учебных заведений различных сибирских городов требовали отмены обязательного посещения учащимися церкви, необязательности соблюдения постов и изучения Закона Божьего, причем в целом ряде случаев учебным начальством и родительскими комитетами требования учащихся были признаны обоснованными.

Со спадом революции происходит возврат к основным принципам постановки религиозно-воспитательной работы в школе. При этом государственная власть, провозглашая ведущие позиции православной церкви в деле воспитания подрастающего поколения, явно игнорировала многоконфессиональность состава населения империи и не учитывала настроения, сложившиеся в среде самих учащихся.

Кратковременный подъем патриотических и религиозных настроений в обществе в начальный период первой мировой войны довольно быстро сменился ростом недовольства и падением престижа власти и церкви, что отразилось и на снижении эффективности религиозно-воспитательной работы в школе. Насильственное насаждение православия в среде учащихся приводило к результату, обратному ожидаемому и создавало почву для разрыва государства и религии в ходе революционных событий 1917 г.

Литература

Бакирова, 2017 – Бакирова А.М. Особенности подготовки педагогических кадров для начальных нерусских училищ во второй половине XIX века (по материалам Оренбургского учебного округа) // *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. 2017. № 9 (83). С. 25-27.

Весь Омск, 1912 – Весь Омск. Справочник-указатель на 1912 год. Омск, 1912.

Вишнякова, 1999 – Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М., 1999.

ГА РФ – Государственный архив Российской Федерации.

ГАИО – Государственный архив Иркутской области.

ГАКК – Государственный архив Красноярского края.

ГАТО – Государственный архив Томской области.

ГАТюмО – Государственный архив Тюменской области.

ГИАОО – Исторический архив Омской области.

Из истории Омска, 1967 – Из истории Омска (1716-1917 гг.). Омск, 1967.

Инструкция для воспитанников, 1893 – Инструкция для воспитанников Иркутской учительской семинарии. Иркутск, 1893.

Ищенко, 2008 – Ищенко О.В. Учащаяся молодежь Сибири в период первой российской революции 1905-1907 годов: характер протестных движений // *Вестник Челябинского государственного университета. История*. № 34. 2008. С. 148-160.

Ищенко, 2014 – Ищенко О.В. Участие воспитанников учебных заведений Сибири в праздновании 300-летия Дома Романовых // *Вестник Томского государственного университета. История*. 2014. № 1 (27). С. 32-35.

Константинов, 1956 – Константинов Н.А. Очерки по истории средней школы. Гимназии и реальные училища с конца XX в. до Февральской революции 1917 г. М., 1956.

Памятная книжка, 1914 – Памятная книжка Акмолинской области на 1914 г. Омск, 1914.

Памятная книжка, 1897 – Памятная книжка Забайкальской области на 1897 г. Чита, 1897.

РГИА – Российский государственный исторический архив.

Свод законов, 1906 – Свод законов Российской империи. СПб., 1906. Т.1.

Сибирская жизнь, 1908 – Сибирская жизнь. 1908. 28 сент.

Ушинский, 1988 – Ушинский К.Д. Проект учительской семинарии // Педагогические сочинения: В 6-ти т. Т. 2. М., 1988.

ЦДНИ ТО – Центр документации новейшей истории Томской области.

Цимбаев, 2005 – Цимбаев К.Н. Православная церковь и государственные юбилеи императорской России // *Отечественная история*. 2005. № 6. С. 42-51.

Шамахов, 1966 – Шамахов Ф.Ф. Школа Западной Сибири между двумя буржуазно-демократическими революциями (1907-1917 гг.). Томск, 1966.

References

Bakirova, 2017 – Bakirova A.M. (2017) Osobennosti podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlja nachal'nyh nerusskikh uchilishh vo vtoroj polovine XIX veka (po materialam Orenburgskogo uchebnogo okruga) [Specifics of training teachers for non-Russian elementary schools in the second half of the 19 century (on materials of the Orenburg educational district)]. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki*. № 9 (83). S. 25-27. [in Russian]

CDNI TO – Centr dokumentacii novejshej istorii Tomskoj oblasti [The documentation center of modern history of Tomsk region]. Tomsk.

GA RF – Gosudarstvennyj arhiv Rossijskoj Federacii [State archive of the Russian Federation]. Moscow.

GAIO – Gosudarstvennyj arhiv Irkutskoj oblasti [State archive of Irkutsk region]. Irkutsk.

GAKK – Gosudarstvennyj arhiv Krasnojarskogo kraja [State archive of the Krasnoyarsk territory]. Krasnoyarsk.

GATO – Gosudarstvennyj arhiv Tomskoj oblasti [State archive of Tomsk region]. Tomsk.

GATyumO – Gosudarstvennyj arhiv Tyumenskoj oblasti [State archive of the Tyumen region]. Tyumen.

GIAOO – Istoricheskij arhiv Omskoj oblasti [Historical archive of the Omsk region]. Omsk.

Instrukcija dlja vospitannikov, 1893 – Instrukcija dlja vospitannikov Irkutskoj uchitel'skoj seminarii [Manual for inmates of the Irkutsk Teachers Seminary]. (1893). Irkutsk. [in Russian]

Ishchenko, 2008 – *Ishchenko O.V.* Uchashhajasja molodezh' Sibiri v period pervoj rossijskoj revoljucii 1905-1907 godov: harakter protestnyh dvizhenij [The young Siberian Pupil during the first Russian revolution, 1905-1907: the nature of protest movements]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Istorija*. № 34. S. 148-160. [in Russian]

Ishchenko, 2014 – *Ishchenko O.V.* (2008). Uchastie vospitannikov uchebnyh zavedenij Sibiri v prazdnovanii 300-letija Doma Romanovyh [The participation of pupils of educational establishments of Siberia in celebration of the 300th anniversary of the Romanov dynasty]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Istorija*. № 1 (27). S. 32-35. [in Russian]

Iz istorii Omska, 1967 – Iz istorii Omska (1716-1917 gg.) [From the history of Omsk (1716-1917 years)]. (1967). Omsk. [in Russian]

Konstantinov, 1956 – *Konstantinov N.A.* (1956). Oчерки po istorii srednej shkoly. Gimnazii i real'nye uchilishha s konca XX v. do Fevral'skoj revoljucii 1917 g. [Essays on the history of high school. Gymnasium and real schools of the late twentieth century until the February revolution of 1917]. M. [in Russian]

Pamjatnaja knizhka, 1897 – Pamjatnaja knizhka Zabajkalskoj oblasti na 1897 god. [Memorable book of the Zabaykalsky region in 1897]. (1897). Chita. [in Russian]

Pamjatnaja knizhka, 1914 – Pamjatnaja knizhka Akmolinskoj oblasti na 1914 god. [Memorable book of the Akmola region in 1914]. (1914). Omsk. [in Russian]

RGIA – Rossijskij gosudarstvennyj istoricheskij arhiv [The Russian state historical archive]. SanktPeterburg, Russia. [in Russian]

Shamahov, 1966 – *Shamahov F.F.* (1966). Shkola Zapadnoj Sibiri mezhdvu dvumja burzhuzno-demokraticeskimi revoljucijami (1907-1917 gg.) [School of Western Siberia between two bourgeois-democratic revolutions (1907-1917)]. Tomsk. [in Russian].

Sibirskaja zhizn', 1908 – Sibirskaja zhizn' [Siberian life]. (1908. 28 sent.). Tomsk. [in Russian]

Svod zakonov, 1906 – Svod zakonov Rossijskoj imperii [The code of laws of the Russian Empire]. (1906). SPb., T.1. [in Russian]

Tsimbaev, 2005 – *Tsimbaev K.N.* (2005). Pravoslavnaja cerkov' i gosudarstvennye jubilei imperatorskoj Rossii [Orthodox Church and state anniversaries of Imperial Russia]. *Otechestvennaya istorija*. № 6. S. 42-51. [in Russian]

Ushinsky, 1988 – *Ushinsky K.D.* (1988). Proekt uchitel'skoj seminarii [The project of Teachers Seminary]. *Pedagogicheskie sochineniya: V 6-ti t. T. 2. M.*

Ves' Omsk, 1912 – *Ves' Omsk. Spravochnik-ukazatel' na 1912 g.* [All Omsk. Reference-a pointer to 1912]. (1912). Omsk. [in Russian]

Vishnjakova S.M., 1999 – *Vishnjakova S.M.* (1999). Professional'noe obrazovanie: Slovar'. Kljuchevye ponjatija, terminy, aktual'naja leksika [Professional education: Dictionary. Key notions, terms, relevant vocabulary]. Tomsk. [in Russian]

Постановка религиозно-воспитательной работы в средних и низших учебных заведениях Сибири в конце XIX – начале XX вв.

Оксана Владимировна Ищенко ^{a, *}

^a Сургутский государственный университет ХМАО-Югры, Российская Федерация

Аннотация. Целью исследования стало выявление основного содержания религиозно-воспитательной работы в средних общеобразовательных, средних и низших профессиональных учебных заведениях Сибири и ее влияния на настроения учащихся края в конце XIX – начале XX вв.

* Корреспондирующий автор
Адреса электронной почты: iovf@yandex.ru (О.В. Ищенко)

Основными источниками, используемыми в ходе работы, стали законы Российской империи, материалы по конфессиональному составу учащихся, протоколы заседаний педагогических советов, петиции учащихся, хранящиеся в архивных фондах учебных заведений Сибири, документы правоохранительных органов, письма и распоряжения попечителя Западно-Сибирского учебного округа.

Исследование постановки религиозно-воспитательной работы в средних и низших учебных заведениях Сибири в конце XIX – начале XX вв. проведено с применением историко-генетического и проблемно-хронологического методов на основе социального подхода.

В результате автором сделан вывод о том, что на рубеже XIX – XX веков в учебных заведениях Сибири религиозно-нравственное направление являлось основным направлением воспитательной работы с учащимся. При этом насильственное насаждение православия в школе, отсутствие учета многоконфессионального состава учащихся и принуждение их к исполнению религиозных обязанностей вызывало протест со стороны многих воспитанников учебных заведений, требовавших отмены обязательного посещения учащимися церкви, необязательности соблюдения постов и изучения Закона Божьего.

Анализ изменений в постановке религиозно-воспитательной работы в учебных заведениях Сибири в последние десятилетия XIX в., в период первой революции в России, в межреволюционный период и в годы первой мировой войны позволил прийти к заключению о том, что насильственное насаждение православия в среде учащихся приводило к результату, обратному ожидаемому, определяя низкую эффективность религиозно-воспитательной работы в школе.

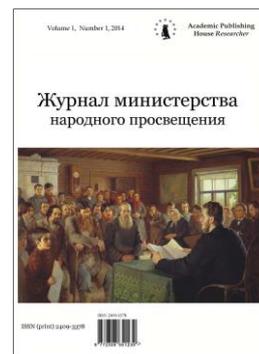
Ключевые слова: Сибирь, средние и низшие учебные заведения, учащиеся, конфессиональный состав, религиозно-воспитательная работа, православие, настроения.

Copyright © 2017 by Academic Publishing House Researcher s.r.o.



Published in the Slovak Republic
 Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya
 Has been issued since 2014.
 ISSN: 2409-3378
 E-ISSN: 2413-7294
 2017, 4(2): 105-117

DOI: 10.13187/zhmnp.2017.2.105
www.ejournal18.com



Industrial Education in Pre-revolutionary Russia: Discussions about the Relation between the General and Special Education

Alexander A. Bessolitsyn ^{a, b, *}

^a Institute of Russia History RAS, Centre of Economic History, Russian Federation

^b Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the RF, Russian Federation

Abstract

The purpose of the article is to research the activity of the state authorities and social organizations aimed at the establishment of the system of industrial education during the economic modernization in Russia at the edge of XIX–XX centuries.

The research is based on the discussions about the relation between the general and special education, raised in the specialized journals devoted to the problems of technical and commercial education, as well as the discussion of these problems in the course of the activity of the branch congresses of entrepreneurs, who were potentially interested in training of the new employees for the developing industry. The respective debates reflected the willingness of the state and society to solve the problem of increasing the quality of human capital, which should have helped to complete the programme of the country's social and economic development.

The author makes a conclusion that, taking into account the low level of the general education, both among the workers at industrial enterprises and among the whole country's population, the educational institutions of technical and commercial specialization faced the problem to determine the optimal educational programme which was easy to learn for the students of specialized educational institutions taking into account the significant deficit of knowledge received at general school.

This situation resulted in the fact that Russian technical institutions and high schools had to compensate the deficit of humanitarian education by means of widening the list of general theoretical disciplines which, in its turn, resulted in the increased normative terms of education and, in this regard, negatively affected the speed of development of special education. The other side of this problem was the ambition to develop the own original model of training employees for the developing industry, having not only specialized knowledge but also a solid general theoretical education, which definitely increased the quality of human capital during the transformation of the agricultural state into the industrial one.

Keywords: industrial education, technical schools, commercial high schools, educational policy, state, branch entrepreneurial congresses, human capital.

* Corresponding author

E-mail addresses: a_bessolitsyn@mail.ru (A.A. Bessolitsyn)

1. Введение

В современных условиях человеческий капитал рассматривается как важный фактор социально-экономического развития общества. Понятие человеческого капитала обычно связывают с человеком, как носителем знаний. Особое значение в плане развития человеческого капитала на всех исторических этапах играют образовательные модернизации, роль которых значительно возрастает в условиях экономического подъема. Впервые задачу обеспечения достаточного в количественном и качественном отношении образовательного уровня населения страна решала в период догоняющей экономической модернизации конца XIX – начала XX вв.

В статье поставлена задача проанализировать роль государства и общества в решении проблемы повышения качества человеческого капитала через организацию промышленного образования, нацеленного на подготовку кадров адекватных задачам, сформулированным в программе социально-экономического развития России.

В данной программе значительное место отводилось развитию «учебных заведений технической специальности», находящихся, по сути, в двойном подчинении. Часть этих учебных заведений в начале 1880-х гг. были с Высочайшего соизволения оставлены в Министерстве финансов, а остальные, переданы в ведение Министерства народного просвещения. Возникшая ситуация создавала сложности в управлении этими учебными заведениями, в определении их оптимальной учебной программы, а также в привлечении абитуриентов, имеющих адекватную общеобразовательную подготовку и способных осваивать специальные предметы. Определение новых подходов к управлению техническими учебными заведениями возлагалось на министерство финансов. По мнению министра финансов С.Ю. Витте, «... каждое дело, касающееся учреждения новых типов учебных заведений технической или ремесленной специальности или избрания места для училищ нормального типа и другие вопросы, подлежащие решению означенных Министерств, должны быть подвергнуты предварительному в Департаменте торговли и мануфактур обсуждению с точки зрения соответствия интересам промышленности» (Представление, 2006: 101-102).

Данное обстоятельство активизировало дискуссии о соотношении общеобразовательных и специальных предметов, а также нормативных сроках обучения в технических и профессиональных учебных заведениях среднего и высшего уровня. Целью дискуссий было стремление выработать оптимальные подходы к организации учебного процесса с тем, чтобы выпускник технической школы был максимально готов не только к выполнению узко производственных функций, но и обладал широкой общетеоретической подготовкой.

2. Материалы и методы

2.1. Разнообразие образовательных практик в данной сфере потребовали привлечения широкого круга источников и литературы.

Особое внимание уделено анализу дискуссий в постановке специального образования, развернувшихся в профильных журналах, таких как «Техническое образование. Педагогический журнал», «Коммерческое образование» и др.

Автором проанализированы доклады и сообщения, посвященные проблемам развития технического и коммерческого образования и соотношения общеобразовательной и специальной подготовки в учебных заведениях этого типа, сделанные на заседаниях Съезда деятелей по техническому и профессиональному образованию в России, а также на отраслевых съездах горнопромышленников Урала и Юга России за период с 1896 по 1916 гг.

2.2. В качестве основных методов исследования в статье используется метод системного анализа, который позволяет исследовать проблему становления промышленного образования с разных сторон, комплексно. Этот метод позволяет проследить развитие процесса формирования и управления системой технического и профессионального образования.

Использование метода сравнительного анализа, а также формально-логического и историко-логического позволило проследить особенности развития этого процесса и обеспечить необходимую глубину проработки исследуемой темы.

Набор предложенных методов исследования по сути создает синергетический эффект

и носит институциональный характер, т.е. не только позволяет проанализировать основные проблемы становления промышленного образования, но позволяет показать конкретные практики функционирования различных форм и уровней этого типа образования. Исследование опыта деятельности промышленных школ в России позволяет также выявить общие закономерности и особенности их развития в рассматриваемый период и возможность осмысления этого опыта в современных условиях.

3. Обсуждение

Первые работы, посвященные роли и месту промышленного образования в общей системе народного образования, появляются на рубеже XIX-XX вв. и обычно относятся к области круга вопросов, которые характеризуются термином «коммерческое образование» в том смысле, что сама «промышленность стала коммерческой», так как успех промышленной жизни зависел, главным образом, от надлежащей постановки коммерческой стороны дела (Фомин, 1912: 1-2).

В этом контексте современниками активно изучается существующий европейский опыт (Григорьев, 1895; Григорьев, 1900; Иоллос, 1901; Кечеджи-Шаповалов, 1911). Уже в этот период подчеркивается самобытность и выгодное отличие российского образования от западного, прежде всего благодаря широкой общей и основательной специальной подготовке.

Помимо термина «коммерческое образование» в дореволюционных публикациях активно используются такие термины, как: техническое и инженерное образование, коммерческое образование, профессиональное и профессионально-мануфактурное образование и даже прикладное образование. Однако, не смотря на многообразие определений, большинство авторов в той или иной мере говоря о техническом или коммерческом обучении имеет в виду тип специального образования, нацеленного на подготовку кадров для развивающейся промышленности. Поэтому в статье используется обобщающий термин «промышленное образование», под которым мы понимаем все уровни и типы специального образования, получившего развитие на рубеже XIX-XX вв.

Развитие различных форм технического обучения активно обсуждается на страницах ежемесячного профильного журнала «Техническое образование. Педагогический журнал», который издавался с 1892 по 1917 гг. по инициативе Постоянной комиссии по техническому образованию при Императорском русском техническом обществе (после 1907 г. – Техническое и коммерческое образование), а также на страницах журнала «Коммерческое образование» (Орган Русского счетоводного Общества взаимной помощи), который издается с 1908 г., как журнал коммерческого образования, коммерческих знаний и практической коммерческой деятельности.

Тенденция рассмотрения проблем промышленного образования, как важного компонента собственно коммерческого и финансово-экономического образования сохраняется и в современных публикациях (Разманова, 2002; Катцина, 2014).

Отдельные аспекты становления промышленного образования и роли государства в этом процессе в дореволюционный период исследованы в публикациях подготовленных автором данной статьи (Бессолицын, 2012, 2014, 2017).

4. Результаты

Реформы 1860–1870-х гг. в России создали условия для постепенной трансформации аграрного государства в индустриальное, что потребовало подготовки новых кадров для развивающейся промышленности и торговли. В сложившихся условиях перепроизводство выпускников классических гимназий с их греческим, латынью и общим гуманитарным уклоном уже не было сколько-нибудь реально востребовано, поскольку государству нужны были люди, прежде всего, с крепким средним профессионально-техническим образованием. Поэтому начиная с 1872 г. вместо классических гимназий стали создаваться реальные училища с 6-7-летним сроком обучения. Наряду с этим, со второй половины 1880-х гг. последовательно учреждаются специальные учебные заведения: промышленные училища, ремесленные училища, химико-технические училища и даже отдельные школы при ремесленных училищах со слесарными и столярными отделениями. В 1888 г. завершилась многоступенчатая реформа, которая наконец-то снабдила Российскую империю средними

учебными заведениями технического профиля. Выпускники реальных училищ получили право поступления на физико-математический и медицинский факультеты университетов.

Однако сам термин "промышленное образование" был впервые официально сформулирован только в 1893 г. в Программе социально-экономического развития, разработанной в министерстве финансов Российской империи под руководством министра финансов С.Ю. Витте. Программа предполагала поиск новых форм управления страной с целью вывода ее экономики на уровень передовых государств. Именно в этом контексте в программе рассматривалась необходимость правильной постановки промышленного образования, что привело к началу XX века к созданию помимо системы государственного образования, целого ряда негосударственных учебных заведений, нацеленных на решение проблемы формирования человеческого капитала в сфере промышленного производства.

В этом смысле промышленное образование является более широким понятием и включает в себя собственно коммерческое и техническое образование, поскольку они находятся в неразрывной связи с процессом индустриализации страны и нацелены на подготовку кадров, адекватных поставленным задачам.

В то же время, необходимо отметить, что быстрый рост разного уровня коммерческих школ в России, по мнению дореволюционного исследователя коммерческой школы Е. Карпиньского свидетельствовал не столько о необыкновенном влечении русского юношества к коммерческому образованию как таковому, сколько о стремлении к образованию вообще. Причину сложившегося положения автор видел не только в том, что в России, в принципе было мало образовательных учреждений разного уровня, поэтому, когда появилась возможность их учреждать, то общественные организации и частные лица воспользовались этим правом не задумываясь о качестве и специфике коммерческого образования, нацеленного на подготовку кадров прежде всего для развивающейся российской промышленности. Главное, по его мнению, заключалось в том, что «... хорошими учителями специальных предметов в коммерческих учебных заведениях могут быть только специалисты-практики, т.е. люди коммерческого или близкого к нему мира», а этих специалистов как раз и было недостаточно (Карпиньский, 1908: 7-12).

Данное обстоятельство компенсировалось увеличением теоретических курсов, когда преимущество отдавалось общему образованию в ущерб специальному. Возникает феномен, который в научной литературе получил название «многопредметность». Термин ввел товарищ министра финансов В.И. Ковалевский, который выступая на Съезде директоров и представителей попечительских советов коммерческих училищ в 1901 г. заявил, что «... предметы общеобразовательные нередко подавляют специальный характер данной школы», что и приводит к многопредметности программ коммерческих училищ. В этой связи В.И. Ковалевский предлагал обдумать, «не окажется ли возможным преподавание предметов, генетически связанных между собой, вести так, чтобы они давали одно законченное целое. Равным образом, я находил бы необходимым не только согласовать программы предметов в отдельных коммерческих училищах, но и сократить, если возможно, эти программы» (Материалы, 1901: 7-8).

Анализ деятельности открытых иногородними отделениями Императорского русского технического общества школ, классов и разнообразных курсов, проведенный Постоянной комиссией по техническому образованию при Техническом обществе показал, что главной целью их деятельности являлось стремление «усовершенствовать рабочую силу, как одно из орудий производства, для улучшения качества работы и увеличения доходности предприятия». Однако при этом совершенно не принималось во внимание, что «сам рабочий, как человек, могущий, кроме обязанности зарабатывать для себя хлеб насущный может иметь и другие, общечеловеческие интересы и стремиться к приобретению знаний ради расширения своего кругозора и понимания общественной и государственной жизни» (Краткий обзор, 1907: 3).

В заключении, подготовленном Постоянной комиссией, подчеркивался тот факт, что в России в отличие от Западной Европы, процент грамотных рабочих едва достигает до 60 % и в этих условиях «для усвоения учения о теплоте или начал механики требуется известная предварительная подготовка и научное развитие. Распространение специальных знаний необходимо, но при этом параллельно должна быть предоставлена рабочим возможность и общего образования для развития своего кругозора» (Краткий обзор, 1907: 4). Что касается

простой грамотности в России, то она, согласно переписи 1897 г., составляла не более 20 %, а общая сумма лиц получивших среднее или высшее образованию составляла всего 1,1 % от всех жителей Империи (Мищенко, 1907: 22).

На 2-м Съезде по техническому образованию вопрос об общеобразовательной подготовке поступающих в низшие технические училища стал предметом горячих прений поскольку для поступающих в эти учебные заведения абитуриентов требовалась определенная подготовка на уровне не ниже городского училища.

Городские училища в России существовали на основании Положения, Высочайше утвержденного 31 мая 1872 г. По мысли законодателя, заведения эти должны были быть общеобразовательными предназначенными в основном для городского населения и особенно бедной его части. Цель эти училищ — доставить законченное общее элементарное образование и дать те сведения, которые могут быть наиболее полезны в практической жизни.

В докладе С.А. Владимирского, сделанном на 3-м съезде Деятелей по техническому и профессиональному образованию отмечалось, что окончившие курс в городских училищах представляют хорошо подготовленный и вполне надежный элемент для восприятия всякого рода специального образования. Это связано с тем, что программа городских училищ сбалансирована и обладает достаточной разносторонностью, поскольку как гуманитарные, так и естественно-научные предметы представлены в ней достаточно полно. Кроме того, городские училища обладают образованными и специально подготовленными учителями из окончивших курс в Учительских институтах.

И наконец, самое главное — это то, что из городских училищ в специальные учебные заведения поступают не дети 11-12 лет, а юноши 14-16 лет, притом в большинстве случаев сами сознательно решающие вопрос, продолжать ли им свое образование, и в случае положительного решения, выбирающие для себя то или другое специальное училище (Чебель, 1907: 32-33).

Проблема заключалась в том, что городских училищ было крайне недостаточно. К 1907 г. в Москве насчитывалось не более 5 четырехклассных городских училищ, в Петербурге — 17 четырехклассных училищ, а в некоторых городах (Иваново-Вознесенск, Калязин, Вязники и др.) их не было совсем, что привело к возникновению низших технических училищ с двухлетним подготовительным отделением, которое давало общеобразовательную подготовку (Чебель, 1907: 37).

Этим же обстоятельством было вызвано появление, начиная с 1896–1897 гг. торговых школ, которые в своей основе представляли те же четырехклассные городские училища, от которых они отличались только отсутствием курса естествознания и значительным сокращением русского языка и истории, что компенсировалось введением начал немецкого языка, счетоводства, химии и товароведения. Не смотря на то, что все торговые школы, как учебные заведения, содержимые частными лицами, взимали сравнительно высокую плату от 80 до 150 руб. в год, все они росли быстрыми темпами (Чебель, 1907: 36-37). Уже к 1901 по данным Учебного отдела Министерства финансов насчитывалось 21 общественная и 15 частных торговых школ (Материалы, 1901: VI).

Съезд пришел к выводу, что общеобразовательная подготовка, необходимая для поступления в технические училища не может быть ниже курса городских училищ с 4-х летним курсом и число таких училищ должно быть увеличено, по крайней мере, в такой степени, чтобы открытие новых технических училищ не требовало, в свою очередь, открытия при них специальных подготовительных отделений (Чебель, 1907: 37-38).

Вопросы постановки промышленного образования обсуждались различными общественными организациями. Наибольший интерес эта тема вызывала на съездах предпринимателей, представлявших интересы добывающих отраслей экономики, развивавшихся наиболее быстрыми темпами.

Первыми о необходимости широкого развития специального образования (путем устройства горнотехнических училищ) заявили Съезды горнопромышленников Юга России, которые рассматривали его одним из главнейших условий для развития южной железодельной промышленности. Вопрос о горном и горнозаводском техническом образовании был включен в повестку дня XXI съезда, состоявшегося в Харькове в 1896 г. Далее, на XXIV-м (1900 г.) и XXV-м (1901 г.) съездах были приняты ходатайства об учреждении торговых школ с подготовительными классами и уже в сентябре 1901 г. была

открыта первая торговая школа, субсидированная съездом горнопромышленников (Лисичанская штейгерская школа) (Фомин, 1908: 41-42).

Однако далее дело не пошло и это позволило А.Г. Алексееву в докладе «О горном и горнозаводском техническом образовании», сделанном на XXX-м съезде горнопромышленников Юга России (1906 г.) сформулировать вывод о том, что за 5 лет (после 1901 г.) «...ровно ничего не сделано в постановке среднего и низшего образования; из всех постановлений Съездов ни одно не выполнено и положение вопроса остается почти таким же, как было 10 лет тому назад» (Алексеев, 1906: 1).

Вопросы организации промышленного образования, прежде всего низшего и среднего уровня активно обсуждались на съездах Уральских горнопромышленников в Екатеринбурге. Необходимость создания на Урале целой сети низших горнотехнических школ была поднята еще в 1896 г. на V съезде, причем было обращено внимание на крайнюю недостаточность числа школ на Урале вообще и почти полное отсутствие низших профессиональных школ, которые готовили бы практических работников для отрасли. Съезд высказал мнение, что низшие горные школы необходимы в каждом округе и на каждом горном заводе. В какой-то мере эту проблему решали заводские школы и окружные училища, однако, с передачей их в 1879 г. в ведение Министерства народного просвещения, связь училищ с интересами заводов совершенно прекратилась, поскольку из программы училищ было исключено все, что давало в прежней школе подготовку учеников к практической деятельности на производстве (Труды, 1914: 90-91).

Эти училища учреждались для механической, химической, строительной, сельскохозяйственной и горнозаводской специальностей. Финансирование училищ осуществлялось как за счет казны, так и за счет земств, обществ, сословий и частных лиц. Программы преподавания определялись учебными планами, издаваемыми Министерством народного просвещения. Для поступления в училище требовалось удостоверение об окончании курса пяти классов реального училища или другого среднего учебного заведения. Наконец, ученики, успешно окончившие среднее техническое училище с четырехлетним курсом, получали звание техника по соответствующей специальности.

Таких технических училищ, находящихся в ведомстве министерства народного просвещения на Урале насчитывалось всего четыре, из которых прямое отношение к горной промышленности Урала имело только Горнозаводское отделение при Пермском Алексеевском реальном училище, которое было организовано по типу средних учебных заведений горнозаводской специальности. Поэтому, при поддержке съезда, в 1911 г. Педагогическим советом училища было возбуждено ходатайство о преобразовании его в Пермское среднее горнозаводско-техническое училище с приготовительным классом (Труды, 1915: 384-389).

Хотя это ходатайство в принципе было поддержано в Министерстве народного просвещения, однако, принятие окончательного решения по созданию такого училища было отложено. Причина заключалась в наличии финансовых проблем и нежелании съездов взять на себя их решение. Формальной причиной отказа в финансировании со стороны съездов указывалось в целом на незначительное число обучающихся в училище и практически отсутствие среди них местных жителей. Второе среднее техническое училище, которое также требовало преобразования – Уральское горное училище в Екатеринбурге, готовило техников по рудной и горнозаводской части. Училище также содержалось за счет казны и выпускало в год до 30 человек, которые работали не только на уральских предприятиях, но и приглашались на юг России. При этом потребность в получении образования в Уральском горном училище была весьма высока и достигала до 120–140 специалистов, в то время как прием был ограничен 40–45 человеками. В целях расширения приема в училище в докладе съезду рекомендовалось разделить преподавание специальных предметов на два отдела: горный и металлургический (Труды, 1915: 293-294).

Кроме того, на съезде обсудили ситуацию с постановкой преподавания в Нижне-Тагильском низшем 4-х классом техническом училище, которое готовило лиц по разным отраслям горнозаводского дела не требующим высшего технического образования. В училище преподавались порядка 13 общих и специальных предметов. Кроме того сверх классного обучения ученики занимались практическими работами в химической лаборатории, в заводских музеях и мастерских, а также в рудниках, а для практических

занятий предоставлялись заводские мастерские и рудники, принадлежащие Правлению Нижне-Тагильских заводов. В училище принимались бесплатно дети служащих и местных рабочих, а на оставшиеся места за отдельную плату принимались все желающие. Суть проблемы заключалась в том, что училище находилось в ведении Министерства народного просвещения и его выпускники не пользовались теми правами, которые предоставлялись таким же школам, находящимся в ведомстве Министерства торговли и промышленности, хотя условия приема, продолжительность обучения, состав предметов и программ мало отличались друг от друга. Поэтому Попечительский совет училища ходатайствовал о преобразовании его из низшего училища в среднее с горной и горнозаводской специальностью. Съезд уральских горнопромышленников поддержал это ходатайство.

В целом съезд пришел к выводу, что имеющиеся на Урале технические училища не в полной мере обслуживают интересы горной промышленности и ни по количеству, ни по постановке образования не удовлетворяют потребности подготовки как средних, так и в особенности низших техников. В резолюции съезда подчеркивалось, что «...из существующих низших технических училищ ждут скорейшего перечисления в разряд средних Нижне-Тагильское и Турьинское, а также требуется обособление Горнозаводского Отделения от Алексеевского реального училища. При каждом из названных училищ должен быть открыт приготовительный класс. Только в этом случае количество выпускаемых средних техников может быть приведено в соответствие с потребностями развивающейся промышленностью Урала» (Труды, 1915: 400-402, 416-417).

Результатом обсуждения вопроса «О постановке технического образования на Урале» явились поручения данные Совету съезда:

1) Возбудить перед министром торговли и промышленности ходатайство о созыве на Урале Съезда деятелей по техническому образованию, при участии представителей промышленности, земства и городов Уральского края, для выработки типов и сети средних и низших технических школ на Урале, с тем, чтобы для обеспечения производительности работ Съезда ему предшествовала анкета, программа которой должна быть выработана организационным Комитетом съезда.

2) Ходатайствовать о преобразовании Горнозаводского Отделения при Пермском Алексеевском реальном училище в самостоятельное среднее техническое училище, с открытием при нем приготовительного класса и с передачей из Министерства народного просвещения в ведение Министерства торговли и промышленности.

3) Ходатайствовать о преобразовании Нижне-Тагильского и Турьинского низших технических училищ в средние технические училища.

4) Ходатайствовать об увеличении до максимума приема учеников в Уральское горное училище и о скорейшем утверждении выработанных преподавательским персоналом его новых программ этого училища (Труды, 1915: 113-115).

Анализ этих поручений позволяет сделать вывод о том, что проблема подготовки кадров низшего и среднего звена для отрасли стояла достаточно остро, однако, как видно из перечня ходатайств, с которыми должен был выступить Совет, решение этой проблемы в значительной мере зависело от позиции государственных и местных органов управления. Что касается определения конкретных типов специальных учебных заведений, которые следовало бы признать более целесообразными для Урала и где их открытие представлялось бы более удобным, то решение этого вопроса горнопромышленники хотели полностью переложить на плечи Съезда деятелей по техническому образованию, а также земств и городов Уральского края.

Дискуссии о постановке специального технического образования касались не только постановки его низшего и среднего уровня, но и высшей школы. В основе дискуссии, как уже отмечалось выше, была проблема соотношения общетеоретических и специальных предметов при получении технического образования. С одной стороны звучал упрек организаторам этого типа образования в недостаточной практической подготовке технических специалистов. В частности известный московский предприниматель и общественный деятель П.А. Бурышкин, который сам, помимо юридического факультета Московского университета, окончил Московский коммерческий институт и знал ситуацию с постановкой коммерческого образования изнутри подчеркивал, что коммерческая школа в

России оказалась перегруженной рядом преподаваемых дисциплин и не обращала достаточного внимания на надлежащую практическую подготовку. Поэтому, как пишет автор: «Коммерческий мир и торговые организации с некоторым недоверием относились к молодым людям, кончившим институты, думая, очевидно, что в русских условиях менее требовалось знакомство с длинным рядом теоретических дисциплин по сравнению с основным знанием счетоводства или даже просто с умением считать на счетах и, несомненно, можно было отметить, что до самого последнего времени даже в таких крупных центрах, как Москва или Харьков, легче себе находили работу в торговых предприятиях молодые люди, окончившие низшие коммерческие школы» (Бурьшкин, 1991: 107).

С другой стороны о роли и значении преподавания гуманитарных дисциплин в техническом вузе говорили сами преподаватели высшей школы. В частности, профессор О. Шомер, подчеркивал важную роль политической экономии в курсе инженерного образования (Шомер, 1907: 10-12). По его мнению, «...занятия по политической экономии необходимы для инженера: они доставляют ему весьма ценные знания, без которых трудно ориентироваться в его будущей практической деятельности», поскольку главная задача высшей школы состоит в том, чтобы «подготавливать инженеров для самостоятельной деятельности на научном основании. В настоящее же время эта подготовка носит лишь естественно-технический характер, сосредотачиваясь главным образом на одной технике, но надо иметь в виду, что каждая техническая проблема есть в то же время и проблема хозяйственно-экономическая и в этом смысле инженер должен выступать не только в качестве техника, но и в качестве ответственного руководителя предприятия». А для этого он должен обладать более широким кругом знаний. Поэтому игнорирование значения политической экономии, как важного предмета учебного курса в деле подготовки инженеров, по мнению автора, является большой ошибкой, которую, к сожалению, делает большинство факультетов технических высших школ (Шомер, 1907: 11-12).

В этом же ключе о гуманитарной составляющей в техническом вузе рассуждал К. Боклевский, анализируя процесс обучения на кораблестроительном отделении Петербургского политехнического института. Автор подчеркивал: «Высшая техническая школа должна давать умственное развитие, разнокачественное с развитием, получаемым путем университетского образования. Подготавливая не к одной какой-нибудь исключительной технической деятельности, такая школа должна сообщать сведения по предметам, необходимым для возможности самостоятельного изучения разных отраслей техники». При этом в статье отмечалось, что «науки технические должны излагаться в такой последовательности, чтобы главные их принципы покоились на теоретических основаниях, добытых из предшествующих им в порядке изучения дисциплин» (Боклевский, 1907: 19).

Коммерческие вузы активно открывали общегуманитарные кафедры. В Петроградском институте высших коммерческих знаний в 1915/16 учебном году, например, было открыто сразу три новых кафедры: русской истории (зав. каф. М.Д. Приселков), истории философии (зав. каф. И.И. Лапшин) и административной политики (зав. каф. Б.Б. Веселовский) (Хроника, 1915: 349).

Особенно актуальным вопрос о подготовке национальных технических кадров становится в связи с началом Первой мировой войны. На Совещании по выработке основных положений и постановок преподавания в низших и средних профессиональных технических учебных заведениях России, которое состоялось в феврале 1915 г. под председательством Управляющего учебным отделом Министерства народного просвещения А.Е. Логарио отмечалось, что «почти во всех видах нашего производства замечается отсутствие русских рабочих сил, включая почти весь технический персонал. Освобождение нашей промышленности от тисков зависимости от иностранцев станет возможным только в том случае, если мы вооружим наших техников и рабочих той же силою знания и умения, что и иностранные специалисты» (Шелков, 1915: 42-43).

В этой связи вопрос о профессиональном и техническом образовании приобретал в условиях войны исключительную важность. Предполагалось, что организацию среднего и низшего профессионального образования должны взять на себя представители торгово-промышленных кругов, а также купеческие и городские общественные организации, земства и пр.

При этом Министерство торговли и промышленности должно оставить за собой контроль за направлением профессионального образования, создать общее Положение о всякого рода учебных заведениях, а конкретное управление этими заведениями передать в руки соответствующих обществ. Что касается высшего образования, содержание которого требует значительных средств, особенно техническое образование, то оно должно остаться под управлением государства (Шелков, 1915: 44).

В целом Совецание высказалось за развитие технического образования в духе Положения о коммерческих учебных заведениях 1897 г., дающего достаточный простор местной инициативе и передавшего заведование средними коммерческими учебными заведениями в руки общественных организаций.

Однако, признав все пять типов технических училищ (механические, химические, строительные, сельскохозяйственные и горнозаводские с 4-х годичным курсом обучения, не считая общеобразовательных классов, существовавших при некоторых училищах), действующих согласно Уставу 1889 г., Совецание, тем не менее, указало на главный их недостаток, который заключался в том, что во всех технических училищах мало времени уделялось на практические занятия и на приобретение навыков к работе. При этом признавался тот факт, что только одна треть всех окончивших технические училища реально идут на службу в промышленные предприятия, остальные же стремятся поступить в высшие учебные заведения. В этих условиях увеличение практических занятий в отдельных учебных заведениях вряд ли могло коренным образом изменить ситуацию. Требовалась коренная перестройка всего среднего технического образования.

В результате Совецание при Министерстве торговли и промышленности высказалось за трансформацию отдельных технических училищ в единый тип средних политехнических училищ с 4-х летним сроком обучения и с отделениями: механическим, химическим, электротехническим и пр. (Шелков, 1915: 44-47).

В этом же ключе были выдержаны доклады П.И. Шелкова «О реформе профессионального образования», в котором признавалось целесообразным учреждение в Москве Первого среднего политехнического училища и профессора П.И. Новгородцева об учреждении Московским купеческим обществом «Всероссийского Общества распространения профессионального образования» (Шелков, 1915: 82).

В результате дальнейшей деятельности Совецания был разработан при участии министра просвещения П.Н. Игнатьева проект Положения о Совете по делам профессионального образования. Этот проект 16 февраля 1916 г. был внесен на рассмотрение Совета министров и на его заседании 23 февраля 1916 г. был образован при Министерстве народного просвещения Совет по делам профессионального образования в Империи. Положение о Совете было утверждено императором 11 марта 1916 г. (Совет по делам профессионального образования, 1916: 32).

5. Заключение

Таким образом, на этапе экономической модернизации на рубеже XIX–XX вв. возникла проблема повышения качества человеческого капитала, решение которой государство связывало с развитием промышленного образования, нацеленного на подготовку специалистов, способных выполнить программу социально-экономического развития страны.

Министерство финансов, которое возглавило этот процесс, стремилось в сотрудничестве с общественными организациями выработать оптимальные подходы к организации учебного процесса и постановке преподавания общих и специальных дисциплин в рамках реализуемых учебных программ, с тем, чтобы выпускники технических и коммерческих учебных заведений были адекватны стоящим перед государством задачам.

В условиях низкого уровня общего образования, как среди рабочих промышленных предприятий, так и среди населения страны в целом, учебные заведения технического и коммерческого профиля столкнулись с проблемой определения оптимальной учебной программы, которую могли бы успешно освоить обучающиеся в специальных учебных заведениях при наличии существенного дефицита знаний, полученных в общей школе.

Подобная ситуация приводила к тому, что российские технические училища и вузы должны были компенсировать дефицит гуманитарной подготовки за счет расширения

перечня общетеоретических дисциплин, что, в свою очередь, приводило к увеличению нормативных сроков обучения и в этом смысле сдерживало темпы развития специального образования.

Другой стороной этой проблемы явилось стремление выработать свою самобытную модель подготовки кадров для развивающейся промышленности, обладающих не только узкоспециальными знаниями, но и солидной общетеоретической подготовкой, что, безусловно, повышало качество человеческого капитала в условиях трансформации аграрного государства в индустриальное.

Литература

Алексеев, 1906 – Алексеев А.Г. Доклад о горном и горнозаводском техническом образовании / XXX съезд горнопромышленников юга России. Харьков, 1906.

Бессолицын, 2012 – Бессолицын А.А. Министерство финансов и формирование системы коммерческого образования в России на рубеже XIX–XX вв. // Экономическая история. 2012. №3. С. 16–23.

Бессолицын, 2014 – Бессолицын А.А. Государство и становление системы коммерческого образования в России на рубеже XIX–XX вв. / А.А. Бессолицын. М.: Ин-т рос. истории РАН, 2014. 226 с.

Бессолицын, 2017 – Бессолицын А.А. Роль бизнеса в формировании человеческого капитала через развитие промышленного образования в России на рубеже XIX–XX вв. // Экономическая история. 2017. №1. С. 77–91.

Боклевский, 1907 – Боклевский К. Кораблестроительное отделение Петербургского политехнического института // Техническое образование. Педагогический журнал. 1907. №2. С. 15–31.

Бурьшкин, 1991 – Бурьшкин П.А. Москва купеческая: Мемуары / Вступ. ст., коммент. Г.Н. Ульяновой, М.К. Шаццлло.- М.: Высш. Шк., 1991.- 352 с.

Григорьев, 1895 – Григорьев С.С. Коммерческое образование во Франции и постановления международных конгрессов по профессиональному образованию о развитии и распространении коммерческих знаний. СПб., 1895.

Григорьев, 1900 – Григорьев С.С. Высшие коммерческие учебные заведения в Западной Европе. СПб., 1900.

Иоллос, 1901 – Иоллос Г.Б. Высшие школы коммерческих наук в Германии. СПб., 1901.

Карпиньский, 1908 – Карпиньский Е. Коммерческое образование в России // Промышленность и торговля. №13. Т.2. 1908. С. 7–12.

Катцина, 2014 – Катцина Т.А. Становление профессионального коммерческого образования в Сибири (1900–1919 гг.) / Т.А. Катцина, Л.Е. Мариненко, С.А. Лисина // Высшее образование в России. 2014. №1. С. 144–151.

Кечеджи-Шаповалов, 1911 – Кечеджи-Шаповалов М.В. Коммерческое образование, его значение, задачи, методы и организация. СПб., 1911.

Краткий обзор, 1907 – Краткий обзор деятельности Императорского русского технического общества по образованию рабочих // Техническое образование. Педагогический журнал. 1907. №2. С. 1–15.

Материалы, 1901 – Министерство финансов. Учебный отдел. Материалы по коммерческому образованию. Вып. I. СПб., 1901.

Мищенко, 1907 – Мищенко Л. Мысли Д.И. Менделеева по вопросам об организации общего и прикладного образования в России // Техническое образование. Педагогический журнал. 1907. №5. С. 19–30.

Представление, 2006 – Представление С.Ю. Витте в Государственный Совет «Об изменении штатов Департамента торговли и мануфактур». 30 октября 1893 г. / С.Ю. Витте Собрание сочинений и документальных материалов: В 5 т. / С.Ю. Витте. М.: Наука, 2002–2007 / Т.4, кн. 1. 2006.

Разманова, 2002 – Разманова Н.А. Становление коммерческого и финансово-экономического образования в России (XIX – 20-е г. XX века) / Н.А. Разманова. М.: Изд-во Моск. с.-х. акад. им. К.А. Тимирязева, 2002. 331 с.

Совет по делам профессионального образования, 1916 – Совет по делам профессионального образования в Империи // Коммерческое образование. 1916. №1–2. С. 32.

Труды, 1914 – Труды XIX съезда горнопромышленников Урала с 25 по 28 февраля 1914 г. в Екатеринбурге. СПб., 1914. Ч. II.

Труды, 1915 – Труды XX съезда горнопромышленников Урала с 27-го февраля по 3-е марта 1915 г. в г. Екатеринбурге. Пг., 1915.

Фомин, 1908 – *Фомин П.И.* Краткий очерк истории съездов горнопромышленников Юга России.- Харьков, 1908. 173 с.

Фомин, 1912 – *Фомин П.И.* Практическая постановка промышленного образования.- Харьков, 1912.- 12 с.

Чебель, 1907 – *Чебель В.* Об общеобразовательной подготовке к техническому образованию. Доклад, читанный во II-й секции 3-го съезда деятелей по техническому и профессиональному образованию в России // Техническое образование. Педагогический журнал. 1907. №2. С. 31-38.

Хроника, 1915 – Хроника коммерческого образования // Коммерческое образование. 1915. №8. С. 349.

Шелков, 1915 – *Шелков П.И.* К реформе профессионального образования // Коммерческое образование. 1915. №3-4. С. 41-49.

Шомер, 1907 – *Шомер О.* О значении преподавания политической экономии в курсе инженерного образования // Техническое образование педагогический журнал. 1907. №1. С. 10-12.

References

Alexeev, 1906 – *Alexeev A.G.* (1906). Doklad o gornom i gornozavodskom tekhnicheskome obrazovanii. XXX s'ezd gornopromyshlennikov yuga Rossii [Report about the mining and industrial mining technical education. XXX congress of mining industrials of the south of Russia]. Khar'kov. [in Russian].

Bessolitsyn, 2012 – *Bessolitsyn A.A.* (2012). Ministerstvo finansov i formirovanie sistemy kommercheskogo obrazovaniya v Rossii na rubezhe XIX-XX vv. [Ministry of Finance and development of the commercial education system in Russia at the edge of XIX-XX centuries]. *Economicheskaya istoriya*, 3: 16-23. [in Russian].

Bessolitsyn, 2014 – *Bessolitsyn A.A.* (2014). Gosudarstvo i stanovleniye sistemy kommercheskogo obrazovaniya v Rossii na rubezhe XIX-XX vv. [The state and the establishment of the commercial education system in Russia at the edge of XIX-XX centuries]. M.: In-t ros. istorii RAN. 226 p. [in Russian].

Bessolitsyn, 2017 – *Bessolitsyn A.A.* (2017). Rol' biznesa v formirovanii chelovecheskogo kapitala cherez razvitiye promyshlennogo obrazovaniya v Rossii na rubezhe XIX-XX vv. [The role of business in the development of the human capital through the development of the commercial education in Russia at the edge of XIX-XX centuries]. *Economicheskaya istoriya*, 1: 77-91. [in Russian].

Boklevskiy, 1907 – *Boklevskiy K.* (1907). Korablestroitel'noe otdeleniye Peterburgskogo politekhnicheskogo instituta [Shipbuilding department of the St. Petersburg polytechnic institute]. *Tekhnicheskoye obrazovaniye. Pedagogicheskiy zhurnal*, 2: 15-31. [in Russian].

Buryshkin, 1991 – *Buryshkin P.A.* (1991). Moskva kupecheskaya: Memuary/ Vstup. St. comment. G.N. Ulyanovoy, M.K. Shatsillo. [Merchant Moscow: Memoires / Introduction article, comments of G.N. Ulyanova, M.K. Shatsillo]. M.: Vyssh. Shk. 352 p. [in Russian].

Grigoryev, 1895 – *Grigoryev S.S.* (1895). Kommercheskoe obrazovaniye vo Frantsii i postanovleniya mezhdunarodnykh kongressov po professional'nomu obrazovaniyu o razviti i rasprostraneni kommercheskikh znaniy [Commercial education in France and resolutions of the international high education congresses about the development and spread of the commercial knowledge]. SPb. [in Russian].

Grigoyev, 1900 – *Grigoryev S.S.* (1900). Vysshkiye kommercheskiye uchebniye zavedeniya v Zapadnoy Evrope [Commercial high schools in Western Europe]. SPb. [in Russian].

Iollos, 1901 – *Iollos G.B.* (1901). Vysshkiye shkoly kommercheskikh nauk v Germanii [High schools of commercial education in Germany]. SPb. [in Russian].

Karpin'skiy, 1908 – *Karpin'skiy E.* (1908). Kommercheskoye obrazovaniye v Rossii [Commercial education in Russia]. *Promyshlennost' i torgovlya*, 2(13): 7-12. [in Russian].

Kattsina, 2014 – *Kattsina T.A.* (2014). Stanovleniye professional'nogo kommercheskogo

obrazovaniya v Sibiri (1900-1919 gg.) [Establishment of the professional commercial education in Siberia (1900-1919)]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*, 1: 144-151. [in Russian]

Kechedzhi-Shapovalov, 1911 – *Kechedzhi-Shapovalov M.V.* (1911). Kommercheskoye obrazovaniye, ego znachenie, zadachi, metody i organizatsiya [Commercial education, its importance, goals, methods and organization]. SPb. [in Russian]

Brief overview, 1907 – Kratkiy obzor deyatelnosti Imperatorskogo russkogo tekhnicheskogo obschestva po obrazovaniyu rabochikh [Brief overview of the activity of the Emperor's Russian technical society for education of workers] (1907). *Tekhnicheskoye obrazovaniye. Pedagogicheskiy zhurnal*, 2: 1-15. [in Russian]

Work papers, 1901 – Ministerstvo finansov. Uchebniy otdel. Materialy po kommercheskomu obrazovaniyu. Vyp. I [Ministry of Finance. Educational department. Work papers on the commercial education. Vol. I.]. 1901. SPb. [in Russian]

Mischenko, 1907 – *Mischenko L.* (1907). Mysli D.I. Mendeleeva po voprosam ob organizatsii obshego i prikladnogo obrazovaniya v Rossii [Thoughts of D.I. Mendeleev about the issues of organization of the general and specialized education in Russia]. *Tekhnicheskoe obrazovaniye. Pedagogicheskiy zhurnal*, 5: 19-30. [in Russian]

Presentation, 2006 – Predstavleniye S.Y. Vitte v Gosudarstvenniy Sovet "Ob izmenenii shtatov Departamenta trgovli i manufaktur". 30 oktyabrya 1893 g. S.Y. Vitte Sobraniye sochineniy i dokumental'nykh materialov: V 5 t. [Presentation of S.Y. Vitte to the State Council "About the change of staff of the Department of trade and manufactures" 30 October 1893. S.Y. Vitte Collection of works and documentary materials: in 5 volumes]. S.Y. Vitte. (2006). M.: Nauka, 2002-2007. Vol.4, book 1. [in Russian]

Razmanova, 2002 – *Razmanova N.A.* (2002). Stanovleniye Kommercheskogo i finansovo-ekonomicheskogo obrazovaniya v Rossii (XIX – 20-e g. XX veka) [Establishment of the commercial and financial-economic education in Russia (XIX – 20th years of XX century)]. M.: Izd-vo Mosk. s.-kh. akad. im. K.A. Timiryazeva. 331 p. [in Russian]

Council for professional education affairs, 1916 – Sovet po delam professional'nogo obrazovaniya v Imperii [Council for professional education affairs in the Empire]. 1916. *Kommercheskoye obrazovaniye*, 1-2: 32. [in Russian]

Works, 1914 – Trudy XIX s'ezda gornopromyshlennikov Urala s 25-go po 28-e fevralya 1914 g. v Ekaterinburge [Works of the XIXth congress of mining industrials of Ural from 25 till 28 February 1914 in Ekaterinburg]. 1914. SPb. Ch. II. [in Russian]

Works, 1915 – Trudy XX s'ezda gornopromyshlennikov Urala s 27-go fevralya po 3-e marta 1915 g. v g. Ekaterinburge [Works of the XXth congress of mining industrials of Ural from 27 February till 3 March 1915 in Ekaterinburg]. 1915. Pg. [in Russian]

Fomin, 1908 – *Fomin P.I.* (1908). Kratkiy ocherk istorii s'ezdov gornopromishlennikov Yuga Rossii [Brief overview of the history of the congresses of mining industrials of the South of Russia]. Khar'kov. 173 p. [in Russian]

Fomin, 1912 – *Fomin P.I.* (1912). Prakticheskaya postanovka promyshlennogo obrazovaniya [Practical setting of industrial education]. Khar'kov. 12 p. [in Russian]

Chebel, 1907 – *Chebel V.* (1907). Ob obscheobrazovatel'noy podgotovke k tekhnicheskomu obrazovaniyu. Doklad, chitanniy vo II-y sektiye 3-go s'ezda deyatel'ey po tekhnicheskomu i professional'nomu obrazovaniyu v Rossii [About the general educational preparation to the technical education. The report read during the II section of the 3rd congress of actors for technical and professional education in Russia]. *Tekhnicheskoye obrazovaniye. Pedagogicheskiy zhurnal*, 2: 31-38. [in Russian]

Chronicles, 1915 – Khronika kommercheskogo obrazovaniya [Chronicles of commercial education] (1915). *Kommercheskoe obrazovaniye*, 8: 349. [in Russian]

Shelkov, 1915 – *Shelkov P.I.* (1915). K reforme professional'nogo obrazovaniya [To the reform of commercial education]. *Kommercheskoye obrazovaniye*, 3-4: 41-49. [in Russian]

Shomer, 1907 – *Shomer O.* (1907). O znachenii prepodavaniya politicheskoy ekonomii v kurse inzhenernogo obrazovaniya [About the importance of teaching political economy in the course of the engineering education]. *Tekhnicheskoye obrazovaniye. Pedagogicheskiy zhurnal*, 1: 10-12. [in Russian]

Промышленное образование в дореволюционной России: дискуссии о соотношении общеобразовательной и специальной подготовки

Александр Алексеевич Бессолицын ^{a, b, *}

^a Институт российской истории РАН. Центр экономической истории, Российская Федерация;

^b Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Российская Федерация

Аннотация. Целью статьи стало исследование деятельности государственных органов и общественных организаций по формированию системы промышленного образования в условиях экономической модернизации в России на рубеже XIX–XX вв.

Исследование строится на основе дискуссий о соотношении общей и специальной подготовки, развернувшихся в профильных журналах, посвященных проблемам технического и коммерческого образования, а также обсуждения этих проблем в рамках работы отраслевых съездов предпринимателей потенциально заинтересованных в подготовке новых кадров для развивающейся промышленности. Данная полемика отражала стремление государства и общества решить проблему повышения качества человеческого капитала, что должно было способствовать выполнению программы социально-экономического развития страны.

Автор пришел к выводу о том, что в условиях низкого уровня общего образования, как среди рабочих промышленных предприятий, так и среди населения страны в целом, учебные заведения технического и коммерческого профиля столкнулись с проблемой определения оптимальной учебной программы, которую могли бы успешно освоить обучающиеся в специальных учебных заведениях при наличии существенного дефицита знаний, полученных в общей школе.

Подобная ситуация приводила к тому, что российские технические училища и вузы должны были компенсировать дефицит гуманитарной подготовки за счет расширения перечня общетеоретических дисциплин, что, в свою очередь, приводило к увеличению нормативных сроков обучения и в этом смысле сдерживало темпы развития специального образования. Другой стороной этой проблемы явилось стремление выработать свою самобытную модель подготовки кадров для развивающейся промышленности, обладающих не только узкоспециальными знаниями, но и солидной общетеоретической подготовкой, что, безусловно, повышало качество человеческого капитала в условиях трансформации аграрного государства в индустриальное.

Ключевые слова: промышленное образование, технические училища, коммерческие вузы, образовательная политика, государство, отраслевые съезды предпринимателей, человеческий капитал.

* Корреспондирующий автор

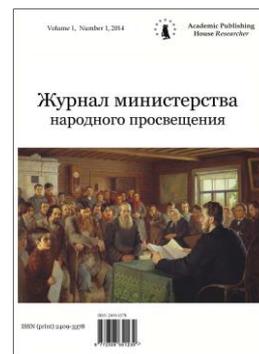
Адреса электронной почты: a_bessolitsyn@mail.ru (А.А. Бессолицын)

Copyright © 2017 by Academic Publishing House Researcher s.r.o.



Published in the Slovak Republic
 Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya
 Has been issued since 2014.
 ISSN: 2409-3378
 E-ISSN: 2413-7294
 2017, 4(2): 118-132

DOI: 10.13187/zhmnp.2017.2.118
www.ejournal18.com



Professional Formation of School-Leavers of Specialized Secondary Educational Establishments in the Russian Empire

Alexis A. Streltsov^{a,*}

^a Southern Federal University, Russian Federation

Abstract

The article deals with the elementary military and secondary spiritual education in the Russian empire. Nearly 2400 profiles are analysed. The article consists of two parts. In each a brief history of the educational establishment is given, as well as the technique of the investigation in relation to its peculiarities. The author indicates similar traits as well as differences, which allow implementing a comparative approach to these two types of educational establishments. The period under review is about 110 years, from the first decade of the XIX the century to the year 1918. Within it the author discriminates three stages that more or less coincide for both types of specialized secondary educational establishments: the first comprises the reign of Alexander I, Nicholas I and the early reign of Alexander II, who initiated liberal reforms in many spheres, including education, in the Russian empire (second stage). The last one is all about the reign of Alexander III and Nicholas II.

The author shows that there is a direct correspondence between the type of education and its influence on the school-leavers' choice of profession or career and on the social and cultural development of the country in the XIXth – early XXth century.

Keywords: Russia, secondary special education, military education, military school, theological seminary, theological education, school-leavers.

Часть 1: кадетские корпуса

1. Введение

Объектом исследования в настоящей статье являются кадетские корпуса в Российской империи.

В царской России «Корпус кадет шляхетских» был учреждён императрицей Анной Иоанновной в 1731 г. по проекту, предложенному фельдмаршалом Б.К. Минихом. Открыт он был в феврале 1732. С 1743 г. стал называться «Сухопутным...» (чтобы отличать от учреждённого Морского), а с 1800 г. – Первым кадетским корпусом.

В 1805 году по проекту кн. П.А. Зубова было открыто 10 кадетских корпусов. Кроме Санкт-Петербурга и Москвы, они были учреждены в Киеве, Смоленске, Воронеже, Твери, Ярославле, Нижнем Новгороде, Казани, Тобольске (Иванников, 2003: 177). Было принято

* Corresponding author

E-mail addresses: alexiso82007@yandex.ru (A.A. Streltsov)

отдельное «Положение о губернских кадетских корпусах». Единый учебный план для всех кадетских корпусов был введен в 1836 году (Капитуров, 2010: 161).

В программу обучения кадетского корпуса наряду со специальными военными предметами и Законом Божьим (обязательным для всех средних учебных заведений) были включены основы точных, естественных и гуманитарных наук. В первой половине XIX века (программа менялась) в корпусе изучались «российская словесность» (язык и литература), история, геральдика и генеалогия; математика, география; также кадеты обучались верховой езде, фехтованию, танцам, юриспруденции (законоведение), статистике, новым (немецкий и французский) и древним языкам, чистописанию, рисованию и черчению (Маркушина, 2014: 25; Иванников, 2003: с.161).

Выделялись несколько курсов, продолжительность которых в разное время могла меняться: подготовительный (1-2 года), общий (5-6 лет), специальный (2-3 года) (Маркушина, 2014: 26; Иванников, 2003: с.161). Таким образом, в корпусах было 9-10 классов.

В 1863 г. все существовавшие к этому времени кадетские корпуса (16) были переименованы в гимназии военного ведомства или расформированы; на смену унтер-офицерам пришли воспитатели, а вместо рот введено деление по возрастам. В основу [реформы] «легло признание, что будущие офицеры должны получать, прежде всего, общее образование и воспитание, а уж затем специальное» (Кузьмин-Караваев, 1990: 874).

2 июля 1882 г. военные гимназии были вновь реорганизованы в кадетские корпуса (т.н. «обратная реформа» (Кузьмин-Караваев, 1990: 874)). Деятельность их осуществлялась на основании «Положения о кадетских корпусах» (1886). В этих учебных заведениях наряду с военно-профессиональной подготовкой давалось достаточно широкое общее образование (Маркушина, 2014: 27).

Полный курс состоял из семи классов. В учебный план входили: Закон Божий, русский язык с церковнославянским и литература, французский и немецкий языки, математика, начатки естественной истории, физики, космографии, географии, истории, чистописание, рисование, обязательные военные предметы: строевое обучение, гимнастика, фехтование, плавание, а также предметы эстетического цикла – музыка, пение, танцы. В 1889 г. были введены новые программы обучения, включающие курс «законоведение» (основные понятия о нравственности, праве и общежитии) (Маркушина, 2014: 27-28). В программах 1898 года предусматривалось сокращение недельных часов с 202 до 196 (Кузьмин-Караваев, 1994: 858).

К началу XX в. кадетские корпуса (28 в 1905 году (Кузьмин-Караваев, 1994: 858)) стали практически обязательной ступенью в получении военного образования в России (Маркушина, 2014: 28).

В 1915 году был утвержден новый учебный план, по которому обязательные военные предметы, предметы эстетического цикла и ручной труд выводились за основную сетку часов.

После Октябрьской революции в нашей стране данный тип учебного заведения прекратил существование на территориях, подконтрольных большевикам; последний кадетский корпус был закрыт осенью 1920 года.

2. Материалы и методы

Базой исследования послужила русскоязычная Википедия. В качестве обоснования столь необычной базы мы хотели бы привести следующие доводы: ни в одном энциклопедическом словаре или справочнике не представлено такое большое количество персоналий, и ни в каком печатном издании невозможно вести поиск по ключевым словам «получил образование в ... кадетском корпусе» и «окончил ... кадетский корпус». К тому же, хотя статьи в Википедии может создавать или править любой человек, у которого есть доступ в Интернет, за этим процессом следят проверяющие (а за их работой – администраторы). Мы дополнительно перепроверили сотни статей, чтобы исключить возможность ошибки.

В качестве метода исследования мы использовали особого рода опрос. Предлагалось два вопроса: когда окончил кадетский корпус тот или иной «респондент», и в какой (-их) сфере (-ах) деятельности реализовал себя. Поскольку в данном случае ответ на вопрос заключался в анализе биографической статьи – «анкеты», мы предлагаем назвать данную

разновидность опроса *викитированием*.

Поскольку анализ генеральной совокупности – всех выпускников невозможен из-за отсутствия полных сведений хотя бы по выпускникам одного кадетского корпуса, мы поставили себе задачу определить наиболее отличившихся из них (критерий – попадание в Википедию), – выборочная совокупность. По тексту работы слово «выпускники», за исключением цитат, обозначает «выпускники кадетских корпусов Российской империи, нами включённые в выборку».

Предварительно надлежало установить, окончил ли тот или иной выпускник полный курс кадетского корпуса (исключённые, или вынужденные оставить учёбу в выборку не включаются). В выборку (по состоянию на июль 2017г.) попало 989 персоналий из нескольких территориальных групп: 229 – Москва (г. Санкт-Петербург, в силу исключительно большого числа выпускников, не попал в настоящую выборку), 386 – российская провинция, 374 – окраинные территории империи (доля Украины (в её нынешних фактических границах) составила 61,2 % от общего числа в группе, включающей также Белоруссию и Закавказье).

Для удобства анализа было выделено 10 областей, в рамках которых были сгруппированы выпускники:

- *военная служба* (преимущественно, генералы) - *ВС*;

- мы выделили ещё две области: *военные техники* (военные инженеры, разработчики новых моделей огнестрельного оружия и т.п.) – *ВТ* и *военные юристы* (военные прокуроры, судьи военных трибуналов и т.п.) - *ВЮ*.

Все три области можно представить как объединённую область *специальность*.

- *словесность* (филологи, литературоведы, писатели, поэты, публицисты, переводчики, журналисты, литературные критики);

- *обществоведение* (историки, краеведы, этнографы, социологи, философы, экономисты, преподаватели права, педагоги-теоретики и т.д.);

- *естествознание* (физики, химики, биологи, географы, путешественники, математики, инженеры);

Сюда преимущественно относились профессора, академики, приват-доценты.

- *гражданская служба* (чиновники, общественные, земские, политические и государственные деятели и т.д.) - *ГС*;

- *искусство* (актёры, музыканты, художники, искусствоведы, архитекторы и т.д.).

А также: *духовенство* (зачастую, архиереи), *медицина* (как профессора, так и видные практикующие врачи), *коммерция* (купцы, предприниматели и промышленники), *охрана* (жандармы, чекисты, сотрудники ГПУ и НКВД), *революция* (народовольцы, анархисты, социал-демократы и т.д.).

Известные выпускники кадетских корпусов: маршал М.И. Тухачевский, конструктор С.И. Мосин, электротехник А.Н. Лодыгин, издатель А.С. Суворин, революционер, советский и партийный деятель В.В. Куйбышев, писатель А.И. Куприн, композитор А.Н. Скрябин (учился, но не окончил курс философ Н.А. Бердяев). Спортсмены, хоть и были учтены в предварительных таблицах, но ввиду своей крайней малочисленности не смогли повлиять на данные. Погрешность составила около 0,1 %.

3. Обсуждение

Несмотря то, что по истории военного образования за последнюю четверть века было опубликовано несколько десятков статей и защищено несколько диссертаций, остаётся аспект практически неизученный. Мы поставили цель определить влияние среднего специального образования на профессиональное и гражданское становление выпускников кадетских корпусов Российской империи в XIX – начале XX века.

4. Результаты

Особый интерес представляют следующие показатели (по всем таблицам – в процентах) по отдельным кадетским корпусам (в таблицу не попали, но были учтены ниже, кадетские корпуса с объёмом выборки менее 15 персоналий – Брестский, Владикавказский, Одесский, Сумский, Ташкентский, Ярославский):

Таблица 1. Показатели по отдельным кадетским корпусам

Город	число	ВС	ВТ	ВЮ	сумма	ГС
Симбирск	25	73	6	-	79	17
Новочеркасск	25	76	2	-	78	11
Псков	29	83,6	3,4	-	87,1	6,9
Омск	46	72,3	6,5	-	78,8	4,3
Оренбург	47	73,9	2,1	1,1	77,1	7,4
Москва 3	48	74,5	7,3	3,1	84,9	5,2
Тифлис	55	87,7	1,8	-	89,5	3,6
Москва 2	63	65,5	6,3	2,8	74,6	7,5
Орёл	67	72,4	3	-	75,4	11,6
Воронеж	68	62,2	6,6	0,7	69,6	6,9
Нижний Новгород	68	66,9	7,7	0,7	75,4	6,3
Полоцк	76	68,8	7,2	1	77	7,2
Киев	95	70,8	3,2	0,5	74,5	6,8
Москва 1*	113	75,7	2,7	-	78,4	10,6
Полтава	117	67,7	5,8	0,4	73,9	13,2

Примечания: Возле города расположения в ряде случаев указан номер корпуса.

Как видно из таблицы, по области «военная служба» значения в среднем находятся в «коридоре» 65-76 %, а по объединённой специальности – 73-79 %.

Также нами рассматривались группы:

Таблица 2а. Показатели по группам

	Россия – провинция	Окраины	Δ
	386	374	
Военная служба	71,6	71,5	в пределах погрешности
Военные техники	4,9	4,5	0,4
Военные юристы	0,4	0,6	0,2
Специальность	76,8	76,6	0,2
Гражданская служба	8,2	8,4	0,2

Первых две группы очень близки по ключевым показателям, несмотря на некоторое различие в объёме выборки, тогда как в таблице ниже при полном совпадении объёмов имеются существенные расхождения, что может объясняться спецификой подгруппы.

Таблица 2б. Показатели по группам

	Москва	Украина	Δ
	229	229	
Военная служба	72,3	68,8	3,5
Военные техники	4,6	4,3	0,3
Военные юристы	1,4	0,4	1
Специальность	78,3	73,5	4,8
Гражданская служба	8,5	9,6	1,1

Значительную долю в последней области составили депутаты Государственной Думы (40). Ниже на [рисунке 1](#) показаны (под)группы и количество депутатов.

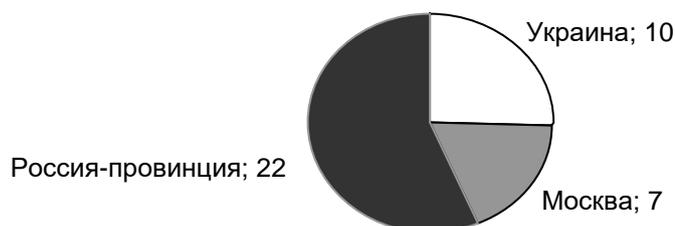


Рис. 1. (Под)группы и количество депутатов

Далее предстояло установить, являются ли эти данные более-менее постоянными на всех этапах. Разброс данных, даже по кадетским корпусам с долгой историей и сравнительно большой выборкой, достаточно велик. Ниже в [таблице 3](#) представлены данные по отдельным учебным заведениям, в которых «коридор» по области «военная служба» относительно мал – от 59,5 % по 80,5 % (в скобках – данные по объединённой области – от 66 %,5 до 85 %).

Таблица 3. Данные по отдельным учебным заведениям

	1805–1863 гг.	1863–1882	1882–1918
Нижний Новгород	64,3 (75)	68,1 (82,8)	67 (71)
Орёл	71,7 (78,3)	66,7 (-)	77 (79,8)
Полтава	59,5 (71,4)	64,8 (65,6)	71,9 (78,1)
Москва 1	72,3 (75,5)	75 (79,4)	80,5 (81,7)
Москва 2	64,3 (71,4)	73 (85)	59,7 (66,9)

В большинстве же случаев показатели первого и второго этапов составили 50 % (Полоцк, Омск, Оренбург) и менее (Воронеж, Киев), а для кадетских корпусов, открывшихся во второй половине XIX века такое сопоставление невозможно.

С другой стороны, при анализе численно более крупных единиц – территориальных групп и подгрупп, – прослеживаются некие «коридоры» величин по области «военная служба» и объединённой области «специальность» $\Delta_1 = 4$ на первом этапе, $\Delta_2 = 6,5$ (за исключением Москвы, для которой характерна своя динамика) на втором, и $\Delta_3 = 5,5$ % на третьем (см. [таблицу 4](#)):

Таблица 4. «Коридоры» величин по области «военная служба» и объединённой области «специальность»

	1805-1863 гг.	1863-1882 гг.	1882-1918
Москва	71, 9 (75,4)	73,3 (81,7)	72, 1 (78,6)
Россия-провинция	58 (62)	67, 8 (72,5)	76,5 (82,2)
Окраины	53, 4 (65,7)	72, 9 (76,8)	75, 6 (79,3)
Украина	54, 8 (64,5)	69,3 (70,6)	71, 6 (76,6)
Российская империя	61,5 (68)	70,9 (76)	75,3 (80,3)

Следует учесть, что кадетские корпуса (военные гимназии) давали также и общее образование:

Таблица 5. Общее образование в кадетских корпусах (военных гимназиях)

	Россия-провинция	Москва	Окраины	Украина
Обществоведение	4	3,5	3	3,4
Словесность	3,3	1,9	1,5	1,2
Искусство	1,8	3,1	2,6	3,6
Естествознание	1,8	2,3	3,5	4
сумма:	10,9	10,8	10,6	12,2

Это показывает, что примерно каждый девятый выпускник кадетского корпуса рассматривал его как общеобразовательное учебное заведение, причём в первой половине XIX века эта тенденция проявлялась сильнее, возможно, в силу относительной неразвитости системы гимназий и реальных училищ.

Также интересно сравнить две взаимоисключающие области:

Таблица 6. Данные по областям «революция» и «охрана»

	Россия – провинция	Окраины	Украина	Москва
	386	374	229	229
Революция	1,5	0,7	1,2	0,8
Охрана	1,4	1,2	0,7	0,7

Остальные области в совокупности составляют менее 2 % от выборки, в среднем по 0,3 %. Исключение, область «коммерция»: для Украины этот показатель составляет 1,1 %, для Окраин в целом и Москвы – 0,9 %, а для российской провинции – 0,5 % (в среднем по стране – 0,7 %).

5. Заключение

Если же анализировать данные по всей выборке, то за рассмотренный период времени 77 % выпускников кадетских корпусов Российской империи выбрали для себя военную карьеру, из них свыше 71 % – в строевых частях и в штабах. В этих двух областях (и ещё в области «охрана») прослеживается стойкая положительная динамика по всем показателям. Относительно стабильна область «искусство» – 2,4%. Отрицательная динамика отчасти прослеживается для областей «обществоведение» (7,8 % – 3,8 % – 2 %), «естествознание» (3,4 % – 3 % – 2,2 %), и «гражданская служба» (12,4 % – 9,5 % – 6,6 %). По объединённой области СГД: 11,6 % – 4,9 % – 4,3 %.

Есть ещё одна область, которая преимущественно представлена в группе Окраины – 0,8 % (в среднем по стране – 0,5 %), – духовенство. Священники издревле сопровождали русское воинство в дальних походах в России, должность «полковой священник» известна со времён царя Алексея Михайловича, а при императоре Петре I военные священники стали неотъемлемой частью армии. Несмотря на это, трудно найти законную область деятельности более противную церковному служению, чем воинское дело. В терминах, принятых нами в настоящем исследовании, область «духовенство» можно считать анти-специальностью для выпускников кадетских корпусов.

Часть 2: духовные семинарии

1. Введение

Предшественницами духовных семинарий в России (в Украине была Киево-Могилянская академия) можно считать славяно-греко-латинскую академию. Первое духовно-учебное заведение с названием «семинария» учредил Феофан Прокопович; впоследствии она объединилась со славяно-греко-латинской Александро-Невской семинарией (переименованной в 1788 г. в главную семинарию). Второй стала в 1732 году Казанская духовная семинария (в 1797 году обе они стали называться академиями) (Барсов, 1990: 269). Также известны Троицкая Лаврская семинария (с 1738 г. фактически, – с 1742 г.),

Новгородская (1740), Тобольская (1743), с 1776 года – Перервинская и Черниговская, с 1787 г. – Белгородская, а с 1797 (фактически, с 1800 г.) – Вифанская духовная семинария.

С целью упорядочить их деятельность, с 1807 года начал работать особый комитет. После рассмотрения нескольких проектов, в следующем году был представлен доклад, который дал начало созданию трехступенчатой системы духовных школ, состоящей из училищ, семинарий и академий. В семинарии принимались выпускники духовных училищ, а в академии – лучшие выпускники духовных семинарий (Гончаров, 2012: 120).

Все эти категории училищ были соединены в одну общую организацию, по началу подчинения низших высшим ... Все епархии России разделены были на четыре духовно учебных округа, каждый под ведением своей духовной академии, которая ... управляла семинариями не только в учебном, но и в административном отношении. Семинарское "правление", в свою очередь, заведовало духовными училищами епархии. В каждой епархии полагалось по одной семинарии (Барсов, 1990: 269).

Шестилетнее обучение в семинариях было разделено на три двухгодичных класса. Кроме богословских наук должны были преподаваться и общеобразовательные предметы, соответствовавшие гимназическому курсу ... До реформы 1867 года они являлись сословными учебными заведениями – в них обучались только дети духовенства (Гончаров, 2012: 120).

В 1867 году был принят новый устав духовных семинарий, открывший в них доступ представителям всех сословий. Духовно-учебные округа были упразднены, административная власть академий над семинариями и семинарий над духовными училищами ликвидирована: все они подчинялись Святейшему Синоду. Семинарии из трехклассных двухгодичных были преобразованы в шестиклассные (по году в каждом классе)... За первые четыре года обучения учащиеся проходили гимназический курс (с добавлением некоторых богословских дисциплин), а два последних года исключительно посвящались богословским наукам... Новый устав 1867 года четко разъяснял, что православные духовные семинарии являются учебно-воспитательными заведениями, и получаемое в них образование должно быть как общим, так и специальным (Гончаров, 2012: 121). Иначе говоря, «в семинариях должна быть специализация, т.е. образование должно быть специальным («круг предметов богословских»), но при этом должны преподаваться и общеобразовательные дисциплины» (Борзенко, 2014: 198). Таким образом, духовные семинарии являлись богословско-общеобразовательными средними учебными заведениями.

Выпускники четвертого класса семинарии с 1863 года получили право свободного (без вступительных экзаменов) поступления в университеты, чем воспользовалось значительное число семинаристов. Эта мера преследовала цель «уменьшить в духовных семинариях число студентов, не имеющих намерения дальнейшего священнослужения, т.е. детей духовенства, попавших в семинарии «случайно», из-за своего происхождения» (Борзенко, 2014: 196).

«По данным Г.И. Щетининой, в 1875 г. 53 % всех поступивших в университеты составили гимназисты и 46 % семинаристы. Буквально через несколько лет обозначилась острая нехватка кадров для нужд самого духовного ведомства. К тому же проблема усугублялась тем, что в университеты уходили лучшие из учащихся. В результате в 1879 г. доступ семинаристов в университеты был сильно ограничен (Адамов, 2010: 108).

В 1884 г. устав и штаты духовно-учебных заведений подвергнуты новому пересмотру ... восстановлено наблюдение академий над семинариями и семинарий над низшими училищами (Барсов, 1990: 269). По «Уставу...» 1884 года, добавились новые предметы: Библейская история, история русского раскола, апологетика, сравнительное богословие и тригонометрия. За счет математики, философии и древних языков было увеличено число уроков русской словесности (Гончаров, 2012: 121). Программа курса духовных семинарий вместе с духовными училищами содержала в себе полный курс классических гимназий с присоединением к нему психологии, а также начальных оснований и краткой истории философии (Барсов, 1990: 269).

14 декабря 1905 г. правительство дало разрешение на свободное поступление семинаристов в высшие учебные заведения. И здесь, как и в 1870-е гг., количество поступающих в университеты было столь велико, что уже в 1908 г. доступ в университеты был сильно ограничен (Адамов, 2010: 109).

В 1917–1918 гг. духовные семинарии по всей стране были закрыты.

Таким образом, система духовного образования имеет ряд общих черт с системой военного образования:

1) ведомственность (подчинённость Святейшему Синоду и Военному министерству соответственно, тогда как остальные типы средних учебных заведений (гимназии, реальные училища и, большую часть своей истории, коммерческие училища) находились под управлением Министерства народного просвещения);

2) сочетание общеобразовательных (в первые годы обучения) и специальных (в конце дисциплин);

3) сословность – предназначались почти исключительно для детей лиц духовенства и дворянства соответственно (до реформ 1860-х гг.), что порождало определённую семейственность: нередко несколько братьев заканчивали одно и то же среднеспециальное учебное заведение, или 2-3 поколения одной семьи получали образования духовных семинариях или кадетских корпусах соответственно;

4) академия (духовная или военная) как высшая ступень образования.

Имелись и отличия: духовных семинарий было больше (к началу XX века – примерно в два раза), чем кадетских корпусов (которых было несколько в Санкт-Петербурге и Москве, тогда как семинарий – только по одной), и по географическому охвату (но не общей численности) примерно на треть они уступали общеобразовательным учебным заведениям (гимназиям и реальным училищам).

Система управления духовными учебными заведениями, с другой стороны, имела ряд общих черт с системой управления светскими казёнными школами:

1) наличие округов – учебных и духовно-учебных соответственно;

2) подчинение низших учебных заведений высшим – уездных училищ/духовных училищ – гимназиям/духовным семинариям, а тех, в свою очередь, университетам/духовным академиям (с 1867 года до 1884 года были отменены духовно-учебные округа и иерархическое подчинение духовно-учебных заведений);

3) соблюдение принципа «одна губерния/епархия – одна гимназия/семинария» (для провинциальных гимназий он сохранялся только в первой половине XIX, а в отношении Москвы и Санкт-Петербурга – до 1830-х гг.);

4) участие одного и того же человека, графа Д.А. Толстого в реформировании и одновременном управлении обеими системами образования – как обер-прокурор Святейшего Правительствующего Синода и Министр народного просвещения (На эту особенность, возможно, впервые обратил внимание (Борзенко, 2014: 198)).

Вследствие этого мы поставили цель определить влияние среднего специального образования на профессиональное и гражданское становление выпускников духовных семинарий Российской империи в XIX – начале XX века.

2. Материалы и методы

Предварительно надлежало установить, окончил ли тот или иной выпускник полный курс духовной семинарии (исключённые, окончившие экстерном, иностранные студенты (болгары, сербы, сирийцы и т.д.), перешедшие впоследствии в католичество, а также вынужденные оставить учёбу в выборку не включаются). В выборку попало свыше 1385 персоналий: – Россия (в её нынешних границах), 307 – западные окраинные территории империи (Украина – 64,2 % от общего числа в группе, включающей Белоруссию, Прибалтику, Молдавию и Холм). Последнее требует пояснения: располагаясь на территории, исторически принадлежавшей Царству Польскому, в течение нескольких лет находился в составе Киевского генерал-губернаторства, а располагавшаяся здесь духовная семинария предназначалась в действительности для русского и украинского населения). Погрешность – около 0,1 %.

Перечень областей в целом совпадает с приведённым выше, но потребовал некоторой корректировки:

- *духовенство* (преимущественно архиереи, но и священнослужители рангом ниже, от архимандритов по приходских священников, многие из которых причислены к лику святых, а также миссионеры, не принявшие сан),

- *богословие* – новая область, включающая как собственно богословов, так и духовных писателей, канонистов, специалистов по церковной истории, церковному пению и т.д.

Вместе с предыдущей она образует объединенную «специальную» область.

- *словесность* (филологи, литературоведы, писатели, поэты, публицисты, переводчики, журналисты, литературные критики);

- *обществоведение* (историки, краеведы, этнографы, философы, правоведы);

Две последние могут составить объединённую область *социо-гуманитарная деятельность* (СГД).

- *естествознание* (физики, химики, биологи, географы, математики);

- *гражданская служба* (чиновники, общественные деятели, гласные городской думы, городские головы, депутаты Государственной думы);

- *искусство* (певцы, музыканты, художники, искусствоведы и т.д.).

А также: *военная служба* (генералы и офицеры); *медицина* (как профессора, так и видные практикующие врачи, включая фармацевтов и ветеринаров), *коммерция* (предприниматели), *революция* (народовольцы, социал-демократы и т.д.).

Также впервые нами выделена область *педагогика* (директоры светских учебных заведений, народных училищ, а также авторы популярных не богословских учебников, педагоги-теоретики), что объясняется несомненной, пусть и несколько преувеличенной (Гончаров, Плохова, 2012) ролью духовно-учебных заведений как кузницы педагогических кадров и центров педагогического образования в Российской империи второй половины XIX века.

Известные выпускники: «друг рабочих» П.А. Гапон и А.В. Карташёв, обер-прокурор Синода и Министр исповеданий Временного Правительства, ректоры университетов: Санкт-петербургского – химик А.А. Воскресенский, Московского – математик и философ П.А. Некрасов, Харьковского – юрист А.В. Куницын, педагог П.Ф. Каптерев, писатели А.Р. Беляев, П.П. Бажов и Н.Г. Помяловский, почвовед профессор В.В. Докучаев, геолог академик Д.С. Белянкин, хирург Н.А. Бурденко. (Не менее известны и не окончившие полного курса: будущий маршал А.М. Василевский, изобретатель радио А.С. Попов, писатель Д.Н. Мамин-Сибиряк, художник В. Васнецов и др.)

3. Обсуждение

Хотя за последнюю четверть века в нашей стране был опубликован целый ряд статей по истории духовного образования, остаётся аспект практически неизученный. Мы поставили цель определить влияние среднего специального образования на профессиональное и гражданское становление выпускников духовных семинарий Российской империи в XIX – начале XX века.

4. Результаты

Результаты на первый взгляд получились неоднозначными. Мы могли ожидать, что службу по специальности выбрали не менее 62 % выпускников духовных семинарий, из них в священном сане – не менее 53 % (нижние показатели по кадетским корпусам, и то на отдельных этапах), а верхний – 80 % (с единичными случаями превышения).

С одной стороны, данные по многим духовным семинариям укладывались в допустимые рамки:

Таблица 7. Данные по духовным семинариям

название духовной семинарии (город)	Число выпускников	Духовенство	Богословие	сумма
Астраханская	8	56,3	18,8	75,1
Иркутская	10	60	5	65
Уфимская	12	56,3	6,3	62,6
Тобольская	14	64,3	8,9	73,2
Олонецкая (Петрозаводск)	16	62,5	9,4	71,9
Холмская	16	68,8	10,9	79,7
Харьковская	18	59,7	15,3	75
Симбирская	19	65,8	11,8	77,6

Литовская (Вильно)	19	60,5	7,9	68,4
Подольск	20	55	7,5	62,5
Екатеринославская	22	63,6	14,8	78,4
Казанская	22	65,9	3,4	69,3
Саратовская	26	58,7	14,4	73,1
Вятская	32	60,9	13,3	74,2
Тверская	32	57	21,9	78,9
Вологодская	34	56,6	16,2	72,8
Киевская	35	57,1	7,9	65
Санкт-Петербургская	42	57,4	19,4	76,8
Воронежская	47	61,7	6,4	68,1
Вольнская (Острог, Кременец, Житомир)	47	59,6	16	75,6
Нижегородская	47	58,5	19,1	77,6
Рязанская	67	60,4	14,2	74,6
Владимирская	70	56,1	15,7	71,8

По ряду духовных семинарий данные незначительны, но выходили за рамки:

Таблица 8. Данные по ряду духовных семинарий

	Кострома	Смоленск	Самара
	40	27	20
духовенство	52,5	52,8	52,5
богословие	25	14,8	12,5
сумма (Σ)	75,5	67,6	65

Во многих случаях показатели по области «духовенство» не достигали 52 %, или превышали 70 %, или суммарные показатели составляли менее 62 % или более 81 %.

С другой стороны, если обратиться к данным по укрупнённым территориальным образованиям, цифры оказываются в ожидаемых рамках:

Таблица 9. Данные по укрупнённым территориальным образованиям

	Сибирь и Дальний Восток	Юг и Северный Кавказ
	46	46
Духовенство	60,5	65,8
Богословие	4,3	5,4
сумма (Σ)	64,8	71,2
СГД	15	17

Особо стоит рассмотреть данные по двум территориальным объединениям, совпадающим с современными Северо-Западным и Центральным федеральными округами. Несмотря на почти четырёхкратное расхождение в размерах, две группы очень близки по ряду показателей:

Таблица 10. Данные по двум территориальным объединениям

	Северо-Запад	Центр России	Δ
	161	605	
духовенство	58,8%	60,3%	1,5
богословие	19,8%	18,2%	1,4
сумма (Σ)	78,6%	78,5%	в пределах погрешности
СГД	10,3%	10,7%	0,4
депутаты ГД	3,7%	3,6%	в пределах погрешности
революция	0,3%	0,2%	в пределах погрешности
военная служба	-	0,2	
естествознание	1,4%	1,6%	0,2

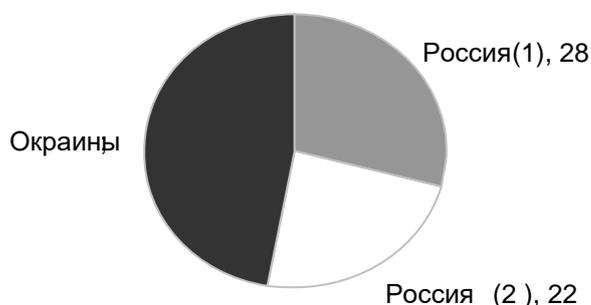
Близость данных по многим показателям позволяет нам объединить их вместе, условно обозначив эту часть выборки Россия (1).

Для сравнения приведём данные по двум другим, примерно равным между собой территориальным объединениям: Россия (2) – (Южный, Уральский, Сибирский и т.д. федеральные округа) и не относящиеся к России в её нынешних границах западные территории (Окраины) Российской империи.

Таблица 11. Данные по двум территориальным объединениям

	Россия 2	Окраины	Δ
	312	307	
духовенство	57,8	59,1	1,8
богословие	10,2	10,2	совпадение
сумма (Σ)	68	69,3	1,3
СГД	14,1	12,3	1,8
депутаты ГД	24,5	47,3	22,8
революция	1	0,7	0,3
военная служба	0,4	0,2	0,2
естествознание	1,2	1,3	в пределах погрешности

Сразу же заметны отличия от предыдущей части выборки: меньшая доля «специальной» области и увеличенная – объединённой области «служба»; особо выделяется доля депутатов Государственной Думы (см. [рисунок 2](#)).

**Рис. 2.** Доля депутатов Государственной Думы

Следует указать на значительную неоднородность группы «Окраины»:

Таблица 12. Анализ данных по объединённой области «Окраина»

	Украина	Беларусь, Прибалтика, Молдова, Холм	Δ
	197	110	
духовенство	60,2	57,3	2,9
богословие	13,5	4,4	в 3 раза
сумма (Σ)	73,7	61,6	12
СГД	9	18,2	в 2 раза
педагогика	2,3	1,8	0,5
депутаты ГД	14,2	14,5	0,3
революция	1	-	
естествознание	1	1,8	0,8
коммерция	0,5	0,5	совпадение

Едва ли не единственное, что сближает эти две подгруппы – подобласть «депутаты Государственной Думы». Отсюда можно сделать вывод: число бывших семинаристов – депутатов Государственной Думы растёт по мере удаления от центральных районов России.

Одновременно росла доля революционеров, – до 2,5% в подгруппе «Сибирь и Дальний Восток», хотя, как и в случае с областями «коммерция» и «военная служба» в любом случае речь идёт о единичных персоналиях. С другой стороны, последнее подтверждает высказанное нами предположение о том, что служба в армии является анти-специальностью для выпускников семинарий.

В отношении областей «педагогика», «искусство» и «медицина» нам не удалось установить каких-либо закономерностей из-за большого разброса значений. Например, по «искусству» и «педагогике» от 0,6 % и 2,1 % (Центр России) до, соответственно, 2,6 % и 4,4 % (Россия (2)). Доля «медицины», возможно, больше, чем те 1,1-2 %, которые нам удалось получить, но в некоторых случаях нельзя было установить, точно ли та или иная персоналия, ставшая врачом, окончила полный семинарский курс.

Прежде чем перейти к разбору особенностей на отдельных этапах, следует сказать, что мы не согласны с классификацией М.А. Адамова (Адамов, 2010). Он выделяет два основных этапа:

I. Этап становления (1702 – 1867 гг.) в свою очередь можно разделить на несколько стадий: 1) начальная (1702 – 1721 гг.); 2) десекуляризационная или киевская (1721 – 1764 гг.); 3) секуляризационная или московская (1764 – 1808 гг.); 4) стадия осуществления реформы 1808 – 1814 гг. (1808 – 1867 гг.) (Адамов, 2010: 103)

II. Этап становления Здесь также следует выделить несколько стадий: 1) реформа 1867 года и ее осуществление (1867 – 1884 гг.); 2) реформа 1884 г. и ее осуществление (1884 – 1905 гг.); 3) революция 1905 – 1907 гг. и подготовка новой реформы духовных школ (1905 – 1917 гг.) (Адамов, 2010: 103).

Мы предлагаем рассматривать отдельно два периода:

1. децентрализованного несистемного развития духовно-учебных заведений (XVIII век – 1808 год);
2. становление системы духовно-учебных заведений (1808-1918).

Поскольку для нас представляет интерес последний период, то в рамках него мы выделяем 3 этапа: 1) 1808-1867 гг.; 2) 1867-1884 гг.; 3) 1884-1918 гг.

Таблица 13. Данные по 3 этапам

	1808-1867			1867-1884			1884-1918		
	Д.	Б.	Σ	Д.	Б.	Σ	Д.	Б.	Σ
Центр России	58,1	21,4	79,4	50,5	22,1	72,6	67,9	12,1	80
Северо-Запад	50,9	26,5	77,5	43,9	21,6	65,4	72,2	13,7	85,9
Россия (1)	56,9	22,2	79,1	48,8	22	70,8	69	12,5	81,5
Россия (2)	47,3	15,4	66,7	50,2	18,8	68,9	66,2	4,4	70,6
Окраины	48,4	20,1	68,5	53,1	10,4	63,5	67,9	6,1	74
Украина	51,8	24,1	75,9	54,2	13,2	67,4	66,5	8	74,4
Рос. империя	53,9	20,7	74,6	49,8	18,8	68,6	67,2	8,5	75,7

Примечание: Д. и Б. в таблице – первые буквы областей «духовенство» и «богословие».

Анализ данных показывает, что либеральные реформы 1860-х не сильно, но отрицательно сказались на подготовке по указанным областям, но только в пределах трёх территориальных подгрупп: Центральной и Северо-Западной России, а также Украины, – исконных центров православия в нашей стране.

5. Заключение

Анализ данных по объединённой области «специальность» позволяет сделать два вывода:

1. На втором этапе в пределах группы России (1) наблюдается спад по области «духовенство» и объединённой области «специальность», тогда как для группы Россия (2) по указанным двум областям наблюдается устойчивый рост, а для группы Окраины – промежуточный результат: рост по области «духовенство», и спад по объединённой области «специальность».

2. Вне зависимости от группы, наблюдается устойчивый спад по области «богословие» для 3-го этапа.

Таблица 14. Анализ данных по объединённой области «специальность»

	1808-1867		1867-1884		1884-1918	
	СГД	Гр.служба	СГД	Гр. служба	СГД	Гр. служба
Центр России	12,5	3,4	11,7	5,8	8	4,1
Северо-Запад	16,7	0,9	12,1	9,6	4,7	0,7
Россия (1)	13,2	3	11,2	6,8	7,1	3,2
Россия (2)	18,2	5,8	11,3	10,3	12,8	6,8
Окраины	21,8	1,9	9,4	20,3	9,5	11,6
Украина	16,4	1,4	5,9	18,1	6,5	9,9

3. В пределах группы Россия (1) наблюдается спад по объединённой области «социогуманитарная деятельность».

4. На втором этапе для группы Украина имеет место резкий рост по области «государственная служба».

6. Выводы

Обобщая полученные данные, мы можем сделать однозначный вывод: за весь рассмотренный нами период не менее 2/3 выпускников среднеспециальных учебных заведений, – кадетских корпусов и духовных семинарий, – в Российской империи, выражаясь современным языком, «трудоустроились по специальности», т.е. их профессиональная карьера была связана с полученным ими в юности специальным образованием, – военным или духовным. Несмотря на то, что указанные учебные заведения относились к разным ведомствам – Военному министерству и Священному Синоду, их развитие определялось общественно-политическими процессами в стране, что нашло отражение в примерно совпадающих по срокам этапам их становления.

Расхождения в данных по первому и третьему этапам можно объяснить в связи с развитием системы среднего образования в стране. В первой половине XIX века общеобразовательных заведений в нашей стране не хватало, а сословные ограничения были сильны, и многие поступали в кадетские корпуса и духовные семинарии, чтобы получить именно общее образование. Они нередко бросали учёбу, не доучившись одного – двух лет (в выпускных классах возрастала роль специальных дисциплин). (Мы не имеем в виду учащихся, отчисленных «за малоуспешность», «за невнесение платы», «по семейным обстоятельствам», «по болезни» или умерших, а переведённых в следующий, старший класс и ушедших из него и поэтому не попавших в нашу выборку – А.С.). Среди доучившихся и попавших в нашу выборку на этом этапе отмечается несколько больший процент выпускников, реализовавших в себя в пределах выделенной нами объединённой области «социо-гуманитарная деятельность». На заключительном же этапе в Российской империи существовала развитая и количественно, и «географически» сеть средних общеобразовательных учебных заведений (гимназий и реальных училищ), что и объясняет большую долю выпускников кадетских корпусов и духовных семинарий, выбравших службу «по специальности» – от 75 % до 80 %.

Литература

- Адамов, 2010** – Адамов М.А. Становление и развитие духовных семинарий Русской Православной Церкви XVIII – начала XX веков // *Научные ведомости* Серия История. Политология. Экономика. Информатика. 2010. № 7 (78). Выпуск 14. С. 103-110.
- Барсов, 1990** – Барсов Н. Духовно-учебные заведения / Брокгауз Ф.А. Энциклопедический словарь: репринтное воспроизведение издания Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон. 1890. Т. 21 М.: Терра, 1990. 924с.
- Борзенко, 2014** – Борзенко В.О. Преобразование духовной школы в условиях пореформенной России: реформа семинарий 1867 г. // *Власть*. 2014. №10. С. 194-199.
- Гончаров, Плохова, 2012** – Гончаров М.А., Плохова М.Г. Духовно-учебные заведения и их место в формировании образовательного пространства России XVIII–XIX вв. // *Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология*. 2012. Вып. 3. С. 120-130.
- Гончаров, 2012** – Гончаров С. А. Образовательный процесс духовных семинарий в Российской империи в Синодальный период // *Сборники конференций НИЦ Социосфера*. 2012. № 37. С. 117-127.
- Иванников, 2003** – Иванников С.В. Из истории развития кадетских корпусов в России // *Психолого-педагогический журнал Гаудеамус*. 2003. Т. 2. №4. С. 177-180
- Капитуров, 2010** – Капитуров В.Г. Развитие системы кадетских корпусов русской армии в первой половине XIX века. // *Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования*. 2010. №2. С. 160-164.
- Кузьмин-Караваев, 1990** - Кузьмин-Караваев В.Д. Кадетские корпуса / Брокгауз Ф.А. Энциклопедический словарь: репринтное воспроизведение издания Ф.А. Брокгауз-И.А. Ефрон 1890 г. Т. 26 М.: Терра, 1990. 960 с ; 8б. Там же. Т. 2/д, М.: Терра, 1994. 956 с.
- Маркушина, 2014** – Маркушина С.В. К вопросу о специфике организации учебного процесса в кадетских корпусах царской России // *Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук*. 2014. № 8-4-2. С. 25-28.

References

- Adamov, 2010** – Adamov M.A. (2010). Stanovlenie i razvitie dukhovnykh seminarii Russkoi Pravoslavnoi Tserkvi XVIII – nachala XX vekov [Formation and development of theological seminaries of Russian Orthodox Church of XVIII – the beginning of the 20th centuries]. *Nauchnye vedomosti Seriya Istoriya. Politologiya. Ekonomika. Informatika*, 7 (78): 103-110. [in Russian]
- Barsov, 1990** – Barsov N. (1890). Dukhovno-uchebnye zavedeniya [Spiritual educational institutions]. Brokgauz F.A. Entsiklopedicheskii slovar': reprintnoe vosproizvedenie izdaniya F.A. Brokgauz-I.A. Efron 1890 g. V. 21 M.: Terra. 924 p. [in Russian]
- Borzenko, 2014** – Borzenko V.O. (2014). Preobrazovanie dukhovnoi shkoly v usloviyakh poreformennoi Rossii: reforma seminarii 1867g. [Transformation of spiritual school in the conditions of post-reform Russia: reform of seminaries of 1867.]. *Vlast'*, 10: 194-199. [in Russian]

Goncharov., Plokhova, 2012 – Goncharov M.A., Plokhova M.G. (2012). Dukhovno-uchebnye zavedeniya i ikh mesto v formirovanii obrazovatel'nogo prostranstva Rossii XVIII–XIX vv. [Spiritual educational institutions and their place in formation of educational space of Russia of the 18-19th centuries]. *Vestnik PSTGU IV: Pedagogika. Psikhologiya*, 3: 120-130. [in Russian]

Goncharov, 2012 – Goncharov S.A. (2012). Obrazovatel'nyi protsess dukhovnykh seminarii v Rossiiskoi imperii v Sinodal'nyi period. *Sborniki konferentsii NITs Sotsiosfera*, 37: 117-127. [in Russian]

Ivannikov, 2003 – Ivannikov S.V. (2003). Iz istorii razvitiya kadetskikh korpusov v Rossii. *Psikhologo-pedagogicheskii zhurnal Gaudeamus*. T. 2. №4. pp. 177-180 [in Russian]

Kapiturov, 2010 – Kapiturov V.G. (2010). Razvitie sistemy kadetskikh korpusov russkoi armii v pervoi polovine XIX veka [From history of development of military schools in Russia]. *Vestnik VGU. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya*, 2: 160-164. [in Russian]

Kuz'min-Karavaev, 1990 – Kuz'min-Karavaev V.D. (1990). Kadetskie korpusa [Cadet cases]. Brokgauz F.A. Entsiklopedicheskii slovar': reprintnoe vosproizvedenie izdaniya F.A. Brokgauz-I.A. Efron 1890 g. V. 26 M.: Terra, 1990 960 p.; 8b. Ibid. V. 2/ad, M.: Terra, 1994. 956 p. [in Russian]

Markushina, 2014 – Markushina S.V. (2014). K voprosu o spetsifike organizatsii uchebnogo protsessa v kadetskikh korpusakh tsarskoi Rossii [To the issue of specifics of the organization of educational process in military schools of imperial Russia]. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i sotsial'no-ekonomicheskikh nauk*, 8-4-2: 25-28. [in Russian]

Профессиональное становление выпускников средних специальных учебных заведений Российской империи

Алексей Александрович Стрельцов^{а,*}

^а Южный федеральный университет, Российская Федерация

Аннотация. В статье анализируется влияние начального военного и среднего духовного образования, получаемого, соответственно, в кадетских корпусах и духовных семинариях Российской империи, на выбор их выпускниками профессиональной деятельности. Представлена краткая история указанных типов учебных заведений с XVIII по начало XX века, выделены их общие черты и отличия. Хронологическими рамками является примерно 110-летний период, начиная с реформ начала XIX в. до 1918 года. Показано, что периодизация становления указанных типов учебных заведений, в общем, совпадает: этап становления систем ведомственных среднеспециальных учебных заведений от середины первого десятилетия XIX в. до середины 1860-х гг., от середины 1860-х гг. до первой половины 1880-х (период либеральных реформ), и. заключительный, до установления Советской власти, взявшей курс на ликвидацию указанных типов учебных заведений.

Проанализированы судьбы 989 выпускников кадетских корпусов и 1385 выпускников духовных семинарий. Выделен ряд областей, в которых они могли реализовать себя после окончания среднего учебного заведения словесность, обществоведение, составившие объединённую область «социо-гуманитарная деятельность», искусство, естествознание, гражданская служба, коммерция, революция, охрана. С учётом специфики того или иного учебного заведения выделены две специальные области, представлявшие особый интерес для нашего исследования: военная служба, военные техники и военные юристы и духовенство и богословие. Показано прямое влияние кадетского и семинарского образования на профессиональное становление выпускников средних специальных учебных заведений дореволюционной России XIX – начала XX вв.

Ключевые слова: Россия, среднее специальное образование, военное образование, кадетский корпус, духовная семинария, духовное образование, выпускники.

* Корреспондирующий автор

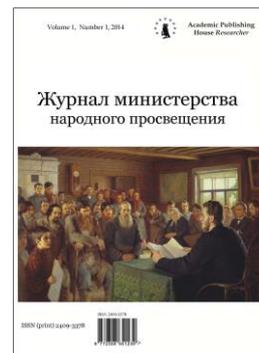
Адреса электронной почты: al-astr@yandex.ru (А.А. Стрельцов)

Copyright © 2017 by Academic Publishing House Researcher s.r.o.



Published in the Slovak Republic
 Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya
 Has been issued since 2014.
 ISSN: 2409-3378
 E-ISSN: 2413-7294
 2017, 4(2): 133-144

DOI: 10.13187/zhmnp.2017.2.133
www.ejournal18.com



Negative Traditions of Pupils of Orel Bakhtin Cadet Corps at the beginning of the XX century

Alexey N. Grebenkin^{a, *}

^a Central Russian Institute of Management, Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

Abstract

This article presents the attempt of reconstruction of negative traditions existed in Orel Bakhtin cadet corps in the beginning of XX cent. The study is based on unpublished documents – the journals of pedagogical committee of the corps. The results of study show that governmental politics which was aimed at the extermination of bad tempers of pupils caused the significant transformation of sociocultural space of Orel Bakhtin cadet corps. The main reason of it was the coordinated work of pedagogical staff headed by V.L. Lobachevsky (in 1902-1905) and R.C. Luther (in 1905-1917). Proper measures based on instructions of the General department of military schools allowed to moderate the forms of hazing between pupils, give the positive direction to the tradition of comradeship and almost completely eliminate the homoerotic expressions. These achievements conduced to the improvement of the moral climate in the institution, helped to increase the class discipline and academic performance, promoted the cultural and aesthetic development of pupils. Results of this study may be used in the course of organization of pedagogical activity in contemporary military educational institutions of different levels, as well as in boarding educational institutions.

Keywords: tradition, sociocultural space, "tsuk", military education, Orel Bakhtin cadet corps, Grand Duke Constantin Constantinovich Romanov.

1. Введение

Еще в начале XIX в. в среде воспитанников отечественных военно-учебных заведений под воздействием казарменного режима, репрессивной политики начальства и грубости нравов стали складываться негативные традиции: ложное товарищество, выражавшееся в сокрытии массой виновных в совершении проступков, пренебрежительное отношение к начальству, помывание младшими товарищами, культ грубости и пьяного разгула. В течение всего XIX столетия руководители военно-учебного ведомства и начальники заведений вели с дурными традициями ожесточенную борьбу, однако существенных результатов командирам и педагогам добиться не удалось. В первые годы XX в. руководство военно-учебных заведений во главе с великим князем Константином Константиновичем

* Corresponding author

E-mail addresses: angrebyonkin@mail.ru (A.N. Grebenkin)

предприняло энергичную попытку исправления нравов и обычаев кадетской массы. Это ознаменовало начало нового этапа в жизни Орловского-Бахтина кадетского корпуса, на рубеже веков переживавшего серьезный кризис, выразившийся, в частности, в расцвете негативных кадетских традиций.

2. Материалы и методы

2.1. Материалы исследования представлены неопубликованными документами по истории Орловского-Бахтина кадетского корпуса – журналами заседаний педагогического комитета заведения, хранящимися в фонде 725 (Главное управление военно-учебных заведений) Российского государственного военно-исторического архива. Они содержат развернутое описание негативных традиций, оценку их влияния на жизнь воспитанников и заведения в целом, а также характеристику мер, направленных на их ликвидацию.

2.2. В основу исследования положен проблемно-хронологический подход. Автор, опираясь на диахронный метод, последовательно дает характеристику отдельных негативных традиций, отмечая их трансформацию или ослабление по сравнению с рубежом XIX-XX вв., когда они находились на пике своего развития. Историко-системный подход позволяет представить негативные традиции не как дискретные явления в жизни кадет, а как комплексный социокультурный феномен.

3. Обсуждение

Историография негативных традиций Орловского-Бахтина кадетского корпуса в начале XX в. достаточно скудна. Это обусловлено как определенной табуированностью темы, так и слабой степенью изученности истории Орловского-Бахтина кадетского корпуса в целом. В статьях О.В. Левитского ([Левитский, 1996](#), [Левитский, 2000](#)) – сына офицера-воспитателя В.В. Левитского, служившего в Орловском-Бахтина кадетском корпусе в начале XX в. – сведения о существовании в среде орловских кадет каких-либо дурных обычаев и традиций отсутствуют. Нет упоминаний о негативных традициях Орловского-Бахтина кадетского корпуса и в сборнике статей «К истории Орловского-Бахтина кадетского корпуса» ([К истории, 2002](#)), вышедшем в 2002 г. под редакцией Н.О. Петровановой (дочери О.В. Левитского). Характеристика отдельных негативных традиций дана лишь в нашей монографии «История Орловского Бахтина кадетского корпуса. 1843-1918 гг.» ([Гребенкин, 2015](#)).

4. Результаты

Нравственный облик воспитанников Орловского-Бахтина кадетского корпуса в начале XX в. оставлял желать много лучшего. Пожилой и бездеятельный директор Н.Н. Светлицкий распустил кадет: даже такие тяжкие проступки, как употребление спиртных напитков, оскорбление преподавателей, издевательства над младшими и слабейшими воспитанниками, не влекли за собой наложения существенных наказаний. Дурные нравы кадет способствовали укоренению в их среде негативных традиций, принимавших уродливые, подчас изуверские, формы.

4.1. Неуставные отношения между воспитанниками («цук»). Давая характеристику негативным традициям орловских кадет, следует начать с наиболее опасной из них – «цука». «Цук» представлял собой традицию подчинения младших воспитанников старшим. В Орле он проявлялся в «жесткой» форме: подчинение было сопряжено с физическим и психическим насилием, унижением человеческого достоинства, посягательством на собственность. Особенно сильно было заметно стремление старших кадет властвовать над младшими во 2-й роте, где за «цуком» закрепилось соответствующее название – «традиция 2-й роты».

Внешняя атрибутика «традиции 2-й роты» к началу XX в. уже была легендарной. Ритуал распространения на вновь поступивших в роту кадет влияния традиции назывался «крещением»: посвящаемому обливали голову водой из умывальника, а затем рисовали ему кресты на ягодицах. Первыми крестить начинали жертв «культа мазочки» – так называемых «помпонов» (хорошеньких мальчиков, являвшихся объектом ухаживания и «приставаний»). Ритуал «крещения», по словам самих кадет, впервые появился в начале 1890-х гг. Затем он перестал использоваться, а в 1901 г. был вновь введен в употребление. Некоторыми кадетами сообщались дополнительные детали этого кощунственного обряда:

так, кресты на ягодыи якобы наносились со словами «печатъ дара Духа Святого».

Сторонники «традиции 2-й роты» пытались оправдать свое господство над младшими кадетами заботой об их нравственности. В 1902 г. в корпусе произошла «памфиловская история», привлекая внимание Главного начальника военно-учебных заведений великого князя Константина Константиновича. Кадет 4 класса Борис Памфилов был избит пятиклассниками-«цукателями» так сильно, что попал в госпиталь с разрывом барабанной перепонки. Для расследования в заведение прибыл генерал-майор Острогорский.

В освещении пятиклассников «памфиловская история» выглядела так. Кадеты 5 класса Проселков и Вяземский, узнав, что Памфилов подвержен тайному пороку, вызвали его в ватерклозет, где осмотрели и пришли к выводу, что Памфилов действительно занимается онанизмом. После этого в целях отучения младшего товарища от губительной привычки Проселков и Вяземский избили его, причем Проселков нанес удар по левому уху. Через некоторое время Памфилов получил от кадета 5 класса Желтухина, отправлявшегося под арест, организовать передачу ему вторых и третьих блюд. Хотя Памфилов передал приказ своим товарищам, Желтухин во время нахождения под арестом ничего не получал. Освободившись, Желтухин вызвал Памфилова в ватерклозет и там избил его.

Расследование показало, что «традицией 2-й роты» предусматривалось не только физическое воздействие на младших, но и посягательство на их собственность. Кроме того, широко распространенной формой притеснения четвертого класса пятым была передача еды. Так, в 1902 г. кадет 5 класса Борис Адамович дал воспитаннику 4 класса Кузьминскому «приказ» за своей подписью, в котором четвероклассникам объявлялось, что они должны принести с завтрака сахар и положить его в парту Адамовича, а во время самого завтрака передать ему планкет (макаронны, запеченные с сыром) и молоко. Генерал Острогорский во время своего нахождения в корпусе сам видел, как четвероклассники несли пятому классу собранный ими хлеб.

Члены педагогической корпорации корпуса при расследовании «традиции 2-й роты» стремились преуменьшить вину «цукателей», что неудивительно: ведь они несли полную ответственность за нанесенные Памфилову увечья. Поэтому на заседаниях говорилось о том, что связь между побоями и разрывом барабанной перепонки неочевидна: у слабого, золотушного Памфилова перепонка могла лопнуть и вследствие легкого удара по уху. Факт угнетения четвертого класса пятым под сомнение никем не ставился, однако побои, по мнению директора корпуса Н.Н. Светлицкого, наносились не для того, чтобы изувечить младших кадет, а для того, чтобы показать свою власть над ними, случай же с Памфиловым представлялся «выдающимся по своей редкости и случайным [курсив наш – А.Г.] последствиям» (По журналам, 1902: л. 45 об.).

Справедливости ради следует сказать, что офицеры и преподаватели Орловского корпуса пытались выявить причины, заставлявшие пятиклассников подчинять себе кадет четвертого класса. К единому мнению педагоги так и не пришли. Высказанные ими мнения можно объединить в три группы.

Представители первой группы полагали, что глумление старших над младшими не поддается рациональному объяснению (побои наносятся «просто так», безо всяких видимых причин). Вторую группу образовывали те, кто считал, что существование «традиции 2-й роты» есть следствие желанья кадет поддерживать старые традиции, направленные на искоренение пороков, распространенных среди младших воспитанников, силами старших кадет. Использование побоев для борьбы с онанизмом педагоги данной группы объясняли тем, что в числе кадет 5 класса было много малоразвитых, грубых воспитанников, абсолютизовавших значение физической силы. Третья группа членов педагогического комитета склонялась к мысли, что забота старших кадет о нравственном облике младших – это лишь ширма, используемая для подчинения младших и слабейших и установления системы господства над ними. «Цукатели» представлялись как худшие кадеты роты – распущенные, «отпетые» второгодники, действия которых априори не могли носить положительного характера. Кадетская масса, хотя и не разделяла взглядов «цукателей», была вынуждена безропотно им подчиняться.

Одной из причин этого явления директор корпуса Н.Н. Светлицкий считал отсутствие стремления у хороших кадет воздействовать на дурных с целью их исправления. Это позволяло испорченным кадетам подчинять своему влиянию товарищей. В конце

концов лучшие кадеты, стремившиеся держаться в стороне от проступков и шалостей, сами поддавались дурному влиянию и распускались. Особенно это было заметно во 2-й роте, где большая часть воспитанников находилась в переходном возрасте и, следовательно, была исключительно восприимчива к воздействию авторитетов.

Инспектор классов, возражая директору, настаивал на том, что хорошие воспитанники всегда обладают полной возможностью благотельно влиять на своих товарищей. Испорченность же какого-либо из отделений он был склонен представлять как результат комбинации случайных факторов. В доказательство своих слов инспектор приводил следующий пример: в 1901/02 учебном году 2-е и 3-е отделения 3 класса «были как два родные братья, похожи друг на друга, оба прекрасные, послушные, старательные, к воспитателям относились не только с уважением, но и с любовью» (По журналам, 1902: л. 48). В следующем учебном году 3-е отделение сохранило свой превосходный нравственный облик, а 2-е отделение случайно подпало под влияние дурных кадет 5 класса. Тесный контакт с распушенными пятиклассниками привел к тому, что кадеты 4 класса, имевшие склонность к шалостям и проступкам, вышли из-под влияния хороших воспитанников, подняли голову и, опираясь на силу кулака кадет 5 класса, стали задавать тон в отделении. В итоге отделение за короткое время изменилось до неузнаваемости, несмотря на своевременно принимаемые меры педагогического воздействия: «Напрасно воспитатель этого отделения напрягал силы для борьбы, жаловался и просил помочь ему, словом, употреблял все силы, чтобы удержать отделение на той высоте, на какой он привык его видеть. К сожалению, он должен сознаться, что отделение отходит от него. Хорошие кадеты, видя его бессилие, теряют к нему доверие, а с доверием и уважение» (По журналам, 1902: л. 48).

Генерал-майор Острогорский, анализируя «традицию 2-й роты», сфокусировал свое внимание не на ее характере и целях, а на факте того, что кадетские главари, какими бы благородными намерениями ни были прикрыты их проступки, создавали в корпусе систему власти и подчинения, не только действовавшую параллельно с официальной, но и доминировавшую над ней. Грозным симптомом этой узурпации было внешне корректное, но издевательское по своей сути предложение лидеров 2-й роты «прийти на помощь» воспитателям, которым отказывалась подчиняться распутившаяся и обнаглевшая кадетская масса. Одного слова кадетского главара было достаточно для того, чтобы кадеты, с которыми не мог сладить офицер-воспитатель – взрослый мужчина, зачастую обладавший солидным опытом работы, – моментально успокоились и сделали то, что от них требовалось (прекратили беспорядок, легли спать и т.п.). Для педагогической корпорации это было крайне унижительно.

Уничтожение «традиции 2-й роты», по инициативе А.Н. Острогорского, должно было быть достигнуто не с помощью репрессий, а путем внушения. Три наиболее активных «цукателя» – Проселков, Вяземский и Желтухин – не были изгнаны из корпуса, им не был сбавлен балл за поведение. Педагогический комитет заведения рассудил, что тягостное настроение в роте, вызванное как расследованием, так и известием о том, что проступки произвели крайне тягостное впечатление на великого князя Константина Константиновича, которого кадеты искренне любили, выбьет почву из-под дурных кадет и создаст необходимые условия для морального оздоровления роты. Поэтому генерал Острогорский объявил виновным кадетам 5 класса «полное осуждение и порицание» перед строем первой и второй рот.

Однако великий князь занял более жесткую позицию. Будучи хорошим психологом, он понимал, что разложение кадетской массы зашло слишком далеко, чтобы от него можно было избавиться с помощью публичных порицаний. В журнале педагогического комитета корпуса напротив слов ротного командира о беседе с кадетами Константин Константинович сделал следующую помету: «Бесчеловечность и непорядочность бывшего 5 класса с очевидностью показывает, что случаи насилия в корпусе бывали. Одними словесными внушениями их не вывести. Недаром предлагал я привлечение кадет 7 класса в помощь воспитателям младших рот, меру, от которой Орловский корпус упорно отказывается. А между тем в ней верное средство к уничтожению насилий. Если работа воспитателей не достигает искоренения насилий, надо же, наконец, найти меру, чтобы их вывести» (По журналам, 1902: л. 55). В качестве одной из мер, способных уничтожить засилье дурных кадет во 2-й роте, великий князь называл их в 1-ю роту, где они, будучи младшими по возрасту, лишатся возможности влиять на массу и будут вынуждены подчиниться старшеклассникам.

В дальнейшем попытки создания какого-либо аналога «традиции 2-й роты» немедленно пресекались. Так, кадет 4 класса 2 отделения Д. Ямышев, который «в своих проступках обнаружил склонность к расправе с товарищами физической силой и стремление властвовать над младшими товарищами» (По журналам, 1902: л. 112), был наказан лишением двух баллов за поведение, постановкой в строю на левый фланг и отделением от товарищей во время укладки спать в продолжение недели. В течение нескольких лет неуставные отношения между воспитанниками полностью отсутствовали. Однако начиная с 1909 г. в корпусе периодически фиксировались попытки возрождения «цука». В сентябре 1913 г. кадеты 7 класса «присвоили себе первенствующую роль в роте и начали особенно энергично и резко проводить в жизнь установившиеся годами, по их словам, традиции подтяжки кадет 6 класса» (По журналам, 1913: л. 14 об.). В 1914 г. во 2-й роте корпуса был установлен так называемый «майорат», копировавший атрибутику «цука» Николаевского кавалерийского училища. «Майорами» назывались воспитанники, пользовавшиеся определенными правами в отношении основной массы кадет роты (в частности, могли «цукать»). Далеко не все «майоры» пользовались присвоенными им правами; некоторые же, совершая «майорские проступки», тщательно скрывали свои незаконные действия, не желая быть наказанными.

В 1915 г., несмотря на жесткие репрессии, которыми были подвергнуты наиболее активные «майоры», пережитки традиции «майората» в корпусе сохранялись. Ротный командир в апреле 1915 г. докладывал директору, что «открыто «майорство» не проявляется, но что следы этой традиции еще имеются и с ними ведется борьба» (По журналам, 1915: л. 188 об.). «Майоры», по всей видимости, не подчинялись какой-либо организации, которая бы направляла их действия. Командир 2-й роты полагал, что «...первоначально «майоров» было всего человек 20-25, и они все совместно обсуждали и решали все «майорские» дела» (По журналам, 1915: л. 4).

Свидетельством генетического родства «традиции 2-й роты» и «майората», как специфических разновидностей кадетского «цука», с традициями Николаевского кавалерийского училища является и то, что главные приверженцы угнетения младших именовали себя «кавалеристами». Некоторые из этих кадет действительно намеревались по окончании корпуса перейти в «Славную гвардейскую школу». Образ лихого корнета представлялся им в извращенном виде: воспитанники акцентировали внимание лишь на отрицательных чертах паттерна «идеального кавалериста» (любовь к кутежам и мотовству, пренебрежение ко всему невоенному, склонность к эпатажу и т.п.), к тому же утрируя и преувеличивая их.

Поэтому кавалерийские традиции в целом воспринимались педагогами как исключительно негативное явление. Так, при расследовании проступка кадеты 5 класса И. Стрвяж-Смоляницкого, обвиняемого в организации беспорядка в спальне, командир 2-й роты подполковник Струков заявил, что Стрвяж-Смоляницкий являлся «очень вредным кадетом в роте, который в удобных случаях проводит кавалерийские традиции в жизнь роты; именно такие традиции, с которыми мы все ведем постоянную борьбу» (По журналам, 1913: л. 212). Это заявление сыграло далеко не последнюю роль в том, что Смоляницкий был уволен из корпуса.

Зачастую отношение воспитанников к традициям становилось причиной раскола кадетской среды. Так, далеко не все кадеты старшей роты встретили с одобрением возрождение в 1913 г. «цука». Часть воспитанников (как 6, так и 7 классов) отказалась подчиняться этой традиции, что привело к острому конфликту. Виновные понесли суровое наказание: 7 главных зачинщиков были исключены, прочих участников столкновения ждала санкция в виде сбавки баллов за поведение. После стычки кадеты первой роты разделились на две группы: большая их часть объявила себя «традиционарами», меньшая, отказавшаяся следовать традициям, – «прогрессистами». Первые сразу же подвергли вторых бойкоту, который в присутствии начальства облекался во вполне корректные формы, в отсутствие же лиц учебно-воспитательной корпорации принимал оскорбительный характер и выражался в «разных обидных намеках, насмешках и в явном пренебрежении к бойкотируемым, которые относились к этому в высшей степени терпеливо» (По журналам, 1913: л. 17). Хотя командир роты и отделенные офицеры-воспитатели прилагали все усилия к тому, чтобы восстановить нормальные товарищеские отношения, бойкот принял затяжной

характер. После длительных бесед командира роты с воспитанниками кадеты 7 класса в начале декабря объявили о снятии бойкота, однако к нормализации ситуации это не привело. Между тем начальство, сознавая, что многие кадеты, не совершая проступков, все же причастны к бойкоту, а значит – виновны, не считало себя вправе осуществлять прибавку баллов за поведение. В результате некоторые воспитанники 7 класса, начавшие учебный год с низкими баллами за поведение, в течение нескольких месяцев не ходили в отпуск, а в перспективе им грозило лишение права на перевод в военные училища (куда принимали с баллом за поведение не ниже 8). После оживленного обсуждения этой проблемы на заседании педагогического комитета корпуса было принято решение не обращать внимания на продолжающийся бойкот и начать прибавку баллов за поведение тем кадетам, которые этого заслужили.

В 1914-1916 гг. неоднократно предпринимались попытки возрождения «цука»: кадеты 7 класса стремились подчинить себе шестиклассников. Однако к формированию устойчивой системы неуставных отношений это не привело, и в 1917 г. руководство корпуса отмечало, что во всех трех ротах заведения нет никаких признаков «цука» (*Журналы, 1917: л. 4 – 5 об.*).

4.2. «Культ мазочки». Проживание в условиях закрытого учебного заведения особенно тяжело отражалось на психике подростков, вступивших в период полового созревания. Для многих воспитанников ухаживание за девушками было несбыточной мечтой: сироты и дети недостаточных родителей не могли ездить в отпуск, у них не было денег даже на самые скромные развлечения, а слабое знакомство с правилами поведения в «гражданском» обществе и приобретенные за годы безвыходного пребывания в стенах корпуса угловатость манер и застенчивость лишь усугубляли положение. Даже те кадеты, которые в период летних каникул общались с барышнями и заводили романы, в продолжение учебного года, как правило, были вынуждены довольствоваться перепиской с гимназистками и институтками. Встретиться с подругами воспитанникам средних классов удавалось в лучшем случае 1-2 раза в месяц, а в остальное время им приходилось с грустью взирать на предмет своего обожания сквозь прутья корпусной ограды. Поэтому интимные чувства, объектом которых должны были бы являться сверстницы, зачастую «переадресовывались» другим кадетам. Этому способствовали раздевание в спальне на виду у десятков человек, совместное мытье в бане и проч.

В Орловском-Бахтина кадетском корпусе, как и во многих других военно-учебных заведениях, был распространен так называемый «культ мазочки», выразившийся в ухаживаниях за воспитанниками младших и средних классов, похожими на девочек. Эта традиция, аналоги которой существовали и в невоенных интернатах, была нездоровой сама по себе. Кроме того, она являлась предпосылкой возникновения гомосексуальных контактов между кадетами.

«Культ мазочки» был составной частью «традиции 2-й роты» – красивые воспитанники (так называемые «помпоны») подвергались особому виду притеснения, имевшему ярко выраженную эротическую форму. Пятиклассники сажали их на колени, обнимали, целовали. Уничтожение «традиции 2-й роты» привело и к ликвидации «культа мазочки». В дальнейшем фиксировались лишь спорадические проявления гомоэротизма в среде воспитанников. В начале 1912 г. до сведения директора корпуса дошли сведения о том, что один из кадет 3 класса, Анатолий Лисенко, ухаживает за своим товарищем Константином Гершельманом. Во время рождественских каникул родственники Гершельмана, у которых он проводил отпуск, получили открытку от Лисенко. Лисенко писал [орфография и стиль подлинника сохранены – А.Г.]: «Дорогой Костя! Поздравляю тебя с великим праздником Р.Х., желаю его весело провести, а также и наступающим Новым годом. Несколько раз ты уже мне приснился и я тебя сладострастно... [отточие в тексте – А.Г.] ты конечно уже знаешь что (Нинок). Бернацкого я тоже проводил, а тебя я не мог как следует проводить, вот какой я неблагодарный человек. Как приедешь с праздников так у нас пойдет все по старому а может быть и лучше. Как ниговорить, а все таки по тебе скучно. Прости, что пишу на такой открытке другой не было, а также и не обижайся на то что я тебя зову костей это неправильно ты не костя, а Нинок... Досвиданья целую тебя крепко, ты не думай что я тебя забуду, нет. Толя Лисенко» (*По журналам, 1912: л. 13 об. – 14*).

Отец Гершельмана, прочитав это послание, пришел в ужас и отправил открытку в корпус при рапорте, в котором просил произвести расследование, а сына перевести в другое отделение.

Разбор дела показал, что Лисенко начал ухаживать за Гершельманом относительно недавно – в конце 1911 г. Поводом к этому послужило то обстоятельство, что Гершельман был похож на сестру Лисенко Нину (именно поэтому Лисенко и стал называть товарища «Нинок»). Ухаживания проявлялись в том, что Лисенко обращался к Гершельману с ласкательными словами («милая», «дорогая»), неизменно употребляя их в женском роде, а также называл его «княжной» и «Нинок». Кроме того, Лисенко часто обнимал Гершельмана, делал ему небольшие подарки (иностранные марки), а перед укладкой спать садился на его кровать и, поцеловав, желал спокойной ночи. Никаких попыток вступить в половой контакт Лисенко не делал; напротив, во время перемен он ходил с Гершельманом в наиболее людных местах корпуса (главный коридор, классы).

Гершельман же не препятствовал ухаживаниям, так как был очень наивным мальчиком, совершенно не знакомым с интимной стороной человеческой жизни. Когда ему показали открытку Лисенко, он не мог понять, о чем в ней идет речь.

Лисенко же, напротив, был испорченным и развращенным кадетом. Еще в 1 классе он сам являлся объектом «приставаний», которые носили характер открытых сексуальных домогательств. Кадет Мезенцов, ухаживавший за Лисенко, дошел до того, что «ложился поверх него и делал на нем циничные телодвижения» (По журналам, 1912: л. 15 об.). Как видно, Лисенко оказался способным учеником. Свою эротическую активность он направлял не только на Гершельмана, но и еще на одного кадета 3 класса – Бернацкого. Будучи скрытным, лживым и наружно послушным мальчиком, Лисенко, очевидно, со временем сумел бы перейти к более активным формам «ухаживания». Поскольку такие кадеты не могли быть терпимы в заведении, Лисенко был представлен к увольнению из корпуса. Впрочем, рассчитывая, что новая товарищеская среда будет способствовать его нравственному оздоровлению, педагогический комитет ходатайствовал о переводе исключенного кадета в другой корпус.

4.3. Культ нарочитой грубости и показного молодечества. Эта традиция требовала от кадет вести себя вызывающе по отношению ко всем окружающим, особенно штатским, демонстрируя свою «лихость», силу и молодецкую удаль.

Именно так вели себя в 1902 г. два кадета выпускного класса, В. Бахтин и А. Иванов во время посещения цирка. Воспитанники демонстративно пренебрегали правилами ношения формы – воротники их шинелей были подняты, башлыки – завязаны не так, как положено. Кроме того, оба кадета пользовались моноклями, что им было безусловно запрещено. Хотя Бахтин и Иванов отдавали честь находившимся в цирке офицерам, но делали это «особенным, хлыщеватым манером». Во время представления Бахтин снял галоши и положил их на барьер, а «...после вторичной просьбы капельдинерши... не вставая, поднял ноги, вложил их в галоши и опустил, вытянув их» (По журналам, 1902: л. 17 об.). Аплодировал Бахтин, «поднимая руки над головой и крича «браво» с фатовским пошибом» (По журналам, 1902: л. 17 об.). Судя по поведению обоих кадет, они были пьяны. Бахтин и Иванов в продолжение представления неоднократно покидали свои места. Во время одной из отлучек кадеты зашли в буфет, где демонстративно потребовали водки, а когда буфетчик отказался исполнить их просьбу, то Иванов заявил: «Я не так воспитан, чтобы мне не давали водки, и мне осталось только два месяца до кавалерийского училища: придется самому распорядиться!» (По журналам, 1902: л. 18) После этого Иванов дважды пытался дотянуться до водки, но был удержан буфетчиком и товарищами. На замечание одного из посетителей, что в буфет может зайти воспитатель корпуса штабс-капитан Кристлиб, Иванов хвастливо сказал, что Кристлиб находится в корпусе лишь два месяца, а он, Иванов, семь лет. За этот проступок кадет Иванов, и ранее совершавший подобные выходки (катание на лихаче по Болховской и оскорбление чинов полиции), был представлен к увольнению на попечение родителей.

Кроме того, кадеты неоднократно демонстрировали пренебрежительное отношение к «штатским» сверстникам. Так, 2 марта 1913 г. кадеты строевой роты в числе 90 человек собрались возле Алексеевской гимназии, перекрыли выходы из нее и потребовали от гимназистов объяснений по поводу присланного накануне в корпус дерзкого письма. В результате произошла драка между несколькими гимназистами и кадетами, причем кадеты пустили в ход штыки. Драка не приобрела массовый характер благодаря вмешательству гимназического начальства и прибывших на место происшествия двух

корпусных офицеров. Расследование показало, что отношения испортились еще 10 февраля, когда на балу в Александринском женском институте из-за какого-то пустяка произошел острый конфликт между двумя гимназистами и группой кадет. После этого гимназисты стали задирать кадет при встречах, последние отвечали первым тем же, а когда в корпус пришло письмо, то, не желая быть обвиненными в трусости, пошли в гимназию разбираться. Педагогический комитет корпуса постановил лишить всех кадет, принимавших участие в беспорядках около гимназии, отпуска до Пасхи.

4.4. Негативное отношение к начальству, воспитателям и преподавателям.

Установление этой традиции являлось закономерным следствием появления в заведении большого количества кадет, отличавших дурным поведением и не желавших учиться. Любой представитель педагогической корпорации в их глазах был злейшим врагом, с которым следовало бороться всеми доступными способами, вплоть до организации массовых беспорядков («бунтов» и «бенефисов»).

В ноябре 1913 г. кадет 5 класса И. Стрвяж-Смольницкий после укладки спать стал мяукать, чем рассмешил нескольких кадет. При входе в спальню дежурного воспитателя смех мгновенно прекратился. Этот, казалось бы, совершенно не заслуживающий внимания эпизод был попыткой организации беспорядка, сигналом к началу которого и стало мяуканье Стрвяж-Смольницкого. Расследование показало, что Смольницкий подговаривал кадет 4 класса 1 отделения произвести беспорядок во время дежурства их отделенного воспитателя, письмо которого о плохих успехах одного из воспитанников якобы послужило причиной смерти бабушки последнего. Благодаря тому, что лучшие кадеты отделения категорически выступили против «бунта», он не состоялся. Однако Смольницкий все же был обвинен в том, что сыграл «значительную роль в организации беспорядков». На такую оценку действий кадета повлияла и его дурная репутация. Стрвяж-Смольницкий не отличался благонравием; напротив, он был беспокойным, легкомысленным, лживым и льстивым мальчиком, и поведение его оценивалось 2 баллами. Подстрекательство к совершению массового проступка стало последней каплей, переполнившей чашу терпения. Стрвяж-Смольницкий был представлен к увольнению без ходатайства о переводе его в другой корпус.

Аналогичный случай произошел через несколько дней в 3-й роте. Здесь беспорядок также носил вполне невинный характер и выражался в «покашливании, шуме и гудении» (По журналам, 1913: л. 214). Вместе с тем перед началом этого «бенефиса» кадетами был полностью потушен свет, а в темноте, как правило, совершались самые дикие и необузданные выходки. Это обстоятельство побудило педагогический комитет подойти к расследованию со всей строгостью. Организатором беспорядка являлся кадет Н. Мещеряков, пользовавшийся значительным влиянием на своих товарищей. Его приказы порой имели больший вес, чем распоряжения офицеров-воспитателей. Был случай, когда молодой офицер-воспитатель 3-й роты поручик Готлибов во время дежурства по роте долго не мог уложить кадет спать. Мещеряков, бывший в тот день поддежурным, вместо того, чтобы помогать Готлибову, сам вел оживленные разговоры с товарищами. После того, как поручик пристыдил Мещерякова, тот ответил, что сейчас же всех уложит. Через несколько минут в роте действительно наступила полная тишина. Сильный характером, влиятельный Мещеряков пользовался определенной популярностью среди младших кадет: многие относились к нему с подострастием и стремились подражать. Вместе с тем лучшие воспитанники роты не желали попадать под гнет дурных, жаловались начальству и, будучи не в силах справиться с Мещеряковым самостоятельно, просили о помощи.

Чтобы Мещеряков и подобные ему кадеты, оказывавшие дурное влияние на товарищей, не могли полностью подчинить себе кадетскую массу, было решено избавить роту от главного коновода. Мещеряков был представлен к увольнению на попечение родителей без возбуждения ходатайства о переводе его в другой корпус.

В феврале 1915 г., после разбора в педагогическом комитете случая массового беспорядка, учиненного кадетами на Болховской улице (избиения гимназистов-поляков), отношения между кадетами и начальством резко обострились. 9 февраля вице-фельдфебель 1-й роты доложил командиру роты полковнику Шахову о том, что кадеты 6 класса готовятся к «бунту» против офицеров. Обыск показал, что шестиклассники действительно собирались устраивать масштабное выступление с устройством проволочных заграждений: под

матрацем постели кадета Васича, стоявшего во главе заговора, были найдены мотки проволоки. В итоге Васич, и ранее отличавшийся крайне дурным поведением, ленью и критическим отношением к корпусным порядкам, а также его главные сообщники – кадеты Образцов и Леман – были представлены к увольнению на попечение родителей.

4.5. Традиция товарищества. Традиция товарищества в корпусе в начале XX в. претерпела инверсионную трансформацию. На смену «ложному товариществу» (самым распространенным проявлением которого был отказ кадетской массы выдавать начальству виновных в проступках и шалостях) благодаря усилиям воспитателей пришла традиция истинного товарищества, преследовавшая благородные цели. Так, когда в ноябре 1902 г. два кадета 7-го класса, М. Осецкий и С. Пирамидов, были уличены в распитии водки, их товарищи, «...глубоко огорченные и возмущенные очень дурным поступком... обратились к нему [исправлявшему должность директора корпуса – А.Г.] с ходатайством о снисходительном отношении к виновным и взяли на себя ручательство, что подобный проступок со стороны Осецкого и Пирамидова более не повторится» (По журналам, 1902: л. 161 об. – 162). Благодаря этому заступничеству, указывавшему, по мнению находившегося в корпусе генерал-майора Острогорского, «на присутствие между кадетами хорошо воспитанного товарищества» (По журналам, 1902: л. 162 об. – 163), провинившиеся кадеты были оставлены в корпусе.

Виновные в нарушении традиции товарищества сурово карались. Так, в 1907 г. жесткой обструкции был подвергнут кадет 6 класса Владимир Котляревский. В течение непродолжительного времени его дважды били одноклассники, что не могло не привлечь внимание начальства.

Расследование показало, что Котляревский неоднократно давал повод к подобному обращению. Еще в 5 классе он вызывал товарищей на откровенность, пытаясь выяснить их политические взгляды. Так, когда переведенный из другого корпуса кадет Орлов признался ему в симпатии к революционному движению, Котляревский сначала притворился, что разделяет его идеи, и даже хвалился тем, что дома якобы разорвал портрет Николая II, а затем, вдоволь потешившись над наивным «революционером», неожиданно объявил Орлову, что он-де, Котляревский, «жандарм», и не желает иметь с ним ничего общего. Поскольку Котляревский не намеревался держать политические взгляды Орлова в тайне, последний ударил его по физиономии. Опасаясь расправы товарищей, Котляревский не рискнул докладывать об оскорблении начальству.

Перейдя в 6 класс, он стал вести себя высокомерно и вызывающе по отношению к одноклассникам. Когда кадет Гаврилов, помогавший Котляревскому в занятиях в прошлом году, сам обратился к нему за помощью, то получил грубый отказ. Другой однокашник Котляревского, Ромашев, был с ним в ссоре после случая с Орловым. Не скрывая своей антипатии к Ромашеву, Котляревский открыто молился о том, чтобы тот остался на второй год. Замечался Котляревский и в том, что докладывал начальству о проступках одноклассников. Товарищи достаточно долго терпели подобные выходки: дисциплина в корпусе стояла очень высоко. Они старались не обращать внимания, когда Котляревский толкал их и не извинялся, остались внешне спокойными и тогда, когда он «...стал однажды на середину класса и громко сказал: «Я не нуждаюсь в таких товарищах; у меня здесь нет товарищей; плевать мне на вас всех» (По журналам, 1907: л. 45).

Скрытое недовольство вырвалось наружу, когда кадеты 1-й роты, недовольные новыми правилами увольнения в отпуск, сговорились выразить пассивный протест и не покидать заведение. Котляревский пошел наперекор решению роты и подал воспитателю свой отпускной билет. За это товарищи стали грозить ему бойкотом, а кадет Гусаревич два раза ударил Котляревского по лицу. Начальство попыталось замять конфликт: Гусаревич извинился перед Котляревским, и его не стали наказывать строго. Однако кадетская масса не собиралась прощать Котляревского: шестиклассники толкали его, подставляли ему подножку, подговаривали кадет младших классов дразнить и изводить его, вели разговоры, цель которых заключалась в том, чтобы задеть самолюбие Котляревского, куплеты с его фамилией появились в корпусной «Звериade». Гонимый кадет – юноша хилый, тщедушный, слабый физически – не мог дать отпор. Положение Котляревского усугублялось тем, что он докладывал обо всем отцу, который стал часто приходить в корпус и предъявлять начальству требование «исключить главарей». Вскоре Котляревский вновь подвергся оскорблению

действием (достаточно символическому, призванному не причинить боль, а унижить): кадет Чеботарев шлепнул его по затылку. Котляревский заявил, что доложит обо всем случившемся начальству.

При опросе большинство кадет отделения, в котором учился Котляревский, обвинило его в совершении нетоварищеских поступков. Преподавательская корпорация, не склонная поддерживать кадетские традиции, держалась противоположного мнения: так, законоучитель корпуса протоиерей Миловидов объявил отказ Котляревского поддержать товарищей, решивших не идти в отпуск, «прямо-таки геройским поступком» (По журналам, 1907: л. 55 об.). В итоге пострадали гонители Котляревского: В. Чеботарев, нанеший ему удар, был после шестидневного ареста временно уволен на попечение родителей (окончательное решение о его переводе или оставлении в корпусе должен был принять Главный начальник военно-учебных заведений), а другие кадеты, замешанные в этой истории, были наказаны снижением балла за поведение и арестом. Сам же Котляревский, несмотря на то, что в ходе расследования были выявлены его эгоизм, двуличие, подлость, наглость – качества, крайне нежелательные для будущего офицера, – был переведен в другое отделение и остался в корпусе.

5. Заключение.

5.1. Активная борьба с негативными кадетскими традициями в Орловском-Бахтина кадетском корпусе существенно изменила социокультурное пространство заведения.

5.2. «Цук», который в начале XX в. имел вид целенаправленного унижения человеческого достоинства, уже в 1902 г. был почти полностью ликвидирован, и вплоть до 1909 г. отношения между старшими и младшими воспитанниками не омрачались какими-либо попытками притеснений. Даже после того, как отдельные элементы «подтяжки» младших старшими вновь стали возвращаться в корпус, «цук» не принял прежних уродливых форм и не получил широкого распространения.

5.3. «Культ мазочки» был ликвидирован в 1902 г., и в дальнейшем притеснения младших и слабейших на сексуальной почве не носили регулярного характер.

5.4. Традиция товарищества лишилась своей антиначальственной направленности и обрела положительный смысл: уже не худшие подчинялись своему влиянию лучших, а, напротив, лучшие стали заботиться об исправлении худших.

5.5. Традиция негативного отношения к руководству заведения и педагогам, хотя и осталась в силе, заметно видоизменилась. В организации «бунтов» и «бенефисов» принимала участие не вся масса кадет, а лишь дурные воспитанники. Благодаря трансформации традиции товарищества о планах заговорщиков почти сразу же узнавало начальство: клеймо предателей уже не ставилось на тех, кто ставил в известность командиров о готовившихся беспорядках. Поэтому массовые беспорядки не приобретали серьезных масштабов и, как правило, ликвидировались на стадии приготовления.

5.6. Лишь такая типично «кавалерийская» традиция, как культ показного молодечества, осталась в силе и продолжала оказывать прежнее негативное влияние на формирование личности будущих офицеров.

Литература

Выписка – Выписка из приказа по Орловскому-Бахтина кадетскому корпусу «О правилах поведения кадетов на улицах г. Орла в связи с уличными беспорядками» от 20 февраля 1915 г. // Государственный архив Орловской области. Ф. 512. Оп. 1. Д. 3.

Гребенкин, 2015 – Гребенкин А.Н. История Орловского Бахтина кадетского корпуса. 1843-1918 гг.: монография. – Орел: Академия ФСО России, 2015. 190 с.

Журналы, 1917 – Журналы педагогического комитета Орловского-Бахтина кадетского корпуса за 1917 г. // РГВИА. Ф. 725. Оп. 53. Д. 2595.

К истории, 2002 – К истории Орловского-Бахтина кадетского корпуса: сборник статей / сост. Н. Петрованова. Орел, 2002. 100 с.

Левитский, 1996 – Левитский О. Орловский-Бахтина кадетский корпус // Московский журнал. 1996. № 9. С. 42-47.

Левитский, 2000 – Левитский О.В. Орловский-Бахтина кадетский корпус // Бомбардир. 2000. № 9. С. 57-62.

По жалобе – По жалобе действительного статского советника Васича на несправедливое отношение начальства Орловского-Бахтина кадетского корпуса к его сыну. 1915 // РГВИА. Ф. 725. Оп. 49. Д. 824. Л. 23.

По журналам, 1902 – По журналам педагогического комитета Орловского-Бахтина кадетского корпуса за 1902 г. // РГВИА. Ф. 725. Оп. 53. Д. 2580.

По журналам, 1907 – По журналам педагогического комитета Орловского-Бахтина кадетского корпуса за 1907 г. // РГВИА. Ф. 725. Оп. 53. Д. 2585. Л. 45.

По журналам, 1912 – По журналам педагогического комитета Орловского-Бахтина кадетского корпуса за 1912 г. // РГВИА. Ф. 725. Оп. 53. Д. 2590.

По журналам, 1913 – По журналам педагогического комитета Орловского-Бахтина кадетского корпуса за 1913 г. // РГВИА. Ф. 725. Оп. 53. Д. 2591.

По журналам, 1915 – По журналам педагогического комитета Орловского-Бахтина кадетского корпуса за 1915 г. // РГВИА. Ф. 725. Оп. 53. Д. 2593.

References

Vypiska – Vypiska iz prikaza po Orlovskomu-Bahtina kadetskomu korpusu «O pravilah povedenija kadetov na ulicah g. Orla v svyazi s ulichnymi besporjadkami» ot 20 fevralja 1915 g. [Extract from the Orlovsky-Bakhtin order to the Cadet Corps "On the Rules of Cadet Behavior in the Streets of the City of Orel in Connection with Street Riots" of February 20, 1915]. Gosudarstvennyj arhiv Orlovskoj oblasti. F. 512. Op. 1. D. 3.

Grebenkin, 2015 – Grebenkin A.N. (2015). Istorija Orlovskogo Bahtina kadetskogo korpusa. 1843-1918 gg. [History of Orlovskogo Bakhtin Cadet Corps. 1843-1918]: monografija. Orel: Akademija FSO Rossii, 190 s.

Zhurnaly, 1917 – Zhurnaly pedagogicheskogo komiteta Orlovskogo-Bahtina kadetskogo korpusa za 1917 g [Journals of the Orlovsky-Bakhtin Pedagogical Committee for the Cadet Corps in 1917]. RGVIA. F. 725. Op. 53. D. 2595.

K istorii, 2002 – K istorii Orlovskogo-Bahtina kadetskogo korpusa: sbornik statej [To the history of the Orlovsky-Bakhtin Cadet Corps: a collection of articles]. Sost. N. Petrovanova. Orel, 2002. 100 s.

Levitskij, 1996 – Levitskij O. (1996). Orlovskij-Bahtina kadetskij korpus [Orlovsky-Bakhtin Cadet Corps]. *Moskovskij zhurnal*. № 9. S. 42-47.

Levitskij, 2000 – Levitskij O.V. (2000). Orlovskij-Bahtina kadetskij korpus [Orlovsky-Bakhtin Cadet Corps]. *Bombardir*. № 9– S. 57-62.

По жалобе – По жалобе действительного статского советника Васича на несправедливое отношение начальства Орловского-Бахтина кадетского корпуса к его сыну. 1915 [On the complaint of the actual state councilor Vasich on the unjust attitude of the Orlovsky-Bakhtin administration of the Cadet Corps to his son. 1915]. RGVIA. F. 725. Op. 49. D. 824. L. 23.

По журналам, 1902 – По журналам педагогического комитета Орловского-Бахтина кадетского корпуса за 1902 г. [By the journals of the Orlovsky-Bakhtin Pedagogical Committee for the Cadet Corps in 1902]. RGVIA. F. 725. Op. 53. D. 2580.

По журналам, 1907 – По журналам педагогического комитета Орловского-Бахтина кадетского корпуса за 1907 г. [By the journals of the Orlovsky-Bakhtin Pedagogical Committee for the Cadet Corps in 1907]. RGVIA. F. 725. Op. 53. D. 2585. L. 45.

По журналам, 1912 – По журналам педагогического комитета Орловского-Бахтина кадетского корпуса за 1912 г. [By the journals of the Orlovsky-Bakhtin Pedagogical Committee for the Cadet Corps in 1912]. RGVIA. F. 725. Op. 53. D. 2590.

По журналам, 1913 – По журналам педагогического комитета Орловского-Бахтина кадетского корпуса за 1913 г. [By the journals of the Orlovsky-Bakhtin Pedagogical Committee for the Cadet Corps in 1913]. RGVIA. F. 725. Op. 53. D. 2591.

По журналам, 1915 – По журналам педагогического комитета Орловского-Бахтина кадетского корпуса за 1915 г. [By the journals of the Orlovsky-Bakhtin Pedagogical Committee for the Cadet Corps in 1915]. RGVIA. F. 725. Op. 53. D. 2593.

Негативные традиции воспитанников Орловского-Бахтина кадетского корпуса в начале XX в.

А.Н. Гребенкин ^{а, *}

^а Среднерусский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Российская Федерация

Аннотация. В статье предпринята попытка реконструкции негативных традиций, существовавших в Орловском-Бахтина кадетском корпусе в начале XX в. В основу исследования положены неопубликованные документы – журналы заседаний педагогического комитета заведения. Результаты исследования показали, что правительственная политика, направленная на искоренение дурных нравов кадет, способствовала существенной трансформации социокультурного пространства Орловского-Бахтина кадетского корпуса. Это во многом объяснялось слаженной работой педагогического коллектива, во главе которого стояли В.Л. Лобачевский (с 1902 по 1905 гг.) и Р.К. Лютер (с 1905 по 1917 гг.). Благодаря грамотным мерам воспитательного характера, основанным на указаниях Главного управления военно-учебных заведений, удалось смягчить формы неуставных отношений между воспитанниками, придать позитивную направленность традиции товарищества, почти полностью ликвидировать проявления гомоэротизма. Это оздоровило нравственный климат заведения, способствовало повышению классной дисциплины и успеваемости, содействовало культурному и эстетическому развитию воспитанников. Результаты исследования могут найти применение в ходе организации педагогической деятельности в современных военных образовательных учреждениях различного уровня, а также в учебных заведениях интернатного типа.

Ключевые слова: традиция, социокультурное пространство, «цук», военное образование, Орловский-Бахтина кадетский корпус, великий князь Константин Константинович Романов.

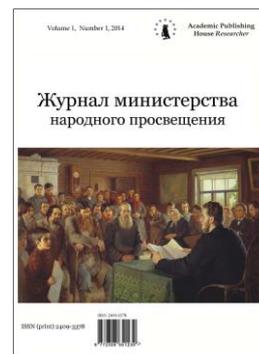
* Корреспондирующий автор
Адреса электронной почты: angrebyonkin@mail.ru (А.Н. Гребенкин)

Copyright © 2017 by Academic Publishing House Researcher s.r.o.



Published in the Slovak Republic
 Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya
 Has been issued since 2014.
 ISSN: 2409-3378
 E-ISSN: 2413-7294
 2017, 4(2): 145-157

DOI: 10.13187/zhmnp.2017.2.145
www.ejournal18.com



UDC 377.3

Training of Specialists for Trade and Public Catering in the Regions of the USSR in 1940–1960-ies (by the example of the Ufa School of Trade and Culinary Apprenticeship)

Tahir M. Aminov^{a,*}^a Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Russian Federation

Abstract

The article, based on archival and little-known published materials are considered features of system of training of specialists for trade and catering in the regions of the Soviet Union in the war and postwar years. The basis for the analysis is taken one of the oldest educational institutions of the Bashkir ASSR, Ufa school of trade and culinary apprenticeship. Emphasis is placed on historical and pedagogical aspects of the functioning of this institution. So, there were considered in detail the target, substantial, technological and effective components of the educational process at different stages of its development. The main focus of this process was the formation of a holistic personality of future specialist. The theory of learning was closely connected with the practice, and all activities of the institution were organized on the basis of accumulated teaching science experience. One of the strengths of the training of future professionals was education, which had systematic nature.

Keywords: professional education of the USSR, Bashkir SSR, the training of specialists for trade and catering, the Ufa school of trade and culinary apprenticeship, the organization of the educational process.

1. Введение

Сегодня отечественная система подготовки специалистов торговли переживает серьезные перемены. Они обусловлены меняющейся социокультурной ситуацией, реформированием всей системы образования, которую характеризует смена парадигм и образовательных технологий. Закономерно вытекающими из этого являются идеи пересмотра места и роли названной сферы в образовательной системе страны. Отсюда изучение и переосмысление исторического опыта приобретает особое значение, поскольку накопленные положительные идеи прошлого, опыт деятельности профессиональных учебных заведений, позволит критически осмыслить и обогатить современную педагогическую науку и практику.

* Corresponding author
 E-mail addresses: tahir-aminov@yandex.ru (T.M. Aminov)

2. Материалы и методы

Основным методом работы стал генетический анализ архивных материалов Национального архива республики Башкортостан (НА РБ). В качестве частных методов выступили библиографирование, аннотирование, конспектирование, рецензирование, цитирование, анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, ограничение, обобщение, систематизация, классификация, а также интервьюирование.

3. Обсуждение

Основными материалами данной статьи послужили две группы работ: опубликованные, но малоизвестные издания и архивные источники. Интересно, что по истории коммерческого образования Башкирии дореволюционного периода существует определенное количество опубликованных до 1917 года работ. Практически не обнаружены исследования о коммерческом образовании края, выполненные в советский и постсоветский периоды. Из опубликованных работ можно назвать отдельные статьи в республиканских газетах и книгу, которая была посвящена 135-летию потребкооперации Башкирии и 90-летию Башпотребсоюза (Даутов, Мазин, 2006). В ней есть фрагментарные сведения об учебных заведениях рассматриваемой нами сферы. Кроме того, использованы отдельные публикации российских историков, рассматривавших теоретические вопросы исследуемой нами сферы образования (Аминова, 2017; Мустафина, Магсумов, Корнилова, 2014; Магсумов, 2014; Магсумов, 2013). Поэтому все факты, о развитии коммерческого образования в рассматриваемое время почерпнуты исключительно из архива.

4. Результаты

Подготовка специалистов коммерческой сферы и работников общественного питания являлась одной из важных отраслей отечественного профессионального образования, получившее свое развитие уже в дореволюционный период. Одним из старейших учебных заведений этой сферы являлась Уфимская школа торгового и кулинарного ученичества, ставшая правопреемницей дореволюционного коммерческого училища. В истории этой Школы, как в капле воды, отразились все перипетии и зигзаги эволюции не только коммерческого, но и всего отечественного профессионального образования. Одним из самых сложных периодов этой эволюции были военные и послевоенные годы.

Великая Отечественная война внесла жёсткие поправки в мирно текущей созидательной деятельности Уфимской школы торгового и кулинарного ученичества (ШТКУ). Сразу после начала войны, на основании постановления Совнаркома Башкирии, с 16 июля 1941 года школа была закрыта (НА РБ. Р-976. О. 1. Д. 504. Л. 23). Помещение школы и его оборудование было передано военведу и госпиталю. Наркоматом торговли Башкирии неоднократно подымался вопрос о восстановлении школы, но из-за отсутствия помещений, проблема отодвигалась на неопределенный срок. Волна закрытия подобных школ прокатилась по всей стране. Обеспокоенный таким положением Наркомторг СССР «строго запретил» их закрытие. Комиссариат изыскивает всяческие способы сохранения и восстановления этой сферы образования. Уже в марте 1942 года было решено, что Наркомторг «предусматривает финансирование Школы торгового и кулинарного ученичества в Уфе в сумме 40 тысяч рублей с контингентом обучающихся в 50 человек».

Поэтому, благодаря настойчивым инициативам и действенным мерам общесоюзного и республиканского комиссариата уфимская Школа торгового и кулинарного ученичества в результате вновь была восстановлена. Восстановление школы произошло в рамках Учебно-курсового комбината БНКТ (Башкирского наркомторга).

Поэтому, даже в таких достаточно сложных условиях подготовка специалистов была продолжена. Так, в 1942 году подготовка работников торговли осуществлялась в рамках курсовых мероприятий, бригадного ученичества и путем индивидуального прикрепления стажеров к квалифицированным специалистам. Только с декабря 1941 по май 1942 года через курсы прошли 175 человек. Основным организатором образовательной деятельности являлась ШТКУ.

В ходе сбора материалов для настоящей работы были опрошены ветераны ШТКУ: выпускники и педагоги. В этой связи, интересными представляются воспоминания выпускницы, а затем мастера производственного обучения Т.И. Михайловой. Она в

1947 году поступила в ШТКУ, а в 1948 году закончив её, была направлена на работу продавцом в один из уфимских магазинов. В 1954 году её пригласили на работу в Alma-mater на должность инструктора производственного обучения, где она проработала ещё 45 лет, вплоть до 1999 года. То есть, Таисия Ивановна, была одной из тех, кто создавал историю учебного заведения второй половины XX века.

Вот что она пишет: «Училась я в старом двухэтажном здании. На первом этаже находилась столовая, на втором этаже всего 2 класса (маленькие комнатки), когда шли занятия, можно было слышать то, что говорит учитель за стеной. Моими учителями были: А.С. Тимченко (завуч и преподаватель торговых вычислений), С.А. Северовостоков (преподаватель товароведения продовольственных товаров), Г.Г. Емашев (преподаватель оргтехники). Это было трудное время, была карточная система на продукты, но мы были молодыми, и учиться было интересно...

В 1967 году произошло разделение училища... В новом здании началась новая жизнь под руководством Н.А. Саенковой. Мы: мастера, преподаватели и учащиеся много работали по благоустройству здания, территории... затем началось строительство пристроя к старому зданию, бассейна, жилого дома. Было трудно, но работа и жизнь была интересна». Известный поэт по этому поводу бы, наверное, сказал: «Гвозди бы делать из этих людей».

В архивных документах нам встретился приказ министра торговли СССР за 1952 год. В этом документе отмечается, что Уфимская ШТКУ «добилась, в истекшем учебном году, повышения качества подготовки специалистов на основе улучшения учебного процесса, политико-воспитательной работы с учащимися и упорядочения дела производственного обучения на базах. Школа в тесном содружестве с торгующими организациями сумела неплохо организовать производственное обучение своих учащихся... Лучшие предприятия торговли и общественного питания предоставлены школе для прохождения производственного обучения... В качестве руководителей выделялись лучшие продавцы, многие из которых с любовью воспитывали и готовили молодые кадры для советской торговли (НА РБ. Ф. Р-976. О. 5. Д. 249. Л. 281). Далее выделяются лучшие работники торговли, которые качественно руководят производственной практикой учащихся школы, всего около 30 человек.

Наряду с этим называются и недостатки в организации практики. Например, говорится, что отдельные руководители «безответственно относятся к производственному обучению, не обеспечивают систематического контроля над ходом обучения, не обеспечивают практикантов рабочими местами в лучших, технически оснащенных предприятиях, не выплачивают или задерживают положенное вознаграждение за руководство практикой... Директора отдельных магазинов, рассматривают учащихся как «подсобную рабсилу» (НА РБ. Ф. Р-976. О. 5. Д. 249. Л. 284). Заканчивается критика эмоциональным возгласом: «Мало ещё наши педагоги вникают в дело любовного воспитания и подготовки своей смены». Далее перечисляются названия магазинов, имена их директоров и продавцов, которые небрежно относятся к практике учеников. Но, примечательно то, что о производственной практике учащихся Уфимской ШТКУ идет речь на уровне Министерства торговли СССР. Следовательно, практическая направленность подготовки будущих профессионалов торговли считалась достаточно важной.

Выделим основные умения, которые должны были формироваться в ходе производственной практики. К ним относились такие как техника продажи товара, умение пользоваться торговым инструментарием и оборудованием, пользоваться весоизмерительными приборами, выкладывать товар, бракераж товаров, разбираться в качестве товаров, обращаться с прейскурантами, уметь «вежливо и культурно обслуживать покупателя», умение рационального применения знаний в производственной обстановке, формирование навыков по всем операциям торговой специальности. Исходя из этого, можно определить основную цель производственной практики – формирование вполне сознательного овладения рациональными приемами работы, способствующее повышению производительности труда.

На 1 декабря 1955 года в ШТКУ работало 17 педагогов, которых делили на преподавателей и инструкторов. Из них, женщин было 7 человек. По уровню образования: 5 человек с высшим образованием, 5 – средним и 7 – ниже среднего. По стажу работы они делились на тех, кто проработал свыше 5 лет – 11 человек и 6 человек, кто работал менее 3-х лет (НА РБ. Ф. Р-976. О. 5. Д. 195. Л. 19).

В 1955-1956 учебном году в школе обучалось 228 учеников в 8 учебных группах. Надо отметить то, что школа стремилась осуществлять прием абитуриентов за счет десятиклассников. В этом году школу укомплектовали в целом из тех, кто имел законченное среднее образование.

В августе 1957 года происходит смена директора Уфимской школы торгово-кулинарного ученичества. В связи с этим событием встречаются некоторые факты, представляющие интерес. Так, школа находилась «в верхнем этаже здания, арендованного у домоуправления № 42 Кировского района г. Уфы». Почему-то в документе не упомянули о подготовке работников кулинарной сферы. Школа в этом году была полностью укомплектована, согласно плану, абитуриентами с 10-летним образованием. На новый 1957-1958 учебный год было принято 172 человека. Штат школы состоял из 9 человек «регистрированного персонала» и 15 – «преподавательско-инструкторского персонала». Другими словами в школе работали 15 педагогов и мастеров производственного обучения и 9 человек технического персонала. В школе была библиотека и 4 специализированных кабинета: оргтехники, товароведения промышленных товаров, товароведения продовольственных товаров и кулинарии.

В конце 50-х начале 60-х годов подготовка специалистов торговли и повышение квалификаций в системе Минторга в основном проходит в Школе торгово-кулинарного ученичества и на постоянно действующих курсах в Уфе и Стерлитамаке. В 1959–1960 учебном году в ШТКУ обучалось 311 учеников. Педагогов было 22 человека, из них 7 преподавателей и 15 инструкторов. 4 преподавателя имели высшее образование (3 торговое), 1 – незаконченное высшее, 1 – среднее и 1 – неполное среднее. Состав инструкторов имел следующий образовательный уровень: 5 – незаконченное высшее, 6 – среднее и 4 – незаконченное среднее.

В этом и последующих годах ШТКУ полностью функционировала в соответствии с принятым в декабре 1958 года «Законом об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР». Следуя этому закону, в Школе усиливают внимание принципу практикоориентированности при организации всего педагогического процесса. Можно выделить два основных акцента, выделенных в педагогическом процессе. Во-первых, действенное усиление связи теоретических занятий с производственным обучением. И, во-вторых, модернизация процесса производственного обучения.

Поэтому на теоретических занятиях предпочтение отдают таким принципам обучения как наглядности, прочности, сознательности, самостоятельности, инициативности, связи с жизненной практикой вообще, и собственным опытом учащихся и т.п. При проведении уроков педагоги больше пользовались наглядными пособиями, «начиная с показа натуральных образцов и кончая организацией занятий на производстве». Часто стали использоваться аудиозаписи (грампластинки, магнитофон), кино, применялись эпидиоскоп, диапроектор, муляжи и много другое. Например, на уроках по оргтехнике использовали аудиозаписи приемов обслуживания покупателей лучшими продавцами. На разных уроках демонстрировались кинофильмы: «Новинки торговой рекламы и витрины», «Новые формы торговли», «Механизация погрузочно-разгрузочных работ», «Рыбные промыслы», «Хлопок, лен, пушнина, искусственные ткани» и другие.

Иллюстрацией качественных изменений педагогического процесса в Школе служат и строки документов. В одном из них говорится, что «большинство педагогов отказались от шаблона и проведения комбинированных уроков по схеме – выявление знаний, проверка домашних заданий, сообщение новых знаний. Практикуются уроки-экскурсии, уроки-конкурсы, контрольных, практических работ... Стали чаще проводится занятия методом развернутой беседы, что вызывает у учащихся активное внимание, интерес к предмету и напряженную работу мысли» (НА РБ. Ф. Р-976. О. 5. Д. 396. Л. 17).

Изменились и формы повышения педагогического мастерства преподавателей и инструкторов, так в эти годы называли мастеров производственного обучения. Для чтения лекций и организации практических занятий в ШТКУ стали приглашать педагогов высшей школы и работников академических учреждений. Так, в 1959-1960 учебном году преподаватель БГУ Глухов проводил занятия по проблеме «Активизации методов преподавания и учета знания», а научный сотрудник Института усовершенствования учителей Заруди о «методах и содержании воспитательной работы в школе», а также об

«эстетическом воспитании». Наряду с этим методическая комиссия школы проводила семинары, к примеру, по методам работы инструкторов, по ознакомлению всех педагогов со спецификой работы торговых предприятий.

Для полного представления роли Школы в экономике республики, приведем цифры количества тех, кто получил в ней образование или повысил квалификацию. Если представить, что за каждой цифрой стоит судьба конкретных людей, возможно, наших родителей или близких, то они, эти цифры, будут наполнены жизненным смыслом. Итак, за 1961 календарный год ШТКУ подготовила 149 специалистов торговли и 80 поваров. Кроме этого на курсах новой подготовки (на этих краткосрочных курсах обучающийся впервые получал профессию продавца или повара) было подготовлено 145 продавцов. За этот год повысили образование 725 человек, из них 59 руководящих работников, 27 – директоров (заведующих) магазинами, 34 – материально ответственных лиц, 497 – продавцов, 95 – поваров и 13 декораторов (НА РБ. Ф. Р-976. О. 5. Д. 569. Л. 113-114). Получается около 1100 человек. Цифра впечатляет, если ещё сопоставить её с количеством педагогов школы, которых было на наш взгляд, не так много.

В связи с этими цифрами возникает ещё один вопрос. Вопрос соотношения в подготовке специалистов торговой и кулинарной сферы Школы ТКУ. Если убрать из количества подготовленных лиц директоров, руководящих работников, ответственных лиц и декораторов, то получается, что в текущем году ШТКУ подготовила 791 продавца и 175 поваров. Из всего состава выпускников 82% были специалистами торговой сферы. Совершенно не умаляя значимости подготовки работников общепита, считаем, что, начиная с 1950-х годов ШТКУ на 75-80% была нацелена на «выращивание» специалистов торговли.

Осенью 1964 года в системе подготовки кадров по линии Министерства торговли СССР происходят значительные перемены. В связи с изменениями, которые происходили во всех отраслях профессионально-технического образования страны, стали преобразовываться и коммерческие учебные заведения. В сентябре этого года были приняты новые «Положение о профессиональных торгово-кулинарных училищах» и «Положение об индивидуально-бригадном обучении работников массовых профессий в системе Министерства торговли РСФСР». В этих законах намечалось усиление профессионализации подготовки в учебных заведениях. Обращалось внимание на усиление взаимодействия учебных заведений и прикрепленных за ними производственных предприятий. В связи с реформированием коммерческих учебных заведений Уфимская школа торгово-кулинарного ученичества была реорганизована в Уфимское профессиональное торгово-кулинарное училище. Это произошло 1 ноября 1964 года по приказу № 246 Министра торговли Башкирской АССР от 28 ноября (НА РБ. Ф. Р-976. О. 5. Д. 821. Л. 173).

В октябре 1965 года в нашей стране праздновали 25-летие «со дня организации государственной системы профессионально-технического образования. Справедливости ради, надо отметить, что названная система начала функционировать не в 1940 году, а намного раньше, ещё до революции 1917 года. Тем не менее, речь все-таки о том, что в связи с этой датой были высоко оценены достижения Уфимского профессионального торгово-кулинарного училища.

Так, в приказе Министра торговли Башкирской АССР от 1 октября 1965 года говорилось о том, что училище за этот период «подготовило для предприятий торговли и общественного питания более 4-х тысяч квалифицированных продавцов, поваров и других работников массовых профессий». В документе, к сожалению, не уточнен период, наверное, речь идет о 1940-1965 годах. И цифра «4 тысячи» – обозначает тех продавцов и поваров, которые были подготовлены в стационаре по очной форме обучения, и получили начальное специальное образование. То есть, в это число не входят те, кто обучался на различных курсах, проводимых этим учебным заведением.

Далее в документе говорится, что «в настоящее время в училище обучается более 800 человек... за многие годы сложился большой квалифицированный коллектив преподавателей и мастеров производственного обучения... значительная часть их выпускники этого же училища» (РБ. Ф. Р-976. О. 2. Д. 1584. Л. 116).

1 ноября 1967 года приказом Министерства торговли Башкирской АССР под номером 184 от 26 октября этого же года Уфимское профессиональное торгово-кулинарное училище было разделено на два самостоятельных учебных заведений: Уфимское профессиональное

торговое училище и Уфимское профессиональное кулинарное училище. Такая реорганизация была необходима, для этого назрели все предпосылки. Среди них надо отметить следующие, во-первых, росла потребность в специалистах и той и другой сферы, поэтому увеличение учебных заведений было процессом само собой разумеющимся. Во-вторых, цели торгового и кулинарного отделения различались, из этого вытекали все остальные несходства: в содержании образования, в методах и формах обучения, в организации производственных практик и многое другое. В плане управления и в других организационных вопросах функционирования эти различия создавали массу неудобств, что, в итоге сказывалось на качестве образовательной деятельности.

В торговое отделение училища принимали выпускников 8, 9 и 10 классов общеобразовательной школы. То есть набирались группы на базе неполной средней школе (так это обозначалось в те годы), сроки их обучения равнялись 2 годам. На базе полного среднего образования учащиеся обучались в течение 1 года. Таким образом, училище являлось начальным профессиональным учебным заведением, готовящим продавцов продовольственных или промтоварных магазинов.

Училище располагалось в собственном пятиэтажном кирпичном здании. Три первых этажа являлись учебными, а два последних были отведены под общежитие. Учебных помещений было 18, из них – классов, 8 – кабинетов и 4 – лаборатории. Кроме того, библиотека с читальным залом, актовый зал, столовая и помещения для административных и хозяйственных нужд. Спортзала нет, если не считать маленького кабинета физкультуры площадью 18 м². В общежитии было 50 комнат, рассчитанных на 200 мест, имелось также 4 кухни.

Среди кабинетов были такие как продтоваров, промтоваров, эстетики, оргтехники, технологического оборудования, учебный магазин. Интересны сведения о последнем кабинете – учебном магазине продтоваров, в котором была организована круглогодичная продажа продуктов учащимся и педагогам. Продукты получались из соседнего продовольственного магазина. С сентября месяца по 2 воспитанника принимали товар под свою ответственность, как положено, оформляли документацию и полностью отчитывались за материальные ценности. В течение года все учащиеся продтоварных групп успевали поработать в этом магазине. Конечно, подобная работа была дополнением к основной производственной практике.

В 1966-67 учебном году в торгово-кулинарном училище работало 16 педагогов, которые вели теоретические предметы. Из них 12 имели высшее образование, в том числе 8 – торговое и 2 – незаконченное высшее. Кроме них в училище работали 16 мастеров производственного обучения торговых групп. Все мастера имели профильное торговое образование, из них 2 – высшее и 14 – среднее. Уровень, на наш взгляд, высокий. Не случайно, оценивая их работу, директор характеризовал многих из них как «преподавателей, обеспечивающих высокое качество педагогического процесса, умело сочетающих воспитание учащихся в процессе обучения, добившихся высокой идейности преподавания, прочных и глубоких знаний... Они уверенно владеют методикой обучения, умеют организовать работу... сами служат примером для воспитанников, тщательно готовятся к каждому занятию... изучают индивидуальные особенности учащихся, проводят серьезную воспитательную работу среди учащихся, прививают им любовь к своей будущей профессии» (НА РБ. Ф. Р-798. О. 6. Д. 79. Л. 3).

Для повышения профессионального мастерства студентов в училище системно проводилась соответствующая работа. Действовали два кружка, целью которых было изучение основ воспитания и обучения. Названия кружков, что было естественно, соответствовали господствующей в стране идеологии: «Основы коммунистического воспитания». Педагогов ежегодно направляли на различные курсы повышения квалификации, организовывавшиеся как в Уфе, так и в других городах (Москва, Ленинград и др.). Кроме этого, со всеми педагогами, не имевшими высшего образования проводилась работа, мотивирующая их дальнейшее обучение. Подобная мотивация есть одна из особенностей сферы отечественного образования почти во все времена, особенно советского периода.

С этой же целью, а также для контроля деятельности учителей было организовано систематическое посещение занятий администрацией, а также взаимопосещение уроков.

Только за один год директор, завуч и председатель методкомиссии посетили 122 урока. Причем, что интересно, только директор побывал на 52 уроках. При достаточно большой загруженности руководителя, обращать такое внимание методической работе было непросто, чему надо отдать должное. При посещении уроков придавали большое значение не только процессу организации занятий, но и проблеме их подготовки. Как и какие ставятся цели, какая проработана методическая литература, как используются наглядные и технические средства, рационально ли расходуется время занятий, опирается ли педагог на жизненный опыт учащихся, учитываются ли их возрастные и другие особенности, практикоориентированы ли теоретические предметы, обеспечивается ли систематическое повторение и закрепление материала, формируются ли позитивные мотивы и сознательность учения. Это были основные позиции, на которых делались особые акценты.

Кроме того, велась «борьба с формализмом в преподавании, с опросом ради накопления оценок, с утомительностью и скукой при опросе, когда педагогам не удавалось поддерживать активное внимание в процессе опроса одного ученика» (НА РБ. Ф. Р-798. О. 6. Д. 79. Л. 6). Анализ иллюстрирует, что в училище руководствовались всеми принципами воспитания и обучения, которыми богата современная педагогика.

Совокупность организационных, методических и научных проблем жизнедеятельности координировалась педагогическим советом училища. Совет «работал над определением рациональной методологии преподавания всех дисциплин и в первую очередь профилирующих, той основной базы, от которой, во многом зависит повышение качества подготовки специалистов торговли». На педсовете «отказались от рецептурного характера изложения материала, загромождения быстро стареющими сведениями, отбирали только то, что наиболее часто применяется в практике работы предприятий торговли и даёт при этом значительный эффект» (НА РБ. Ф. Р-798. О. 6. Д. 79. Л. 8).

Регулируя работу педагогов педсовет, тем не менее, не предписывал жестко методы и формы обучения. В выборе технологии преподавания отдельного урока и предмета в целом учителя были свободны.

Конечно, педсовет занимался и другими вопросами, обуславливающими качество учебно-воспитательного процесса. Например, оснащение и оборудование учебных кабинетов, обновление интерьера училища и общежития, повышение квалификации учителей, модернизация производственных баз и многое другое. Вот только несколько тем заседаний педсовета текущего года: «О воспитательной работе в группах», «О культуре поведения и воспитания учащихся», «Учить учащихся мыслить самостоятельно», «Об индивидуальном подходе к учащимся в процессе обучения и воспитания», «О состоянии и мерах улучшения спортивной работы с учащимися». Если судить по этим названиям, то в училище придавали большое значение воспитанию подопечных в широком смысле этого понятия. Или, формированию целостной личности.

В рамках педсовета действовали 3 методических комиссии: по производственному обучению торговых и кулинарных групп, по профилям и общеобразовательным дисциплинам. В рамках деятельности этих комиссий были разработаны 7 учебно-методических пособий, проведено 14 открытых уроков, прочитаны лекции по педагогике и психологии, по методике использования киноаппарата на занятиях, обсуждены доклады преподавателей вузов Уфы и доклады педагогов училища, заслушаны отчеты учителей о выполнении программ, об индивидуальной работе с учащимися.

Так как в этом году было много молодых преподавателей, было усилено внимание на их подготовку и организацию уроков. Методкомиссии организовывали групповые и индивидуальные консультации по каждому блоку изучаемых дисциплин.

В преподавании применялись разнообразные типы уроков: уроки сообщения новых знаний, уроки-лекции, лекции с элементами беседы и дискуссии, комбинированные уроки, уроки обобщения и повторения, практические уроки, уроки-экскурсии. Так на уроках по товароведению продовольственных товаров учащиеся побывали на предприятиях Уфы: мясокомбинате, молкомбинате, витаминном и рыбном заводах, где не только ознакомились с процессом производства, но и встречались с известными производственниками.

Интересна характеристика практических уроков, проводимых одним из преподавателей. Так, в начале занятия «проводился беглый опрос с целью выявления подготовленности учащихся к предстоящей работе... Большое значение придавалось

оформлению практических работ. Во время их выполнения учащимся предоставлялся максимум самостоятельности при четком управлении педагога. У учащихся воспитывалась усидчивость, упорство в достижении цели, любовь к труду и внимательность при определении качества товаров» (НА РБ. Ф. Р-798. О. 6. Д. 79. Л. 15). На уроках сочетались коллективные и индивидуальные формы работы, применялось разнообразное множество средств обучения: муляжи, таблицы, плакаты, планшеты, а также настоящие товары.

Характеризуя уроки другого преподавателя, руководитель обращает внимание на другие позитивные элементы занятий. В отчете говорится, что педагог большое место придает наглядности и осознанности, он стремится к тому, чтобы ученики сначала поняли материал, а затем уже запоминали, не требует дословного воспроизведения материала, разрешая высказываться подопечным своими словами. Его уроки «развивают не только память, но и наблюдательность и мышление, что является самым ценным. Он стремится, чтобы учащиеся овладевали системой знаний по предмету и обеспечили самостоятельность в работе» (НА РБ. Ф. Р-798. О. 6. Д. 79. Л. 15).

В училище позитивно была отработана система производственной практики. За училищем было закреплено 16 магазинов, из них 4 – учебно-производственных, в которых в текущем году проходили практику 334 учащихся. Для практикантов была введена единая форма одежды. С руководителями практик и руководителями-продавцами проводилась специальная работа, организовывались курсы, в самих магазинах были созданы так называемые «школы торгового мастерства», за каждой группой практикантов прикреплялся опытный производственник. Надо сказать, что эти руководители в целом подбирались из бывших выпускников самого училища. Характеризуя их работу, директор училища М.С. Зусь писала: «Большинство руководителей с ответственностью обучают учащихся, прививают им прочные навыки и уверенность в работе» (НА РБ. Ф. Р-798. О. 6. Д. 79. Л. 28). Наряду с этим, автор строк сетует, что «в отдельных магазинах обучение ещё доверено работникам, не имеющим достаточной квалификации и опыта», и что в магазинах ещё не установлены дифференцированные показатели хозяйственной деятельности. Последнее обстоятельство затрудняло качественную оценку производительности труда каждого отдельного продавца-производственника и практиканта, а вместе с этим и вклад педагога в обучение учащихся.

Тем не менее, практиканты в целом хорошо усваивали ассортимент товаров, умели определять его качество, знали сроки хранения, умели подготовить товар к продаже, уверенно организовывали рабочее место, прочно овладевали навыками расстановки товаров, хорошо умели работать на циферблатных и товарных весах, умели пользоваться прейскурантами, конструктивно и оперативно общались с покупателями, научились демонстрировать товар, давать рекомендации покупателям, быстро обслуживать и производить с ним расчеты.

В отчетах есть и такие сведения о практике. Так, все учащиеся дополнительно овладели смежной профессией – кассира, усвоили навыки работы на кассовом аппарате. Работая с полной материальной ответственностью, практиканты показали «неплохие результаты по сохранности ценностей. Во всех магазинах, благодаря самостоятельной продаже товаров учащиеся уверенно принимают товар, продают его, делают выкладку, ведут учет товаров и прочно усвоили составление товарного отчета, на итоговых занятиях они показали хорошие результаты работы» (НА РБ. Ф. Р-798. О. 6. Д. 79. Л. 27).

Во время практики проводились различные беседы, диспуты. В этом отношении интересным представляется беседа практикантов, организованная юристом по теме «О сохранности материальных ценностей. Также проводились традиционные смотры и конкурсы торгового мастерства. По итогам работы в училище присваивалось звание «Отличник практики». Лучшие практиканты поощрялись и магазинами.

Для улучшения практической подготовленности учащихся была тщательно отработано взаимодействие училища и баз производственного обучения. Частыми гостями на базах являлись известные работники торговли. На базах оформлялись стенды, фотомонтажи, выпускались стенгазеты, в которых пропагандировался передовой опыт, освещался ход производственной практики, вскрывались недостатки. На педагогическом совете училища всегда заслушивались отчеты руководителей практик и производственных баз.

Конечно, воспитательная работа в училище занимала огромное место. Она охватывала

все стороны жизни воспитанников: учебную работу, производственную практику, пребывание в общежитии, организацию общественной и досуговой деятельности. К этому ряду надо дополнить работу с родителями, с выпускниками, с предприятиями и различными органами управления. Основными направлениями воспитания были духовно-нравственное, трудовое, эстетическое и физическое.

Воспитательная работа была неразрывно связана с идеологическими установками, господствовавшими в тот период. Считаем, что подобное не следует критиковать безоговорочно. Дело в том, что идеология есть система определенных идей, ценностей. Поэтому разве воспитание может быть безыдейным? Конечно, нет. Поэтому, в советской идеологии приоритет воспитания в образовании сохранял высокий уровень. Потеря этого уровня в первое десятилетие постперестроичного периода сильно уменьшило духовный потенциал системы отечественного образования.

Ведущей идеей воспитания будущих профессионалов являлось формирование целостного мировоззрения. Оно называлось марксистско-ленинским. Это может сегодня показаться наивным или возможно излишним, или даже авторитарным. Но это только на первый неискушенный взгляд. Если разобраться, то в установках прошлых лет, было достаточно много разумных идей. Во-первых, выше мы уже говорили о том, что безыдейного воспитания быть не может. Ведь совершенно не случайно сегодня в нашем обществе идут поиски национальной идеи. И в образовательных структурах идет сложный процесс поиска своего места в современных условиях, поиска собственной самоидентификации.

Во-вторых, воспитание советских времен было направлено на формирование качеств всесторонней личности. К таковым можно отнести нравственные (честность, принципиальность, ответственность, оптимизм, неприятие аморального поведения, коллективизм, деятельный патриотизм, интернационализм, организаторские способности), трудовые (трудолюбие, любовь к своей профессии, инициативность), эстетические (стремление к красоте и гармонии), физические (телесное и духовное здоровье) и множество других. Качества, которые во все времена были и будут актуальны.

В-третьих, что очень важно, учебная работа образовательного учреждения не отделялась, а являлась неотъемлемой частью всей системы жизнедеятельности училища.

Безусловно, у авторов этих строк нет желания идеализировать систему воспитания прошлых лет. Конечно, были и недостатки. Например, интересы общества превалировали над интересами отдельного человека. Попутно заметим, что интересы большинства никто никогда отменить не сможет. Наверное, речь должна идти о разумном балансе обоих интересов, иначе превалирование интересов отдельного человека приведет к эгоизму или даже к тоталитаризму. К недостаткам того времени нужно отнести заорганизованность, иногда начетничество, в определенной степени формализм. Тем не менее, и положительный и отрицательный опыт есть то, что должно учитываться в современных условиях. То, к чему, к сожалению, наш российский менталитет, приспособлен слабо. Удивительная способность – ломать накопленное и слабая приспособленность к обучению на собственных ошибках.

Итак, в 1966-1967 учебном году в училище было проведено, по меркам сегодняшнего дня, большое количество общеучилищных, курсовых, групповых мероприятий. Только общеучилищных вечеров в году было 8: 48-годовщина Ленинского комсомола, 49-годовщина Великого Октября, День конституции «Я гражданин Советского Союза», новогодний бал в Башкирском театре оперы и балета с просмотром спектакля «Сердце на ладони», день Советской армии, вечер, посвященный 8 марта, 97-годовщина со дня рождения В.И. Ленина и Первомайский вечер «То, что отцы не допели, мы допоем. То, что отцы не доделали, мы доделаем». Кроме этого были проведены два вечера молодых избирателей с кандидатами в депутаты Уфимского райисполкома, с демонстрацией кинофильмов «Гибель эскадры» в 2-х сериях и «Карнавальная ночь».

В училище обращали внимание на привитие любви к будущей профессии, так как многие из них недостаточно ясно представляли это. Начиналась эта работа со «Дня открытых дверей», проводимой ежегодно, когда педагоги и старшеклассники посещали школы и рассказывали о своей профессии школьникам. Затем происходило знакомство уже поступивших первокурсников с профессией на собраниях. Систематически проводились встречи учащихся с работниками торговли. В начале учебного года был

организован вечер «Мой путь к мастерству». На нем опытные производственники рассказывали, как они добились высокого мастерства, какие были трудности, много внимания было уделено вопросу воспитательной роли и значения культурного обслуживания населения. В конце этого вечера лучшие учащиеся- практиканты получили значки «Отличник практики». Интересно проходили встречи учащихся с выпускниками училища. Так, в сентябре было приглашено 10 выпускников, которые рассказали о своем опыте овладения профессией, о своих успехах и ошибках.

Для этой же цели в училище среди учащихся систематически проводились конкурсы профессионального мастерства, на которые также приглашались специалисты. Так, на одном из таких конкурсов выступили бывший министр торговли И.А. Липатов, выпускница училища Н.А. Сенченко, награжденная орденом Ленина и другие.

Вторым, после формирования духовно-нравственного мировоззрения, считалось трудовое воспитание, в котором акцентировалось внимание на привитие навыков профессиональной деятельности и идеи самообслуживания. Так, в училище были сформированы разнообразные формы самообслуживания: влажная уборка в классах после занятий, генеральные уборки в училище, дежурство групп по школе и при проведении массовых мероприятий, полное самообслуживание в общежитии. Учащиеся принимали участие в проведении общегородских субботников, в озеленении улиц города, в строительстве Дворца спорта (получившее статус ударной комсомольской стройки), в закладке памятника В.И. Ленину. Кроме того, воспитанники ежегодно осенью выезжали на уборку урожая и участвовали в засолке овощей.

Интересно, что деньги, заработанные учащимися на уборке урожая и на засолке, использовались в коллективных интересах. Так, в этом году они были потрачены на экскурсию группы в г. Ленинград, был организован новогодний бал, катание на пароходу и культпоход в кино на фильм «Война и мир».

Конечно, обязательным направлением воспитания воспитанников являлось эстетическое, целью которого определялось как «обогащение духовного мира, расширение кругозора, показ волнующего мира искусства, мира, отражающего красоту окружающей нас жизни». Поэтому на формирование чувства прекрасного обращалось внимание не только на уроках эстетики, но и в повседневной жизни. К этому относилось и оформление классов, и внешний вид учащихся, и красивое оформление торговых полок. Был организован «Клуб прекрасных и интересных встреч», организовывались культпоходы в театр, балет, кино. В училище выступали известные артисты.

Как обычно, в начале учебного года был проведен смотр художественной самодеятельности. На этом этапе были выбраны 8 номеров для районного смотра. В училище работали хоровой, танцевальный, драматический кружки и эстрадный оркестр. Так, драматический кружок поставил «Реквием» Рождественского и постановки ко дню рождения комсомола и 7-му ноябрю, провел конкурс чтецов. В целом, за учебный год было дано 10 концертов и проведено множество других мероприятий (экскурсии, посещение выставок, беседы, викторины).

Заботясь о физическом состоянии учащихся, в училище уже несколько лет работал так называемый вечерний университет здоровья. Так в текущем году врачами и другими медицинскими работниками было прочитано 16 лекций. Темы некоторых из них звучали следующим образом: «Не торопитесь юные, настоящая зрелость ещё придет», «Секреты красоты, здоровья и долголетия», «Умеете ли вы отдыхать», «Дом в котором мы живем» и другие.

Проблемой здоровья учащихся педагоги были озабочены не только на уроках физкультуры. Кроме этого, воспитанники имели возможность посещать различные спортивные секции, их часто привлекали к физкультурным мероприятиям.

Естественно в воспитательной работе принимала непосредственное участие комсомольская организация училища, целью которой являлось формирование учащихся «в духе патриотизма, идейности и сплоченности». Вот отдельные элементы работы комсомольского актива училища. Был организован рейд «комсомольского прожектора» по базам производственного обучения, выпущена по материалам стенгазета... До общеучилищного собрания проведены групповые по теме «Сегодня экзамен – завтра я специалист»... была проведена большая работа по обследованию бытовых условий

учащихся... На заседаниях заслушивались отчеты учебных секторов, а также отдельные неуспевающие ученики».

Кроме комсомольской организации большую воспитательную работу проводил профсоюз. Причем основным направлением работы последнего была «борьба за высокие знания и образцовую работу на практике» и, кроме этого, повышение уровня социально-бытовых условий жизнедеятельности учащихся. Кроме этих органов самоуправления в училище, конечно, был Совет общежития, занимавшийся всеми вопросами, связанными с проживанием воспитанников в общежитии.

Для укрепления учебной и трудовой дисциплины применяли такие методы и формы воспитания нарушителей: а) разбор учащихся на активе группы; б) разбор на групповых собраниях; в) вызов нарушителя дисциплины на заседание комсомольского комитета, профкома или совета общежития; г) беседа с родителями воспитанника; д) индивидуальная работа с каждым таким учеником.

Как видно проблема воспитательной работы в училище стояла на первом месте. Воспитание пронизывало все без исключения аспекты жизнедеятельности учащихся, педагогов и собственно учебного заведения. Причем воспитательная работа считалась как само собой разумеющийся принцип деятельности образовательного учреждения. Ни у кого из преподавателей никогда не возникало вопроса: А почему это я должен заниматься общественной работой, быть классным руководителем, организовывать досуг, встречаться с родителями, контролировать жизнь учащихся в общежитии и т.д.? Ведь если поразмышлять, эта часть работы педагогов, которая отнимала колоссальную энергию и время, почти никак материально не поощрялась. Вот ещё одно из удивительно парадоксальных явлений советской образовательной системы.

Большое значение в воспитательной работе придавалось наглядной пропаганде, что являлось одной из особенностей воспитания в масштабах всей страны. Поэтому в училище систематически выходили газеты «настенной печати», т.е. их вывешивали на стенах учебного заведения для общего обозрения. Каждая учебная группа периодически и обязательно выпускала свою газету, также были общеучилищные издания «Поколение» и «Комсомольский прожектор. Кроме того, в отдельных группах выходили сатирические листки. То же выпускали и на базах производственного обучения: «Наколка», «Ёж», «Кипяток». Наряду с этим выпускались газеты мастеров производственного обучения «За культуру торговли» и «Мастерство кулинара».

В зависимости от направленности в стенгазетах освещались вопросы успеваемости, прохождения практики, новости культурной и спортивной жизни училища, вскрывались недостатки в деятельности воспитанников. Наряду с этим отдельные выпуски посвящались праздничным датам и другим событиям культурной жизни. Обычно периодичность выхода всех газет была один месяц. Организация этой формы воспитания была не спонтанна, она имела целенаправленный характер. В каждой группе выбиралась редакционная коллегия и редактор. Они в свою очередь привлекали к работе своих сокурсников в качестве оформителей, внештатных фото- и корреспондентов и т.п.

Для редколлегий проводились специальные занятия. Так, в текущем учебном году было проведено 4 занятия по следующим темам: «Составление плана газеты и организация материала», «Беседа-конкурс на лучшую стенгазету», «Как красиво оформить стенгазету» и «Стенгазета – массовый вид печати». Надо сказать, что занятия проводились на профессиональном уровне, так как их организовывали педагоги, специализирующиеся в этом виде деятельности. Ведь занятия проводили специалисты торговой рекламы, декораторы и другие. В дополнение надо отметить то, что в училище периодически проходили конкурсы стенгазет. Иллюстрацией того, что организации работы стенгазет придавалось большое значение, служит тот факт, что редакторы занявших первые места в конкурсе стенгазет отмечались в приказе по училищу и награждались почетными грамотами.

Кроме основной функции по подготовке будущих профессионалов торговой сферы училище было организатором различных краткосрочных курсов повышения квалификации уже работающих специалистов. Таким образом, с одной стороны, училище стремилось к воплощению идеи непрерывного образования. С другой стороны, факты организации этих курсов иллюстрируют высокую педагогическую и материальную составляющую, сформированные учебным заведением.

5. Заключение

Подводя итоги деятельности училища можно констатировать, что учебное заведение достаточно позитивно выполняло функции по подготовке профессионалов сферы торговли и общественного питания. В училище была сформирована целостная система организации педагогического процесса. В ней гармонично были связаны воспитательная и образовательная составляющие. Основными направлениями воспитательной работы считались нравственное, трудовое, эстетическое и физическое воспитание. Теоретические дисциплины по возможности взаимоувязывались с практическим обучением и профессиональной деятельностью будущих специалистов торговли. Вся деятельность училища организовывалась на основе накопленного педагогической наукой опыта. В целом, в учебном заведении была сформирована органичная образовательная и воспитательная система, включающая совокупность взаимоувязанных целей, содержания, разнообразных форм взаимодействия педагогов и воспитанников и широко освоенной социокультурной среды.

Литература

[Аминова, 2017](#) – Аминова Л.Я. Система обучения нерусских народов в Башкирии во второй половине XIX – начале XX века // *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. 2017. № 4. С. 19-21.

[Даутов, Мазин, 2006](#) – Даутов Х.К., Мазин В.И. Потребительская кооперация Башкортостана: история и современность. Уфа: Изд-во «Башкортостан», 2006. 192 с.

[Мустафина и др., 2014](#) – Мустафина Ф.З., Магсумов Т.А., Корнилова И.В. Женское лицо российского образования: Ф. Х. Мустафина // *В мире научных открытий*. 2014. № 5 (53). С. 18-24.

[Магсумов, 2014](#) – Магсумов Т.А. Историография дореволюционного профессионального образования на Южном Урале // *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. 2014. № 8-1. С. 106-109.

[Магсумов, 2013](#) – Магсумов Т.А. Профессиональное образование в дореволюционной Башкирии // *Среднее профессиональное образование*. 2013. № 9. С. 53-54.

[НА РБ](#) – Национальный архив Республики Башкортостан.

References

[Aminova, 2017](#) – Aminova L.Ya. (2017). Sistema obucheniya nerusskikh narodov v Bashkirii vo vtoroy polovine XIX – nachale XX veka [The system of training of the non-russian people in Bashkiria in the second half of XIX – the beginning of the 20th century]. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kulturologiya i iskusstvovedenie. Voprosyi teorii i praktiki*, 4: 19-21. [in Russian]

[Dautov, Mazin, 2006](#) – Dautov H.K., Mazin V.I. (2006). Potrebitelskaya kooperatsiya Bashkortostana: istoriya i sovremennost [Consumer cooperation of Bashkortostan: history and modernity]. Ufa: Izd-vo «Bashkortostan», 192 s. [in Russian]

[Mustafina et al., 2014](#) – Mustafina F.Z., Magsumov T.A., Kornilova I.V. (2014). Zhenskoe lico rossijskogo obrazovaniya: F. H. Mustafina [Woman's face of Russian education: F.H. Mustafina]. *V mire nauchnyh otkrytij*, 5 (53): 18-24. [in Russian]

[Magsumov, 2014](#) – Magsumov T.A. (2014). Istoriografiya dorevoljutsionnogo professionalnogo obrazovaniya na Yuzhnom Urале [Historiography of pre-revolutionary professional education in South Ural]. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kulturologiya i iskusstvovedenie. Voprosyi teorii i praktiki*, 8-1: 106-109. [in Russian]

[Magsumov, 2013](#) – Magsumov T.A. (2013). Professionalnoe obrazovanie v dorevoljutsionnoy Bashkirii [Professional education in pre-revolutionary Bashkiria]. *Srednee professionalnoe obrazovanie*, 9: 53-54. [in Russian]

[NA RB](#) – Natsional'nyi arkhiv Respubliki Bashkortostan [National archive of the Republic of Bashkortostan].

Подготовка специалистов торговли и общественного питания в регионах СССР в 1940–1960-х годах (на примере Уфимской школы торгово-кулинарного ученичества)

Тахир Мажитович Аминов ^{a, b, *}

^a Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Российская Федерация

Аннотация. В статье, на основе архивных и малоизвестных опубликованных материалах рассматриваются особенности системы подготовки специалистов торговли и общепита в регионах Советского Союза в военные и послевоенные годы. За основу анализа взята деятельность одного из старейших учебных заведений Башкирской АССР – Уфимской школы торгово-кулинарного ученичества. Акцент сделан на историко-педагогические аспекты функционирования этого заведения. Так, подробно рассмотрены целевые, содержательные, технологические и результативные компоненты образовательного процесса на разных этапах его развития. Главной направленностью этого процесса было формирование целостной личности будущего специалиста. Теория обучения была тесно связана с практикой, а вся деятельность учебного заведения была организована на основе накопленного педагогической наукой опыта. Одной из сильных сторон подготовки будущих профессионалов являлось воспитание, имевшее системный характер.

Ключевые слова: профессиональное образование, СССР, Башкирская ССР, подготовка специалистов торговли и общепита, Уфимская школа торгово-кулинарного ученичества, организация образовательного процесса.

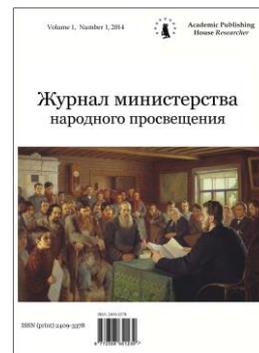
* Корреспондирующий автор
Адреса электронной почты: tahir-aminov@yandex.ru (Т.М. Аминов)

Copyright © 2017 by Academic Publishing House Researcher s.r.o.



Published in the Slovak Republic
 Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya
 Has been issued since 2014.
 ISSN: 2409-3378
 E-ISSN: 2413-7294
 2017, 4(2): 158-163

DOI: 10.13187/zhmnp.2017.2.158
www.ejournal18.com



Development of Preschool of Bashkir Autonomous Soviet Socialist Republic in the years of work of the Minister of Education F.Kh. Mustafina

Veronika V. Alekseeva ^{a, *}

^a Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Russian Federation

Abstract

In the article, on the basis of archival's documents, the contribution of the minister of the Bashkir Autonomous Soviet Socialist Republic F. Kh. Mustafina to the system of children's preschool education of the republic is analyzed. The chronological framework of work covers the period from 1955 to 1971. At this time in the country a number of the important normative documents which exerted impact on the system of preschool education were adopted. 1) Two types of preschool institution were united in one establishment: children's day nursery and kindergarten. 2) Approbation is carried out and the new "Program of education in kindergarten" is adopted to work. 3) The republican meeting on aesthetic education of children which was attended by teachers from the neighboring areas is organized. 4) The attention to the identity of the teacher was paid: his initiative, pedagogical skill, general political preparation. 5) Develops sensory education of children. 6) In physical training the main attention is directed to mobile sports: skis and skating. 7) Educational process is built about accounting of aesthetic education. 8) The attention of teachers is drawn of a children's game. 9) Kindergartens build according to special standard projects. 10) Dark furniture is replaced with shelves of light colors. 11) Inside the kindergarten there are artistic folk art. 12) The yard of kindergarten, where you can play from a place for childish sports. 13) The experience of teachers was recognized at the exhibition of achievements of the national economy of the USSR.

Keywords: history of pedagogy, early childhood education, USSR, Bashkir Autonomous Soviet Socialist Republic, Mustafina F.Kh., education.

1. Введение

На современном этапе развития системы дошкольного образования актуальным становится изучение и понимание преемственности между прошлым содержанием обучения и воспитания ребенка и настоящим. Многие из проблем, с которыми сегодня сталкиваются воспитатели дошкольной организации, были разработаны в теоретических размышлениях и практической работе педагогов советского периода. Сегодня, когда в России отмечается модернизация образования, необходимо анализировать опыт «хорошо забытого старого», желательно ознакомление, обобщение и применение опыта работы видных теоретиков и практиков педагогики. Одним из таких людей была Фатыма

* Corresponding author
 E-mail addresses: aleckeeva-v-v@ya.ru (V.V. Alekseeva)

Хамидовна Мустафина, которая в течение 16 лет исполняла обязанности министра просвещения Башкирской АССР. Работа Ф.Х. Мустафиной на благо родной республики оказал большое позитивное влияние на всю систему образования в регионе, в том числе на дошкольное воспитание. Считаем, что изучение развитие системы дошкольного образования в этот период актуально в настоящее время.

2. Материалы и методы

В качестве источников для статьи были использованы документы Министерства просвещения Башкирской АССР, личный фонд Ф.Х. Мустафиной, находящийся в Национальном архиве РБ (НА РБ Ф. 10218), материалы научно-практических конференций, исследования отечественных и региональных классиков педагогики, монографии, статьи. В работе были применены такие методы исследования, как: аннотирование, тезирование, обобщение, цитирование, библиографический и другие.

3. Обсуждение

Личность и деятельность Фатымы Хамидовны Мустафиной в настоящее время вызывает большой исследовательский интерес. Анализом деятельности министра просвещения Башкирской АССР занимались ряд ученых: Т.М. Аминов (Аминов, 2013а, 2013б), Т.А. Магсумов (Мустафина и др., 2014), С.Ш. Зиганшин (Зиганшин, 2016) и другие. В Республике Башкортостан функционирует мемориал Ф.Х. Мустафиной (Воспоминания современников, 2007: 127). Проводятся конференции, посвященные её работе в должности министра просвещения Башкирской АССР (МБОУ, 2017; Мустафина и др., 2014). В республике действует МБОУ «Уфимская городская башкирская гимназия № 20 имени Ф.Х. Мустафиной» (МБОУ, 2017). В ней организован школьный музей, в котором собрано множество материалов (книги, благодарственные письма, награды, фотографии и др.), посвященных труду министра просвещения Башкирской АССР Ф.Х. Мустафиной.

4. Результаты

При участии Ф.Х. Мустафиной была проделана большая работа по улучшению системы народного образования региона. Был осуществлен переход на всеобщее среднее образование, оказана помощь школам–интернатам, поддержана работа сельских школ. Благодаря её непосредственному участию в республике был открыт Башкирский государственный педагогический институт (Аминов, 2013б: 151). Отметим, что кроме вышеперечисленных, и безусловно, важных задач, Ф.Х. Мустафина оказала огромное влияние на развитие системы дошкольных учреждений республики.

Деятельность министра просвещения Башкирской АССР – Ф.Х. Мустафиной пришлась на 1955–1971 годы. В эти годы произошло реформирование системы дошкольного образования всей страны. Так, один из историков педагогики, Т.М. Аминов отмечает, «что в учебных заведениях республики 1960-х годов весь педагогический процесс был направлен на организацию оптимальной воспитательной системы» (Аминов, 2013: 32). Под руководством Ф.Х. Мустафиной был осуществлен переход Башкирской АССР на новый тип детского дошкольного учреждения: ясли-сад. Целью перехода было осуществление преемственности в воспитании и обучении таких учреждений, как: детские ясли, детский сад, начальная школа.

С 1 сентября 1965 года все детские ясли-сады республики перешли на работу по новой «Программе воспитания в детском саду». Понимая важность правильной подготовки воспитателей к этой работе, руководством образования республики была проведена большая подготовительная работа. В период с 1963 по 1965 годы ряд педагогов в числе 196 заведующих и 1400 воспитателей изучали особенности новой программы. Тридцать детских садов города Уфы в рамках этой подготовки проводили форму работы «открытых дверей» (НА РБ. Ф. Р-798. О. 9. Д. 4063).

В эти годы появилось новое понятие «подготовительная группа» (работа по подготовке детей старшего дошкольного возраста к дальнейшему обучению в школе). В рамках работы «подготовительной группы» были воспитаны и закреплены все те качества, которые необходимы для плодотворного обучения детей на следующей ступени образования (умение самостоятельно мыслить, выполнять заданное учителем) (НА РБ. Ф. Р-798. О. 9. Д. 4063. Л. 43).

Согласно требованиям новой «Программы воспитания в детском саду» в республике была проведена работа по переустройству всего оборудования дошкольных учреждений. Вместо тяжелой, темного цвета мебели была проведена ее замена на светлую, покрытую лаком мебель, сделанную по типу стеллажей. В групповых комнатах были устроены встроенные шкафы (НА РБ. Ф. Р-798. О. 9. Д. 4241. Л. 188). Стены помещений вместо картин стали украшать эстампами (НА РБ. Ф. Р-798. О.9. Д. 4156. Л. 224). При оформлении помещений применяли произведения декоративно-прикладного искусства (шкатулки, хохломская роспись на столах и стульях) (НА РБ. Ф. Р-798. О. 9. Д. 4241. Л. 189).

В новой программе уделено внимание участку при детском саду. Если ранее на нем выделяли небольшое пространство для детских игр, а остальное место занимали цветы и физкультурное оборудование, то теперь все изменилось. Например, в связи с тем, что в физическом развитии упор сделали на активные виды спорта (катание на лыжах, коньки), на участке в холодное время года подготавливали место для катания. Использовали снег для постройки горок для катания, снежных валов, создание снежных фигур (персонажей сказок) (НА РБ. Ф. Р-798. О. 9. Д. 4063. Л. 35-36).

В годы руководства Ф.Х. Мустафиной приходятся важные для системы дошкольного воспитания республики мероприятия (участие во всесоюзных и международных конкурсах и выставках). Заведующие и коллективы ряда детских садов Башкирской АССР были отмечены грамотами, и медалями ВДНХ по разделу «Образование в СССР» (НА РБ. Ф. Р-798. О. 9. Д. 4241. Л. 199-202). Признание получили 17 детских рисунков дошкольных учреждений Башкирской АССР, которые экспонировались на выставке международных детских рисунков в ГДР, в Ливане, в Италии, в Канаде. Весной 1966 г. детские рисунки были выставлены в художественном музее им. М.В. Нестерова (НА РБ. Ф. Р-798. О.9. Д. 4156. Л. 12).

В эти годы в столице республики функционировал ряд образцовых детских садов и базы передового опыта. Среди них отметим ясли сад № 168 г. Уфы открытого в 1963 году. В нем на окнах выращивали свежие овощи (в апреле получали урожай огурцов), на территории детского сада была устроена теплица. В январе цвели гиацинты и амариллисы (НА РБ. Ф. Р-798. О.9. Д. 4156. Л. 26). Дошкольное учреждение являлось базой для приема зарубежных делегаций (НА РБ. Ф. Р-798. О. 9. Д. 4156. Л. 27). Опыт работы другого дошкольного учреждения (детского сад № 136 г. Уфы), был показан в киножурнале «Советский Урал». Учреждение было участником выступления на радио, телевидение, в печати (НА РБ. Ф. Р-798. О.9. Д. 4156. Л. 28).

В сельской местности заслуженную популярность получил детский сад колхоза «Дружба» Кушнаренковского района. О его работе и позитивном опыте в воспитании детей были написаны заметки в общероссийской периодике («Учительская газета», журнал «Крестьянка») (НА РБ. Ф. Р-798. О.9. Д. 4156. Л. 32). Дошкольное учреждение было построено из кирпича, по типовому проекту на семьдесят мест. Были сделаны застекленные веранды для сна детей на свежем воздухе. Выделены павильоны для физического, трудового развития детей, и для детских игр. Зимой дети были обеспечены всем необходимым для активного времяпровождения (санками, лыжами, коньками). Был организован участок, на котором, педагогами совместно с родителями детей были посажены клен, рябина, береза, акация, сирень. Выделено место под огород и фруктовый сад, в котором росла смородина и яблони (НА РБ. Ф. Р-798. О. 9. Д. 4063. Л. 29). За организацию и постановку педагогического процесса, создание хороших материальных условий, постановку воспитательной работы данный детский сад был экспонирован на выставку ВДНХ СССР в 1963 году. В 1964 году он был представлен на тематической выставке ВДНХ по физическому воспитанию. Постановлением Совета Министров Башкирской АССР от 20.08.1963 года его опыт был распространен среди дошкольных учреждений (НА РБ. Ф. Р-798. О. 9. Д. 4063. Л. 30).

В годы руководства системой образования Башкирской АССР Ф.Х. Мустафиной было многое сделано для улучшения вопроса кадрового обеспечения детских садов и повышение квалификации воспитателей. Получить специальность педагога в эти годы было возможно в ряде учебных заведений страны. Среди них отметим высшие педагогические учебные заведения: ЛГПИ им. А.И. Герцена, МГПИ им. Н.К.Крупской, вузы г. Ульяновска, г. Перми, г. Магнитогорска. Среднее профессиональное образование получали в Уфимском дошкольном педагогическом училище (НА РБ. Ф. Р-798. О. 9. Д. 4063. Л. 53).

Для повышения педагогического мастерства педагогов проведен ряд различных форм повышения квалификации. В 1959 году была проведена V научно-практическая конференция по дошкольному воспитанию, охватившая более четырехсот педагогов (НА РБ. Ф. Р-798. О. 9. Д. 3272. Л 31). В январе 1960 года проведен республиканский семинар-практикум по музыкальному воспитанию в г. Уфе с участием научного сотрудника Академии Педагогических наук РСФСР. В феврале 1961 года проведен семинар-практикум по вопросам обучения детей изобразительной деятельностью. На нем приняли участие представитель Ленинградского педагогического института им А. Герцена. Крупным мероприятием, охватившим восемьсот человек, было республиканское совещание дошкольных работников по эстетическому воспитанию в детских садах. На нем присутствовали представители Министерства просвещения РСФСР, Академии Педагогических наук РСФСР, воспитатели из соседних районов страны (Татарской АССР, Свердловской, Челябинской, Куйбышевской, Оренбургской областей) (НА РБ. Ф. Р-798. О. 9. Д. 3272. Л. 16). Данные мероприятия, с участием представителей из вышестоящих организаций позволяли повысить уровень воспитательной работы педагогов.

После выхода на пенсию в 1971 году Ф.Х. Мустафина продолжает заниматься вопросами образования. В течение одиннадцати лет сферой её интересов было множество вопросов, в том числе она провела анализ историко-педагогического опыта в регионе (Аминов, 2014: 3670). В частности, в 1979 г. была издана работа «Развитие всеобщего среднего образования в Башкирской АССР. 1918-1978 годы» (Мустафина, 1979).

5. Заключение

За годы работы на посту министра просвещения Башкирской АССР Ф.Х. Мустафиной произошли большие позитивные изменения в сфере функционирования системы дошкольного воспитания региона. Переход на новую программу воспитания, появление нового типа дошкольного учреждения, изменения в педагогическом процессе требовали скрупулезной и серьезной работы от сотрудников и руководства Министерства просвещения республики. Подготовка, проведение, участие и признание в мероприятиях республиканского, всесоюзного и международного уровня служат лучшим показателем успешно и верно поставленной работы педагогов детских садов. Все это было возможно только при непосредственном участии яркой личности в Республике Башкортостан — Фатымы Хамидовны Мустафиной. В настоящее время знание и использование в практике работы данного опыта, безусловно, поможет воспитателям в организации педагогического процесса.

Литература:

Аминов, 2013а – Аминов Т.М. Нескучная классика, или Ф.Х. Мустафина как исследователь историко-педагогических и современных проблем системы образования в Башкирской АССР. Уфа: Изд-во БГПУ, 2013. 160 с.

Аминов, 2014 – Аминов Т.М. Ф.Х. Мустафина: малоизвестные страницы исследований или проблемы педагогического образования в Башкирской АССР // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. Мат-лы Всерос. науч.-метод. конф. Оренбург, 2014. С. 3669-3675.

Аминов, 2013б – Аминов Т.М. Ф.Х. Мустафина как исследователь историко-педагогических проблем системы образования в Башкирской АССР // Педагогический журнал Башкортостана. 2013. № 6. С. 139-155.

Воспоминания современников, 2007 – Воспоминания современников о Ф.Х. Мустафиной – министре просвещения Башкирии // Педагогический журнал Башкортостана. 2007. № 4. С. 123-148.

Зиганшин, 2016 – Зиганшин С.Ш. Педагог, общественный и государственный деятель. Электронный ресурс: <http://www.bp01.ru/public.php?public=3040>. Режим доступа: 05.03.2016

МБОУ, 2017 – Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Уфимская городская башкирская гимназия № 20 имени Ф.Х. Мустафиной». Электронный ресурс: http://www.ugbg20.com/index.php?option=com_content&view=frontpage. Режим доступа: 29.03.2017.

Мустафина и др., 2014 – Мустафина Ф.З., Магсумов Т.А., Корнилова И.В. Женское лицо

российского образования: Ф. Х. Мустафина // В мире научных открытий. 2014. № 5 (53). С. 18-24.
 Мустафина, 1979 – Мустафина Ф.Х. Развитие всеобщего среднего образования в Башкирской АССР (1917-1978 гг.). Уфа, 1979. 192 с.
 НА РБ – Национальный архив Республики Башкортостан.

References

- Aminov, 2013a – Aminov T.M. (2013). Neskuchnaja klassika, ili F.H.Mustafina kak issledovatel' istoriko-pedagogicheskikh i sovremennykh problem sistemy obrazovaniya v Bashkirskoj ASSR [Not dull classics, or F.H. Mustafina as the researcher of historical and pedagogical and modern problems of an education system in Bashkir ASSR]. Ufa: Izd-vo BGPU. 160 p. [in Russian]
- Aminov, 2014 – Aminov T.M. (2014). F.H. Mustafina: maloizvestnye stranicy issledovaniy ili problemy pedagogicheskogo obrazovaniya v Bashkirskoj ASSR [F.H. Mustafina: little-known pages of researches or a problem of pedagogical education in Bashkir ASSR]. *Universitetskij kompleks kak regional'nyj centr obrazovaniya, nauki i kul'tury*. Mat-ly Vseros. nauch.-metod. konf. Orenburg: 3669-3675. [in Russian]
- Aminov, 2013b – Aminov T.M. (2013). F.H. Mustafina kak issledovatel' istoriko-pedagogicheskikh problem sistemy obrazovaniya v Bashkirskoj ASSR [F.H. Mustafina as the researcher of historical and pedagogical problems of an education system in Bashkir ASSR]. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*, 6: 139-155. [in Russian]
- Vospominaniya sovremennikov, 2007 – Vospominaniya sovremennikov o F.H. Mustafinoj – ministre prosveshheniya Bashkirii [Memories of contemporaries of F.H. Mustafina – the minister of education of Bashkiria] (2007). *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*, 4: 123-148. [in Russian]
- Ziganshin, 2016 – Ziganshin S.Sh. (2016). Pedagog, obshhestvennyj i gosudarstvennyj dejatel' [Teacher, public and statesman]. URL: <http://www.bp01.ru/public.php?public=3040>. [in Russian]
- MBOU, 2017 – Municipal'noe bjudzhetnoe obshheobrazovatel'noe uchrezhdenie «Ufimskaja gorodskaja bashkirskaja gimnazija № 20 imeni F.H. Mustafinoj». URL: http://www.ugbg20.com/index.php?option=com_content&view=frontpage. 29.03.2017. [in Russian].
- Mustafina et al., 2014 – Mustafina F.Z., Magsumov T.A., Kornilova I.V. (2014). Zhenskoe lico rossijskogo obrazovaniya: F.H. Mustafina [Woman's face of Russian education: F.H. Mustafina]. *V mire nauchnyh otkrytij*, 5 (53): 18-24. [in Russian]
- Mustafina, 1979 – Mustafina F.H. (1979). Razvitie vseobshhego srednego obrazovaniya v Bashkirskoj ASSR (1917-1978 gg.) [Development of general secondary education in Bashkir ASSR (1917-1978)]. Ufa. 192 p. [in Russian]
- NA RB – Natsional'nyi arkhiv Respubliki Bashkortostan [National archive of the Republic of Bashkortostan].

Развитие дошкольных учреждений Башкирской АССР в годы работы министра образования Ф.Х. Мустафиной

Вероника Викторовна Алексеева^{a, *}

^a Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Российская Федерация

Аннотация. В статье на основе архивных данных и малоизвестных источников анализируется вклад министра Башкирской АССР Ф.Х. Мустафиной в систему детского дошкольного образования республики. Хронологические рамки работы охватывают период с 1955 по 1971 годы. В это время в стране были приняты ряд важных нормативных документов, оказавших влияние на систему дошкольного образования. В системе

* Корреспондирующий автор
 Адреса электронной почты: aleckeeva-v-v@ya.ru (В.В. Алексеева)

дошкольного образования происходят следующие преобразования: 1) Были объединены в одно учреждение два типа детских дошкольных учреждения: детские ясли и детский сад. 2) Проведена апробация и принята к работе новая «Программа воспитания в детском саду». 3) Организовано республиканское совещание по эстетическому воспитанию детей, которое посетили педагоги из соседних областей. 4) Было обращено внимание на личность педагога: его инициативность, педагогическое мастерство, общеполитическую подготовку. 5) Получает развитие новое направление (сенсорное воспитание детей). 6) В физическом воспитании основное внимание направлено на подвижные виды спорта: лыжи и катание на коньках. 7) Воспитательный процесс строят с учетом эстетического воспитания. 8) Внимание педагогов обращено на правильную постановку детской игры. 9) Детские сады строят по специальным типовым проектам. 10) Темная и громоздкая мебель заменяется на встроенные шкафы, стеллажи светлых тонов. 11) В интерьере детского сада появляются эстампы, керамика, различные виды художественного народного творчества. 12) Участок детского сада подвергается перепланировке с целью выделения места для детских игр. 13) Опыт работы воспитателей Башкирской АССР получил признание на ВДНХ СССР.

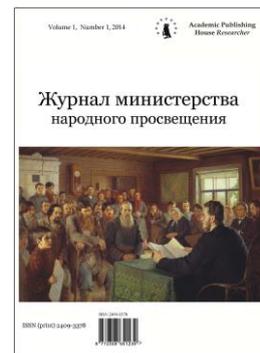
Ключевые слова: история педагогики, дошкольное образование, СССР, Башкирская АССР, Мустафина Ф.Х., образование.

Copyright © 2017 by Academic Publishing House Researcher s.r.o.



Published in the Slovak Republic
 Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya
 Has been issued since 2014.
 ISSN: 2409-3378
 E-ISSN: 2413-7294
 2017, 4(2): 164-170

DOI: 10.13187/zhmnp.2017.2.164
www.ejournal18.com



The Process of Informatization of Secondary Education in Latvia (1997–2016): Statistical Analysis

Timur M. Khusyainov^{a, *}

^a National Research Lobachevsky State University, Russian Federation

Abstract

The subject of this article is the process of informatization of secondary education in the Republic of Latvia. This issue has a long history and goes back to the Soviet period. However, the process of informatization was most developed in the second half of the 1990s. Then, in 1997, a major project was launched in Latvia on the informatization of education, which covered the main subjects of education (students of schools, students, teachers), the educational process (use of ICT in teaching, development of teaching materials), educational institutions of all levels and throughout the country. The basis of this study was the statistical data for the period from 1999 to 2016 collected by the Central Statistical Bureau of Latvia (SCB), as well as reports on the implementation of the project for the informatization of education.

Keywords: Informatization of education, the educational system of Latvia, secondary education, school education, computerization, post-industrial society, information society, material and technical base, statistical analysis, the subject component of the educational environment.

1. Введение

Научно-технический прорыв рубежа 1970–1980 гг., связанный с серьезными достижениями в области компьютерной техники и информационно-коммуникативных технологий. Информационные технологии стали проникать во все сферы жизни общества, информатизация затронула практически все отрасли человеческой деятельности: коммуникацию и общение, культуры и искусство, трудовые отношения, образование.

Новое общество характеризуется высоким значением информации, которая стала новым сверхценным ресурсом. В условиях новой экономики сотрудники должны обладать такими компетенциями, как поиск и отбор информации, интерпретация и анализ данных, умение работать в команде, в том числе и виртуальной (Gorbāns, 2008: 21) быть мобильными.

В подобных условиях, задача современного образования стать органической частью нового общества (Ситаров, Шутенко, 2015), более того, сохранить свою актуальность как в процессе обучения, так и социализации.

* Corresponding author
 E-mail addresses: timur@khusyainov.ru (Т.М. Khusyainov)

Среднее образование, которое является важным этапом в процессе социализации современного человека в наибольшей степени ощущает на себе различные социальные тенденции и тренды. Информатизация в обществе затронула и систему среднего образования, как в наполнении учебных планов дисциплинами по обучению работы с компьютерной техникой и ИКТ, так и включение в другие предметы элементов ИКТ для повышения эффективности обучения - наглядности, удобства, мотивации.

Как отмечают А.Г. Асмолов, А.Л. Семенов, А.Ю. Уваров, сейчас можно наблюдать переход от образования в условиях ограниченного доступа к информации, к образованию в условиях неограниченного доступа к информации для всех участников образовательного процесса. И информатизация школы приносит существенные изменения в её жизнь. Этот процесс затрагивает не только содержание школьных предметов и инструментов учебного процесса, но и сам образ жизни всех его участников, и основы профессиональной работы педагогов (Асмолов и др., 2010: 13).

В поле нашего зрения попал процесс информатизации среднего образования в Латвии - небольшой европейской страны, члена Европейского союза, в которой на протяжении последних десятилетий проводится достаточно серьезная работа по распространению компьютеров и доступа к сети Интернет среди учебных заведений различного уровня, повышения компьютерной грамотности педагогов и обучающихся.

Впервые компьютерная техника в латвийских школах появилась в 1985 году, т.к. в 1984/1985 учебном году в школах СССР был введен новый предмет «Основы информатики и вычислительной техники». С 1986 года, в школах всех крупных населенных пунктов Латвии были созданы компьютерные классы (Gorbāns, 2008; Pakalne, 1999). Важно отметить, что уже в 1985 году в Латвии начали появляться учебные материалы по другим дисциплинам с использованием компьютерной техники: проведение расчетов, тестирование и т.д. (Gorbāns, 2008).

2. Материалы и методы

2.1. Основным источником при написании данной работы стали статистические данные Центрального статистического бюро Латвии (SCB), а также современные исследования в области демографии и социологии образования.

2.2. В ходе нашего исследования были использованы такие методы как статистический анализ, системный и сравнительный анализ данных. Выбор методов был сделан на основе принципов научной объективности, системности, и обусловлен объектом, предметом, а также целью и задачами, поставленными в рамках данного исследования.

3. Обсуждение

В 1997 году в Латвии была запущенная программа информатизации образования – Латвийская информатизация системы образования (Latvijas Izglītības informatizācijas sistēma – LIIS), охватывающая все основные компоненты: субъектов образования (учащиеся школ, студенты, педагоги), образовательный процесс (использование ИКТ в преподавании, разработка учебных материалов), образовательные учреждения всех уровней. Основными принципами стали – общий и комплексный подход для создания общей инфраструктуры (Vičevskis, 2002). В том же году началось повышение компьютерной грамотности учителей, начата разработка учебных материалов и программ, а также разработка программных продуктов.

В 1998 году в каждом регионе Латвии было создано 40 центров проекта LIIS, в которых педагоги проходили подготовку, кроме того центры поддерживали процесс компьютеризации учебных заведений региона. С начала 2005 года все центры LIIS были переданы Латвийскому университету, а к 1 октября 2007 года закрыты или переданы в ведение Министерства образования Латвии (Gorbāns, 2008).

Кроме того, многие муниципальные образования разработали местные программы информатизации образовательных учреждений. Существенный вклад в процесс информатизации среднего образования был сделан в рамках проекта Европейского фонда регионального развития. Цель проекта Фонда заключается в создании современной образовательной среды в латышских школах, предоставив им компьютерную технику, доступ к сети Интернет, развитие интерактивных элементов в процессе обучения и

поддержание виртуальной связи между школами и другими образовательными учреждениями.

Примером подобных мер может стать проект информатизации образования муниципалитета Марупе (Marupes) - No. 3dp / 3.2.2.1.2 / IPIA / SEDA / 526. Сроки реализации проекта январь 2010 - сентябрь 2012 года, общая стоимость проект 32380,50 латов и финансировался из Европейского фонда регионального развития и государственного бюджета Латвии. В рамках данного муниципального проекта была произведена закупка компьютерной и мультимедийной техники для начальных и средних школ муниципалитета, а также разработана локальная сеть ([Mārupes pagasta izglītības iestāžu informatizācija](#)). В рамках совместной работы муниципалитетов и Европейского фонда существенно улучшилась материально-техническая база школ и были созданы новые национальные информационные ресурсы в сети Интернет ([Latvijas vispārīgā izglītības skolu informatizācija](#)).

В результате к 2001 на 26 учащихся приходился 1 компьютер, при этом почти все молодые люди обучались информатике; ряд образовательных дисциплин стал преподаваться с использованием ИКТ, были созданы учебные материалы и программное обеспечение.

Дальнейшая информатизация Латышского образования привела к существенным результатам. В основу данного исследования легли статистические данные, собранные Центральным статистическим бюро Латвии в период с 1999 по 2016 гг. ([Centrālā statistikas pārvalde](#)).

Как мы видим из статистических данных (Табл. 1), по состоянию на 1999/2000 учебный год в 933 из 1095 латышских школ были компьютеры для учебных целей, затем можно наблюдать два процесса: уменьшение числа школ и рост числа тех школ, в которых есть компьютерная техника доступная для образовательных целей. В результате, к 2004/2005 учебному году разница между этими величинами составляла всего 1 школу, в которых не было компьютерной техники, а в 2007/2008 учебном году они достигли общего значения - 858 школ.

Однако, стоит отметить, что несмотря на достижение в 2007/2008 учебном году равного числа, уже в следующем году вновь образовалась разница в 1 школу, и несмотря на снижение числа школ, ежегодно продолжает возникать разница в 1-3 школы, где отсутствуют компьютеры для учебных целей.

В то время как в одних латышских школах возникает проблема с доступом к компьютерам вообще, в других существуют компьютерные классы, обеспечивающие доступ к компьютерной технике большему числу учащихся. Данная статистика собирается с 2000/2001 учебного года. Так, в 2000/2001 учебном году число компьютерных классов составляло 764 на 1074 школы, т.е. около 71 % школ Латвии.

Наибольшего числа школ с собственными компьютерными классами удалось добиться в 2006/2007 учебном году, тогда их число составило 951, после чего начало постепенно убывать, и к 2016/2017 учебному году составило всего 754 школы из 790. Таким образом, число школ с компьютерными классами сократилось на 10 единиц даже по сравнению с моментом начала сбора данных, однако при общем сокращении числа школ, теперь компьютерными классами обеспечено около 95 % латышских школ.

Более показательными данными является число персональных компьютеров в расчете на одного учащегося. Как мы уже отмечали выше, к 1999 это число составляло 26 человек на один персональный компьютер, а уже к 2011/2012 учебному году стало составлять 8 человек на один персональный компьютер. Таким образом, можно видеть эффективное использование компьютерной техники.

Ещё один важный аспект информатизации образования, в том числе и среднего, создание веб-сайтов учебных заведений. Статистика по данному показателю собиралась лишь с 2003/2004 по 2013/2014 учебные годы, однако она демонстрирует уверенный рост числа официальных сайтов школ. В отличие от других аспектов информатизации, разработка сайтов не требует столь больших вложений, а их поддержка не представляет особого труда.

Таблица 1. Распространённость компьютерной техники в школах Латвии (1999/2000-2016/2017 уч. год)

Учебный год	Количество школ в Латвии	Количество школ, в которых есть компьютеры	Количество школ, в которых есть компьютерные классы
1999/2000	1095	933	-
2000/2001	1074	1028	764
2001/2002	1066	1042	835
2002/2003	1052	1026	845
2003/2004	1044	1033	892
2004/2005	1026	1025	913
2005/2006	1017	1013	940
2006/2007	1008	1006	951
2007/2008	992	992	949
2008/2009	982	980	939
2009/2010	877	876	849
2010/2011	858	858	833
2011/2012	839	837	810
2012/2013	832	832	802
2013/2014	832	829	794
2014/2015	824	822	785
2015/2016	811	809	774

Анализируя расходы государственного бюджета Латвии на образование, можно отметить уверенный рост с 359 млн. евро в 1999 до 1573,4 млн. евро в 2008 г. Однако, в результате Мирового экономического кризиса 2008 года, расходы на образование были снижены, так в 2009 г. на образование из государственного бюджета было выделено всего 1049,4 млн евро, в 2010 г. – 911,5 млн евро, в 2011 г. – 1002,4 млн евро. После чего можно наблюдать постепенный рост расходов на образование, которые на 2014 г. составили 1247,7 млн евро.

Таким образом, можно наблюдать существенное снижение расходов бюджета на образование в стране, что не могло не отразиться на проекте информатизации образования. Особенно с учетом постоянной необходимости ремонта и обновления оборудования, покупки нового программного обеспечения.

4. Результаты

В ходе анализа данных Центрального статистического бюро Латвии были получены сведения о динамике распространения компьютерной техники, создания компьютерных классов и веб-сайтов учебных заведений. Полученные результаты демонстрирует процесс информатизации образования, однако только с одной из точек зрения – создание материально-технической базы или предметный компонент образовательной среды, при этом в меньшей степени официальная статистика затрагивает субъектов образовательного процесса – прохождение педагогами курсов компьютерной грамотности, активность учащихся при изучении предметов по ИКТ, внедрение информационных технологий в методические и дидактические материалы. Подобное направление информатизации можно назвать техническим, в то время как существуют и другие, связанные с повышением квалификации педагогов, разработкой различных сетевых ресурсов и пр. Однако, данные дают возможность говорить о доступности для обучающихся компьютеров – 1 на 8 человек, что достаточно для занятий, а также внеурочного пользования.

Как демонстрируют статистические данные, в Латвии происходит оптимизация образовательной системы – снижение количества учебных заведений, при этом растут расходы на образование, таким образом, вероятно, повышаются расходы на информатизацию школ, кроме того, активное участие в финансирование данного проекта

принял Европейский фонд регионального развития.

По данным на 2016 год – 99 % латышских школ имеют компьютерную технику для образовательных целей, и 95 % – оборудованные компьютерные классы.

Таким образом, мы видим высокий уровень технической информатизации или создания предметного компонента образовательной среды, который, несомненно, должен оказывать влияние на компьютерную грамотность и навыки работы с ИКТ у учащихся на базовом уровне.

5. Заключение

Информатизация образования – один из основных трендов современной образовательной системы. Процесс информатизации приводит к изменению взаимодействия между педагогом и учащимся, добавляя в эту связь новые элементы. Кроме того, теперь появляется третий компонент образовательного процесса – интерактивный партнер. В отдельных случаях, включение в учебный процесс ИКТ позволяет экономить время на пересказе учебного материала, что приводит к тому, что роль педагога смещается в направлении кураторства и наставничества, и нацелена в большей степени на решение творческих и управленческих задач (Роберт, 2012).

Подобные изменения требуют формирования новых компетенций у будущих и уже работающих педагогов. При этом огромное значение имеет эффективность нововведений, а не превращение инновационной деятельности в самоцель в погоне за мировыми трендами (Костригин, 2016), поэтому оценка эффективности исключительно по статистическим (количественным) данным не может быть основной, существенное большее значение имеет социальный аспект введения нового.

Литература

Gorbāns, 2008 – Gorbāns I. Izšķirošās IKT izvēles nākamās digitālās dekādes robežšķirtnē Latvijas skolu izglītības politikas veidošanas sistēmā: Promocijas darbs vadības doktora zinātniskā grāda iegūšanai. Rīga, 2008.

Ситаров, Шутенко, 2015 – Ситаров В.А., Шутенко А.И. Прескриптивная модель применения современных информационных технологий в высшей школе // *Вопросы новой экономики*. 2015. №4(36). С. 101-107.

Асмолов и др., 2010 – Асмолов А.Г., Семенов А.Л., Уваров А.Ю. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие. – М.: Изд-во «НексПринт», 2010. 95 с. URL: http://www.bim-bad.ru/docs/novij_etap_informatizacii_shkoli_12.01.11.pdf

Pakalne, 1999 – Pakalne I. Lasāmā grāmata informātikā: Mācību grāmata. Rīga, 1999.

Vičevskis, 2002 – Vičevskis J. Latvijas Izglītības informatizācijas sistēma: sasniegtais un perspektīva // *Sakaru Pasaule*. 2002. №4(28). Режим доступа: <http://www.sakaru-pasaule.lv/main.php3?sub=view&RID=692>

Mārupes pagasta izglītības iestāžu informatizācija – Mārupes novada Dome īsteno projektu „Mārupes pagasta izglītības iestāžu informatizācija” (identifikācijas Nr. 3DP/3.2.2.1.2/IPIA/VIAA/526) // Mārupes novads. Режим доступа: <http://www.marupe.lv/projekti/istenotie-projekti/marupes-pagasta-izglitibas-iestazu-informatizacija/>

Latvijas vispārīzglītojošo skolu informatizācija – Projekta „Latvijas vispārīzglītojošo skolu informatizācija” īstenošanu līdzfinansē Eiropas Savienība // Jāņa Eglīša Preiļu Valsts ģimnāzija. Режим доступа: http://www.pvg.edu.lv/wp-content/uploads/2016/07/IZM_portals_2007.doc

Centrālā statistikas pārvalde – Centrālā statistikas pārvalde. Режим доступа: csb.gov.lv/

Роберт, 2012 – Роберт И.В. Информатизация образования как новая область педагогического знания // *Человек и образование*. 2012. №1. С. 14-18. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatizatsiya-obrazovaniya-kak-novaya-oblast-pedagogicheskogo-znaniya>

Костригин, 2016 – Костригин А.А. Организационная эффективность школы: Методика диагностики // *Инновации в медицине, психологии и педагогике: материалы VII Международной научно-практической конференции*. Под научной редакцией М.Г. Чухровой, О.А. Белобрыкиной. Новосибирск: Немо, 2016. С. 169-173.

References

- Gorbāns, 2008** – Gorbāns I. (2008). Izšķirošās IKT izvēles nākamās digitālās dekādes robežšķirtnē Latvijas skolu izglītības politikas veidošanas sistēmā: Promocijas darbs vadības doktora zinātniskā grāda iegūšanai. Rīga. [in Latvian]
- Sitarov, Shutenko, 2015** – *Sitarov V.A., Shutenko A.I.* (2015). Preskriptivnaya model' primeneniya sovremennykh informatsionnykh tekhnologii v vysshei shkole [Prescriptive model of application of modern information technologies in higher education]. *Voprosy novoi ekonomiki*. №4(36). P. 101-107. [in Russian]
- Asmolov et al., 2010** – *Asmolov A.G., Semenov A.L., Uvarov A.Yu.* (2010). Rossiiskaya shkola i novye informatsionnye tekhnologii: vzglyad v sleduyushchee desyatiletie. Moscow: NeKSPrint. 95 p. URL: http://www.bim-bad.ru/docs/novij_etap_informatizacii_shkoli_12.01.11.pdf [in Russian]
- Pakalne, 1999** – *Pakalne I.* (1999). Lasāmā grāmata informātikā: Mācību grāmata. Rīga. [in Latvian]
- Bičevskis, 2002** – *Bičevskis J.* (2002). Latvijas Izglītības informatizācijas sistēma: sasniegtais un perspektīva. *Sakaru Pasaule*. №4(28). URL: <http://www.sakaru-pasaule.lv/main.php3?sub=view&RID=692> [in Latvian]
- Mārupes pagasta izglītības iestāžu informatizācija** – Mārupes novada Dome īsteno projektu „Mārupes pagasta izglītības iestāžu informatizācija” (identifikācijas Nr. 3DP/3.2.2.1.2/IPIA/VIAA/526). Mārupes novads. URL: <http://www.marupe.lv/projekti/istenotie-projekti/marupes-pagasta-izglitibas-iestazu-informatizacija> [in Latvian]
- Latvijas vispārīzglītojošo skolu informatizācija** – Projekta „Latvijas vispārīzglītojošo skolu informatizācija” īstenošanu līdzfinansē Eiropas Savienība. Jāņa Eglīša Preiļu Valsts ģimnāzija. URL: http://www.pvg.edu.lv/wp-content/uploads/2016/07/IZM_portals_2007.doc [in Latvian]
- Centrālā statistikas pārvalde** – Centrālā statistikas pārvalde. URL: csb.gov.lv [in Latvian]
- Robert, 2012** – *Robert I.V.* (2012). Informatizatsiya obrazovaniya kak novaya oblast' pedagogicheskogo znaniya [Informatization of education as a new field of pedagogical knowledge]. *Chelovek i obrazovanie*. №1. P. 14-18. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatizatsiya-obrazovaniya-kak-novaya-oblast-pedagogicheskogo-znaniya> [in Russian]
- Kostrigin A.A. 2016** – *Kostrigin A.A.* (2016). Organizatsionnaya effektivnost' shkoly: Metodika diagnostiki [Organizational Effectiveness of the School: Diagnostic Techniques]. *Innovatsii v meditsine, psikhologii i pedagogike: materialy VII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. Novosibirsk: Nemo. pp. 169-173. [in Russian]

Процесс информатизации среднего образования в Латвии (1997–2016 гг.): Статистический анализ

Тимур Маратович Хусяинов ^{а, *}

^а Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Российская Федерация

Аннотация. Предметом данной статьи является рассмотрение процесса информатизации среднего образования в Латвийской Республике. Данный вопрос имеет давнюю историю и уходит своими корнями ещё в Советский период. Однако наибольшее развитие процесс информатизации получил уже во второй половине 1990-х годов. Тогда, в 1997 году в Латвии был начат крупный проект по информатизации образования, который охватывал основных субъектов образования (учащиеся школ, студенты, педагоги), образовательный процесс (использование ИКТ в преподавании, разработка учебных материалов), образовательные учреждения всех уровней и по всей стране.

* Корреспондирующий автор
Адреса электронной почты: timur@husyainov.ru (Т.М. Хусяинов)

В основу данного исследования легли статистические данные за период с 1999 по 2016 гг., собранные Центральным статистическим бюро Латвии (SCB), а также отчеты о реализации проекта информатизации образования.

Ключевые слова: информатизация образования, образовательная система Латвии, среднее образование, школьное образование, компьютеризация, постиндустриальное общество, информационное общество, материально-техническая база, статистический анализ, предметный компонент образовательной среды.

Copyright © 2017 by Academic Publishing House Researcher s.r.o.



Published in the Slovak Republic
 Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya
 Has been issued since 2014.
 ISSN: 2409-3378
 E-ISSN: 2413-7294
 2017, 4(2): 171-184

DOI: 10.13187/zhmnp.2017.2.171
www.ejournal18.com



Textbooks and Manuals on Regional and Local History of Russia in the XXI century

Alexander Yu. Morozov ^{a,*}

^a Moscow State Regional University, Russian Federation

Abstract

The article is an overview of regional history textbooks and learning guides. We have chosen 95 items that were issued during the period from 2000 to 2016 inclusively in different territories of Russian Federation. This source base is very various and it helped us to understand the situation about educational literature on regional history. Basing on the completed analysis, we defined the main aims of learning the history of native land using contemporary textbooks and learning guides. These aims are: forming a knowledge about the importance of native land, its achievements and problems; development of the ability to work with sources on lessons and after classes. To solve these problems we tried to include regional history in the system of Russian history teaching. We tried to take into account students' knowledge level and age features. We foreseeing the relationship between regional history textbooks (learning guides) and the common course of Russian history. We attempt to aim regional historic courses at using intersubject communications, which are the foundation of integration of students' knowledge with their practical skills. Nevertheless, these intensions often remain no realized. In connection with this, we suggest to develop a compulsory external examination procedure of regional history textbooks and learning guides with a system of corresponding requirements.

Keywords: regional history, textbooks, teaching aids.

1. Введение

В советское время преподаванию региональной и местной истории уделялось мало внимания, хотя благодаря трудам энтузиастов-краеведов появлялись отдельные учебные пособия. В 1990-е гг. ситуация изменилась, внимание к данной сфере деятельности существенно возросло (несмотря на тяжелую экономическую ситуацию в стране). Первопроходцами выступили национальные республики, Москва и Санкт-Петербург, затем эстафету подхватили многие края и области. Возобладало мнение, что знание истории своего региона способствует формированию таких необходимых личностных качеств, как патриотизм и гражданственность. В результате в конце XX – начале XXI в. во всех республиках и в большинстве краев и областей РФ были изданы учебники и учебные пособия по местной истории.

* Corresponding author
 E-mail addresses: almor1965@gmail.com (A.Yu. Morozov)

Сегодня, однако, в отношении региональных учебников присутствует и некоторая настороженность. Очевидно, что такие учебники и учебные пособия могут формировать региональное и/или искаженное национальное самосознание и при определенных условиях способствовать формированию сепаратистских тенденций. В этом отношении показателен опыт оккупированных немцами территорий в годы Великой Отечественной войны (на которых «родиноведение» было важным предметом) (Черняков, 2011: 23-28) и пример Крыма, где региональные учебники, несомненно, сыграли определенную роль в сохранении региональной идентичности и способствовали «уходу» Крыма из Украины (Морозов, 2015: 9-11). Много лет продолжается полемика вокруг школьного курса «История Западной России», который на базе соответствующей линии учебников преподается в Калининградской области (Открытое письмо, 2017).

В данном обзоре предпринята попытка проанализировать особенности современных учебников и учебных пособий по региональной и местной истории, а также сформулировать некоторые выводы и предложения.

2. Материалы и методы

Для анализа были выбраны 95 изданий, вышедшие в свет с 2000 по 2016 гг. включительно в различных субъектах Российской Федерации, включая республики в составе РФ, автономный округ, края, области, города федерального значения. Среднее число изданий на один субъект федерации – 2, поскольку по ряду субъектов анализировалось несколько изданий (максимально по Краснодарскому краю – 8).

подавляющее большинство изданий относятся к жанру учебников и учебных пособий. Вместе с тем в анализ включены несколько книг или пособий для учителя, которые на самом деле являются учебными пособиями, но в силу внешних обстоятельств были изданы именно в данном формате (характерный пример – пособие М.Н. Копицы по истории Архангельского Севера с древнейших времен до начала XX века (Копица, 2009); как следует из переписки с автором, оно замышлялось как пособие для учащихся и по сути является таковым).

Преимущественно учебники и учебные пособия предназначены для работы в основной школе, существенно реже – в старших классах. Иногда класс и даже ступень образования не указываются. Только два учебника, имеющиеся в распоряжении автора (по истории Санкт-Петербурга и Магаданской области) являются пропедевтическими и прямо адресованы учащимся начальной школы. Впрочем, в разного рода программах и других методических материалах имеются упоминания и о других таких учебниках и учебных пособиях. Тем не менее можно сделать однозначный вывод, что не менее двух третей учебников и пособий по региональной и местной истории предназначены для основной школы.

Абсолютное большинство проанализированных изданий (71) – учебники и учебные пособия по истории субъектов федерации. Существенно их меньше по истории макрорегионов – Дальний Восток, Сибирь, Урал (9), а также по истории отдельных городов и районов (7, из них 4 – Московская область). Отдельную группу составляют учебники о пособия по истории этносов и этносоциальных групп (к примеру, казачества), которые лишь отчасти пересекаются с историей субъектов (8).

Как представляется, именно уровень субъектов федерации является самым востребованным форматом для регионального учебника. Какие-либо связи между тремя уровнями учебников и учебных пособий не прослеживаются за исключением Московской области, в которой учебник по истории субъекта федерации и трех (на самом деле даже четырех, но учебника по истории Красногорского района в распоряжении авторов обзора нет) районов делал авторский коллектив во главе с одним и тем же руководителем. Но это следует рассматривать как исключение. С другой стороны, приходилось неоднократно слышать жалобы методистов и учителей в ряде субъектов, что учебники по истории больших регионов им не подходят, поскольку историю именно их субъекта отражают недостаточно.

Анализируемые издания представляют собой как целые линии учебников и учебных пособий (например, по истории Магаданской и Калининградской областей, Татарстана, Удмуртии), так и отдельные учебники. Принципы построения линий различны: если в одних случаях воспроизводится двухконцентрическая система базового школьного исторического образования (учебники по истории Урала в 6-9 классе – первый концентр, и затем более углубленно в 10-11 классах – второй концентр), то в других случаях в старшей

школе продолжается изучение прошлого региона в хронологической последовательности («История Западной России»: в 6-9 классах до 1945 г., в 10-11 классах – после 1945 г.).

Авторами учебников являются местные ученые-историки, методисты, энтузиасты-краеведы и сотрудники местных музеев, учителя истории. Некоторые учебники созданы от начала до конца одним автором (к примеру, по истории Тульской и Воронежской областей), но большинство – авторскими коллективами, насчитывающими довольно много участников (в работе над учебником по истории Курского края принимали участие 32 человека, что, видимо, рекорд).

Большинство учебников и пособий имеют гриф «Допущено» или «Рекомендовано» регионального министерства, департамента или управления образования. Иногда учебник начинается с обращения к учащимся какого-либо ответственного лица или даже нескольких лиц, призывающих изучать историю «малой родины» (учебное пособие по «Истории Слободжанщины и Белгородского края» открывают обращения губернатора области и архиепископа Белгородского и Старооскольского (*История Слободжанщины, 2011: 3-4*)). В отдельных случаях название структуры, выдавшей гриф, звучит нестандартно: «коллегия комитета образования администрации Курской области», «областной научно-методический совет при Департаменте образования Ивановской области» и др. Далеко не всегда указывается, кому рекомендуется (и к кому допускается) тот или иной учебник или учебное пособие. Так, трудно понять, кому рекомендовано «региональное учебное пособие» по истории Курского края – студентам или школьникам (но, исходя из его особенностей, можно сделать самостоятельный вывод, что, скорее всего, студентам (*История и современность Курского края, 2009*)).

В качестве рецензентов обычно выступают местные специалисты, хотя встречаются и исключения (к примеру, учебник для 6-7 классов по «Истории Западной России» рецензированы известным московским историком И.Н. Данилевским и не менее известным петербургским историком А.Ю. Дворниченко). Как правило, учебники издаются местными издательствами, хотя опять-таки бывают и исключения (так, учебник по истории и культуре Чукотки для 8-9 классов издан в Москве). Довольно часто выражается благодарность за содействие изданию более или менее широкому кругу лиц. Также иногда указывается, что издание осуществлено по заказу администрации субъекта федерации или в рамках какой-либо областной ведомственной программы.

Некоторые учебники изданы впервые и новых переизданий пока нет, другие неоднократно переиздавались, изменялись и дополнялись (так, «История Воронежского края», имеющаяся в нашем распоряжении – это уже 4-е дополненное издание, один из учебников по истории Краснодарского края – 7-е издание).

В целом имеющаяся источниковая база чрезвычайно разнообразна и позволяет составить представление о ситуации с учебной литературой по истории регионов, субъектов, а также отдельных районов и городов.

3. Результаты

3.1. Особенности содержания

Учебники и учебные пособия могут охватывать как всю историю той или иной местности с древнейших времен до наших дней, так и ее часть, выбранную иногда весьма произвольно (к примеру, учебник по истории Ярославского края обрывается на изложении событий в конце 20-х гг. XX в.).

Далеко не всегда учебники ограничиваются только историческим содержанием, иногда они охватывают некоторые смежные области – географию, литературу, культуру. Можно предположить, что это происходит тогда, когда авторы испытывают острый дефицит сугубо исторической информации (учебники по истории Талдомского и Клинского районов Московской области, Чукотки и др.). В этих случаях учебник становится краеведческим и в известной мере междисциплинарным.

Заметно, что авторы учебников по истории областей Российской Федерации чрезвычайно широко используют наименование «край», что находит отражение и в названиях (Воронежский край, Ивановский край, Ярославский край, Донской край и даже Клинский край). Тем самым авторы, видимо, стараются уйти от жесткой привязки к современным административно-территориальным границам и от их «опрокидывания» в прошлое, хотя в целом и следуют им

при отборе содержания. Очень характерно в этом отношении начало учебника по истории Воронежского края: «Воронежский край – широко употребляемое в исторической литературе понятие. Оно не имеет четкой географической локализации и включает в себя обычно районы, исторически и географически связанные с городом Воронежем, в первую очередь территорию современной Воронежской области» [Панова, 2008: с. 4]. Лишь в некоторых учебниках заметно стремление более решительно выйти за современные административно-территориальные границы и написать о прошлом исторически сложившегося региона – так, учебник по истории Слободжанщины и Белгородского края рассказывает о прошлом достаточно обширного Слободского края, ныне разделенного между Россией и Украиной (а также между отдельными областями России и Украины).

Как правило, авторы делят текст на главы (разделы) и параграфы, хотя встречаются и исключения (так, учебник по истории Воронежского края содержит только главы и «фонарики» внутри них; учебник по истории Ивановского края – только параграфы, причем больше половины из них сдвоенные и даже строенные, что методически неоправданно).

Практически все учебники начинаются с введения, предисловия, «слова к юным читателям» и т.п., в которых подчеркивается необходимость изучения «малой родины», а также указывается на некоторые ее особенности. В некоторых случаях (например, в истории Брянского края) введение оформлено как отдельный параграф, но сути это не меняет.

Собственно история начинается с первобытных времен, с появления на территории края или республики первых людей, хотя первобытности в целом уделяется обычно немного места. Дальнейшее изложение очень сильно зависит от целого ряда факторов: является ли учебник универсальным или охватывает только часть истории, есть ли на его территории какие-либо значимые памятники того или иного периода, каковы личные пристрастия авторов и пр. Обычно в учебниках по истории областей центральной России лишь один-два параграфа посвящены дославянскому населению края, после чего авторы переходят к славянской колонизации и далее довольно последовательно следуют общероссийской истории в выделении основных периодов: существование единого Древнерусского государства, раздробленность, объединение вокруг Москвы, XVI век, Смуты, XVII век и т.д. Иногда даже названия глав и разделов напрямую перекликаются с общероссийской проблематикой: «Брянский край в составе Древнерусского государства IX–XII веков», «Воронежский край в составе Древнерусского государства и феодальных княжеств (IX–XIII вв.)» и т.п.

Учебники по истории других регионов более или менее подробно описывают историю до вхождения в состав Российского государства, при этом различия могут показаться весьма существенными. В качестве примера приведем учебники по истории двух соседних областей – Саратовской и Астраханской. В саратовском учебнике истории края до его вхождения в состав России уделено всего два параграфа, в астраханском – десять. Однако при ближайшем рассмотрении выясняется, что это расхождение кажущееся: астраханский учебник заканчивает изложение концом XIX в., а саратовский – на сегодняшнем дне. В более раннем варианте саратовского учебника (2000 г.) изложение было доведено до 1917 г., и периоду до вхождения края в состав России уделялось восемь параграфов. Это яркое свидетельство того, что объем содержания зависит в первую очередь от заданного извне параметра – предполагаемого объема учебника (или учебной линии).

Можно высказать предположение, что региональные авторы могут при желании и финансировании легко заполнить любой объем (в крайнем случае, как указано выше, путем привлечения не исторического, а смежного материала). Иногда объемы учебников превышают разумные пределы – например, исключительным объемом и большим форматом отличается учебник по истории Муромы и Муромского края (при этом он как минимум вдвое превышает объем пособия по истории Владимирского края).

Складывается также впечатление, что в республиканских учебниках древней истории (до вхождения в состав России) уделено больше внимания, чем в краевых и областных. Но, возможно, это вызвано тем, что в некоторых республиках созданы линии учебников и опять-таки есть возможность подробно изложить соответствующий материал. К примеру, только истории до XIII в. посвящен весь учебник по истории Удмуртии для 6 класса, истории до XVI в. – учебник по истории Дагестана для 6 класса.

Очень большое внимание авторы учебников и учебных пособий уделяют государственным образованиям, существовавшим на территории субъектов РФ до вхождения их территорий в состав России. Причем речь идет не только о республиках, но и о российских регионах. Так, в учебнике по истории Астраханского края весьма подробно освещена история Хазарского каганата и Золотой Орды, в учебнике по истории Дальнего Востока – история государства Бохай (5 параграфов) и империи Цзинь (10 параграфов). Своего рода рекордом в этом отношении является линия учебников по «истории Западной России» (название вызывает вопросы) – два учебника из трех посвящены пруссам и истории Восточной Пруссии.

Вхождение в состав России является для многих регионов достаточно болезненной темой, и вопрос об этом неоднократно поднимался. Типичной представляется оценка, данная в учебнике по истории Удмуртии для 7 класса: «Несмотря на весь драматизм, присоединение было исторически неизбежно и имело важные последствия для Русского государства и удмуртского народа» (Гришина, 2007: 31). В учебнике по истории Татарстана подчеркнуты позитивные последствия завоевания Казани для Русского государства и крайне негативные – для покоренного населения Среднего Поволжья. Авторы, однако, стараются смягчить это утверждение, дополняя его тем, что Россия «постепенно стала общим отечеством для всех ее народов» (Гилязов, 2004: 11), но выглядит это на фоне описанных ужасов завоевания несколько искусственным.

Рассказывая о жизни региона в составе Российского государства, авторы учебников и учебных пособий стараются соблюдать определенный баланс между общероссийской и местной историей. Он достигается тем, что, с одной стороны, достаточно подробно раскрывается роль региона в важнейших общероссийских событиях, а, с другой, уделяется очень много внимания местной специфике. Так, подавляющее большинство учебников и учебных пособий включает такие общероссийские политические и военные сюжеты, как Смутное время, преобразования Петра I, участие в Отечественной войне 1812 г. (даже в том случае, если регион непосредственно войной затронут не был), освобождение крестьян от крепостной зависимости, революции 1905 и 1917 гг., гражданская война, индустриализация и коллективизация, Великая Отечественная война (также очень подробно даже в случае отсутствия боевых действий на территории региона). Некоторые общероссийские события особенно значимы для отдельных регионов, и о них в учебниках рассказывается чрезвычайно подробно (например, о восстании под предводительством Е.И. Пугачева в учебнике по истории Оренбуржья). Специфика региона раскрывается в параграфах, посвященных социально-экономическому и культурному развитию, особенностям жизни и быта, реже – управлению и политическому развитию, что, в общем, объяснимо. Тем не менее при наличии специфики местной системы управления и политической жизни их характеристике также уделяется много внимания.

Можно определенно сказать, что главная идея абсолютного большинства учебников и учебных пособий – показать вклад региона в общероссийскую историю. Это особенно касается героических военных и трудовых сюжетов, а также параграфов по истории культуры. Собственно говоря, этот вклад и есть то, за что следует любить «малую родину» – такой вывод буквально напрашивается после прочтения многих учебников и учебных пособий. Иногда вклад несколько гипертрофируется: к примеру, в учебнике по истории Бурятии утверждается, что, будучи присоединенной к России, она стала источником ее финансового благополучия (История Бурятии, ч. 1, 2009: 80).

В подавляющем большинстве учебников изложение доведено до начала XXI в. При описании «застоя», «перестройки» и «лихих» 90-х авторы соблюдают осторожность в оценках и стараются придерживаться фактов (то же можно сказать и об отношении к событиям 1917 г. и некоторым другим спорным сюжетам). Понятным является стремление обойти «острые политические углы». Часто авторы в хвалебном тоне рассказывают о действиях местной администрации. Яркий пример – учебник по истории и культуре Чукотки, где есть даже фотография детей новой школы-интерната, держащих выстраивающиеся в надпись буквы: «РОМАН АРКАДЬЕВИЧ СПАСИБО» (Чукотка, 2005: 291).

Оценка научного качества текстов не входила в задачи автора данного обзора, и в любом случае она требует серьезной научной экспертизы со стороны специалистов-историков. Отметим, однако, что некоторые утверждения представляются нам крайне

сомнительными – к примеру, тезис о начале гражданского общества в Древней Руси (*История и современность Курского края, 2009: 13*) или реплика о монголах Чингис-хана, которые если что и разрушали, то «замкнутость, косность сознания, религиозную нетерпимость, этноцентризм мышления, создавали новое, открытое евразийское пространство и планетарное мировоззрение» (*История Бурятии, ч. 1, 2009: 60*).

Далеко не всегда соблюдается логика изложения. Так, в том же курском учебнике сначала рассказывается о славянах и Древней Руси (§1-2), затем – о каменном веке и отступлении ледника (§3), а затем о Феодосии Печерском как «родоначальнике российской духовности» (§4). Каменный век явно «влез» не туда.

Также можно отметить и нарушение некоторых этических требований. К примеру, учебник по истории города Череповца содержит следующий любопытный пассаж: «Улицу Ленина сегодня можно назвать «улицей любви». С наступлением сумерек стайками и по одной около «штыков» и до Воскресенского рядом с палатками, офисами, магазинами поджидают своих клиентов девушки «легкого поведения». Самые «трудовые» дни для них – момент выдачи заработной платы на комбинате» (*Сизоненко, 2006: 334*). Невольно возникает опасение, что кое-кто из старшеклассников воспримет это как своего рода путеводитель и указание к действию.

В стилистическом отношении тексты учебников и учебных пособий очень разнообразны, но относительно некоторых из них возникает предположение, что они слишком сложны и не вполне соответствуют возрастным особенностям детей.

В целом, несмотря на содержательное разнообразие, можно выделить общие моменты в изложении материала по региональной и местной истории в учебниках и учебных пособиях.

3.2. Особенности методического аппарата

В свое время Национальный фонд подготовки кадров (НФПК) разработал грамотную и эффективную схему анализа методического аппарата. Она включала следующие компоненты:

- 1) наличие разработанного методического аппарата, направляющего деятельность учеников, что дает ключи к использованию содержащейся в учебном издании информации;
- 2) наличие элементов методического аппарата, который мотивирует ученика на изучение учебного материала (что за учебный материал он будет изучать, какие конкретные задачи стоят перед ним и что за результат получится в результате его изучения, например, карта понятий, маршрут по теме и т.п.);
- 3) наличие справочного аппарата учебника, что учит искать и использовать информацию;
- 4) наличие творческих заданий, что учит применять полученные знания в жизни;
- 5) рубрикация текста, выделение главных мыслей и ключевых понятий, что учит выделению важнейшей информации;
- 6) наличие вопросов для актуализации знаний, необходимых для изучения новой темы, что учит применению имеющихся знаний;
- 7) наличие заданий к иллюстрациям, что учит наблюдательности, пониманию причин и смысла происходящего.

Рассмотрим эти компоненты применительно к анализируемым учебникам и учебным пособиям.

1. Методический аппарат есть во всех учебниках за исключением регионального учебного пособия по истории Курского края. Обычно это вопросы и задания в конце параграфов и глав (разделов), а также вопросы к помещаемым там же документам. Подавляющее большинство вопросов носит репродуктивный характер, поэтому утверждать, что они «направляют деятельность учеников», нельзя – деятельность определяется и направляется учебным текстом, а не вопросами. В некоторых (немногих) учебниках и учебных пособиях в конце даны вопросы и задания по всему материалу в тестовой форме.

2. Элементы методического аппарата, мотивирующие учеников на изучение учебного материала, как правило, отсутствуют. Существенным исключением являются учебники по истории Московской области и ряда ее районов, созданные авторским коллективом под руководством В.В. Сухова. В них мотивирующим вопросам и предварительному обобщению

(организуя дальнейшую деятельность учащихся) уделяется огромное внимание (более подробно см. об этом ниже).

3. Справочный аппарат обычно представлен в конце учебников и почти всегда включает список дополнительной рекомендуемой литературы (хотя даже здесь встречаются исключения). Другие элементы справочного аппарата представлены значительно реже. К ним относятся (в порядке убывания встречаемости):

- хронологические и синхронистические таблицы;
- словари терминов и понятий; словари устаревших слов и единиц измерения; перечни прежних названий населенных пунктов;
- словари имен исторических деятелей; перечни руководителей губерний, республик и пр.;
- методические приложения (рекомендации учителям по организации уроков и ведению краеведческой работы, темы и литература для практических занятий и рефератов и т.п.);
- статистические таблицы.

Даже в учебниках, изданных в последнее время, почти не встречается ссылок на Интернет-ресурсы, что следует признать существенным недостатком. Также почти нет никаких методических рекомендаций, вопросов и заданий по поиску информации в Интернете и организации работы во Всемирной сети. Это тем более досадно, что во многих регионах или по инициативе региональных и местных структур, или трудами энтузиастов-краеведов в Сети размещен большой массив фактической информации по истории регионов.

4. Творческие задания присутствуют как исключения. Отметим учебники по истории Дальнего Востока, в котором над методическим аппаратом работала такой опытный методист, как О.Ю. Стрелова. Несмотря на то, что информация по истории государств Бохай и Цзинь в первом из этих учебников представляется явно избыточной, методист смогла с помощью интересных заданий отчасти смягчить этот недостаток. Особенно интересны задания на сравнение тех или иных явлений в Западной Европе, на Руси и в «Золотой империи» чжурчженей, на составление рассказов от своего имени или от имени представителей различных групп населения и пр. (Анисимов, 2002). Также еще ряд учебников и пособий содержит задания творческого характера (к примеру, учебники по истории Урала, Московской области и др.). Отметим новый учебник по истории Сибири, в котором над методическим аппаратом работала такой опытный методист, как О.М. Хлытина (История Сибири, 2015). В данном учебнике очень грамотно подобраны источники и составлены вопросы к ним, имеются интересные темы учебных проектов.

5. Рубрикация текста встречается практически во всех учебниках. Выделение главных мыслей и ключевых понятий широко распространены, но все-таки встречаются не всегда, что является для некоторых учебников существенным недостатком (например, для очень насыщенного фактической информацией учебника по истории Смоленщины в XIX-XX вв.).

6. Наличие вопросов для актуализации знаний встречается часто, но не повсеместно. В основном это вопросы на актуализацию знаний по курсу отечественной истории, реже – по курсу всемирной истории.

7. Иллюстрации есть во всех учебниках и пособиях, хотя иногда их полиграфическое исполнение оставляет желать лучшего (это относится и к полиграфии учебников в целом – некоторые из них изданы так, что работу учащихся с ними трудно представить, однако претензии авторам здесь, естественно, предъявляться не могут). К тому же далеко не все иллюстрации методически оправданны и часть их дублирует курс истории России (это касается и некоторых карт, схем – например, схемы Куликовской битвы).

Также в подавляющем большинстве учебников и учебных пособий иллюстрации выполняют исключительно функцию визуального сопровождения текста, задания к иллюстрациям встречаются очень редко. Много заданий на работу с иллюстрациями лишь в учебниках по истории Московской области и ее районов, созданных авторским коллективом под руководством В.В. Сухова. Также в этих учебниках почти к каждому параграфу есть специально разработанные исторические карты и задания к ним. В других учебниках карты встречаются редко, а задания к ним – еще реже.

Следует отметить, что роль внетекстовых компонентов постепенно возрастает. Так, новое учебное пособие по истории Улан-Удэ содержит не только вопросы и задания в конце параграфов (как репродуктивного, так и творческого характера), но также рубрики

«Это интересно», «Личность в истории города», «Слово современника», «Внимание, документ!» (с интересными вопросами к документам). В пособии также прекрасный изобразительный ряд, по раннему периоду есть превосходные оригинальные карты (*История Улан-Удэ, 2016*).

В некоторых случаях учителя и учащиеся имеют дело не с отдельными учебниками и учебными пособиями, а с учебно-методическими комплексами, включающими методические пособия для учителей, хрестоматии (с вопросами и заданиями к источникам), рабочими тетрадями для учащихся, контрольными вопросами и заданиями, материалами на электронных носителях информации и пр. По нашей оценке, примерно четверть всех учебников и учебных пособий сопровождается такой своего рода «шлейф». Явление это положительное и его можно только приветствовать (один из таких примеров см. ниже).

В целом методический аппарат учебников и учебных пособий по региональной истории традиционен и, за немногими исключениями, отличается некоторой примитивностью.

3.3. Примеры инноваций

Ниже мы приводим ряд положительных, с нашей точки зрения, инноваций, которые могут быть использованы авторами в других регионах при создании собственных оригинальных учебников и пособий. Нам представляется, что указанные примеры отчасти намечают пути дальнейшей эволюции региональной учебной литературы.

Пособие для учителя М.Н. Копицы «История Архангельского Севера с древнейших времен до начала XX века» (как указано выше, по замыслу и фактически – пособие для учащихся) (*Копица, 2009*). Автор (учитель истории общеобразовательной гимназии № 3 г. Архангельска) поставил своей целью с помощью пособия способствовать созданию таких учебных ситуаций, в которых учащиеся сами становятся на место исследователя, историка-профессионала. Данные учебные ситуации нацеливают на формирование навыков исследователя у учащихся, т. е. моделируют деятельность историка. В основе этого учебного пособия лежат исторические источники, они же и составляют его главное содержание. Тексты источников препарированы в учебных целях и снабжены вопросами и заданиями. При отборе документов автором учитывалась их доступность, отражение в них важных событий, явлений и процессов истории России, а также то, насколько документы отражают местную специфику.

Пособие состоит из нескольких структурных элементов. Во-первых, это введение. Оно позволяет педагогу ознакомить учащихся с основами исторического метода и вспомогательными историческими дисциплинами. Направляющие и развивающие вопросы и задания дают возможность уйти от монолога преподавателя и качественнее организовать деятельность учащихся на уроке.

Во-вторых, самый важный структурный элемент пособия – основная часть. Она разделена на 29 параграфов. Каждый параграф состоит из источников, вопросов и заданий к ним, а также из авторского текста, который носит комментирующий, т. е. вспомогательный характер.

Пособие воспроизводит повествовательные и актовые документы, относящиеся к истории Архангельского севера с древнейших времен до начала XX в. включительно. Структура пособия не позволяет назвать его хрестоматией. Хрестоматии, как правило, решают иные задачи, знакомят с источниками для того, чтобы проиллюстрировать уже изученные факты и процессы. Структура же данного пособия способствует максимальной конкретизации учебного материала. Источники здесь используются по своему прямому назначению, как материал, который следует преобразовать в знания путем критического осмысления.

Третий структурный элемент пособия – приложения. Они содержат обстоятельные объяснения некоторых понятий и терминов, упоминаемых в пособии, данные метрологии, нумизматики. Эти справочные материалы тоже несут в данном случае образовательную и развивающую функцию, т.к. углубляют знания по вспомогательным историческим дисциплинам и могут быть использованы на уроке.

Отбор тематических сюжетов пособия произведен таким образом, чтобы максимально вписать историю Архангельского севера в "большую" историю, что позволяет увидеть

общероссийские процессы сквозь призму местных приоритетов и особенностей.

Путь, намеченный М.Н. Копицей, представляется нам очень перспективным. Сегодня специалисты приводят многочисленные данные о возрастании объема информации в современном мире и справедливо указывают на необходимость развития в этих принципиально новых условиях разнообразных умений по работе с информацией. Для историков это, прежде всего, умения по работе с источниками. Указанное пособие намечает путь решения данной задачи на местном, краеведческом материале. Оно ценно не только и не столько фактической информацией, предоставляемой детям, сколько развитием умений по работе с этой информацией.

Учебно-методический комплекс «История Астраханского края» разработан заслуженным учителем России, учителем истории МОУ «Лицей №2 им. В.В. Разуваева» г. Астрахани Ю.А. Макаренко и является положительным примером именно комплекса материалов. Он включает целых шесть (!) элементов:

- учебное пособие «История Астраханского края с древнейших времен до конца XIX в.» (Макаренко, 2007);
- учебную программу «История Астраханского края»;
- рабочую тетрадь для учащихся;
- пособие для учителя «Разработки уроков и внеклассных мероприятий по истории Астраханского края»;
- сборник «Документальные материалы к урокам исторического краеведения»;
- компьютерную презентацию «История Астраханского края в иллюстрациях».

Учебное пособие «История Астраханского края с древнейших времен до конца XIX в.» снабжено богатым и разнообразным методическим аппаратом – заданиями на повторение и закрепление, контрольными вопросами и заданиями, многие из которых являются проблемными и заставляют школьника применять способности к анализу и синтезу, развивают образное мышление. К несомненным достоинствам учебного пособия также следует отнести богатую насыщенность отрывками из письменных источников и научных публикаций, которые используются и для дополнения текста параграфов, и в заданиях на закрепление и повторение пройденного, и для контроля знаний. Учебное пособие богато иллюстрировано рисунками и фотографиями, относящимися к истории, этнографии, археологии нашего края; в рабочей тетради есть карты и задания к ним. К сожалению, полиграфическое качество иллюстраций и карт оставляет желать лучшего, но это, конечно, вопрос не к автору. Материал изложен живым, образным языком и, несомненно, легко может быть воспринят школьниками.

Система преподавания учебного курса «История Астраханского края» на основе данного УМК предполагает широкую исследовательскую работу учащихся с документальными источниками (что позволяет увидеть параллель с пособием М.Н. Копицы и сделать вывод, что поиск творческих учителей идет в сходном направлении). Для реализации этого направления деятельности в комплекс и включены сборник «Документальные материалы к урокам исторического краеведения» и рабочая тетрадь для учащихся. Для того, чтобы сделать уроки краеведения более красочными, разработана компьютерная презентация «История Астраханского края в иллюстрациях».

Линия учебных пособий «История родного края», изданная в Магадане – яркий позитивный пример учебной линии. Учебное пособие «История и общество родного края: IV кл.» (Корсун, 2010) знакомит младших школьников с природой и животным миром Крайнего Севера, хозяйством и культурой его народов, ученики изучают детские игры жителей региона, читают сказки и легенды русского и коренного населения края. Пособие «История родного края: VI кл.» (Цепляева, 2007) позволяет не только познакомить учащихся с древнейшей историей народов края, но и в доступной для них форме раскрыть источники и проблемы ее познания, формировать устойчивый интерес к родной истории. Изучая историю родного края в VII кл., учащиеся знакомятся с великими русскими географическими открытиями в Северо-Восточной Азии и Северной Америке, анализируют политику правительства России в Охотско-Колымском крае и на Чукотке, изучают деятельность исторических личностей в крае, культуру и быт коренных жителей и русского старожильческого населения (Цепляева, 2004). Учебное пособие по истории родного края

для VIII кл. раскрывает основные направления исторического развития Северо-востока России и Русской Америки в XIX в. (Цепляева, 2006). Подготовка учебного пособия «История родного края: IX кл.» потребовала участия специалистов, работающих с ранее закрытыми архивными материалами (Широков, 2011).

Важное место в учебных пособиях отводится картам (есть задания к картам), таблицам, дидактическим играм, познавательным задачам, иллюстрациям. В содержание материалов параграфов включаются вопросы на выработку умений учащихся формировать личностную позицию в оценке изучаемых событий. Постоянной рубрикой также являются «Задания по типу ЕГЭ» (причем по всем трем частям КИМ ЕГЭ по истории, что очень важно для учителей и полезно для учеников). Рубрика «Проверьте себя» требует работы со словарем, анализа экспонатов школьного и краеведческого музеев, подготовки эссе, сообщений и докладов. Анализ всех пяти учебников линии свидетельствует об увеличении удельного веса самостоятельной работы школьников к старшим классам, что является методически оправданным.

Учебно-методический комплекс по истории Дмитровского района Московской области (Сухов, 2008) интересен тем, что на уровне местной истории предоставляет учителю выбор двух различных вариантов организации учебной деятельности: традиционного и развивающего. Последнее очень важно в условиях перехода к работе в условиях ФГОС второго поколения. В рамках традиционного подхода (опрос — объяснение нового материала — закрепление нового материала) учащиеся могут работать с учебными текстами, опираясь на вопросы в конце параграфов, а также выполнять в рабочей тетради разнообразные задания (в том числе в качестве домашних). В электронном приложении для преподавания в рамках традиционного подхода предназначены мультимедийные презентации. Используя проектор, учитель может сопровождать свой рассказ при объяснении нового материала иллюстрациями и дать в конце для всего класса проверочное задание. Текстовые иллюстрации к рассказу учителя могут быть взяты и из хрестоматии, также включенной в состав УМК.

В рамках развивающего подхода есть возможность организовать поиск учащимися — совместно с учителем — ответов на учебные вопросы и решение учебных задач на основе имеющихся источников информации. Данный подход может быть реализован как при работе с бумажными носителями (учебник и рабочая тетрадь), так и при использовании электронного приложения. Последнее содержит необходимые материалы для постановки учебной задачи (раздел «Учебная задача» электронной книги), самостоятельного поиска учениками решения данной задачи (работа с хроникой событий, биографическими справками, учебными картами, словарем понятий и терминов, текстами исторических источников и отрывками из трудов историков), и организации контроля (раздел «Контроль»). Таким образом, именно электронное приложение позволяет в полной мере реализовать развивающий подход в обучении: имеющиеся ресурсы дают возможность ученику в процессе решения учебных задач осуществлять самостоятельный поиск информации; при этом вырабатываются индивидуальные траектории обучения.

Приступая к работе с учебником, учителя школ Дмитровского района могут также воспользоваться возможностью включения учащихся в поисковую работу по конкретизации отдельных событий, выявлению их участников, сбору дополнительной информации для написания новых страниц истории родной земли.

4. Выводы

На основе проведенного анализа можно определить основные задачи изучения истории родного края в современных учебниках и учебных пособиях:

- формирование знаний учащихся о значении региона, его достижениях и проблемах, месте в историческом процессе как неотъемлемой части российского государства;
- усвоение школьниками исторических традиций различных народов, понимания значения изучения истории и культуры своего региона;
- развитие у учащихся умений работать с источниками по истории родного края на уроках и во внеурочное время.

Авторы пытаются для решения данных задач:

- включить изучение региональной истории в систему: начальное – основное – среднее (полное) общее образование (найти ей место в данной системе);
- учитывать возрастные особенности и уровень знаний учащихся на всех этапах обучения;
- предусмотреть взаимосвязь с общим курсом истории России и всеобщей истории в качестве основы формирования представлений об окружающем нас мире как единого целого;
- нацелить содержание региональных исторических курсов на использование предметных, межпредметных и метапредметных связей как основы интеграции знаний школьников с их практической деятельностью.

Далеко не всегда удается этим намерениям соответствовать на практике (даже если следование им и декларируется публично). В связи с этим предлагается:

- разработать процедуру обязательной внешней (выходящей за рамки субъекта федерации) экспертизы учебников и учебных пособий по региональной и местной истории;
- разработать систему требований к учебнику (учебному пособию) при проведении этой экспертизы, охватывающую как содержание, так и методический аппарат (с учетом выявленных в данном обзоре достижений и сложностей в конструировании региональных учебников и пособий).

Наиболее перспективным авторе данного обзора представляется путь создания учебно-методических комплексов (или целых линий УМК), в которых главное внимание уделялось бы не нарративу (интересному в первую очередь самим авторам учебников, но далеко не всегда современным детям), а организации самостоятельной учебной деятельности учащихся по работе с различными информационными источниками, в том числе и первоисточниками, по поиску ответов на проблемные вопросы и решению учебных задач. Также современный УМК должен включать электронную версию и ориентировать на поиск и обработку информации на компьютере и в Интернете. Обнадеживающие примеры таких инновационных подходов сегодня уже есть и нами рассмотрены.

Отдельного внимания заслуживают те регионы России, которые сравнительно поздно вошли в ее состав (Калининградская область, Дальний Восток). Представляется, что информация о прошлом этих регионов, имеющая крайне опосредованное отношение к России, дана в учебниках по их истории в чрезмерно большом объеме. Даже грамотно выстроенный методический аппарат не может преодолеть этого органического недостатка. Может быть, было бы более правильно давать историю данных регионов в контексте истории макрорегионов, т.е. написать учебники по истории балтийских стран («Две тысячи лет вокруг Балтийского моря») и истории стран Дальнего Востока (предусмотрев знакомство с историей Китая, Монголии, Кореи, Японии). Это позволит уйти от перегруженности второстепенным региональным материалом и решить важную практическую задачу – познакомить школьников с историей и культурой соседних стран, которым в базовом курсе всеобщей истории далеко не всегда уделяется должное внимание, но в которые российские школьники часто ездят и с чьими представителями интенсивно общаются. Возможно, данный подход приложим и к другим приграничным регионам России (и уже имеется опыт создания такого учебника – по истории Слобожанщины, ныне разделенной между Россией и Украиной).

Литература

Анисимов, 2002 – Анисимов А.Л. и др. История Дальнего Востока. Эпоха средневековья (V – первая половина XVII века). Учебное пособие для 6-7 кл. общеобразовательных учреждений. Хабаровск: Частная коллекция, 2002. 144 с.

Гилязов, 2004 – Гилязов И.А., Пискарев В.И. История Татарстана: вторая половина XVI – XVIII века. Учебное пособие для 7 кл. основной школы. Казань: ТаРИХ 2004. 111 с.

Гришина, 2007 – Гришина М.В. История Удмуртии. 7 кл. Учеб. для общеобразоват. учреждений. Ижевск: Удмуртия, 2007. 184 с.

История Бурятии, ч. 1, 2009 – История Бурятии: С древнейших времен до начала XX в. Пособие для учащихся старших классов. Ч. 1 / Отв. ред. Е.Е. Тармаханов. Улан-Удэ: Бэлит, 2009. 164 с.

История и современность Курского края, 2009 – История и современность Курского края. Региональное учебное пособие / Под ред. Б.Н. Королева. Курск: ООО «Учитель», 2009. 717 с.

История Сибири, 2015 – История Сибири: история России через историю регионов. Модуль 5.1. Учебное пособие для образовательных учреждений РФ. М.: ООО «Интеграция, образование и наука», 2015. 218 с.

История Слобожанщины, 2011 – История Слобожанщины и Белгородского края. Учебное пособие / Под общ. ред. В.В. Овчинникова, Н.Н. Олейника. Белгород: Белгород. облтип., 2011. 336 с.

История Улан-Удэ, 2016 – История Улан-Удэ. Учебное пособие для учащихся 9-10 классов общеобразоват. школ для факультативных занятий. 2-е изд., доп. Улан-Удэ: Бэлит, 2016. 256 с.

Копица, 2009 – Копица М.Н. История Архангельского Севера с древнейших времен до начала XX века. Пособие для учителя. Архангельск, 2009. 148 с. [Издательство не указано]

Корсун, 2010 – Корсун Р.П. и др. История и общество родного края. Учебное пособие для 4 класса. Магадан: Охотник, 2010. 140 с.

Макаренко, 2007 – Макаренко Ю.А. История Астраханского края с древнейших времен до конца XIX века. 2-е изд., испр. и доп. Астрахань: Сорокин Роман Васильевич, 2007. 108 с.

Морозов, 2015 – Морозов А.Ю. История Крыма в украинских и крымских учебниках истории: уроки для России // Преподавание истории в школе. 2015, № 1. С. 9-11.

Открытое письмо, 2017 – Открытое письмо министру образования и науки России // <http://vesti-kaliningrad.ru/otkrytoe-pismo-ministru-obrazovaniya-rossii/> [12.07.2017]

Панова, 2008 – Панова В.И. История Воронежского края. Учебно-методическое пособие. 4-е изд., доп. – Воронеж: Родная речь, 2008. 287 с.

Сизоненко, 2006 – Сизоненко Т.В. и др. История Череповца. Очерки с древнейших времен до наших дней. Череповец, 2006. 350 с. [Издательство не указано]

Сухов, 2008 – Сухов В.В. и др. История Дмитровского района. Учеб. пособие для общеобразоват. учреждений. 2-е издание. М.: Финансовый контроль, 2008. 232 с.

Цепляева, 2004 – Цепляева Н.С. и др. История родного края. Учебное пособие для 7 кл. Магадан: Охотник, 2004. 122 с.

Цепляева, 2006 – Цепляева Н.С. и др. История родного края. Учебное пособие для 8 кл. Магадан: Охотник, 2004. 160 с.

Цепляева, 2007 – Цепляева Н.С. и др. История родного края. Учебное пособие для 6 кл. Магадан: Охотник, 2007. 104 с.

Черняков, 2011 – Черняков Д.И. Исторические знания в школьной политике нацистов на оккупированной территории РСФСР // Преподавание истории в школе. 2011, № 3. С. 23-28.

Чукотка, 2005 – Чукотка. История и культура / Отв. ред. В.Ю. Антокольский Учебник для учащихся 8-9 кл. общеобразоват. учреждений. М.: ИПЦ: Дизайн. Информация. Картография, 2005. 320 с.

Широков, 2011 – Широков А.И. и др. История родного края. Учебное пособие для 9 кл. Магадан: Охотник, 2011. 160 с.

References

Anisimov, 2002 – Anisimov A.L. (2002). Istoriya Dal'nego Vostoka. Epokha srednevekov'ya (V – pervaya polovina XVII veka) [History of the Far East. Age of the Middle Ages (V – the first half of the XVII century)]. Uchebnoye posobiye dlya 6-7 kl. obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy. Khabarovsk, 144 s. [in Russian]

Gilyazov, 2004 – Gilyazov I.A., Piskarev V.I. (2014). Istoriya Tatarstana: vtoraya polovina XVI – XVIII veka [History of Tatarstan: the second half of the XVI – XVIII century]. Uchebnoye posobiye dlya 7 kl. osnovnoy shkoly. Kazan, 111 s. [in Russian]

Grishina, 2007 – Grishina M.V. (2007). Istoriya Udmurtii [History of Udmurtia]. 7 kl. Ucheb. dlya obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy. Izhevsk, 184 s. [in Russian]

Istoriya Buryatii, ch. 1, 2009 – Istoriya Buryatii: S drevneyshikh vremen do nachala KHKH v. [History of Buryatia: From ancient times to the beginning of the 20th century]. Posobiye dlya uchashchikhsya starshikh klassov. CH. 1. Отв. ред. Ye.Ye. Tarmakhanov. Ulan-Ude, 2009. 164 s. [in Russian]

Istoriya i sovremennost' Kurskogo kraja, 2009 – Istoriya i sovremennost' Kurskogo kraja [History and Modernity of the Kursk Region]. Regional'noye uchebnoye posobiye. Pod red. B.N. Koroleva. Kursk, 2009. 717 s. [in Russian]

Istoriya Sibiri, 2015 – Istoriya Sibiri: istoriya Rossii cherez istoriyu regionov [History of Siberia: the history of Russia through the history of regions]. Modul' 5.1. Uchebnoye posobiye dlya obrazovatel'nykh uchrezhdeniy RF. M., 2015. 218 s. [in Russian]

Istoriya Slobozhanshchiny, 2011 – Istoriya Slobozhanshchiny i Belgorodskogo kraja [History of Slobozhanshchina and Belgorod region] Uchebnoye posobiye. Pod obshch. red. V.V. Ovchinnikova, N.N. Oleynika. Belgorod, 2011. 336 s. [in Russian]

Istoriya Ulan-Ude, 2016 – Istoriya Ulan-Ude [History of Ulan-Ude]. Uchebnoye posobiye dlya uchashchikhsya 9-10 klassov obshcheobrazovat. shkol dlya fakul'tativnykh zanyatyi. 2-ye izd., dop. Ulan-Ude, 2016. 256 s. [in Russian]

Kopitsa, 2009 – *Kopitsa M.N.* (2009). Istoriya Arkhangel'skogo Severa s drevneyshikh vremen do nachala KHKH veka [The history of the Arkhangelsk North from ancient times to the beginning of the twentieth century]. Posobiye dlya uchitelya. Arkhangel'sk, 148 s. [in Russian]

Korsun, 2010 – *Korsun R.P.* (2010). Istoriya i obshchestvo rodnogo kraja [History and society of the native land]. Uchebnoye posobiye dlya 4 klassa. Magadan, 140 s. [in Russian]

Makarenko, 2007 – *Makarenko Yu.A.* (2007). Istoriya Astrakhanskogo kraja s drevneyshikh vremen do kontsa XIX veka [History of the Astrakhan region from ancient times to the end of the XIX century]. 2-ye izd., ispr. i dop. Astrakhan', 108 s. [in Russian]

Morozov, 2015 – *Morozov A.Yu.* (2015). Istoriya Kryma v ukrainskikh i krymskikh uchebnikakh istorii: uroki dlya Rossii [Crimean history in the Ukrainian and Crimean history textbooks: lessons for Russia]. *Prepodavaniye istorii v shkole.* № 1. S. 9-11. [in Russian]

Otkrytoye pis'mo, 2017 – Otkrytoye pis'mo ministru obrazovaniya i nauki Rossii [Open letter to the minister of education and science of Russia]. URL: <http://vesti-kaliningrad.ru/otkrytoe-pismo-ministru-obrazovaniya-rossii/> Access date: 12.07.2017 [in Russian]

Panova, 2008 – *Panova V.I.* (2008). Istoriya Voronezhskogo kraja [History of the Voronezh region]. Uchebno-metodicheskoe posobie. 4-e izd., dop. Voronezh: Rodnaya rech', 287 s. [in Russian]

Sizonenko, 2006 – *Sizonenko T.V.* (2006). Istoriya Cherepovtsa [History of Cherepovets. Essays from ancient times to our days]. Ocherki s drevneishikh vremen do nashikh dnei. Cherepovets, 350 s. [in Russian]

Sukhov, 2008 – *Sukhov V.V.* (2008). Istoriya Dmitrovskogo rayona [History of the Dmitrovsky district]. Ucheb. posobie dlya obshcheobrazovat. uchrezhdenii. 2-e izdanie. M.: Finansovyi kontrol', 232 s. [in Russian]

Tseplyayeva, 2004 – *Tseplyayeva N.S.* (2004). Istoriya rodnogo kraja [History of the native land] Uchebnoe posobie dlya 7 kl. Magadan: Okhotnik, 122 s. [in Russian]

Tseplyayeva, 2006 – *Tseplyayeva N.S.* (2006). Istoriya rodnogo kraja [History of the native land]. Uchebnoe posobie dlya 8 kl. Magadan: Okhotnik, 160 s. [in Russian]

Tseplyayeva, 2007 – *Tseplyayeva N.S.* (2007). Istoriya rodnogo kraja [History of the native land]. Uchebnoe posobie dlya 6 kl. Magadan: Okhotnik, 104 s. [in Russian]

Chernyakov, 2011 – *Chernyakov D.I.* (2011). Istoricheskiye znaniya v shkol'noy politike natsistov na okkupirovannoy territorii RSFSR [Historical knowledge in the school policy of the Nazis in the occupied territory of the RSFSR]. *Prepodavanie istorii v shkole.* № 3. S. 23-28. [in Russian]

Chukotka, 2005 – Chukotka. Istoriya i kul'tura [Chukotka. History and Culture]. Otv. red. V.Yu. Antokol'skii Uchebnik dlya uchashchikhsya 8-9 kl. obshcheobrazovat. uchrezhdenii. M.: IPTs: Dizain. Informatsiya. Kartografiya, 2005, 320 s. [in Russian]

Shirokov, 2011 – *Shirokov A.I.* (2011). Istoriya rodnogo kraja [History of the native land]. Uchebnoe posobie dlya 9 kl. Magadan: Okhotnik, 160 s.

Учебники и учебные пособия по региональной и местной истории России в XXI в.

Александр Юрьевич Морозов ^{a, *}

^a Московский государственный областной университет, Российская Федерация

Аннотация. Статья представляет собой обзор учебников и учебных пособий по региональной и местной истории. Для анализа были выбраны 95 изданий, вышедшие в свет с 2000 по 2016 гг. включительно в различных субъектах Российской Федерации. Данная источниковая база чрезвычайно разнообразна и позволила автору составить представление о ситуации с учебной литературой по истории регионов, субъектов, а также отдельных районов и городов. На основе проведенного анализа определены основные задачи изучения истории родного края в современных учебниках и учебных пособиях: формирование знаний учащихся о значении региона, его достижениях и проблемах, месте в историческом процессе как неотъемлемой части российского государства; усвоение школьниками исторических традиций различных народов, понимания значения изучения истории и культуры своего региона; развитие у учащихся умений работать с источниками по истории родного края на уроках и во внеурочное время. Для решения данных задач авторы пытаются включить изучение региональной истории в систему преподавания истории России; учесть возрастные особенности и уровень знаний учащихся на всех этапах обучения; предусмотреть взаимосвязь с общим курсом истории России и всеобщей истории; нацелить содержание региональных исторических курсов на использование предметных, межпредметных и метапредметных связей как основы интеграции знаний школьников с их практической деятельностью. Однако на практике эти намерения часто остаются нереализованными. В связи с этим автором обзора предлагается разработать процедуру обязательной внешней (выходящей за рамки субъекта федерации) экспертизы учебников и учебных пособий по региональной и местной истории и систему требований к учебнику (учебному пособию) при проведении этой экспертизы.

Ключевые слова: региональная история, учебники, учебные пособия.

* Корреспондирующий автор
Адреса электронной почты: almor1965@gmail.com (А.Ю. Морозов)

Copyright © 2017 by Academic Publishing House Researcher s.r.o.



Published in the Slovak Republic
 Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya
 Has been issued since 2014.
 ISSN: 2409-3378
 E-ISSN: 2413-7294
 2017, 4(2): 185-193

DOI: 10.13187/zhmnp.2017.2.185
www.ejournal18.com



Media-and Information Literacy: Peculiarities of Definition

Maryna Osiukhina ^{a, *}

^a Oles Honchar Dnipro National University, Ukraine

Abstract

Nowadays media- and information literacy (MIL) is not only important competence, that promotes critical thinking, evaluation, analysis, effective use of information and interaction with different types of media, but also a catalyst for the development of tolerant, democratic and humanistic societies of knowledge. For this reason it's very important to describe approaches that exist in science to the definition of the concept and compare it to such terms as information and media literacy. This article provides an overview of definitions of concepts which are interested to us, as well as the author's comparison table in which the main concepts, their target audience, main competencies are extracted and compared. Due to the method of comparison, we can conclude that media information literacy is the “umbrella term” that does not include the notions that existed before, but is partly adjacent to them. It is a qualitatively new competence directed to work with information, interaction with the media, including critical thinking skills, understanding, interpreting information in different areas of professional, educational and social activities; including ethical and legal knowledge about information activity. Media- and information literacy gives citizens the opportunities and potential for self-expression and is directed to building a tolerant, pluralistic, civil society of knowledge.

Keywords: media education, information literacy, media literacy, media and information literacy.

1. Introduction

Over the past 50 years representation of the world scientific community passed a way from understanding media literacy and media education as a competence analysis of information and critical thinking, studying of which should be integrated into the school curriculum, to recognize media information literacy as a necessary condition for sustainable development of open societies of knowledge, and for building civil society, which should be provided by the state, implemented at all levels and in all spheres of society and continued throughout life. Today's century of digital technologies and convergence of communication technologies demands a combination of media literacy and information literacy to achieve sustainable development, to build civil society, and promote world peace, freedom and democracy. It is possible to be reached through the development of media and information literacy.

* Corresponding author
 E-mail addresses: marina.osyhina@gmail.com (M.A. Osiukhina)

2. Materials and methods

The main sources for writing this article became the materials of conferences, declarations, scientific articles and monographs. The methods of theoretical research: comparison, theoretical analysis and synthesis, classification, induction and deduction, abstraction and concretization. Methods of empirical research: collecting information related to the research subjects.

3. Discussion

Beginning of the 21st century is determined as the time of formation of a new social order – information society and knowledge society. The new order means changes in all spheres of life: in economy, policy, education, methods and organization of work, recreation, personal relationships and communication. The changes caused by development of information communication technologies (ICT), occur very quickly and dynamically, so it is necessary to develop a new information skills for those, who want to avoid being outside the new reality and to exist in the new world harmonic.

Previously, scientists agreed that in order to work with the information it is necessary to have information literacy and media literacy skills. However, today it isn't enough to have only these skills to receive progress fully and effectively. For this reason scientists began talking about a new type of literacy, which the modern person has to possess. So, for example, at the same time there are several versions of names for new literacy, among them are such as “transliteracy”, “multiliteracy”, “media ecology”, “media prosumerism” ect.

S. Andretta unites in the concept of “transliteracy” a wide range of abilities, knowledge and skills necessary for the person living in the 21st century: “the ability to read, write and use actively possibilities of media, including the press, television, radio, movies, and also digital social networks” (Andretta, 2009). Another researchers determine “transliteracy” as “the ability to read, write and communicate using a variety of means – from the symbolical letter and oral speech, hand-written and printing texts to television, radio, movies and digital networks” (Thomas, 2011: 93) that almost duplicates previous definition. Although developers of term suggest understanding media literacy as a transliteracy component, in our opinion, it is not precisely, transliteracy is an equivalent of functional literacy, and it can't be broader concept than media literacy.

Researchers suggest understanding the concept “multiliteracy” as communication skills necessary in view of language variety, and also growth of quantity and quality of media forms of language expression and submission of information. The term “multimodality” was entered in response to two essential changes in the globalized conditions: distribution of various ways of communication with the help of new communication technologies (such as Internet, multimedia and digital mass media), and also existence of the growing availability of linguistic and cultural diversity in connection with growth of transnational migration (Cope, 2009: 170). Considering the specified definition, we can say that multiliteracy is also an equivalent to the basic term literacy, which was revised, given the challenges and needs of today, and which is more focused on the form of communication, regardless of its content, skills and analysis assessment.

Researcher S. Cordes suggests using the generalizing concept “multimodal literacy” under which should be defined the combination of four literacy types: information, visual, media literacy and multicultural literacy. (Cordes, 2009). The specified term also only increases uncertainty of the categorical device.

One more tangent concept to the interested us phenomena is the term “media ecology”. It is considered that the term was first formally introduced in 1968 in a N. Postman's speech, he noted that “media ecology is the doctrine of the media as the environment” (Strate, 2014: 24) and in works of the Canadian media futurologist M. McLuhan (Potiatynyk, 2004: 187). In his works, N. Postman the 1970-80 indicates that the media ecology examines how communication affects on human perception, understanding, feelings and values; and how the interaction with the media promotes or determines our chances of survival. The researcher says that the word “ecology” provides studying of the environment: its structures, contents and influence on people. Media ecology is directed to finding out what roles media forced us to play, how media force us to feel and work, and how it is possible to counteract (Postman, 1970: 162).

Also concerning to interested us concepts is a phenomenon “media prosumerism”. In foreign science the concept “mediaprosumer” is actively used for more than ten years, it is investigated by B. Köhler, S. Davy, I. Blumtritt, D. Grobel, Sk. Mokhaimen, T. Zaitova, A. Rybalkina and others.

In the most general interpretation “media prosumer” is at the same time the consumer and the producer of media content.

In Ukraine the specified phenomenon was thoroughly investigated by T. Kraynikova (in particular in the monograph “Culture of Media Consumption in Ukraine: from Consumerism to Prosumerism”). According to author’s generalizations, “mediaprosumerism is a type of competent media consumption, which is found in the ability to analytically select, evaluate and decode any media, to master information technology and independently produce messages, to maintain a dialogue with media editorial and to influence on their concepts, etc.,”. That is to be legible, creative, semi-professional consumer of information products (Krainikova, 2015).

In our opinion, all concepts stated above are interpretation of such term as “media and information literacy”, which more fully and clearly reflects the knowledge, skills and values that should have a modern man to harmoniously live and work under the new conditions of the information society.

In July, 2011 in Morocco it was held the First international forum on media of information literacy with representatives of 40 countries, during which UNESCO Fez Declaration on media and information literacy was formed. This date is the beginning of a new stage of media education development. Progressive scientific community suggested paying attention to the convergence of media and information literacy and merging them into a single concept – media- and information literacy. This concept is based on general human rights and is considered as the basic conditions for individuals, communities and entire nations to enjoy the right of freedom of expression and the right of access to information.

In order to understand an essence of the specified concept more thoroughly, it is necessary to pay attention to interpretation of its components: “information literacy” and “media literacy”, as well as to different approaches of various scientists to interpretation of the concept MIL.

4. Results

Let us determine the definition of “information literacy” (IL). For the first time this term was introduced in 1977 in the US national program for higher education reform. The American Library Association (ALA) had a great influence on the concept’s definition. Information literacy should be understood as “a set of abilities to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use it effectively” (ACRL..., 1992). According to ALA’s thoughts and its “Standards of information literacy”, information literate person is able to determine the amount of required information, to find access to it, to estimate information, to treat critically to its sources, to include the obtained information in the corresponding own knowledge base (to systematize), to use it effectively for achievement of a specific goal and to understand the economic, legal and social problems connected with using information from ethical and legal point of view.

According to the UNESCO definition in 2013, information literacy is focused on process of information consumption by the person and its entry into the condition of awareness. It means “the ability of the user to identify and formulate own information requirements, to find access to information and treat it ethically, have skills of critical evaluation of information, use information and communication technologies (ICT) for its processing” (Grizzle et al., 2013: 47). “The existing models and systems of information literacy deal, mainly, with documents. Careful consideration of the definitions of information literacy reveals the conceptual core: search, assessment, usage and information transfer” (Shpyraniec, 2013: 119).

In 2011 the Society of College, National and University Libraries (SCONUL), which was the founder of information literacy basic model “The Seven Pillars of IL”, indicated that information literacy is resumptive (umbrella) term which includes such things as digital, visual and academic literacy, information processing, information skills, data management, etc. “Information literate person has the knowledge and effective skills on how to collect, use, manage, create and generalize the information and data in accordance with ethical standards” (The SCONUL..., 2011).

Thus, the object of information literacy is precisely the information and any action that may be directed on it by a person (the collection, processing, checking, systematization, distribution, etc.).

One of the most common definitions of concept “media literacy” is “media literacy includes the specific knowledge and skills that promote critical thinking and using media” (Jeong et al., 2012).

A. Fedorov agrees with this opinion and points out that media literacy is “ability to synthesize and analyze spatial-temporal reality, the ability to read media texts” (Fedorov, 2014: 25). In the dictionary of concepts and terms of L. Zemlyanova we can find the definition of media literacy that suggests understanding the phenomenon not only as a stock of stable mass media knowledge but also as “ability to apply knowledge in practice consistently and correctly during choosing and evaluation of information”. The main thing for media literacy is not only passive assimilation of all responses, but also taking out a question in all that the modern consumer of mass information sees, hears or reads” (Zemlyanova, 2004: 203). The researcher also notes that in the 1970th media literacy was understood mainly as a critical attitude to broadcast television programs. In the 1990th the range of media so extended that there was a need of training audience to be more exacting in choice of programs on the basis of humanistic ethics which exclude violence, immorality and anti-spirituality. It is clear, that in the 21st century a set of the required knowledge and skills in comparison with initial concepts extended in tens of times.

Thus, most scientists agree that media literacy is result of media education and this term consists in the critical analysis of media texts, their interpretations, creation of own media texts, understanding responsibility for consumption and creation of media texts. Important feature of this phenomenon is that media literacy is directed not to storing of the facts concerning media means or providing opportunities for creation of media products. Its purpose is to “study issues that arise when people are critically related to media content (ask questions that require mental skills – identifying key concepts, establishing links between the numerous ideas, asking questions, identifying errors and developing answers)” (Thoman, Jolls, 2004).

Having summarized the definitions mentioned above, we can make the general conclusion that information literacy (IL) means mostly set of skills of collecting, analysis, transformation, storage, search and distribution of information, frequently of its storing, while media literacy (ML) is understanding, critical evaluation, interaction with mass communication means for self-expression. IL is directed to an essence and contents of the information message, ML – to its shape, transfer method, purpose and impact.

Now we describe how the notions, discussed above, are reflected in the new concept. The author of the term “media and information literacy” is P. Zurkowski. He used it at the first time in 1974 in the text of its proposal addressed to the US National Committee on libraries and information science «The Information Services Environment: Relationship and Priorities» (Zurkowski, 1974).

In Fez Declarations (Fez declaration..., 2011), that laid to the foundation for a new round of doctrines about MIL, definition of the concept isn't marked, however her authors emphasize that MIL has special value for social, economic and cultural development, improves quality of human life, brings up its civic stand. Literacy in the field of media and information plays a key role in involvement of all citizens, especially young people, to participate actively in society; it promotes self-development, creation of tolerant civil society.

The next major event in the development of knowledge about MIL was the creation of the Moscow Declaration of media and information literacy in 2013. Such definition of MIL is given there – “set of knowledge, installations and skills which allows getting access to information and knowledge, analyzing, estimating, using, creating and extending them with the maximum productivity according to legislative and ethical standards and with respect for human rights” (Media and information literacy..., 2013: 379).

Media- information literacy is beyond possession of communication and information technologies and includes skills of critical thinking, understanding, and interpretation of information in different areas of professional, educational and social activities. Media-information literacy requires the ability to work with any source of information (verbal, written, electronic and analog/digital) and also with all types of information resources.

According to comments of UNESCO (Grizzle et al., 2013: 13), MIL includes knowledge and skills which allow citizens:

- to understand the role and function of the media and other sources of information in democratic societies and the conditions under which these functions can be performed;
- to recognize need of information;
- to find and get access to the relevant information critically;

- to estimate the information and content of media and other information sources, including the Internet, in terms of credibility, confidence and purpose;
- to choose information and media content ethically and to treat creation of information and knowledge for audiences / readers in the corresponding form and type of media responsibly;
- to be able to apply skills in the sphere of ICT of information processing and development of content, interaction with other mass medias and information sources, including on the Internet, for self-expression, freedom of expression, intercultural dialogue and democratic participation in life of society.

In documents of UNESCO it is offered to combine concepts of media and information literacy in one “media and information literacy”, which means “possession of competences (knowledge, abilities and valuable sets) that allow citizens to interact effectively with media and other services, to develop critical thinking and training skills during all life for communication and realization active civic position” ([Pedagogical aspects...](#)).

Information literacy and media literacy traditionally were considered in different branches of science and practice. UNESCO's strategy unites these two notions as a combined set of competencies (knowledge, skills) needed for life and work today. MIL deals with all types of media and other information suppliers (such as libraries, archives, museums and the Internet), regardless of what technology they use. It has fundamental value for getting knowledge of critical thinking, democratic citizenship, self-education and appropriate management.

The researchers divided MIL into the following key skills components: Component 1: access/receiving of media and information; Component 2: assessment/understanding of media and information; Component 3: use/creation/transfer of media and information ([Moeller et al., 2011](#)). Today the largest amount of research works are carried out on the first two components (accessibility and assessment) and are less concerned to the usage, production and creation of knowledge.

UNESCO considers the value and purpose of MIL in several aspects. For example, since 2013 the organization has published an annual book about the role of MIL in development of various society aspects. In 2013 the book was called “MIL and Intercultural Dialogue”, in 2014 – “Global citizenship in the digital world”, in 2015 – “MIL for goals of sustainable development”, in 2016 – “MIL: strengthening of human rights, fighting against radicalism and extremism”.

According to the recommendations of IFLA (The International Federation of Library Associations and Institutions), the most important distinguishing features of media information literacy are:

- orientation to all types of information resources: verbal, printing and digital;
- going beyond ICT;
- inclusion of learning, critical thinking and behavioral skills within and outside the professional and educational boundaries;
- connection with training during all life ([IFLA Publications](#)).

Russian professor A. Sharikov distinguishes two main causes of the convergence of media and information literacy ([Sharikov, 2013: 124](#)). The first is technological: development of computer systems, Internet technologies, and opportunities of mobile communication leads to a new quality of traditional means of transfer information. These processes form a new quality of media sphere in which information is stored and continually generated in multimedia forms that require information search skills, the ability to select, analyze and transform it (media literacy skills). Information exists not only in text form, but also in the form of audio and video files, images, and other non-verbal forms (information literacy).

The second reason is expansion of creative opportunities for people in the modern world. Media education of a sample of the 1970-1980th was more focused on perception, the analysis, and interpretation of media texts. Pupils rarely had an opportunity to create audiovisual materials due to lack of available appropriate equipment. Unlike the previous generations, most of pupils of the 21st century have the mobile devices equipped with photo and video cameras, the microphone and Internet access. Creation of audiovisual materials stopped being a challenge. Constantly the number of photos and video records, audio recordings which are taught in the Internet, sent to friends, extends. For this reason it is necessary to have skills to work with information. This is another factor that determines the need for rapprochement of information and media literacy.

According to words of IFLA’s chairman of information literacy section M.-C. Torras Calvo, media and information literacy is a cornerstone of knowledge society, “this term includes development of knowledge, attitudes and practical skills, which depend on the cooperation that transcends geographic borders, sectors of society, institutions and professional groups” (Torras, 2013: 33). In our opinion, it is valuable that “the media and information literacy is not the sum of the components, but rather a new mature competence in which the components of previous disciplines integrated into the new design – more broad and ambitious” (Katts, 2013: 220).

It is important that the world community gradually begins to recognize importance of development of media and information literacy. For example, on June 22-28, 2016 the 6th World traditional week of information and media literacy was held. Organizers of the Week were UNESCO, the UN Alliance of civilization, the Global Alliance partnerships in media and information literacy and University network media of information and intercultural dialogue. In 2015 the International award of media and information literacy was for the first time awarded. A main goal of thematic week was “advancement of media and information literacy as way of assistance of social integration, intercultural and interreligious dialogue” (Count down to..., 2015)

So, having considered concept of information literacy, media literacy, media and information literacy, we will try to generalize knowledge in the form of the table, allocating the main concept of the notions, theirs target audience, the main competences and comparing them.

Table 1. Comparison table of basic concepts of media education

Type of literacy, years of emergence	Generalized definition	Main concept	Main competences
		Target audience	
		An area of interest	
Media literacy 1970 th	understanding of the role and functions of the mass media and other sources of information in society, critical evaluation of media content, interaction with mass media for self-expression, intercultural dialogue, development of their own content	Mass media, media, media text, audiovisual media (film, television, Internet).	Skills of work with media (to understand a role and functions), perception, the analysis, interpretation of media texts, existence of information purpose, ability to raise a question correct, creations of own projects.
		Children, teenagers	
		Journalists, media experts, art historians, sociologists, psychologists	
Information literacy 1980 th	An ability to express information needs, to find and evaluate the quality of information, to store, to disseminate information effectively and ethically use it to apply for the creation and sharing of knowledge	Text, information (text, digital, multimedia), document	Search, check (assessment), analysis, systematization, information transfer, use of computer technologies, solutions of the available educational and professional problems, storing.
		Children, teenagers	
		Teachers, librarians, computer scientists, cybernetics, linguists	
Media and education literacy 2010 th	set of knowledge, installations, skills which allows to get access to information and	Knowledge, all types of information resources, an exit out of ICT limits	Critical thinking outside ICT, creation of own media products, formations of civil

	knowledge, to analyze, estimate, use, create and to extend them with the maximum productivity according to legislative and ethical standards and with respect for human rights	Adults (MIL use in personal, social, educational, professional life)	society, self-education during life, the moral and tolerant relation, ability to dialogue.
		Representatives of almost all sciences (interactive media communication through partnership)	

5. Conclusion

Mass media information literacy is the umbrella term, which does not include a concept that existed before, is only partially adjacent to them. It is a qualitatively new competence aimed to work with information, interaction with the media, including critical thinking skills, understanding, interpreting information in different areas of professional, educational and social activities, including ethical and legal knowledge about information activity, giving citizens the opportunities and potential for self-expression. It is aimed at building tolerant, pluralistic, civil society of knowledge. MIL provides the ability to work with any source of information (verbal, written, electronic and analog/digital) as well as with all kinds and types of information resources.

References

- Andretta, 2009** – *Andretta, S.* (2009). Transliteracy: take a walk on the wild side. World Library and Information Congress: 75th IFLA General Conference and Assembly «Libraries create futures: Building on cultural heritage» (Milan, Italy, August 23–27, 2009). URL: <http://www.ifla.org>.
- Thomas, 2011** – *Thomas, N.* (2011). Information Literacy and Information Skills Instruction. Applying Research to Practice in the 21st Century School Library, 3, 97–100.
- Cope, 2009** – *Cope, B.* (2009). Multiliteracies»: New Literacies, New Learning. *Pedagogies. An International Journal*, 4, 164–195.
- Cordes, 2009** – *Cordes, S.* (2009). Horizons Broad: The Role of Multimodal Literacy in 21st Century Library Instruction. World Library and Information Congress: 75th IFLA General Conference and Assembly «Libraries create futures: Building on cultural heritage». Milan, Italy, August 23–27, 2009. URL: <http://www.ifla.org>.
- Strate, 2014** – *Strate, L.* (2014). *Amazing Ourselves to Death: Neil Postman's Brave New World Revisited*. New York: A Critical Introduction to Media and Communication Theory.
- Potiatynyk, 2004** – *Potiatynyk, B.* (2004). Media ecology: A few words about the direction of the Institute of Media Ecology. *Century memories: Historical scientific and literary magazine*, 3/4, 186–190.
- Postman, 1970** – *Postman, N.* (1970). *The Reformed English Curriculum. High School 1980: The Shape of the Future in American Secondary Education*. New York: Pitman, pp. 160–168.
- Krainikova, 2015** – *Krainikova, T.* (2015). Culture of media consumption in Ukraine: current status and mechanisms of formation. Extended abstract of Doctor's thesis. Kyiv.
- ACRL..., 1992** – ACRL Guidelines, Standards, and Frameworks (1992). URL: <http://www.ala.org/acrl/standards/>.
- Grizzle et al., 2013** – *Grizzle, A., Moore, P., Dezuanni, M., Asthana, S., Wilson, C., Banda, F., Onumah, C.* (2013). *Media and information literacy: policy and strategy guidelines*. Paris: UNESCO, 196 p.

[Shpyraniec, 2013](#) – *Shpyraniec S.* (2013). Literacy and social media. Refuse from the concept of information literacy or revise it? *Media and Information Literacy in Knowledge Societies*. Ministry of Culture of the Russian Federation, Federal Agency for Press and Mass Communications, Komis. The Russian Federation for UNESCO, pp. 112-121.

[The SCONUL..., 2011](#) – The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy: Core Model (2011). URL: sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf.

[Jeong et al., 2012](#) – *Jeong, S. H., Cho, H., Hwang, Y.* (2012). Media literacy interventions: A meta-analytic review. *Journal of Communication*, 62(3), (pp. 454-472).

[Fedorov, 2014](#) – *Fedorov A.* (2014). Dictionary of terms on media education, media pedagogy, media literacy, media competence. Moscow: «Information for all», 64 p.

[Zemlyanova, 2004](#) – *Zemlyanova L.* (2004). Communicativistics and the media: English-Russian dictionary of concepts and terms. Moscow: Publishing house of Moscow University, 416 p.

[Thoman, Jolls, 2004](#) – *Thoman, E., Jolls, T.* (2004). Media literacy – A national priority for a changing world. *American Behavioral Scientist*, 48(1), (pp. 18-29).

[Zurkowski, 1974](#) – *Zurkowski, P.G.* (1974). The Information Service Environment Relationships and Priorities. Related Paper No. 5. URL: <http://eric.ed.gov/?id=ED100391>.

[Fez declaration..., 2011](#) – Fez declaration on media and information literacy (2011). URL: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf>.

[Media and information literacy..., 2013](#) – Media and information literacy in societies of knowledge (2013). Ed. Kuzmin E.I., Parshakova A.V. Moscow: MTSBS, 384 p.

[Pedagogical aspects...](#) - Pedagogical aspects of the formation of media and information literacy. URL: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214708.pdf>

[Moeller et al., 2011](#) – *Moeller, S., Joseph, A., Lau, J., Carbo, T.* (2011, November). Towards media and information literacy indicators. In Back ground Document of the Expert Meeting, pp. 4-6. URL: <http://www.ifla.org/publications/towards-media-and-information-literacy-indicators?iframe=true&width=95%&height=95%>.

[IFLA Publications](#) – IFLA Publications. URL: <http://www.ifla.org/ifla-publications>.

[Sharikov, 2013](#) – *Sharikov A.* (2013). In search of the general methodological basis of the theories of media education and information literacy. *Media and information literacy in societies of knowledge*, pp. 122-129.

[Torras, 2013](#) – *Torras Calvo M.* (2013). Promotion of media and information literacy all over the world: opportunities for cooperation. *Media and information literacy in societies of knowledge*, ed. Kuzmin E.I., Parshakova A.V., Moscow, pp. 33-35.

[Katts, 2013](#) – *Katts R.* (2013). Prospects for the development of media and information literacy. *Media and information literacy in societies of knowledge*, Ministry of Culture of the Russian Federation, Federal Agency for Press and Mass Communications for UNESCO, pp. 219-232.

[Count down to..., 2015](#) – Count down to Global Media and Information Literacy Week. (2015). URL: http://www.unesco.org/new/en/media-services/single_view/news/count_down_to_global_media_and_information_literacy_week_2015/#.VwKbFnqN9Hs.

Медиа и информационная грамотность: особенности определения

Марина Александровна Осюхина ^{a, *}

^a Днепропетровский национальный университет им. О. Гончара, Украина

Аннотация. Медиа и информационная грамотность (МИГ) сегодня является не только важной компетенцией, которая способствует развитию критического мышления, оценке, анализу и эффективному использованию информации, взаимодействию с различными видами медиа, но и так же является катализатором развития толерантных,

* Корреспондирующий автор

Адреса электронной почты: marina.osyhina@gmail.com (М.А. Осюхина)

демократических и гуманистических обществ знаний. Именно поэтому чрезвычайно важно описать подходы к определению этого понятия, которые существуют в науке, а также сравнить его с терминами информационная и медиаграмотность. В статье дается обзор определений интересных нам понятий, а также авторская сравнительная таблица, в которой выделены главный концепт понятий, целевая аудитория, главные компетенции и т.д. Медиа и информационная грамотность является зонтичным термином, не включает в себя понятие, существовавшие до него, а лишь частично касается к ним, является качественно новой компетенцией. Включает в себя работу с информацией, взаимодействие с медиа, навыки критического мышления, осмысления, интерпретации информации в различных областях профессиональной, образовательной и общественной деятельности, включая этические и юридические знания по информационной деятельности, дает возможности и потенциал для самовыражения, направлена на построение толерантного, плюралистического, гражданского общества знаний. МИГ предполагает умение работать с любыми источниками информации (устными, письменными, аналоговыми и электронными/цифровыми), а также со всеми видами и типами информационных ресурсов.

Ключевые слова: медиаобразование, информационная грамотность, медиаграмотность, медиа и информационная грамотность.