



# Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya

Has been issued since 1834. ISSN 2409-3378, E-ISSN 2413-7294  
2015. Vol.(6). Is. 4. Issued 4 times a year

## EDITORIAL STAFF

**Degtyarev Sergey** – Sumy State University, Sumy, Ukraine (Editor in Chief)  
**Mamadaliyev Anvar** – International Network Center for Fundamental and Applied Research, Sochi, Russian Federation

## EDITORIAL BOARD

**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  
**Menjkovsky Vaycheslav** – University of Belarusian State, Minsk, Belarus  
**Tyunnikov Yury** – Sochi State University, Sochi, Russian Federation  
**Zherebtsov Igor'** – Institute of Language, Literature and History, Komi Science Centre, Syktyvkar, Russian Federation  
**Ziatdinov Rushan** – Keimyung University, Daegu, South Korea

The journal is registered by Federal Service for Supervision of Mass Media, Communications and Protection of Cultural Heritage (Russian Federation).

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: 26/2 Konstitutsii, Office 6  
354000 Sochi, Russian Federation

Website: <http://ejournal18.com/en/index.html>  
E-mail: [evr2010@rambler.ru](mailto:evr2010@rambler.ru)

Founder and Editor: Academic Publishing  
House *Researcher*

Passed for printing 15.12.15.  
Format 21 × 29,7/4.

Headset Georgia.  
Ych. Izd. l. 5,1. Ysl. pech. l. 5,8.

Order № a-6.

Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya

2015

Is. 4



# Журнал министерства народного просвещения

Издается с 1834 г. ISSN 2409-3378, E-ISSN 2413-7294  
2015. № 4 (6). Выходит 4 раза в год.

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

## РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

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

**Меньковский Вячеслав** – Белорусский государственный университет,  
Минск, Беларусь

**Жеребцов Игорь** – Институт языка, литературы и истории Коми научного  
центра РАН, Сыктывкар, Российская Федерация

**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 зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых коммуникаций,  
связи и охраны культурного наследия (Российская Федерация).

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.

2015

№ 4

Адрес редакции: 354000, Российская Федерация,  
г. Сочи, ул. Конституции, д. 26/2, оф. 6  
Сайт журнала: <http://ejournal18.com/>  
E-mail: [evr2010@rambler.ru](mailto:evr2010@rambler.ru)

Подписано в печать 15.12.15.  
Формат 21 × 29,7/4.

Гарнитура Georgia.

Учредитель и издатель: ООО «Научный  
издательский дом "Исследователь"» - Academic  
Publishing House *Researcher*

Уч.-изд. л. 5,1. Усл. печ. л. 5,8.  
Заказ № а-6.

C O N T E N T S

|  |     |
|--|-----|
| Ideas and meanings of Symposium of historians of Russian education<br>Timur A. Magsumov .....  | 143 |
| Methodological bases of the research strategies<br>of modernization of Russian education<br>Mikhail V. Boguslavskiy .....  | 146 |
| Honorary Wardens of the District Schools of Chernigov and Poltava Provinces at the<br>Beginning of the XIX Century: Competence, Social Status<br>Sergey I. Degtyarev .....   | 152 |
| Educational, scientific and pedagogical activity of K.I. Nevostruev<br>Nail M. Valeev .....  | 159 |
| Experience in building a comprehensive program of "Development<br>of productive ideas about health and safety"<br>Izabela B. Kotova, Galina V. Lozovaya .....  | 171 |
| Conceptualization of safety principle of educational practices<br>Tatiana M. Krasnyanskaya, Valery G. Tylets .....   | 180 |
| Qualitative analysis of the impact of education on the secondary school (gymnasia)<br>leavers' professional and civilian formation in the Russian empire<br>in the XIX –early XX centuries: a territorial and temporal aspect<br>Alexis A. Streltsov ..... | 189 |
| Sociological studies of Muslim education in pre-revolutionary Ufa province<br>Tahir M. Aminov .....  | 197 |
| Women's Eparchial school as a Mechanism of Social Mobility<br>at the turn of XIX–XX centuries<br>Olga D. Popova .....  | 205 |
| The contribution of merchants in the development of speech pathology education in<br>Russia in the late XIX – early XX century (on the example of the P.P. Klobukov)<br>Azat M. Rafikov .....  | 216 |
| All-Russian electrotechnical congresses and the problem of establishing of the special<br>electrotechnical education in Russia at the beginning of the XX century<br>Aleksandr A. Bessolitsyn .....  | 224 |
| State educational reform in Russia: Pro and contra<br>(P. N. Ignatiev's reform in the mirror of public opinion)<br>Oksana V. Ishchenko .....   | 239 |
| «The new teacher» and «the new rule» in the context of the Bolshevik project<br>of «cultural revolution»<br>Aleksandr A. Litvin, Albina R. Akhmetova .....   | 251 |

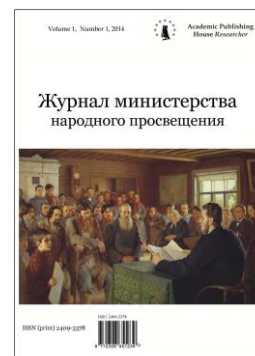
|  |     |
|--|-----|
| Formation of library education in the Tatar Autonomous Soviet Socialist Republic in the 1930-s<br>Nadezhda G. Valeeva .....  | 262 |
| Historical studies of political indoctrination of the military during the Great Patriotic war in the soviet historical science (historiographical review)<br>Elena Yu. Bobkova ..... | 275 |
| Future French Language Teachers' Professional Competence in Dialogue Speech: characteristic of steps at the first year of studies<br>Yelizaveta V. Yakovenko-Glushenkova .....       | 289 |

Copyright © 2015 by Academic Publishing House *Researcher*



Published in the Russian Federation  
Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya  
Has been issued since 1834.  
ISSN: 2409-3378  
E-ISSN: 2413-7294  
Vol. 6, Is. 4, pp. 143-145, 2015

DOI: 10.13187/zhmnp.2015.6.143  
[www.ejournal18.com](http://www.ejournal18.com)



UDC 061.3

### **Ideas and meanings of Symposium of historians of Russian education**

Timur A. Magsumov

International Network Center for Fundamental and Applied Research, Russian Federation  
PhD (History), Assistant Professor  
E-mail: nabonid1@yandex.ru

#### **Abstract**

The article deals with the analysis of results taken place at the beginning of December, 2015 on the basis of International Network Center for Fundamental and Applied Research of the International symposium "History of Russian education and pedagogics in search of identity: the experience of traditional and innovative researches". The author allocates the main achievements in development of cooperation between historians of education, notes the high level of all works presented on action. The main directions of further cooperation with the purpose of creation of the neoclassical model study of history of Russian education are planned.

**Keywords:** education history, methodology, historiography, Russian Empire, USSR.

В Сочи состоялось знаменательное событие в мире историко-педагогической науки – Международный симпозиум «История российского образования и педагогики в поисках самоидентификации: опыт традиционных и инновационных исследований». Этот праздник науки, проведенный Международным сетевым центром фундаментальных и прикладных исследований, по существу – серьезный и содержательный научный разговор как по тематическому охвату представленных работ и составу участников, представленных учеными Москвы, Казани, Кирова, Самары, Сургута, Ростова на Дону, Уфы, так и по проблематике и методологии современных историко-образовательных исследований.

Фабула симпозиума, заложенная в его названии, потребовала участия в мероприятии специалистов разных направлений (педагогов, историков, филологов, экономистов и краеведов), ученых, близко знакомых с междисциплинарными проблемами истории отечественного образования.

Представленные в журнале объемные работы создают единый целостный текст, передающий панорамное видение образовательной реальности Российской империи и СССР на фоне разных типов образовательных институций, включающее обзоры правительственной политики и специфические практики ее реализации «на местах», проблемы взаимодействия трех «столпов» российской школы – государства, общества и церкви, а также вопросы методологии и историографии. Отметим, что это – несомненная заслуга авторского коллектива, тщательно подобранных и специально приглашенных на симпозиум ведущих исследователей историко-образовательной сферы.

Важным достижением авторов стала успешная попытка отхода от традиционной

формально-энциклопедической модели отображения истории отечественного образования, преимущественно локализованной в региональном ракурсе, тематическом поле и хронологических рамках, и эксперимент по выстраиванию проблем, в потоке которых развивается образование, показав их в исторической динамике, микро и макро перспективе.

Трактовка историко-педагогического процесса в постсоветской историографии истории образования значительным образом пересмотрена, уточнена и дополнена. Этот результат стал возможен благодаря основательной и плодотворной изыскательской работе, проведенной российскими историками педагогики и образования последних лет. Тематическое насыщение современной историографии проблемно и хронологически шло четырьмя путями: в рамках уже традиционных старых тем и обобщения достижений советской историографии, посредством смены исследовательских акцентов в прежней политической и социально-экономической тематике, путем расширения проблематики и постановки новых вопросов и, наконец, завершившись исследованиями междисциплинарного характера.

В отечественной историографии истории образования в XXI в. в рамках междисциплинарного синтеза к проблемам истории образования, которые ранее выступали традиционным исследовательским полем для историков и педагогов, усиливается внимание представителей практически всех областей социогуманитаристики, что способствует расширению тематики и методологической базы исследований. Одним из удачных примеров такого синтеза являются представленные в журнале работы.

Целью конференции является создание единого научного пространства для апробации идей и диалога в области истории образования и педагогики представителей самых разных направлений социогуманитаристики.

Материалы симпозиума представляют, на наш взгляд, очень актуальный разговор «на злобу дня» самых животрепещущих вопросов образовательной сферы современной общественной жизни, дискуссионную площадку по осмыслению всего спектра вариантов и возможностей принятия взвешенных решений по этим вопросам, исходя из корней, ведущих в их прошлое, и исторического опыта по поиску ответов на них. Именно поэтому принципиальным было сведение в одном поле дискуссий разных исследовательских оптик и проблемно-тематических фокусов. Существенной такая организация работы была и потому, что, при сохранении единых корней большинства проблем российского образования на разных этапах его развития, образовательные практики в нашей стране неизменно были неисчислимы и многообразны. Несхожими становились и подходы к их разрешению – в зависимости от всей совокупности и пестроты конкретно-исторических условий.

Не случайно поэтому, что материалы симпозиума начинаются статьей председателя Научного совета РАО по истории педагогики и образования, члена-корреспондента РАО Михаила Богуславского. Закономерность тут не в том, что статья, на первый взгляд, «выпадает» из общего – хронологического – принципа структурирования материалов симпозиума; наоборот, она, будучи во многом истоком проблемной канвы всего нашего дела, наполняет их смысловым единством. Михаил Викторович возвращает нас к поиску методологических оснований историко-образовательных исследований. Считая необходимым фактором реформирования образования учет прошлого опыта, он обосновывает консервативную стратегию модернизации российского образования в начале XXI в., выстраивает некоторые методологические «наметки» по ее реализации на современном этапе жизни российского государства. При этом он косвенно ставит и вторую проблему – «образовательной политики», само понятие которой в последние годы слишком клишировалось благодаря событийной концентрации средствами массовой информации внимания социума на всплесках реформаторских мер или общественных обсуждений отдельных проблем образовательной сферы. Именно отдельных, некоторых – мерах, обсуждениях, проблемах, из-за чего образовательная политика стала непонятной не только большинству населения, но и людям, непосредственно принимающим участие в ней и испытывающим на себе ее последствия. Артикулируемый автором термин «стратегия модернизации российского образования» более рельефно вскрывает сущность образовательной политики, что косвенно подтверждает и авторская трактовка термина, которая «заключается не в структурно-функциональных мероприятиях, разработке пакетов организационно-финансовых и программно-методических материалов, а в определении тех

базовых идентификационных ценностей образования, вокруг которых смогли бы сплотиться основные субъекты педагогического процесса».

Признаемся, что, благодаря глубокому интересу к истории российского образования и активности авторов представленных очерков, мы смеем надеяться, что симпозиум станет началом большого (а в идеале – и длительного) проекта, интенсивное развитие которого, при несомненной поддержке его зачинателей и первых авторов, сможет превратить его в одну из центральных площадок формирования трендов современной историко-образовательной науки.

УДК 061.3

### **Идеи и смыслы симпозиума историков российского образования**

Тимур Альбертович Магсумов

Международный сетевой центр фундаментальных и прикладных исследований, Российская Федерация

кандидат исторических наук, доцент

E-mail: nabonid1@yandex.ru

**Аннотация.** В статье анализируются результаты состоявшегося в начале декабря 2015 года на базе Международного сетевого центра фундаментальных и прикладных исследований Международного симпозиума «История российского образования и педагогики в поисках самоидентификации: опыт традиционных и инновационных исследований». Автор выделяет основные достижения в развитии сотрудничества историков образования, отмечает высокий уровень всех представленных на мероприятие работ. Намечены основные направления дальнейшего сотрудничества с целью построения неоклассической модели исследования истории российского образования.

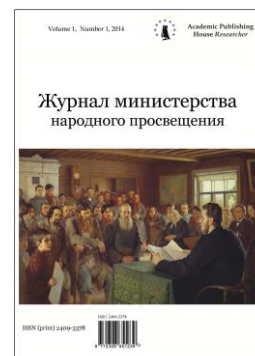
**Ключевые слова:** история образования, методология, историография, Российская империя, СССР.

Copyright © 2015 by Academic Publishing House *Researcher*



Published in the Russian Federation  
Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya  
Has been issued since 1834.  
ISSN: 2409-3378  
E-ISSN: 2413-7294  
Vol. 6, Is. 4, pp. 146-151, 2015

DOI: 10.13187/zhmnp.2015.6.146  
[www.ejournal18.com](http://www.ejournal18.com)



UDC 930.2

### **Methodological bases of the research strategies of modernization of Russian education**

Mikhail V. Boguslavskiy

Institute of education development strategy of the Russian Academy of education, Russian Federation

Dr. (Pedagogy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education

E-mail: hist2001@mail.ru

#### **Abstract**

The article deals with conception of interpretation of modern strategies of modernization of Russian education. It considers conservative strategy of Russian education modernization in the beginning of XXI century. Recommendations of historical pedagogical basis of strategy of developing of Russian education on long-term perspective are presented in the article.

**Keywords:** strategical foundations of education, conservatism, education reform, modernization of education, methodology of history of pedagogy and education.

#### **Введение**

В настоящее время и на перспективу в российском государстве и обществе приоритетной становится консервативно-традиционная основа развития российской цивилизации. На этой базе разворачивается сложный процесс культурно-идеологической трансформации социума, формирования новой стратегии развития российского общества, предусматривающей сочетание его традиционных преимуществ и, вместе с тем, обеспечение импортозамещения, создания продукции, конкурентоспособной в современном мире.

В данной связи главное в определении стратегии модернизации российского образования заключается не в структурно-функциональных мероприятиях, разработке пакетов организационно-финансовых и программно-методических материалов, а **в определении тех базовых идентификационных ценностей образования, вокруг которых смогли бы сплотиться основные субъекты педагогического процесса.** При этом темп модернизаций должен соответствовать реальным возможностям российского педагогического сообщества, не раскалывать, а интегрировать его различные слои.

#### **Материалы и методы**

**Источниками исследования** выступают основные стратегические документы Правительства РФ в сфере образования и Министерства образования и науки РФ: «Стратегия-2020 – Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 года» (2011), Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012), вступивший в силу с 1 сентября 2013 г., а также «Программа развития образования до 2020



года» (2012), Распоряжение Председателя Правительства РФ Д.А. Медведева № 2620-р «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки» (2012), Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы (2012), План деятельности Министерства образования и науки Российской Федерации на 2013–2018 годы (2012), Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы (2014).

**Методологической основой исследования** выступает совокупность двух основных подходов:

- *теория политической модернизации* – Г. Алмонд, Д. Аптер, Р. Арон, Д. Белл, С. Блэк, Л. Биндер, Т. Веблен, С. Верба, Р. Инглхарт, Д. Коуэлман, Л. Пай, Т. Парсонс, Д. Лапаламбара, М. Леви, У. Ростоу, А. Турен, Ю. Хабермас, С. Хантингтон, В. Цапф, Ш. Эйзенштадт, Д. Эптер;

- *концепция стратегического управления* (И. Ансофф).

При этом теоретико-методологический анализ стратегии модернизации российского образования объективно может быть осуществлен только в рамках *междисциплинарного исследования*. Его основу составляют исследования осуществляемые философами и политологами, социологами и историками:

- в сфере модернизационных процессов;
- в области современных теорий управления организации и менеджмента;
- в кластере современной образовательной политики;
- в области историко-педагогических исследований, специально посвященных изучению реформаторских и модернизационных процессов в российском образовании.

Применение *общенаучных принципов диалектики и историзма* создает возможность проанализировать процесс модернизации российского образования в контексте его развития и пространственно-временной детерминации.

*Системный и структурно-функциональный методы* анализа изменений в сфере образования используются для оценки взаимозависимости позитивных достижений в сфере модернизации образования от развития соответствующих общественных институтов.

В числе прикладных методик исследования определенное значение отводится *ивент-анализу*, благодаря которому в совокупности дискуссий о путях реформирования образования обнаруживаются тенденции, позволяющие оценить предлагаемые направления модернизационных процессов.

### **Обсуждение проблемы**

Предлагаемая концепция трактовки стратегий модернизации российского образования методологически базируется на достижениях современной исторической науки в сфере исследования модернизационных процессов российской цивилизации (А.С. Ахиезер, В.А. Власов, И.В. Давлетшина, А.Н. Донин, В.В. Ильин, О.Л. Лейбович, А.С. Панарин, С.А. Панкратов, В.И. Пантин, И.В. Побережников, А.Н. Поздняков, Л.В. Поляков, Н.А. Проскуракова, В.Г. Федотова, В. Цапф, Р.В. Шакиров).

Наиболее плодотворно проблемы модернизации российского образования рассмотрены в комплексе фундаментальных трудов академика РАО Э.Д. Днепров [1-2].

Безусловно, существующая в настоящее время интерпретация процессов модернизации российского образования, в определенной мере, отражает характеризующий исторический феномен, однако она нуждается в существенной корректировке в русле обоснованной автором новой парадигмы трактовки истории российского образования и отечественной педагогики [3].

### **Результаты**

Особенность и сложность современной образовательной ситуации в РФ заключается в **одновременном существовании и реализации двух позитивных образовательных стратегий, причем построенных на разных идеологических и педагогических основаниях.**

1. **Стратегия, базирующаяся на вестернизаторских, либеральных, личностноцентрированных и инновационных ценностях** сейчас внешне определяет процессы, происходящие в российском образовании (ЕГЭ, ФГОС, двухуровневая

система высшего образования).

Однако, **эта стратегия идеологически уже исчерпана и не она будет определять перспективы образовательной политики.**

2. У высшего руководства страны после избрания Президентом РФ В.В. Путина, начиная с Указов Президента от 7 мая 2012 г. и на протяжении последующего времени, в явном виде и по нарастающей, формируется установка на выработку и реализацию **стратегии развития образования, построенной на российской национально-патриотической и традиционно-консервативной основе, государственных социоориентированных ценностях.**

**Как видно базовые ценности, лежащие в основе одновременно реализуемых сейчас стратегий развития российского образования, противоположны.**

Принципиальное значение в успехе модернизации, осуществляемой, преимущественно, на отечественной основе имеют традиционные для российского общества социальные отношения и культурные связи, религиозные установки. В данной связи необходимо полноценное признание, как прогрессивной, и осуществление научно-педагогического обоснования **консервативной доминанты в выработке стратегии развития российского образования.**

Объясняя свое понимание консерватизма, президент РФ В.В. Путин в Ежегодном Послании Федеральному собранию в декабре 2013 г. подчеркнул, что «в мире всё больше людей, поддерживающих нашу позицию по защите традиционных ценностей, которые тысячелетиями составляли духовную, нравственную основу цивилизации, каждого народа: ценностей традиционной семьи, подлинной человеческой жизни, в том числе и жизни религиозной, жизни не только материальной, но и духовной, ценностей гуманизма и разнообразия мира. Конечно, это консервативная позиция. Но, говоря словами Николая Бердяева, смысл консерватизма не в том, что он препятствует движению вперед и вверх, а в том, что он препятствует движению назад и вниз, к хаотической тьме, возврату к первобытному состоянию» [4].

В современной политологии консерватизм трактуется как совокупность разнородных идейно-политических и культурных течений, опирающихся на идею традиции и преемственности в социальной и культурной жизни. При этом особое значение придается такому течению, как *неоконсерватизм*.

Неоконсерватизм – политическая идеология, для которой характерны: неприятие революций и радикальных реформ; приверженность к существующим и устоявшимся социальным системам и нормам; опора на эволюцию и преемственность в социальной и культурной жизни; отстаивание самобытного процесса развития общества и государства; ярко выраженный государственный патриотизм. В основе идеологии современного российского национального неоконсерватизма *находятся традиции и идеалы справедливости, солидарности и сотрудничества (совместное осуществление общего дела)*.

Следует подчеркнуть, что консерватизм и традиционализм – это не столько идеологии, а, прежде всего, позитивное отношение к ценностям собственного народа, его устоям и укладам. В данной связи консерватизм может быть только национальным и конкретно историческим. В условиях социальных перемен консерватизм проявляется в признании ценности традиций и идеалов прошлого и восстановлении утраченных российским государством позиций в мировой политике.

В данной связи, для высокого качественного уровня исторического анализа должна **быть разработана методология адекватной трактовки исторического процесса.** В развернутом виде эта новая методология представлена в выступлении Президента РФ на встрече в январе 2014 г. с разработчиками концепции нового учебно-методического комплекса по Отечественной истории. В.В. Путин подчеркнул, что «единые подходы к истории – это не казенное и официозное единомыслие, а единообразная логика преподавания, которая должна быть основана на объективности, уважении к собственному прошлому и любви к Родине» [5].

Выделим *основные пункты предложенной Президентом РФ методологии истории:*

- трактовка отечественной истории как основы нашей национальной идентичности и культурно-исторического кода;
- понимание неразрывности и взаимосвязи всех этапов развития нашего государства и нашей государственности;
- уважительного отношения к самым драматическим и неоднозначным событиям в нашей истории, как неотъемлемой части прошлого.

Данные важнейшие методологические установки повышают значение в общественно-политической жизни исторической науки, в целом и истории педагогики, в частности. Предложения историков педагогики сейчас должны обязательно учитываться при принятии стратегических решений в сфере образования, эти решения должны быть подсвечены историзмом.

Поэтому осуществленный анализ исторического опыта формирования и практического воплощения образовательной политики, базирующейся **на традиционно-консервативной основе**, может способствовать повышению эффективности совместных усилий государства, педагогической науки, общественных институтов и педагогического корпуса по выработке и реализации новой гармоничной стратегии модернизации российского образования.

Выработка этой стратегии на традиционно-консервативной основе объективно предполагает всеобъемлющий исторический анализ процесса разработки и осуществления подобных стратегий модернизации образования, который должен осуществляться на новой исследовательской методологии.

*Во-первых*, методологической основой существующей концепции является рассмотрение процессов модернизации российского образования как дискретных. Несущей конструкцией такой трактовки является выделение пар: реформы – контрреформы, где контрреформы трактуются исключительно как негативные процессы, уничтожающие прогрессивные результаты реформ, и отбрасывающие российское образование в ситуацию еще более негативную, чем она была до начала реформационной деятельности.

При этом под прогрессивными реформами односторонне понимались преобразования, осуществляемые только в русле вестернизаторского тренда развития отечественного образования. Модернизации, имеющие в своей основе опору на традиционные и консервативные ценности российского общества, рассматривались, только как контрреформы.

В противовес такой одномерной интерпретации нами предлагается **многомерная модель** трактовки процессов модернизации российского образования как непрерывных, где так называемым «контрреформам» так же придается прогрессивный характер. Они рассматриваются как модернизационные процессы, но осуществляемые на аксиологически иной – традиционно-консервативной – основе, имманентно присущей историческому дискурсу отечественной педагогики. Подобный подход позволяет преодолеть существующий дискретный характер интерпретации процессов модернизации российского образования и придать их трактовке непрерывный и последовательный характер.

Вестернизаторским же процессам придается взвешенно-критическая оценка. Это обусловлено тем, что осуществлявшиеся реформы российского образования XX – начала XXI вв., основанные на *вестернизаторско-либеральной стратегии*, носили явно выраженный характер «догоняющей» модернизации, происходившей в сфере образования под сильным влиянием опередивших Россию в своем развитии западных стран. Это обуславливало механическое заимствование технологий, приспособление отечественного образования к образцам, возникающим в иных социокультурных условиях, что, конечно, обеспечивало определенный прогресс в образовании, но в итоге порождало существенные негативные последствия. К такому типу модернизаций можно отнести реформы отечественного образования: 1917–1930 гг.; 1959–1964 гг.; 90-х гг. XX – начала XXI вв.

Наряду с этим, на протяжении XX века реализовывалась *традиционно-консервативная* стратегия реформ как саморазвивающегося изнутри социокультурного процесса на отечественной ментальной базе культурных, просвещенческих и, когда это было возможно, религиозных установок. К такому типу модернизаций можно отнести реформы

отечественного образования: начала XX в.; 1930-х – первой половины 1950-х годов; 70-х – первой половины 80-х гг. XX века.

Вместе с тем в истории российского образования осуществлялись модернизации, построенные *на синтезе ценностных оснований* двух охарактеризованных стратегий. Наиболее успешной в данном контексте являлась стратегия развития отечественного образования, разработанная в 1915-16 гг. большим коллективом ученых и деятелей образования под руководством министра народного просвещения России графа П.Н. Игнатьева и выдающегося отечественного педагога П.Ф. Каптерева. Так же к такому типу стратегий можно отнести преобразования второй половины 80-х годов XX в.

*Во-вторых*, субъектная сторона осуществления модернизации российского образования, преимущественно, трактовалась как противодействие представителей реакционного государства и акторов общественно-педагогического движения, чьей деятельности априори придавался сугубо прогрессивный характер.

Такая трактовка существенно обедняла реальный исторический процесс, который являлся более **полисубъектным**, включающим в себя: представителей *государства*; иерархов и ученых – богословов *Русской православной церкви*; деятелей *политических партий и общественных объединений*; участников *общественно-педагогического движения*; *ученых*; собственников и руководителей *бизнес структур*.

При этом необходима в целом «реабилитация» выразителей традиционно-консервативных мировоззренческих подходов в сфере образования на протяжении XX – начала XXI вв. в их представителей, а так же соответствующих политических и общественных формирований и общественно-педагогических структур.

Вместе с тем, следует учитывать, что в рамках больших стратегических дискурсов – вестернизаторско-либерального и традиционно-консервативного – на всем протяжении XX – начала XXI в. в отечественной педагогике проявлялся широкий спектр трактовок этих стратегических установок по отношению к их применению в конкретно-исторических условиях развития российского образования: от крайне радикальных до умеренных. Продуцировавшие эти мировоззренческие установки акторы имели собственное видение целей и перспектив развития отечественного образования, специфичные тактические ориентиры и в данном ракурсе создавали соответствующие документы и научно-педагогические труды. Рассмотрение всего существовавшего спектра подходов к модернизационным процессам придает такому анализу полифоничный характер, каким он и был в исторической реальности.

*В-третьих*, анализ исторического материала свидетельствует, что процессам модернизации образования, как правило, присущи ускорения и замедления, своего рода «волны», специфическим образом их ритмизирующие в каждом конкретном случае. В данной связи в современных исследованиях акцент переносится на *циклическую природу процесса модернизации*.

Поскольку **современное российское образование, как и общество в целом, вступает в длительный традиционно-консервативный цикл**, что уже неоднократно происходило на протяжении XIX–XX вв., в данной связи особый интерес представляют рефлексия идей выразителей российского педагогического консерватизма, продуцируемых в предшествующие подобные исторические циклы, прежде всего, философско-педагогического наследия выдающегося мыслителя Российского Зарубежья И.А. Ильина.

### **Заключение**

Итак, в целом, осуществленный на данной теоретической основе анализ исторического опыта формирования и практического воплощения в XX – начале XXI в. стратегий модернизации образования может способствовать повышению эффективности совместных усилий по выработке и реализации новой стратегии модернизации российского образования, основанной на приоритете в отечественной педагогике консервативно-традиционных ценностей.

### **Примечания:**

1. Днепров, Э.Д. Российское образование в XIX – начале XX века: в 2-х т. Т. 1. Политическая история российского образования. М.: Мариос, 2011. 648 с.; Т.2. Становление

и развитие системы российского образования (историко-статистический анализ). М.: Мариос, 2011. Т. 2. 672 с.

2. Днепров, Э.Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. – Издание 2-е, дополненное. М.: Мариос, 2011. 456 с.

3. Богуславский, М.В. История педагогики: методология, теория, персоналии. М.: ИТИП РАО, 2012. 436 с.

4. kremlin.ru

5. kremlin.ru

#### **References:**

1. Dneprov, E.D. Rossiyskoe obrazovanie v XIX – nachale XX veka: v 2-kh t. Т. 1. Politicheskaya istoriya rossiyskogo obrazovaniya. М.: Marios, 2011. 648 s.; Т.2. Stanovlenie i razvitie sistemy rossiyskogo obrazovaniya (istoriko-statisticheskij analiz). М.: Marios, 2011. Т. 2. 672 s.

2. Dneprov, E.D. Noveyshaya politicheskaya istoriya rossiyskogo obrazovaniya: opyt i uroki. – Izdanie 2-e, dopolnennoe. М.: Marios, 2011. 456 s.

3. Boguslavskiy, M.V. Istoriya pedagogiki: metodologiya, teoriya, personalii. М.: ITIP RAO, 2012. 436 s.

4. kremlin.ru

5. kremlin.ru

УДК 930.2

### **Методологические основы исследования стратегий модернизации российского образования**

Михаил Викторович Богуславский

Институт стратегии развития образования Российской академии образования, Российская Федерация

доктор педагогических наук, профессор

член-корреспондент Российской академии образования

E-mail: hist2001@mail.ru

**Аннотация.** В статье представлена концепция трактовки современных стратегий модернизации российского образования. Целенаправленно рассматривается консервативная стратегия модернизации российского образования в начале XXI в. Сформированы рекомендации по историко-педагогическому обоснованию стратегии развития российского образования на долгосрочную перспективу.

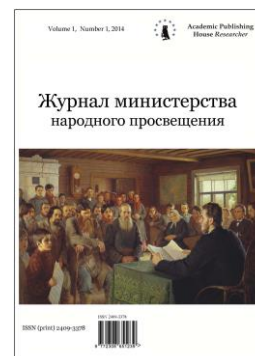
**Ключевые слова:** стратегические основы образования, консерватизм, реформа образования, модернизация образования, методология истории педагогики и образования.

Copyright © 2015 by Academic Publishing House *Researcher*



Published in the Russian Federation  
Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya  
Has been issued since 1834.  
ISSN: 2409-3378  
E-ISSN: 2413-7294  
Vol. 6, Is. 4, pp. 152-158, 2015

DOI: 10.13187/zhmnp.2015.6.152  
[www.ejournal18.com](http://www.ejournal18.com)



UDC 94(477)

## Honorary Wardens of the District Schools of Chernigov and Poltava Provinces at the Beginning of the XIX Century: Competence, Social Status

Sergey I. Degtyarev

Sumy State University, Ukraine  
Dr (History), Assistant Professor  
17 Kominterna St., Sumy, 40009  
E-mail: starsergo@bigmir.net

### Abstract

The article is devoted to honorary wardens of the district schools of Chernigov and Poltava provinces at the beginning of the nineteenth century. On the basis of archival materials and literature the author has studied the competence of these officials, identified their social status. As a rule, honorary wardens in this region were representatives of the wealthy nobility. They are often combined several elective offices. Honorary wardens were awarded ranks, had a high position in society, but did not receive a salary for their services.

**Keywords:** honorary warden (smotritel'), district school (uezdnoe uchilishche), pedagogical official, Poltava province (guberniya), Chernigov province, Russian Empire.

### Введение

В последние годы XVIII – в начале XIX вв. в Российской империи происходили существенные преобразования в сфере образования. В определенной мере это было связано с развитием и усложнением бюрократической системы, которая теперь однозначно требовала большого количества образованных чиновников, для чего, в свою очередь, были нужны соответствующие учебные заведения (также в значительном количестве). Это способствовало росту престижа служащих образовательных учреждений. Государство признавало за ними все права, которыми были наделены чиновники других гражданских ведомств. При этом политика имперского правительства в сфере образования сталкивалась с целым рядом проблем. Одной из них была проблема финансовая – государству было тяжело содержать необходимое количество учебных заведений, особенно уездные училища.

Уездные училища создавались с 1803 г. в каждом губернском и уездном городе. Их количество во всей Российской империи было довольно большим. Учитывая финансовую нагрузку, которая ложилась на государство, правительство постоянно часть расходов на эти училища перекладывало на плечи городских властей и обществ. С появлением должности почетного смотрителя уездного училища в 1811 г. часть расходов ложилась на тех, кто ее занимал. Для того, чтобы эта должность не утратила свой смысл и привлекательность, правительством были предусмотрены «социальные параметры», которым должен был соответствовать кандидат в смотрители; сравнительно широкая компетенция этого

чиновника в решении вопросов, связанных с функционированием уездного училища; набор присваиваемых привилегий, которые влияли на его социальный статус.

### **Материалы и методы**

Предлагаемая статья посвящена почетным смотрителям уездных училищ Черниговской и Полтавской губерний. В основу работы легли материалы обнаруженные в Государственном архиве Харьковской области (ГАХО) в фонде Харьковского университета (фонд 667). Методологическую основу статьи составляют принципы историзма и объективности, которые, в первую очередь, предусматривают непредвзятый взгляд на события и явления прошлого в их развитии и диалектической взаимосвязи.

### **Обсуждение**

С появлением уездных училищ вводилась и новая должность почетного смотрителя. Сама эта должность была утверждена 26 августа 1811 г. для местных дворян и помещиков. Все, кто ее занимал, считались государственными служащими. Указами от 10 февраля и 8 марта 1819 г. на эту должность разрешалось принимать чиновников из числа дворян, кандидатуры которых должен был утвердить министр народного просвещения. Сообщения о этом публиковались на страницах «Журнала Министерства Народного Просвещения». Так, в апреле 1853 г. губернский секретарь в отставке Троцына был назначен почетным смотрителем Прилукского уездного училища (в то время уже Киевский учебный округ) [6, с. 27]. Почетный смотритель был чиновником ведомства Министерства народного просвещения, хотя и не получал штатного жалования, а, наоборот, сам совершал пожертвования в пользу учебного заведения. Выбирались смотрители из местных помещиков, которые пользовались уважением дворян и чиновников.

Должность смотрителя училища была очень популярной среди дворян, поскольку гарантировала получение чинов (а как следствие, и веса в обществе). Сначала кандидат на такую должность определялся по стабильному материальному положению. Чиновника назначали если он обязывался сделать единовременный взнос в пользу училища, а также оплачивать ежегодно определенную сумму денег. Кандидат сам определял эту сумму и если она усматривалась министром как достаточная, то человек утверждался на должности. Как правило, ежегодный взнос составлял свыше 100 руб. Например, почетный смотритель Зеньковского уездного училища Е. Бразоль единовременно внес 500 руб. и обязался ежегодно выплачивать еще по 300 руб. И. Капнист единовременно внес как смотритель Хорольского училища 200 руб., а ежегодно – по 300 руб. [7, с. 123]. За несвоевременную плату денег смотрителя могли уволить с должности. Таким образом, почетные смотрители выступали одновременно и в роли благотворителей. Указом 1816 г. были установлены некоторые их моральные поощрения (они могли применяться и к другим благотворителям училищ) – занесение фамилии в книгу училища, вывешивание в учреждении портрет этого человека и др. [8, с. 19].

Смотрительская должность накладывала и другие обязанности. Они не могли самовольно оставлять службу или переходить на другую без ведома училищного начальства, уведомляли последнее о своем отпуске или о выезде за границы губернии. Почетные смотрители уездных училищ могли ходатайствовать перед высшим начальством (попечителем учебного округа, Училищным комитетом университета) о награждении или наказании училищных чиновников.

Смотрители имели право на карьерный рост, награждения, как и другие училищные чиновники. В 1828 г. почетный смотритель училищ Кролевецкого уезда И.С. Бардаков просил уволить его от указанной должности и наградить Знаком отличия за 35-летнюю безупречную службу. На этот момент ему уже исполнилось 62 года и он имел чин коллежского советника (VI класс). Но оказалось, что в так называемых обер-офицерских чинах необходимой выслуги у И.С. Бардакова не было, поэтому в Знаке ему было отказано [3, л. 40б]. 10 декабря 1849 г. почетный смотритель Белоцерковской гимназии штабс-ротмистр Судиенко был награжден орденом св. Анны II степени, украшенным императорской короной [5, с. 101-102].

Общественный статус почетных смотрителей был достаточно высоким. Например, смотрительская должность существовала и в Нежинской гимназии высших наук.

Она находилась с одной стороны над директорской, а с другой – вне прямых руководящих функций в данном учреждении. Почетным смотрителем здесь был граф А. Кушелев-Безбородко, а после его смерти это звание передавалось старшему в его роду. Все важные решения в гимназии принимались после утверждения их почетным смотрителем. В уставе даже указывалось, что смотритель должен был давать свое согласие на утверждение кандидатуры директора и мог предлагать свои кандидатуры профессоров. Он предлагал кандидатуры пансионеров в гимназию и именно предложенные ним воспитанники должны были в первую очередь приниматься на бесплатные места. В 1832 г. вскоре после выхода нового устава Нежинского теперь уже лицея было издано особое постановление о правах почетного смотрителя. Он, как и прежде, предлагал кандидатуры 24 студентов для содержания лицеем [4, с. 112-114].

В ГАХО нами были обнаружены материалы, в том числе и формулярные списки, о ряде почетных смотрителей Черниговской и Полтавской губерний за 1812 г. Приведем отдельные данные об этих чиновниках.

В начале 1812 г. прошли выборы и утверждение почетных смотрителей уездных училищ Черниговской губернии, о чем сохранились сообщения в фонде Харьковского университета (этот университет был центром Харьковского учебного округа). Всего было назначено 13 смотрителей: в Глуховское уездное училище – коллежский советник Я. Магеровский, Новозыбковское – титулярный советник И. Миклашевский, Кролевецкое – коллежский ассесор И. Бардаков, Суражское – коллежский советник О. Ханенко, Городнянское – коллежский советник О. Бакуринский, Новгородсеверское – надворный советник В. Лобисевич, Конотопское – Н. Федорович, Сосницкое – коллежский советник М. Дунин-Борковский, Стародубское – граф А. Безбородко, Остерское – поручик И. Танский, Козелецкое – поручик С. Барановский, Нежинское – статский советник М. Почека, Черниговское – титулярный советник П. Янко (в Борзне и Мглине почетных смотрителей было позволено выбирать местному дворянству) [1, л. 1-4]. Со временем в Борзне был избран почетным смотрителем надворный советник Забела. В Чернигове малороссийский генерал-губернатор и министр народного просвещения договорились не утверждать кандидатуру П. Янко, поскольку такого чиновника здесь «иметь не предположено, потому что сверх губернского начальства за здешним училищем, имеет надзор и здешний директор училищ» [2, л. 10б].

Что собой представляли почетные смотрители уездных училищ той же Черниговской губернии можно увидеть из формулярных списков на некоторых из них, которые сохранились до нашего времени. Так, формулярный список «о службе и достоинстве дворянина почетного смотрителя училищ коллежского ассесора Никифора Федоровича» был составлен 26 марта 1812 г. (сразу после назначения его на эту должность). На момент составления этого документа Н. Федоровичу было 55 лет и жил он в с. Рябухи Конотопского уезда, где владел 43 крестьянами мужского пола из числа малоросиян. Был женат на дочери войскового товарища Ивана Остроградского Марии, которая родила ему дочь Анну в 1798 г. Из формулярного списка видно, что Н. Федорович начал свою карьеру, когда в 1772 г. поступил канцеляристом в Прилукскую полковую канцелярию, откуда в 1774 г. перешел в Малороссийскую коллегию. В 1775 г. получил чин коллежского канцеляриста. Уже 1 сентября следующего года он оставил гражданскую службу и поступил на военную в кирасирский полк с чином вахмистра. В течение 1776-1791 гг. получил чины корнета (3.III.1783), поручика (12.I.1787), ротмистра (6.VI.1789) и майора (20.VI.1791) (последний чин получил при выходе в отставку). Находясь на военной службе, Н. Федорович принимал участие в походах в Финляндию (1783) и Лифляндию (1790) для обороны берегов Балтийского моря, но в боевых действиях участия не принимал. После возвращения домой в 1791 г. находился в отставке до конца 1796 г. В декабре 1796 г. избран земским исправником Конотопского уезда и занимал эту должность до мая 1797 г. Потом в течение 1797-1812 гг., находясь в чине коллежского ассесора, занимал выборные должности земского судьи, подкомория вплоть до избрания его почетным смотрителем училищ 17 января 1812 г. За время государственной службы Н. Федорович выговоров от начальства не имел [2, л. 3-4].

Титулярный советник и дворянин Иван Миклашевский почетным смотрителем Новозыбковского уездного училища был избран в 38 лет. В с. Белое Новозыбковского уезда он владел колодцем и 509 крепостными душами мужского пола. Женат не был. Биография



этого чиновника также была связана с военной службой. Карьеру он начал сержантом лейб-гвардии Преображенского полка в 1779 г. В этом полку И. Миклашевский прослужил до 1791 г., уйдя в отставку капитаном. В 1791-1792 гг. находился при герольдии «для определения к делам». Потом межевым департаментом Сената назначен землемером. В 1793-1794 гг. он принимал участие в торжественном посольстве в Оттоманскую Порту при графе Безбородко. С 1796 до 1797 г. служил в канцелярии генерал-прокурора графа Самойлова. Уволен в чине титулярного советника. До августа 1802 г. нигде не служил. В 1802-1806 гг. – подкоморий Новоместского уезда, 1806-1807 гг. – тысячный начальник временного ополчения (милиции) этого же уезда, 1807-1809 гг. – снова подкоморий. С 1809 г. и до избрания почетным смотрителем училища И. Миклашевский находился в отставке. В июне 1808 г. он был награжден Золотой медалью на ленте ордена Св. Владимира (за участие в земском войске) [2, л. 5-6].

Несколько более богатая биография у коллежского советника, дворянина Михаила Дунина-Борковского, который избран почетным смотрителем Сосницкого уездного училища в 55 лет. К этому времени он занимал должность уездного маршала (предводителя дворянства), был женат, имел четырех детей (сына 14 лет и три дочери 15, 8 и 1 лет). Это был достаточно богатый помещик. В Сосницком уезде он владел 740 крепостными мужского пола, а в Городницком – 213. М. Дунин-Борковский поступил на службу в 1775 г., получив образование. Правда, в формулярном списке не указывалось, какое именно учебное заведение было ним окончено. Известно лишь, что учился он «на собственном своем содержании». Служба началась в Малороссийской коллегии, где он получил чин бунчукового товарища. В том же 1775 г. назначен в Глухов в Комиссию военного суда ассесором. В 1782 г. переведен на такую же должность в Чернигов. В 1783 г. перешел на гражданскую службу, где 20 сентября 1786 г. получил чин коллежского ассесора. В течение 1783 – начала 1788 гг. дважды подряд избирался от Сосницкого уезда депутатом дворянского собрания Новгород-Северской губернии. С января 1788 г. избран уездным предводителем дворянства. В 1791-1797 гг. «за уничтожением Новгородско-Северской Губернии оставался не у дел». С 1797 г. снова избран предводителем (маршалом) дворянства Новгородсеверского уезда и занимал эту должность до 25 октября 1803 г. В 1800 г. награжден чином надворного советника. Имел хорошие отзывы за рвение к службе. В частности, для исполнения распоряжения бывшего малороссийского военного губернатора Беклешева «дабы молодые дворяне праздно без службы не оставались», М. Дунин-Борковский организовал 88 дворян для вступления на военную службу (обедневших он даже обеспечил одеждой и деньгами). В 1800 г. в течение четырех месяцев он исполнял обязанности губернского маршала. В 1803 г. избран в Черниговский совестный суд кандидатом на должность судьи, а в 1806 г. – судьей. Последнюю должность занимал до ноября 1810 г. За службу по выборам (шесть трехгодичных сроков) награжден орденом Св. Владимира IV ст.; за откомандирование 88 молодых дворян на военную службу – орденом Св. Анны II ст. С 1810 г. был судьей 1-го департамента Малороссийского Черниговского генерального суда. В 1811 г. награжден чином коллежского советника. После избрания в 1812 г. почетным смотрителем Сосницкого уездного училища продолжал службу, занимая должность маршала дворянства Сосницкого уезда [2, л. 7-12].

Коллежский советник и дворянин Александр Ханенко избран почетным смотрителем Суражского уездного училища. В 1812 г. ему было 35 лет и он был холост. Известно, что ему принадлежали крестьяне в Суражском и Стародубском уездах, но точное их количество в формулярном списке не указывалось. Человеком он был образованным – обучался в Московском университетском пансионе, где изучал математику, логику, нравоучение, эстетику, историю, географию, а также французский, английский и немецкий языки, о чем «имеет аттестат от Господ Профессоров Императорского Московского Университета». Службу он начал в 1786 г. капралом лейб-гвардии Измайловского полка, а в 1790 г. получил чин сержанта. С 1796 г. А. Ханенко назначен юнкером в Коллегию иностранных дел, откуда уже в следующем году был переведен переводчиком в канцелярию канцлера князя Безбородко. С 1798 г. – коллежский ассесор, 1799 г. – надворный советник. В 1800 г. служил при канцелярии вице-канцлера графа Кочубея, «определен к лондонской миссии» канцелярским служителем. В 1803 г. был уволен из Коллегии иностранных дел и продолжал службу в департаменте внутренних дел, где в 1806 г. награжден чином коллежского

советника. В 1807 г. служил в земском войске. В 1808 г. А. Ханенко избран депутатом в дворянскую комиссию Суражского уезда, где прослужил до избрания его почетным училищным смотрителем [2, л. 13-14об].

Также дворянин и надворный советник Федор Забела избран почетным смотрителем Борзенского уездного училища. На момент избрания ему было 46 лет. Он был холост, владел крестьянами в Борзенском и Сосницком уездах – всего 223 человека мужского пола. Службу начал канцеляристом в Малороссийской коллегии в 1780 г. В течение службы в этом учреждении получил чины сотника (1782), подпоручика (1783), ротмистра (1789). В это время Ф. Забела принимал участие в военных походах в Польшу и Молдавию 1789 г., где участвовал в штурме Измаила и других крепостей, при сдаче Бендер. Уволился в 1794 г. по состоянию здоровья и получил при отставке чин майора. В 1796 г. избран предводителем дворянства Борзенского уезда, 1797 г. – подкоморием в Сосницком уезде с сохранением должности предводителя. В 1802 г. награжден чином надворного советника и переизбран на следующий срок маршалом дворянства Борзенского уезда. Параллельно избирался в 1803 г. кандидатом в генеральные судьи. В 1804 г. Ф. Забела был награжден орденом Св. Владимира IV ст. В 1812 г. одновременно с избранием на должность почетного смотрителя училища, избран также на четвертый трехгодичный срок Борзенским уездным маршалом дворянства [2, л. 15-17].

Коллежский советник, дворянин Александр Бакуринский избран почетным смотрителем Городнянского уездного училища в молодом возрасте – 30 лет. Был холост. Владел в Городнянском уезде 578 крепостными крестьянами мужского пола. Службу А. Бакуринский начинал юнкером в Коллегии иностранных дел в 1798 г. В том же году был назначен переводчиком. В 1799 г. награжден чином коллежского ассесора. Служил в императорской российской миссии «при курфюрстском пфальц баварском дворе». Выполнял и другие подобные функции. В 1804 г. получил чин надворного советника. В 1808 г. уволился со службы с получением чина коллежского советника. Находился в отставке до избрания его почетным смотрителем [2, л. 19-20].

Поручик, дворянин Иван Танский избран почетным смотрителем Остерского уездного училища. Ему было 54 года, жена его к этому времени уже умерла. Имел двух взрослых сыновей 26 и 22 лет, которые находились на службе в Санкт-Петербурге (при Министерстве юстиции), а также 16-летнего сына, который обучался в Черниговской гимназии. Владел крепостными в Остерском, Нежинском уездах Черниговской губернии, Переяславском уезде Полтавской губернии – всего 428 человек мужского пола. Службу начал в 1775 г. в Московском карабинерном полку вахмистром. К 1781 г. дослужился до чина армейского поручика и вышел в отставку. С 1782 г. – на гражданской службе. Избран Остерским уездным предводителем дворянства (занимал эту должность один трехгодичный срок). После перерыва от службы в течение 1788-1791 гг. служил заседателем в Киевском верхнем земском суде. В 1802 г. избран депутатом дворянского собрания Черниговской губернии, в 1803 г. – Остерским уездным маршалом дворянства, с 1812 г. – почетным смотрителем училища [2, л. 21-22].

Меньше данных сохранилось о некоторых избранных в том же 1812 г. почетных смотрителях уездных училищ Полтавской губернии. Известно, что по Кременчугскому и Лубенскому уездах на эту должность избран титулярный советник Лысенко (возраст – 48 лет, владел 435 крепостными муж. пола), по Миргородскому – капитана Корецкого (44 года, 1255 крепостных муж. пола), по Кобеляцкому – ротмистра Куна (41 год, 106 крепостных муж. пола), по Лохвицкому – штаб-капитана Калениченко (37 лет, 40 крепостных муж. пола), по Переяславскому – коллежского ассесора, маршала Лукашевича (данных о возрасте и крестьянах нет), по Пирятинскому – коллежского советника Викуловича (данных о возрасте и крестьянах нет), по Хорольскому – надворного советника, маршала дворянства [фамилия в документе указана неразборчиво, но у И. Павловского находим уточняющие данные, что это был С.Л. Алексеев [7, с. XXXI] (33 года, 444 крепостных муж. пола), по Гадячскому – майора Станиславского (49 лет, 604 крепостных муж. пола), по Зеньковскому – капитан-лейтенанта флота Левенца (43 года, 333 крепостных муж. пола) [2, л. 23об-24].

### **Заключение**

Таким образом, должность почетного смотрителя, как и подавляющее большинство других выборных должностей в Российской империи, давала служащему высокий общественный престиж и ряд служебных привилегий, а поэтому, как правило, проблем с поиском кандидатов на такую должность не возникало. На примере почетных смотрителей уездных училищ Черниговской и Полтавской губерний, избранных в январе 1812 г., видно, что относительно распространенным среди них явлением было совмещение сразу нескольких выборных должностей, в частности смотрительской и маршальской. Так, среди девяти смотрителей по Полтавской губернии, данные о которых мы смогли обнаружить, трое были одновременно и уездными предводителями дворянства [7, с. XV, XXXI, XXXV]. Архивные данные указывают на 13 почетных смотрителей, которые были выбраны по Черниговской губернии в начале 1812 г. Но формулярных списков этих чиновников нами было выявлено 7. При этом трое из них занимали должности уездных предводителей дворянства (почти 43%). Эти данные хотя и не претендуют на абсолютную точность (они сохранились не обо всех почетных смотрителях), все же указывают на то, что на должность смотрителя выбирался, как правило, человек известный и влиятельный в своем уезде, с определенными амбициями.

### **Благодарности**

Работа выполнена в рамках фундаментального исследования 0115U000677 «Историческое развитие пограничья Северо-Восточной Украины как способ конструирования общенациональной модели исторической памяти».

### **Примечания:**

1. Государственный архив Харьковской области (далее – ГАХО), ф.667, оп.283, д.104. По отношению Черниговской гимназии к ректору университета о избрании им почетных смотрителей в поветовых училищах, 8 л.

2. ГАХО, ф.667, оп.283, д.116. О избрании чиновников в почетные смотрители училищ, 25 л.

3. ГАХО, ф.667, оп.287, д.173. Об увольнении и награждении за 35-летнюю службу почетного смотрителя Кролевецкого уездного училища коллежского советника Бардакова Ивана, 10 л.

4. Диссон Ю.А. Лицеи и благородные пансионы в системе народного просвещения России в первой трети XIX века: дисс. ... канд. истор. наук: 07.00.02. М., 2008. 307 с.

5. Награждения, определения, назначения и увольнения // Журнал Министерства Народного Просвещения. Ч. LXI. СПб.: В Типографии Императорской Академии Наук, 1849. Отд. I. С. 101-102.

6. Определения, перемещения и увольнения // Журнал Министерства Народного Просвещения. Ч. LXXIX. 1853. Отд. I. С. 27-29.

7. Павловский И.Фр. К истории полтавского дворянства 1802-1902 г. Очерки по архивным данным. Выпуск первый. Полтава: Электрич. типо-литогр. Торгового Дома И. Фришберг и С. Зорохович, 1906. 277+XLI с.

8. Сысоева Е.К. К истории начального образования в России в первой четверти XIX в. (Училищный устав 1804 г.: идеи и их реализация) // Вестник Московского университета. Серия 8. История. № 5. 1998. С. 14-29.

### **References:**

1. Gosudarstvennyy arkhiv Khar'kovskoy oblasti (dalee – GAKhO), f.667, op.283, d.104. Po otnosheniyu Chernigovskoy gimnazii k rektoru universiteta o izbranii im pochetykh smotriteley v povetovykh uchilishchakh, 8 l.

2. GAKhO, f.667, op.283, d.116. O izbranii chinovnikov v pochetye smotriteli uchilishch, 25 l.

3. GAKhO, f.667, op.287, d.173. Ob uvol'nenii i nagrazhdenii za 35-letnyuyu sluzhbu pochynogo smotritelya Krolevetskogo uездного uchilishcha kollezhskogo sovetnika Bardakova Ivana, 10 l.

4. Disson Yu.A. Litsei i blagorodnye pansiony v sisteme narodnogo prosveshcheniya Rossii v pervoy treti XIX veka: diss. ... kand. istor. nauk: 07.00.02. M., 2008. 307 s.

5. Nagrazhdeniya, opredeleniya, naznacheniya i uvol'neniya // Zhurnal Ministerstva Narodnogo Prosveshcheniya. Ch. LXI. SPb.: V Tipografii Imperatorskoy Akademii Nauk, 1849. Otd. I. S. 101-102.

6. Opredeleniya, peremeshcheniya i uvol'neniya // Zhurnal Ministerstva Narodnogo Prosveshcheniya. Ch. LXXIX. 1853. Otd. I. S. 27-29.

7. Pavlovskiy I.Fr. K istorii poltavskogo dvoryanstva 1802-1902 g. Ocherki po arkhivnym dannym. Vypusk pervyy. Poltava: Elektrich. tipo-litogr. Torgovogo Doma I. Frishberg i S. Zorokhovich, 1906. 277+XLI s.

8. Sysoeva E.K. K istorii nachal'nogo obrazovaniya v Rossii v pervoy chetverti XIX v. (Uchilishchnyy ustav 1804 g.: idei i ikh realizatsiya) // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 8. Istoriya. № 5. 1998. S. 14-29.

УДК 94(477)

### **Почетные смотрители училищ Черниговской и Полтавской губерний начала XIX в.: компетенция, общественный статус**

Сергей Иванович Дегтярев

Сумский государственный университет, Украина

Доктор исторических наук, доцент

40009, г. Сумы, ул. Коминтерна, 17

E-mail: starsergo@bigmir.net

**Аннотация.** Статья посвящена почетным смотрителям уездных училищ Черниговской и Полтавской губерний начала XIX века. На основе архивных материалов и литературы автор изучил компетенцию этих чиновников, определил их общественный статус. Как правило, почетными смотрителями в этом регионе были представители зажиточного дворянства. Часто они совмещали сразу несколько выборных должностей. Почетные смотрители награждались чинами, имели высокое положение в обществе, но не получали за свою службу жалования.

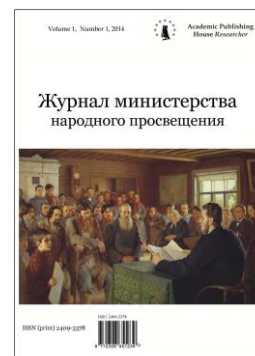
**Ключевые слова:** почетный смотритель, уездное училище, педагогический чиновник, Полтавская губерния, Черниговская губерния, Российская империя.

Copyright © 2015 by Academic Publishing House *Researcher*



Published in the Russian Federation  
Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya  
Has been issued since 1834.  
ISSN: 2409-3378  
E-ISSN: 2413-7294  
Vol. 6, Is. 4, pp. 159-170, 2015

DOI: 10.13187/zhmnp.2015.6.159  
[www.ejournal18.com](http://www.ejournal18.com)



UDC 929

### **Educational, scientific and pedagogical activity of K.I. Nevostruev**

Nail M. Valeev

Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan, Russian Federation  
420111, Republic of Tatarstan, Kazan, Baumana Street, 20  
Doctor (Philology), Professor

#### **Abstract**

Appeal to the educational, scientific and pedagogical activity of K.I. Nevostruev (1816-1872) – the corresponding member of the Imperial Academy of Sciences, member of the Serbian scientist society in Belgrade, the Yugoslav Academy in Zagreb, professor, specialist in study of early texts, archaeologist, historian and philologist, whose authority in pre-revolutionary Russia and the Slavic community was undeniable, is interesting as it vividly reflects many of the features and characteristics of the spiritual and cultural life of the contemporary era. Born in a Russian province, he gradually reached the heights of Russian and European science, became a famous Russian Slavist, archaeologist, specialist in study of early texts, church historian who left a remarkable trace in all the mentioned areas.

**Keywords:** K.I. Nevostruev, Vifansky theological seminary, Simbirsk theological seminary, Moscow spiritual academy, archeology, history.

#### **Введение**

В начале XX века были опубликованы краткие биографические очерки о К.И. Невоструеве, авторами которых были В. Андреев, П. Неболюбов, члены Симбирской губернской учёной архивной комиссии (ГУАК) [18]. Отдельные штрихи к биографии учёного воспроизвели в своих воспоминаниях невоструевские ученики и коллеги, современники. В данное время сформировалась потребность свести воедино имеющиеся известные материалы, дополнить новыми фактами и сведениями и воссоздать обстоятельный очерк жизни и творчества выдающегося учёного. К имени и многообразному наследию подвижника науки должно быть привлечено внимание широкого круга научной общественности: докторантов, аспирантов, заинтересованных читателей. Думается, приближающееся 200-летие со дня рождения К.И. Невоструева, в феврале 2016 года, должно превратиться в большой праздник науки во всём славянском мире.

Итак, вниманию читателей предлагается учебная и научно-педагогическая деятельность К.И. Невоструева из поучительной биографии учёного, чей авторитет в дореволюционной России и славянском сообществе был непререкаем. Родившись в глубокой российской провинции, он поднялся самостоятельно до вершин российской и европейской науки, стал знаменитым русским славистом, археологом, археографом, историком церкви, сказавшим своё веское слово в каждом из названных направлений.

### **Материалы и методы**

Значительный массив архивных неопубликованных документов, его огромная переписка с выдающимися современниками, извлечённая нами из научно-исследовательских отделов рукописей Российской государственной библиотеки (НИОР РГБ), Российской национальной библиотеки (НИОР РНБ), Института русской литературы (Пушкинский Дом) (ОР ИРЛИ), Отдела рукописей и редких книг Научной библиотеки имени Н.И. Лобачевского Казанского (Приволжского) федерального университета (ОРРК НБ им. Лобачевского К(П)ФУ), Российского государственного архива литературы и искусства (РГАЛИ), Национального архива Республики Татарстан (НА РТ), Государственного архива Ульяновской области (ГАУО), – впервые (частично) вводятся в научный оборот. Подробный их обзор и обстоятельный анализ – впереди. Кроме того, ряд публикаций, рассеянных в малодоступной дореволюционной периодике и специальной научной малотиражной литературе, по возможности максимально полно привлекается в работе.

### **Обсуждение проблемы**

В 1830 году 14-летний юноша Невоструев поступил в Вифанскую духовную семинарию, где брат его Александр состоял профессором. Вифанская семинария была основана по указу российского императора Павла I от 1 мая 1797 года и располагалась при Вифанском в честь Преображения Господня мужском монастыре, в подворье Троице-Сергиевой лавры. Монастырь размещался в четырёх верстах от Сергиева Посада Московской губернии. В первой трети XIX века семинария была образцовой как по материальному обеспечению, так и по составу учащихся: на обучение принимались в основном одарённые дети. При семинарии была сформирована замечательная библиотека, в которой к 1900 году насчитывалось более 10 000 книг. В книжном собрании имелось немало древних рукописных манускриптов [14, с. 303-304]. «В 1830 году курс обучения в семинарии состоял из низшего, среднего и высшего отделений, в которых преподавались словесность, всеобщая история, греческий, латинский, древнееврейский, немецкий и французский языки, математика, физика, философские и богословские науки, библейская и церковная история...» [15, с. 591].

Перечисленные предметы приобщали обучающихся семинаристов к высокому миру знаний в различных областях, поэтому становится понятным, почему из выпускников духовных семинарий и академий вышло так много известных людей – учёных-историков, богословов, философов и т.д. Братья Невоструевы – ярчайшее доказательство сказанному.

### **Результаты**

Условия к настоящим научным изысканиям были созданы в Московской духовной академии, где в 1836-1840 годах, в пору учёбы там К.И. Невоструева, преподавал ряд знаменитых учёных, и академия входила в новую, ренессансную эпоху своей истории. Ректором был Филарет (в миру Димитрий Григорьевич Гумилевский; 1805-1866), впоследствии архиепископ Харьковский (1857) и Черниговский (1859), который совершил переворот в академической науке. Он первым стал читать лекции по-русски вместо латинского языка, первым внёс в богословие философский элемент вместо прежнего безраздельного господства схоластики, первым выступил с новыми для русского богословия приёмами – критикой источников, филологическим анализом их, с историей догматов веры и полемикой с противоположными взглядами и учениями.

Его лекции были серьёзными и умными; они были содержательными, но что всего важнее, они будили мысль студентов, зажигали в них любовь к науке. Самая главная его заслуга состояла в том, что он учил студентов работать с первоисточниками. Любопытно, говорят, было, как два Филарета, митрополит Московский (в миру Василий Михайлович Дроздов; 1783–1867) и ректор академии, спорили между собою на экзаменах о разных богословских понятиях. Как известно, в первом издании «Православного Катехизиса» не было статьи о церковном предании, отчего некоторые упрекали его в лютеранском направлении; после долгих споров о том двух Филаретов, предложено было студентам, в числе которых был и Невоструев, написать годичные рассуждения «О значении церковного предания». Все эти рассуждения ректором Филаретом представлены были Филарету

митрополиту. И вот вскоре после этого в «Православном Катехизисе» появилась статья о церковном предании, как признаке истинной церковной веры.

На тот же историко-исследовательский путь направлял студентов профессор, а впоследствии ректор академии Александр Васильевич Горский (1812–1875). По рассказам однокашников Невоструева, в аудитории Горский постоянно приковывал внимание самых невнимательных слушателей. Записанные студентами лекции его долго береглись, как лучшие опыты церковной истории. Он был крупнейшим специалистом по всеобщей истории церкви, был убеждён в том, что церковная история как наука развивается в русле универсальных законов исторического развития и должна использовать только достоверные источники.

Новые веяния, привнесённые в академию ректором Филаретом и профессором Горским, разбудили творческую энергию академической молодёжи. В студенческих комнатах появились греческие и латинские фолианты, пергаментные фрагменты, древние рукописи и старые книги; каждый стремился отыскать что-нибудь новое на пути своих исследований. Опыты подобных разысканий проверялись не только профессорами, но и самим ректором. Струя увлечения учёною работою, влитая в молодые силы, целым потоком охватила всю академию...

Легко видеть, что для Невоструева эта академическая атмосфера была родною стихией: в ней ещё больше и лучше развивались и крепили те задатки неутомимого труженика науки, которые раньше были переданы ему братом, а ещё раньше, в детстве, внедрены заботливым отцом. Из академии он вышел с жаждой широкой научной деятельности, с дивным навыком к работе; много он и сделал, и имя «богатыря-работника», данное ему в одной из поминальных статей, по отношению к нему отнюдь не является гиперболой [2, с. 104].

Окончив Московскую духовную академию с правом на степень магистра, К.И. Невоструев 17 сентября 1840 года был распределён преподавателем во вновь открывшуюся Симбирскую семинарию по предметам священного писания, герменевтики, чтения греческих писателей в среднем отделении, патристики, чтения отцов греческих и латинских в высшем отделении, а с 18 октября того же года сделался ещё наставником еврейского языка [16, с. 18].

Такое обилие и разнообразие предметов преподавания, особенно при недостатке учебных пособий и методических руководств в только начинающейся создаваться библиотеке семинарии, могли бы поставить преподавателя средних способностей в весьма затруднительное положение. Но начинающий учитель в столь разнообразных и толком не разработанных учебных предметах нашёл для себя любимую стихию, которую начал охотно осваивать. Правда, когда ему, в числе многих предметов, предложили преподавать ещё и физико-математические дисциплины, Капитон Иванович отказался, откровенно назвав причину – «по скудости приобретённых в семинарии познаний в физико-математических науках» [13, с. 69].

Он всё больше и больше мужал, внимательнее и серьёзнее относился к своим мыслям и словам. Академию он окончил почти юношей, не определившим своего жизненного пути, колеблющимся и робким. Но постепенно он духовно окреп и начал вырабатывать свои личные суждения по вопросам историческим и церковным, своё мировоззрение.

Летом 1843 года Невоструев решил переводиться в Казань: «Там, – писал он А.В. Горскому, – представляется более средств к занятиям и образованию и, как я думаю, более можно доставить и другим пользы» [3]. Кроме сказанного была и другая, чисто семейная причина, побудившая молодого преподавателя искать места в Казани, куда он, по видимому, съездил, с целью разрешения своей проблемы. Однако, к великому сожалению для Казани и её исторической и церковной науки, – вакантного места в Казанской духовной семинарии не оказалось, и Невоструеву пришлось остаться в Симбирске. Впрочем, и здесь он скоро нашёл себе дело по душе – занятие археологией и церковной историей края.

Думается, в связи со сказанным выше, уместным будет привести курьёзный случай, произошедший с Капитоном Ивановичем в семинарии. Родственные взаимоотношения в семье Невоструевых были очень сильно развиты, и старшие всегда помогали младшим по жизни и в учёбе. Так, Капитон Иванович, ставши профессором Симбирской духовной семинарии, содействовал поступлению в оную младшего братишки – Николая, которому,

однако, по комическому недоразумению, пришлось заканчивать семинарию в Казани. «2 мая 1843 года в 8 часов пополудни, скрылся, неизвестно куда, ученик среднего отделения Николай Невоструев. Употребив все возможные средства к его отысканию, семинарское правление, наконец, отнеслось в градскую полицию об отыскании онаго ученика, сообщив его приметы. После долгих поисков, 2 августа, наконец, Симбирская полиция уведомила семинарское правление, что бежавший ученик Невоструев пойман астраханской полицейской командою 13 июля и находится в астраханском тюремном замке. По показанию, данному Невоструевым астраханской полиции, он находился на воспитании у родного своего брата, профессора Симбирской семинарии К.И. Невоструева, и “убоялся того, что 2 мая брат хотел наказать его розгами”, бежал от него без письменного вида.

Сообщая об этом показании бежавшего, астраханская полиция добавляет, что ученик Невоструев “не совершил на пути никакого противозаконного проступка, но, прибыв в город Астрахань в 6-й день июля, шатался там и спал на улице, где и подобран полицией”. 2 декабря 1843 года беглец был доставлен в Симбирск и передан в распоряжение брата “для представления его к епархиальному начальству Вятской губернии, откуда он был родом”. Семинарское правление, конечно, ещё в июле месяце исключило Невоструева из Симбирской семинарии за его побег; но вскоре он, по ходатайству брата, был принят для продолжения образования в Казанскую семинарию, где благополучно и окончил курс» [13, с. 81-82].

Как нам кажется, это любопытная иллюстрация к вопросу о воспитании в семье в середине XIX века, об отцах и детях, о старших и младших и т.д. Видно, что Капитон Иванович не терпел лентяйства и нарушения дисциплины, за что и пригрозил 19-летнему(!) братишке наказанием. Не менее примечательно, что по его ходатайству юноша был принят в Казанскую семинарию, куда хотел перейти на преподавательскую работу и сам Капитон Иванович. Можно легко представить, какие богатейшие пласты церковной и исторической науки были бы им подняты на древней казанской земле.

Замечательны по своей откровенности и искренности краткие воспоминания протоиерея А.И. Баратынского [5], обучавшегося у К.И. Невоструева в Симбирской семинарии в самом начале его педагогической деятельности.

Наверное, каждый начинающий учительскую карьеру (да и любую другую), увидит себя, свои первые шаги на этом нелёгком поприще. Немало в словах Баратынского поучительного; особенно содержательно его обращение к молодому поколению в конце статьи.

«Несмотря на то, что прошло уже 32 года, в которые много утекло воды в Волге и Свияге, живо рисуется в моей памяти его дебют на профессорском поприще. Как теперь смотрю, как почтенный простак, ректор архимандрит Гавриил (В миру – Василий Иванович Воскресенский (1795–1868)). Окончил Московскую Духовную академию. Был настоятелем Зилантова монастыря в Казани и профессором церковного права, а затем философии в Казанском университете. В 1840 году стал первым ректором Симбирской Духовной семинарии.), тогда известный проповедник и автор истории философских систем, в серенький холодный осенний день привёл в наш нетопленный класс небольшого, тщедушного и крайне застенчивого, можно сказать, юношу, который был одет в казённом синем сюртуке, и к удивлению нашему сказал: “Вот этот будет вам, ребята, наставник”. Юноша-наставник только покраснел до ушей и не мог сказать ни слова. Массивный сравнительно с ним отец ректор, побалагурив как обычно с учениками, ушёл. Новый наставник вынул из кармана и принялся разбирать какие-то тетради (записки о книге Иова); оказалось, прежде всего, что он до такой степени был близорук, что почти не мог разбирать, и зачитал робким, прерывающимся голосом – так невнятно, что мы ничего не могли слышать, а на задних партах некоторые даже позволили себе, по глупости, засмеяться над его чтением и бесцеремонно шуметь. Юноша-наставник ужасно сконфузился и поторопился кончить класс (урок) до звонка.

Можете представить, что дебют такого рода был не в пользу наставника и произвёл на нас до того неприятное впечатление, что мы поторопились решить целым классом, что новый наставник так “плох, что из рук вон”. Проходит другой, третий классы. Наставник все также читает свои лекции по тетрадкам, которые после сдаёт переписать и учить ученикам, всё также крайне не речист и стал заметно больше и больше обижаться шумом в классе, а



шум ветеранов на задних скамьях, назло ему, пуще прежнего. Добрый Капитон Иванович вынужденным нашёлся со слезами на глазах писать о шуме и беспорядках в классе – в классном журнале... Тогда переведённый к нам из Иркутска умный энергичный инспектор А.М. Благовидов – личность замечательная, как инспектор и наставник логики и психологии. Новый инспектор принял самые действенные меры к прекращению классных беспорядков, штрафовал нещадно виновных, сделал по столам старших, которые должны отвечать за тишину в классе, сменил цензора и пр. Обычный порядок мало-помалу был водворён. В звании нового цензора я был обязан, по обычаю того времени, приходиться перед классами к наставникам, которые сдавали тогда заблаговременно свои лекции для списывания ученикам. Прихожу в первый раз к Невоструеву: он, отдавая мне новую лекцию, говорит: “А старые записки я все исправил, вели по ним исправить всем” и, сказавши это, подал мне тетрадь, всю перечёрканную с начала до конца. По этой тетради мы должны были не исправить, а совсем переписать свои лекции, так как имели обыкновение, из экономии в бумаге, писать лаконически – мелко, и потому исправлять наших тетрадей не было возможности. Понятно общее сетование и ропот учеников. Вскоре мне как-то случилось услышать от инспектора, что новый наставник наш – магистр и самый лучший учитель по трудолюбию и знанию своего предмета: в неразумии своём мы сначала подивились, каких плохих магистров выпускает Московская духовная академия, а потом стали более и более вникать в его преподавание. Так прошла первая треть года. Пред рождественским экзаменом Капитон Иванович снова исправил свои лекции, и мы не успевали за ним поправлять своих тетрадей. Экзамен прошёл, по-видимому, так себе. Но после экзамена по священному Писанию приснопамятный Феодотий, епископ Симбирский, усердно, во всеуслышание поблагодарил Капитона Ивановича за основательное преподавание священного Писания, и эта честь была оказана преосвященным единственно ему. Нас это несколько озадачило. После святок большая часть из нас переменили своё прежнее мнение о Капитоне Ивановиче, и стали говорить о преподавании его пословицу: “Не красна изба углами, красна пирогами”. Так мало-помалу достойный труженик, всегда не речистый, по-видимому, – без профессорских способностей, привлек к себе почти общее внимание учеников, и мы иногда с сожалением досадовали, что скоро кончался его класс. Преподавание Капитона Ивановича было плодотворно: я до сих пор не забыл его объяснение книги Иова, пророческих псалмов, евангелиста Матфея, 1 и 2 посланий апостола Павла к коринфянам и апостола Петра. К стыду своему, я должен сказать откровенно, что до сих пор остался при тех знаниях по священному Писанию, какие были преподаны Невоструевым, – и эти знания не изгладятся из моей памяти. Капитон Иванович имел обыкновение по большим годовым праздникам приглашать нас с Благодаровым, как более усердных учеников, к себе на чай. В это время он любил беседовать с нами, как отец с детьми, особенно делал мне много поучительных наставлений, которых никогда не забуду. Не забуду и того, с каким упорным и неутомимым трудом и терпением он, слабый вообще зрением, разбирал рукописи симбирского Спасского монастыря! Описание этого монастыря – его первый архивный труд – появилось уже после, когда он был перемещён в высших интересах науки, в Москву – в помощь известному антикварию, разбирателю синодальных рукописей г. Горскому, ныне знаменитому ректору московской духовной академии. Потом Капитон Иванович долго собирал разные древние рукописи по церквам симбирской епархии, желая составить учёное описание их; но описание это не было окончено, вероятно, по случаю перемещения его в Москву, где он был занят разбором и описанием рукописей Синодальной библиотеки.

Первый том этого громадного труда, составленный им вместе с Горским, имел такое учёное достоинство, что был недоступен современной критике, как откровенно в то время высказался г. Бессонов в “Русской беседе”. Второй том, имевший не меньшее значение для историка и археолога, составлен преимущественно Невоструевым, а последние выпуски – уже им одним. Кроме специальности своей, Невоструев обладал самым основательным и разносторонним общим образованием. Не говоря о критических оценках капитальных сочинений по предмету русских древностей, какие он составлял по поручению Академии наук, его последнее археологическое исследование по поводу подземных находок около Елабуги поразило самых присяжных специалистов глубиной и разносторонностью учёных соображений и, по признанию академии наук, “стоит на самом высоком уровне

современной, не русской, а европейской науки”. И этот, мало сказать – замечательный, а в некотором смысле – великий деятель народного самосознания всю жизнь провёл на скудном жаловании семинарского наставника по старым окладам, и однако ж при таких ограниченных средствах покойный Невоструев, отказывая себе во всём при жизни, оставил после себя обширную библиотеку...

Прискорбна утрата такого учёного деятеля, как Невоструев, но она и героична в высоком христианском смысле сего слова: она окрыляет воспитанников духовных семинарий и академий не щадить труда для дела... Не дивитесь, читатели, если я прибавлю, что этот знаменитый учёный, находясь уже на духовно-учебной службе, не стыдился писать греческие слова, когда ему поручено было преподавание греческого языка в нашей семинарии, уча – учился сам греческому и еврейскому языкам.

Жизнь К.И. Невоструева – в поучение молодому поколению, желающему всего достигнуть без труда, одним, так сказать, размахом широкой русской силы, доказывает, что путь к учёным заслугам, на каком бы то ни было поприще, пролагают не блестящие и яркие дарования, а скорее обыкновенные способности, управляемые энергической волей, какими обладал покойный труженик Невоструев, который при упорном разумном терпении и энергическом медленном и постоянно неусыпном труде, можно сказать, продолбил громадный камень – *non vi, sed saepe cadendo* (Не силой, но частым падением – Н.В.).

Священник А. Баратынский, г. Буинск Симбирской губернии» [7, с. 41-45].

После святок учитель окончательно примирился с учениками, чему немало способствовало его радушие и внимательность к ним: по праздникам он звал их к себе, много беседовал; эти беседы потом передавались другим, и популярность молодого преподавателя росла все больше и больше.

Другой слушатель Невоструева – о. Богоявленский – восторженно характеризовал его как выдающегося преподавателя: «Профессор св. писания и еврейского языка К. И. Невоструев был образцовый наставник, беззаветно преданный своему предмету, любящий его до обожания и ревновавший по нём. У него манкировать лекцией было нельзя. Он не любил бросать слов на ветер, а требовал, чтобы слова его помнили и толкование его записывали; поэтому тетради наши с лекциями обыкновенно были кругом исписаны его толкованиями – как на полях, так и между строк. И надобно было видеть, с каким чувством и благоговением он произносил глаголы Божии: сладость и умиление отражались в его глазах и ланитах! Но с другой стороны, какое огорчение и досада омрачали лицо его, если кто из учеников небрежно читал текст Святого писания, а тем паче, если искажал смысл его. Один из таких небрежников такую глупость сморозил... Боже мой! Что сделалось с Капитоном Ивановичем! Вспылил страшно, забегал по классу, потом схватил список и порывисто начал писать на нём что-то против фамилии этого ученика, да как вдруг черкнёт со словами: “сокрушу”! Но, разумеется, не сокрушил, ибо в душе был истинный христианин, милостивый и более всех отзывчивый на наши нужды...» [13, с. 117]. К концу года в отношении популярности среди учеников Капитон Иванович стал соперничать с известным тогда в Симбирске профессором В.А. Сбоевым, славившимся красноречием [2, с. 106].

Известный казанский историк, краевед, издатель, библиограф Николай Яковлевич Агафонов (1842-1908) привёл развёрнутую характеристику В.А. Сбоева в казанский период его жизни. «Сбоев Василий Афанасьевич (1810–1855), адъюнкт-профессор русской словесности Казанского университета. Окончил Санкт-Петербургскую духовную академию в 1833 году и был направлен в Казанскую духовную семинарию учителем церковной истории и греческого языка. А.В. Тимофеев, выпускник университета 1892 года, работавший окружным инспектором Казанского учебного округа, рассказывал, что В.А. Сбоев из семинарии на университетскую кафедру попал по счастливой случайности: оказался в нужное время в нужном месте. На одной из церковных служб (в 1840 году), где проповедь говорил учитель семинарии Сбоев, присутствовал М.Н. Мусин-Пушкин, попечитель Казанского учебного округа, который пришёл в восторг от высказанных Сбоевым мыслей о том, что все младшие должны почитать старших, а все подчинённые беспрекословно подчиняться своим начальникам. Очарованный попечитель через короткое время определил понравившегося ему “проповедника” в Императорский университет. В. Сбоев был красноречив, на лекциях любил щегольнуть остротами, а иногда и нескромными анекдотами, но коллеги называли его пустозвоном и были правы, т.к. литературы русской

он не знал и никаких полезных знаний слушателям не давал.

С октября 1840 до лета 1841 года проработал во вновь открытой Симбирской духовной семинарии, где преподавал церковную историю, археологию, каноническое право и немецкий язык. Серьёзных научных трудов не создал» [1, с. 205, 208].

Путешествуя летом 1843 года по Волге, Невоструев пленился красотой края, в котором жил, и полюбил его. «Ах, какие там по Волге встречаются прелестные и величественные местоположения, – писал он Горскому 30 августа 1843 г. – Какие гигантские горы, горы кремнистые, часто с необыкновенно великими, непроходимыми пещерами, сторожат нашу царицу-реку! А под горами – какие иногда стелятся прекрасные долины! Некогда сии горы и пещеры служили притоном разбойников, страшных для плывущих судов и воспетых в наших старинных песнях. С высоты гор невольно представляется мысль о чём-то беспредельном, далёком и вечном; земля и всё земное исчезает под ногами, сердце томится и рвётся неведомо куда...» [2, с. 108].

Так восторгался Капитон Иванович природой Поволжья, и здесь, в этих немногих словах восторга, уже сказывается в нём та историческая и археологическая жилка, которая определила впоследствии его судьбу: при взгляде на прелестный ландшафт его охватывало высокое чувство романтического томления «по неведомому», но мысль невольно, сама собой, обращалась к минувшим дням этого ландшафта, поднимала историческую завесу, воскрешала забытые образы стародавнего прошлого... [2, с. 108].

Восхищённое восприятие красот родной природы, переданное во вполне поэтических строках, хочется мне дополнить реальными стихотворными строками, с искренним удивлением обнаруженными мною в его переписке. И через два десятилетия Невоструев хорошо помнил впечатления от неоднократных путешествий по Волге симбирской поры своей жизни, но усилил их фактами и преданиями из древней истории края, почерпнутыми им в московских и других архивах.

В майском письме 1861 года архимандриту Савве (Тихомирову) Капитон Иванович разразился поэтическим экспромтом, узнавши о предстоящей поездке о. Саввы на Волгу, в Ярославль.

«Честь имею покорнейше и душевно радуясь приветствовать Ваше Высокопреподобие с монаршею милостию, о которой узнал я вчера из письма отца протоиерея Александра Васильевича.

Очень жалею, что не буду иметь удовольствия лично узреть Вас в сём украшении и принести Вам моё приветствие в предпринимаемый мною вояж к Вам на память преп. Сергия. Вы, слышал я, тотчас после экзаменов Ваших отправляетесь на ревизию в Ярославль.

Добрый Вам путь и мой привет  
Царице рек, разгульной и живой,  
Так величавой и широкой,  
Так грозной там – внизу, далеко.  
Как горы там идут её валы,  
И тщетно бьют в Симбирские скалы...  
Там видела она орды Аттилы, Тамерлана  
И войски нашего царя Ивана.  
Поила племена исчезнувших Болгар,  
Потом Монголов и Татар,  
Орды Батыев, татар Казанских.  
И Каме, сей сестре, сопернице всегдашней,  
Реке моей домашней...  
Хоть я прозаик, не поэт,  
Моё им шлю почтение, привет.

...У нас по Кремлю и по библиотеке всё обстоит благополучно.

С совершенным к Вам почтением и душевною признательностию за добрую Вашу и снисходительную ко мне память честь имею навсегда быть...» [17, с. 622].

Без сомнения, строки эти – живое свидетельство любви к малой родине, постоянной о ней благодарной памяти... Интересно и соотношение исторических эпох и событий, которые последовательно, соответственно реальным фактам, упоминаются в поэтической пробе пера.

Вскоре склонность к историко-археологической работе проявилась и более конкретным образом. В консисторском архиве Невоструев нашёл несколько интересных документов по истории симбирских церквей и монастырей, заинтересовался ими, тщательно их подобрал и систематизировал. Сначала он не предполагал серьёзно заниматься этим делом, и вся указанная работа была выполнена им лишь для того, чтобы порадовать А.В. Горского, – большого, как он знал, любителя всяких редких вещей и древних бумаг. Ему он и направил свои выписки. Однако маститый учёный, похваливши труды начинающего археолога, вернул их с советом и впредь заниматься подобными исследованиями. Совет пал на добрую почву, и Невоструев очень усердно занялся симбирскими, самарскими, ставропольскими и другими поволжскими древностями, совершая с этой целью ежегодные поездки по разным приволжским городам и селениям. Поиски его были довольно успешны. Кроме того, что он собрал материалы для описания многих симбирских церквей и монастырей и даже вообще Симбирского края (в его архиве хранятся даже карты последнего, исполненные студентом Московского университета Ефремовым), – он отыскал ещё в Самарском магистрате несколько новых данных для истории Пугачёвского бунта, в Ставрополе нашёл «сведения о крещении калмык» и об основании города, и вообще он признавался своему наставнику, что в его собрании материалов есть акты, пригодные для издания архивной комиссии и археологической экспедиции. И в этом он едва ли ошибался. Ценных для общероссийской науки материалов в Симбирском крае было предостаточно.

В письме своему наставнику Горскому он писал:

«Недавно письмом я просил Вукола Михайловича Ундольского, справиться в Московских архивах, не откроется ли в них каких грамот или известий о монастырях здешней епархии? Весьма жалею, что сам я не в Москве теперь, а там я думаю, более можно найти сведений о наших обителях, нежели здесь. Сбор материалов скоро, думаю, у меня кончится, и чего с нетерпением я ожидаю.

1846 года Дек. 21 го дня» [4, л. 3].

Просьба, с которой он обратился к уже известному библиографу, исследователю и коллекционеру рукописной и старопечатной книги В.М. Ундольскому (1816-1864), конечно же, была неисполнима. Для этого нужно было, бросив свои дела, заняться разысканием сведений, имеющих отношение к Симбирской епархии. Позже, после переезда в Москву, сам Невоструев жаловался Горскому, что ему очень многие досаждали просьбами, найти те или иные материалы, документы, сведения в Синодальной библиотеке, чем отрывали от своих дел (но, невзирая на лица, помогал, как увидим ниже). Знакомству с ровесником Ундольским начинающий симбирский краевед, разумеется, обязан своему наставнику и покровителю Горскому. Знакомство это в московский период жизни Невоструева не переросло в дружеское общение коллег, увлечённых одним большим делом. Возможно, определённая ревность к человеку, также занимающемуся описанием славянских рукописей, но, силою обстоятельств, находящемуся в более привилегированном положении (жизнь в Чудовом монастыре на всем готовом среди рукописей, недоступных для светских учёных), вызвала некое раздражение у Ундольского, который к тому времени опубликовал целый ряд книг по аналогичной теме. Основной труд Ундольского, опубликованный после его ранней смерти, – «Очерк славяно-русской библиографии» (1871), в котором описаны более 4 700 книг кирилловской печати 1491-1864 годов, был приобретён Невоструевым для своей библиотеки.

Вообще, приступивши к историческим и археологическим изысканиям, начинающий учёный удачно избрал направление научной работы, одобренное его учителем А.В. Горским. В одну из своих поездок Невоструев познакомился с богатыми симбирскими помещиками Языковыми, представителями старинного дворянского рода, известными в крае со второй половины XVII века. Видный поэт пушкинской плеяды, Николай Михайлович Языков (1803-1846) и его старшие братья – Петр Михайлович (1798-1851) и Александр Михайлович (1799-1874) – были людьми высококультурными, образованными и, разумеется, собирали каждый свою библиотеку. В перспективе они планировали объединить книжные собрания в одно, что и было сделано после преждевременной кончины Н.М. Языкова. Их собрание легло в основу фонда Карамзинской общественной библиотеки, которая была открыта в 1848 году хлопотами Петра Михайловича Языкова. Карамзинская общественная библиотека

в Симбирске была одной из богатейших провинциальных губернских библиотек.

Братья Языковы с интересом и удовольствием общались с К.И. Невоструевым, а узнав о его серьёзном увлечении историческим прошлым края, всячески содействовали ему в работе. Они предоставили в его пользование своё обширное собрание рукописей и старинных актов, хлопотали ещё о его назначении библиотекарем вновь открытой в Симбирске Карамзинской библиотеки.

Из интересных симбирских знакомств непременно следует отметить его встречу и общение с престарелой сестрой известного русского поэта и крупного государственного деятеля Ивана Ивановича Дмитриева (1760-1837) Натальей Ивановной. Считая себя причастным к литературе, молодой преподаватель семинарии не мог обойти вниманием родственницу знаменитого поэта и, по возможности, регулярно навещал её, с искренним увлечением расспрашивая о прошедшей эпохе, об уже исторических личностях.

Языковы познакомили молодого учёного с симбирским губернатором Авксентием Павловичем Гевличем (1790-1861), который сам был человеком чрезвычайно деятельным и за три года службы в Симбирске (1840-1843) сделал очень много для развития края. А.П. Гевлич, хорошо понимая значение научной работы, открыл Невоструеву беспрепятственный доступ в губернские архивы, будучи заинтересованным в обнаружении симбирских древностей в общероссийской печати. Таким образом, говоря современным языком, Капитон Иванович работал на престиж губернии и края в целом. Материалов в местных хранилищах было много, но их уровень оставлял желать лучшего.

Мечту о переводе в Московскую или Вифанскую семинарии не удавалось осуществить из-за отсутствия вакантных мест в этих учебных заведениях. А ему виделась реальная возможность иметь доступ к богатейшим московским книгохранилищам и архивам, но до поры до времени приходилось жить и трудиться в провинциальном Симбирске.

Епископ симбирский Феодосий (в миру Озеров Фёдор Андреевич; 1797-1858), узнав о молодом краелюбе, также начал всячески помогать ему. Он оказывал авторитетное содействие и покровительство при изучении древностей симбирской епархии в церковно-археологическом отношении Невоструеву во всё время своего управления епархией.

Первой задачей Невоструева было собирание материалов для исторического описания монастырей Симбирской епархии, причём ему открыт был доступ во все монастырские архивы. В письмах его нет указаний на то, в каком состоянии встречал он при своих изысканиях архивы монастырей. Но почти с уверенностью можно сказать, что они не могли не поразить собирателя своим беспорядочным состоянием, что, конечно, и заставило его предварительно заняться приведением их в более или менее приличный вид [12, с. 143]. Что он занимался долго и упорно этой тяжёлой работой разбора и приведения в порядок монастырских архивов Симбирской епархии, подтверждается свидетельством самого Невоструева. В первом «столпе» архива симбирского Покровского монастыря обнаружена следующая надпись, сделанная рукой учёного: «Сии и все прочие дела бывшего Симбирского Покровского монастыря до самого его упразднения, т.е. до 1830 года, собраны, приведены в порядок трудами, и переплетены в столпы тщанием профессора Симбирской духовной семинарии Капитона Невоструева в 1847 году. Братия и отцы честныя обители, блюдите ради отцев ваших, вас самих и грядущих по вас родов сии памятники минувшаго и меня благословите, а не кляните. Молю Вас, братия и отцы, любовью вашею и моими посильными трудами, каковыя положил я в описание вашего и всех в Симбирской епархии сущих и прежде бывших обителей, числом до 25: помяните в молитвах ваших меня, недостойнаго и худшаго раба Капитона, и по плоти отца моего иерея Иоанна, и мать Татьяну, и братию, раб Божиих: Василия, Иоанна, Николая и Ольгу.

Подписал сие своею рукою, находясь при описании рукописей Московской Синодальной библиотеки, в Московском кафедральном Чудовом монастыре, профессор Капитон Иванов сын Невоструев, 1850 года генваря 25 дня. Господи, сохрани мя под кровом Твоим!» [7, с. 53].

Следует сказать, что архив только этого монастыря составляли 19 объёмных «столпов», каждый от 600 до 2 000 листов. Если все это помножить на 25, получится объём фантастической работы, проделанной начинающим учёным.

К.И. Невоструев первым из частных лиц получил доступ и в московские государственные архивы старых дел и вотчинный, где хранились крайне интересовавшие

его документы. Целых 13 объёмистых тетрадей исписал он, работая с бесценными сокровищами древности.

В 1871 году Невоструев вёл переговоры с московскими издателями о напечатании описаний всех монастырей Симбирской епархии, но не успел завершить столь важного дела, прерванного преждевременной кончиной. Павел Неболюбов писал в этой связи о планах Капитона Ивановича по изданию описания всех монастырей Симбирской епархии в виде большого сборника. К сожалению, этой публикации воспрепятствовала, скорее всего, очень высокая цена, а также и болезнь автора. А опыт изданий подобного рода у Невоструева был большой, научного авторитета тоже было не занимать. «В архиве Невоструева сохранились два счета (на его имя) от типографии В. Готье и от Моск(овской) Синод(альной) типографии (5 марта и 15 сент. 1871 г.), в которых “по приблизительному расчёту”, предполагаемое печатание книги о монастырях (до 50-51 листа, в 8-ю долю, в кол-ве 1 200 экз-в) должно было обойтись в 1 260 руб. 14 коп. в Синод тип. или в 1 145 руб. у Готье» [7, с. 54].

Чрезвычайно важным представляется и то, что многие симбирские редкие рукописи, древние акты, описания и пр., пересланные после смерти учёного в Симбирск, оказались единственными документами, уцелевшими после большого симбирского пожара в августе 1864 года, уничтожившего не только бумаги, но и почти все городские здания и постройки.

В письме – приложении к «Описанию бывших в Самаре Преображенского мужского и Спасского женского монастырей» Капитон Иванович сам обозначил широчайшие возможности для научной работы, открытые ему архиепископом симбирским Феодотием, а затем и губернатором: «Вполне сознавая важность и необходимость документального, по коренным источникам, описания монастырей и церквей не только для науки, но часто полезного и материального отношения, особенно же нужду полного исторического обозрения епархии, его преосвященство изволил дать мне все способы к моим занятиям и доступ к архивам... При этой возможности, не говоря о духовных архивах, я просматривал столбцы и старые дела в Симбирске – гражданской и казённой палаты, губернского правления, уездного суда и магистрата и архивы уездных судов в городах Сызрани, Самаре, Алатыре, Курмыше и Ставрополе, акты некоторых пригородов и селений и собрал сведения о гражданском быте и древностях сих городов и мест».

Работая в монастырских архивах, молодой учёный делал обстоятельные выписки из документов, некоторые из бумаг оставлял у себя в подлинниках. Несколько сот ценных рукописей переписал он для своих научных целей. Только кратких извлечений из архивных документов набралось у него 14 тетрадей большого формата до 150 страниц каждая.

Даже после перевода в Москву для исполнения своей исторической миссии – описания рукописей Синодальной библиотеки – Невоструев продолжил разрабатывать симбирскую тематику.

В 1855 году архиепископ Феодотий, приехавший в Петербург на съезд духовенства России на довольно продолжительное время, пригласил чудовского сидельца к себе с тем, чтобы он мог просмотреть древние документы по Симбирской епархии, хранящиеся в почти недоступном архиве Святейшего Синода. Разумеется, учёный не преминул в полной мере воспользоваться столь редкой возможностью, разыскал и переписал массу полезных и важных бумаг.

Справедливости ради, следует отметить, что недавно на здании бывшей духовной семинарии в Симбирске – Ульяновске (ул. Гончарова, 30), по решению научного реставрационного совета Государственного историко-мемориального заповедника «Родина В.И. Ленина», установлена мемориальная доска, где обозначены имена известных людей, которые в разные годы работали и учились в семинарии. Среди них назван и «Капитон Невоструев, преподаватель семинарии, историк и археолог, внёс большой вклад в описание истории Симбирска» [11].

### **Заключение**

В «Энциклопедии Ульяновской области» в статье о духовной семинарии также упоминается известный учёный: «В духовной семинарии преподавали Михаил Семенович Флоренсов, духовный отец философа и религиозного деятеля Павла Флоренского, знаток древнерусских рукописей, историк и краевед Капитон Иванович Невоструев». Конечно, удивительно, что в этой «Энциклопедии» нет персоналии Невоструева, я бы сказал, одного

из выдающихся историков и краеведов Симбирска, Прикамья и Поволжья, а также славянского мира. «Пионером архивоведения в Симбирской губернии» справедливо назван Капитон Иванович в статье «Из поволжской старины», опубликованной в «Историческом вестнике» (1907. № 8. С. 493-514). Здесь верно говорится, что начинающий учёный «подготовку к работам этого рода получил в Симбирске. Он выполнил огромную работу по приведению в порядок монастырских архивов и собиранию материалов для историко-археологического и статистического описания Симбирской епархии».

#### **Примечания:**

1. Агафонов Н.Я. К биографии В.А. Сбоева // Агафонов Н.Я. Из Казанской истории. Казань, 1906. С. 205, 208.
2. Андреев В. Капитон Иванович Невоструев: Биографический очерк // Русская старина. 1908. № 1. С. 97-110; № 2. С. 367-392.
3. Архив А.В. Горского // НИОР РГБ. Ф. 78. К. 27. Ед. хр. 72.
4. Архив А.В. Горского // НИОР РГБ. Ф. 78. К. 28. Ед. хр. 18.
5. Баратынский А.И. Памяти К.И. Невоструева // Православное обозрение. Известия и заметки. 1873. № 2. С. 194-197.
6. Валеев Н.М. Вопросы славяноведения в переписке К.И. Невоструева и В.И. Григоровича // В мире научных открытий. 2015. № 3 (63). С. 7-13.
7. Валеев Н.М. К.И. Невоструев: творческая биография ученого. Переписка: Монография. М.: Издательство «Перо», 2015. 425 с.
8. Валеев Н.М. Scientific dialogue of the Russian and Slavic historians in the correspondence of K.I. Nevostruyev and N.A. Popov // Русская старина. 2015. № 2 (14). С. 80-85.
9. Валеев Н.М. Переписка К.И. Невоструева и митрополита Макария // Вопросы истории. 2014. № 12. С. 157-162.
10. Валеев Н.М. Письма К.И. Невоструева архиепископу Филарету // В мире научных открытий. 2014. № 11.13 (59). С. 5201-5206.
11. Ермакова Е. Возвращение к памяти // Народная газета. 2001. № 37.
12. Крылов Н. Очерки из далекого прошлого // Вестник Европы. 1900. № 5. С. 140-144.
13. Неболюбов П. Пятидесятилетие Симбирской духовной семинарии: 1840-1890 // Симбирские епархиальные ведомости. 1900. № 15 (1 августа).
14. Православные русские обители. Полное иллюстрированное описание всех православных русских монастырей в Российской империи и на Афоне СПб.: Книгоиздательство П.П. Сойкина, 1909.
15. Православная энциклопедия / Под ред. Патриарха Московского и всея Руси Алексия II. Т. VIII. Вероучение – Владимирско-Волынская епархия. М.: Церковно-научный центр «Православная энциклопедия», 2004.
16. Пятидесятилетие Симбирской духовной семинарии // Симбирские епархиальные ведомости. 1900. № 4.
17. Савва (Тихомиров), архиепископ. Хроника моей жизни. Автобиографические записки высокопреосвященного Саввы, Архиепископа Тверского и Кашинского: в 4 т. Сергиев Посад: Типография Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 1902. Т. 2.
18. Сборник в память десятилетия Симбирской губернской архивной комиссии. 1895-1905 / Сост. и ред. П.Л. Мартынов. Симбирск: Губернская Типография, 1906.
19. Симбирские епархиальные ведомости. 1900. № 19 (1 октября). С. 81-82.
20. Симбирские епархиальные ведомости. 1901. № 7. С. 36-37).
21. Христианство: Энциклопедический словарь: в 3 т. М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. Т. 1.

#### **References:**

1. Agafonov N.Ya. K biografii V.A. Sboeva // Agafonov N.Ya. Iz Kazanskoj istorii. Kazan, 1906.
2. Andreev V. Kapiton Ivanovich Nevostruev: Biograficheskiy ocherk // Russkaya statina. 1908. № 1. P. 97-110; № 2. P. 367-392.
3. Arkhiv A.V. Gorskogo // NIOR RGB. F. 78. K. 27. Ed. khr. 72.
4. Arkhiv A.V. Gorskogo // NIOR RGB. F. 78. K. 28. Ed. khr. 18.

5. Baratynskiy A.I. Pamyati K.I. Nevostrueva // Pravoslavnoe obozrenie. Izvestiya i zametki. 1873. № 2. P. 194-197.
6. Valeev N.M. Voprosy slavyanovedeniya v perepiske K.I. Nevostrueva i V.I. Grigorovicha // V mire nauchnykh otkrytiy. 2015. № 3 (63). P. 7-13.
7. Valeev N.M. K.I. Nevostruev: tvorcheskaya biografiya uchenogo. Perepiska: Monografiya. M., 2015. 425 p.
8. Valeev N.M. Scientific dialogue of the Russian and Slavic historians in the correspondence of K.I. Nevostruev and N.A. Popov // Russkaya starina. 2015. № 2 (14). P. 80-85.
9. Valeev N.M. Perepiska K.I. Nevostrueva i mitropolita Makariya // Voprosy istorii. 2014. № 12. P. 157-162.
10. Valeev N.M. Pisma K.I. Nevostrueva arkhiepiskopu Filaretu // V mire nauchnykh otkrytiy. 2014. № 11.13 (59). P. 5201-5206.
11. Ermakova E. Vozvrashchenie k pamyati // Narodnaya gazeta. 2001. № 37.
12. Krylov N. Ocherki iz dalekogo proshlogo // Vestnik Evropy. 1900. № 5. P. 140-144.
13. Nebolyubov P. Pyatidesyatiletie Simbirskoy dukhovnoy seminarii: 1840-1890 // Simbirskie eparkhialnye vedomosti. 1900. № 15 (1 avgusta).
14. Pravoslavnye russkie obiteli. Polnoe illyustrirovannoe opisanie vseh pravoslavnykh russkikh monastyrey v Rossiyskoy imperii i na Afone. SPt., 1909.
15. Pravoslavnaya entsiklopediya / Pod red. Patriarkha Moskovskogo i vseya Rusi Aleksiya II. T. VIII. Verouchenie – Vladimiro-Volynskaya eparkhiya. M., 2004.
16. Pyatidesyatiletie Simbirskoy dukhovnoy seminarii // Simbirskie eparkhialnye vedomosti. 1900. № 4.
17. Savva (Tikhomirov), arkhiepiskop. Khronika moey zhizni. Avtobiograficheskie zapiski vysokopreosvyashchennogo Savvy, Arkhiepiskopa Tverskogo i Kashinskogo: v 4 t. Sergiev Posad, 1902. T. 2.
18. Sbornik v pamyat desyatiletiya Simbirskoy gubernskoy arkhivnoy komissii. 1895-1905 / Sost. i red. P.L. Martynov. Simbirsk, 1906.
19. Simbirskie eparkhialnye vedomosti. 1900. № 19 (1 oktyabrya). P. 81-82.
20. Simbirskie eparkhialnye vedomosti. 1901. № 7. P. 36-37).
21. Khristianstvo: Entsiklopedicheskiy slovar: v 3 t. M., 1993. T. 1.

УДК 929

### **Учебная и научно-педагогическая деятельность К.И. Невоструева**

Наиль Мансурович Валеев

Академия наук Республики Татарстан, Российская Федерация  
420111, Республика Татарстан, Казань, улица Баумана, 20  
Доктор филологических наук, профессор

**Аннотация.** Обращение к учебной и научно-педагогической деятельности К.И. Невоструева (1816-1872), члена-корреспондента императорской Академии наук, члена Сербского учёного общества в Белграде, Югославянской Академии в Загребе, профессора-археографа, археолога, историка и филолога, чей авторитет в дореволюционной России и славянском сообществе был непререкаем, интересно тем, что она рельефно отражает многие черты и особенности духовно-культурной жизни современной ему эпохи. Родившись в глубокой российской провинции, он поднялся самостоятельно до вершин российской и европейской науки, стал знаменитым русским славистом, археологом, археографом, историком церкви, сказавшим своё веское слово в каждом из названных направлений.

**Ключевые слова:** К.И. Невоструев, Вифанская духовная семинария, Симбирская духовная семинария, Московская духовная академия, археология, история.

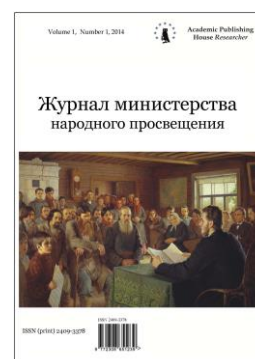


Copyright © 2015 by Academic Publishing House *Researcher*



Published in the Russian Federation  
Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya  
Has been issued since 1834.  
ISSN: 2409-3378  
E-ISSN: 2413-7294  
Vol. 6, Is. 4, pp. 171-179, 2015

DOI: 10.13187/zhmnp.2015.6.171  
[www.ejournal18.com](http://www.ejournal18.com)



UDC 37.018

### Experience in building a comprehensive program of "Development of productive ideas about health and safety"

<sup>1</sup> Izabela B. Kotova

<sup>2</sup> Galina V. Lozovaya

<sup>1</sup> Pyatigorsk State Linguistic University, Russian Federation  
Member-correspondent of Rissuan Academy of Education  
Doctor of Psychological Sciences, Professor  
E-mail: kotova.izabela@yandex.ru

<sup>2</sup> Institute of Service Sphere and Business (branch) of DSTU, Russian Federation  
Senior lector  
E-mail: Krasotulya\_18@mail.ru

#### Abstract

The article describes the experience of authoring program for the formation of productive ideas about safety. The need to build this kind of practice is justified by scientific findings of the predecessors of the authors about the key role of subjective perceptions in the safe behavior. The program is aimed at students of pedagogical college. Under productive ideas about health and safety the authors understand subjective representations of corresponding features of informative presentation about health and safety, their emotional relevance and effectiveness in relation to safety. The development of the program is based on the principles of scientific integrity, continuity and the practice. The program includes the concentration of actions on educational material on health and safety in the disciplines of basic educational program, additional training courses on the psychology of health and safety and the organization of professional support of students-psychologists.

**Keywords:** security, life safety, personal safety, security, safe behavior, the formation of safe behavior program, model, subjective representations, productive performance.

#### Введение

Проблемы безопасности в настоящее время приобрели высокий уровень значимости на общегосударственном и социальном уровне. Это послужило стимулом для их разработки в разных отраслях научного знания: философии, правовых дисциплинах, социологии, лингвистике, экономике, педагогике, психологии. При этом только в дисциплинах психолого-педагогического цикла разработка проблемы непосредственно коснулась вопросов, имеющих практическую значимость для построения практики безопасной жизнедеятельности конкретного человека [1]. Очевиден дефицит опыта построения программ практического формирования у субъектов разных типов учебных заведений реальных умений, навыков, качеств личности, способностей, позволяющих повысить их эффективность в сфере безопасности жизнедеятельности. Опыт решения данной проблемы и представлен в нашей статье.

### **Методы и методики**

Для решения проблемы построения программы формирования у студентов представлений о безопасности жизнедеятельности использовались методы теоретического анализа и синтеза материалов научных источников, характеризующих особенности безопасного поведения и влияющие на него свойства личности у различных категорий субъектов, а также методических материалов, характеризующих содержание обучения студентов педагогического колледжа. Сделанные выводы и обобщения послужили основой для использования метода моделирования процесса формирования у студентов педагогического колледжа представлений о безопасности жизнедеятельности. Итоговым методом разрешения проблемы нашего исследования явилось проектирование программы формирования у студентов педагогического колледжа представлений о безопасности жизнедеятельности.

### **Обсуждение**

Источники (Благодырь Е.М., Краснянская Т.М.) показывают, что проблема безопасного поведения имеет уже достаточно протяженную во времени историю научной разработки, в которую внесли свой вклад многие философы, психологи и педагоги [2, 3, 4]. В настоящее время она сохраняет свою актуальность, что стимулирует проведение исследований, раскрывающих различные аспекты построения безопасного поведения. Основу данной проблематики составило изучение психологической феноменологии безопасности личности человека. Безопасность изучена в широком контексте социальных и профессиональных ситуаций. В частности, она изучена в связи с несением воинской службы [5], преодолением конфликтов [6], овладением иностранным языком [7], функционированием образовательной [8] и организационно-производственной [9] среды и т.д. Выявлялись особенности функционирования различных проекций безопасности на психику человека. В этом русле, в частности, изучены особенности субъектных приоритетов безопасности студентов в зависимости от чувства одиночества [10], особенностей экстремальной ситуации [11], развития Интернет-зависимости [12], временной перспективы [13, 14, 15], состояния жизнестойкости их личности [16] и т.д. Был сделан вывод, согласно которому потребность человека в безопасности носит пассивный характер, а ее актуализация происходит в сложных, экстремальных ситуациях жизнедеятельности [17]. Сделанный вывод послужил предпосылкой для изучения подходов к выявлению особенностей построения практики организации безопасности жизнедеятельности. Важнейшим направлением в этой связи выступило выявление особенностей стратегии поведения человека в связи с обеспечением его безопасности. Так, в исследовании Т.М. Краснянской значительное внимание уделено изучению стратегий обеспечения безопасности субъекта экстремальных ситуаций [18]. Н.П. Татьянченко разработаны вопросы построения безопасности в условиях несения воинской службы [19]. А.Д. Тырсиковой выявлены стратегии формирования психологической безопасности студентов вуза [20]. Проведенный комплекс исследований по проблеме построения безопасности жизнедеятельности позволил сделать ряд выводов, среди которых для нас наибольшей значимостью обладает установление того, что в основе безопасного поведения лежат соответствующие субъектные представления [21, 22]. Данный подход был положен в основу нашей работы по созданию программы формирования у студентов педагогического колледжа представлений о безопасности жизнедеятельности.

### **Результаты**

Построению данной программы предшествовало моделирование соответствующего процесса, результаты которого уже представлены в одной из наших публикаций [23]. Уточним в этой связи, что базовое для нашей модели и теперь программы понятие «продуктивность представлений» относилось к субъектным представлениям, соответствующим признакам содержательности представлений о безопасности жизнедеятельности, их эмоциональной адекватности в отношении безопасности жизнедеятельности и действенности. При этом под содержательностью представлений о безопасности жизнедеятельности подразумевалось наличие в них четкой позиции относительно безопасности жизнедеятельности. Эмоциональная адекватность представлений о безопасности жизнедеятельности раскрывалась как соответствие эмоций предметному содержанию данных представлений.

Действенность представлений о безопасности жизнедеятельности понималась как наличие в них побуждающего потенциала к реализации ответной реакции относительно событий, инициирующих соответствующие представления.

Разработанная авторская модель формирования у студентов педагогического колледжа продуктивных представлений о безопасности жизнедеятельности включала в себя несколько блоков и принципов организации соответствующего процесса. В состав модельных блоков вошли содержательный, функциональный, организационный и ресурсный блоки. В соответствии с моделью, основными принципами формирования продуктивных представлений о безопасности жизнедеятельности у студентов педагогического колледжа выступили: принцип научности, принцип целостности, принцип непрерывности и принцип связи с практикой.

На основе модели была разработана программа формирования у студентов педагогического колледжа продуктивных представлений о безопасности жизнедеятельности. Согласно нашему замыслу, данная программа предполагает несколько направлений работы:

- внедрение в учебный процесс подготовки будущих педагогов содержания обучения, позволяющего сформировать необходимые для них знания в сфере безопасности жизнедеятельности;

- разработка и проведение для студентов дополнительных курсов по психологии, расширяющих представления студентов о безопасности жизнедеятельности;

- включение в практику деятельности педагогического колледжа сопровождающей работы психолога, направленной на коррекцию и развитие адекватных представлений его студентов о безопасности жизнедеятельности.

В рамках реализации программы «Развитие представлений о безопасности жизнедеятельности студентов педагогического колледжа» в содержании профессиональной подготовки студентов нами был изучен учебный план и на каждом году обучения выделен комплекс дисциплин, обладающих потенциалом рассмотрения различных аспектов безопасности жизнедеятельности (таб.).

*Таблица*

Распределение по годам обучения дисциплин специальности 050146 – «Преподавание в начальных классах по программе углубленной подготовки», обладающих потенциалом формирования представлений о безопасности жизнедеятельности

| <i>Год обучения</i>                          | <i>Дисциплины</i>   |
|--|---|
| 1  | Обществознание  |
|  | Информатика и ИКТ   |
|  | Естествознание  |
|  | ОБЖ   |
|  | Литература  |
| 2  | История   |
|  | Информатика и ИКТ в профессиональной деятельности               |
|  | Экологические основы природопользования                         |
|  | Педагогика  |
|  | Психология  |
|  | Возрастная анатомия, физиология, гигиена                        |
|  | ОБЖ   |
| Основы учебно-исследовательской деятельности |   |
| 3  | Психология общения  |
|  | Физическая культура   |
|  | Информатика и ИКТ в профессиональной деятельности               |
|  | Теоретические основы организации обучения в начальных классах   |
|  | Детская литература с практикумом по выразительному чтению       |
|  | Методика обучения продуктивным видам деятельности с практикумом |
| Основы организации внеурочной работы         |   |

|   |  |
|---|--|
|   | Подготовка к летней практике   |
| 4 | Основы философии   |
|   | Основы права   |
|   | Физическая культура  |
|   | Правовое обеспечение профессиональной деятельности                               |
|   | Менеджмент   |
|   | Основы педагогического мастерства  |
|   | Основы организации внеурочной работы   |
|   | Теоретические и прикладные аспекты методической работы учителя начальных классов |

Наряду с выделением содержания в базовых учебных дисциплинах, в целях формирования у студентов представлений о безопасности жизнедеятельности в соответствии с моделью мы разработали четыре дополнительных учебных курса по психологии.

В их состав вошли:

- Введение в психологию безопасности жизнедеятельности (для 1 курса);
- Психология безопасности ребенка младшего школьного возраста (для 2 курса);
- Психология безопасности педагогической деятельности (для 3 курса);
- Психология организации безопасного учебно-воспитательного процесса (для 4 курса).

Содержание данных дополнительных курсов представлено в Приложении 4 к данной работе.

Курс «Введение в психологию безопасности жизнедеятельности» рассчитан на студентов 1 курса. Курс рассчитан на 40 часов аудиторной работы. Его целью является формирование общих представлений студентов о психологических аспектах безопасности жизнедеятельности человека.

Основное содержание курса составляют следующие единицы: Безопасность и ее значение для жизнедеятельности человека. Проблемы безопасности в историко-культурном аспекте. Оформление научных представлений о безопасности жизнедеятельности. Представления о безопасности в психологической науке. Безопасность и сенсорно-перцептивная сфера человека. Безопасность и мнемическая сфера человека. Безопасность и интеллектуальная сфера человека. Безопасность и креативность человека. Безопасность деятельности человека. Безопасность и коммуникация человека.

Курс «Психология безопасности ребенка младшего школьного возраста» предназначен для студентов 2 курса. Его длительность равна 40 часам аудиторной работы. Целью данного дополнительного курса является создание у студентов педагогического колледжа представлений о психологических аспектах безопасности детей младшего школьного возраста.

Основное содержание курса составляют следующие единицы: Развитие познавательной сферы ребенка младшего школьного возраста и его безопасность. Развитие эмоционально-волевой сферы ребенка младшего школьного возраста и его безопасность. Развитие коммуникативной сферы ребенка младшего школьного возраста и его безопасность. Развитие личности ребенка младшего школьного возраста и его безопасность. Развитие способностей ребенка младшего школьного возраста и его безопасность. Развитие направленности личности ребенка младшего школьного возраста и его безопасность. Безопасность игровой деятельности ребенка младшего школьного возраста. Безопасность учебной деятельности ребенка младшего школьного возраста. Безопасность трудовой деятельности ребенка младшего школьного возраста.

Курс «Психология безопасности педагогической деятельности» предназначен для студентов 3 курса. Его длительность равна 40 часам аудиторной работы. Целью данного дополнительного курса является создание у студентов педагогического колледжа представлений о психологических аспектах безопасности педагогической деятельности.

Основное содержание курса составляют следующие единицы: Психологический анализ педагогической деятельности с точки зрения вопросов ее безопасности. Организация

безопасного рабочего места. Мотивация педагогической деятельности и безопасность. Педагогические функции в контексте проблем безопасности педагогической деятельности. Педагогические умения в контексте проблем безопасности педагогической деятельности. Стиль педагогической деятельности в контексте проблем безопасности педагогической деятельности. Построение урока и вопросы безопасности педагогической деятельности. Проективно-рефлексивные способности педагога и вопросы безопасности педагогической деятельности. Проведение анализа безопасности урока.

Курс «Психология организации безопасного учебно-воспитательного процесса» предназначен для студентов 4 курса. Его длительность равна 40 часам аудиторной работы. Целью данного дополнительного курса является формирование у студентов педагогического колледжа представлений о психологических аспектах организации безопасного учебно-воспитательного процесса.

Основное содержание курса составляют следующие единицы: Взаимодействие педагога с субъектами образовательного процесса с точки зрения вопросов безопасности. Взаимодействие педагога с общественностью с точки зрения вопросов безопасности. Учебное сотрудничество и безопасность. Влияние безопасности на учебное сотрудничество. Общение в образовательном процессе и безопасность. Использование общения для повышения безопасности учебно-воспитательного процесса. «Барьеры» в педагогическом взаимодействии, общении и учебно-педагогической деятельности с точки зрения безопасности. Затрудненное общение и безопасность учебно-воспитательного процесса. Преодоление проблем затрудненного общения и безопасность учебно-воспитательного процесса.

В практику деятельности педагогического колледжа в рамках реализации разработанной модели была также включена сопровождающая работа психолога, направленная на коррекцию и развитие адекватных представлений его студентов о безопасности жизнедеятельности.

Данное направление формирующей деятельности предусматривало проведение со студентами на протяжении всего периода их профессиональной подготовки комплекса мероприятий, включающего групповые тренинги и индивидуальное психологическое консультирование.

Тренинги представляют собой форму групповой работы психолога, состоящую в проведении серии целенаправленных сеансов взаимодействия со студентами, подчиненных определенным требованиям.

В контексте нашего исследования обозначенные сеансы были направлены на коррекцию и развитие у студентов ряда личностных качеств, связанных с представлениями о безопасности жизнедеятельности. В состав личностных качеств, связанных у студентов педагогического колледжа с представлениями о безопасности жизнедеятельности, по итогам психологической диагностики и интерпретации полученных результатов вошли: личностная тревожность, интернальный локус контроля, ценность самоактуализации, личностная и социальная идентичность.

В качестве требований к проведению тренинговых сеансов использовались традиционные принципы организации тренинговой формы работы психолога: обеспечение конфиденциальности встречи; принцип добровольности; принцип доброжелательного и безоценочного отношения к клиенту; принцип профессиональной мотивированности психолога; принцип отказа психолога от советов или рецептов; разграничение личных и профессиональных отношений [24].

Тренинги были разработаны так, чтобы, в соответствии с моделью формирования представлений о безопасности жизнедеятельности, охватывать все годы обучения студентов в колледже. В итоге было подготовлено и проведено 4 тренинга:

1 курс – тренинг для снижения уровня тревожности. Цель данного тренинга: снижение уровня развития ситуативной и личностной тревожности, что особо актуально для первокурсников, испытывающих трудности адаптации к новым условиям учебной деятельности и социального взаимодействия [Психологическое сопровождение адаптации].

2 курс – тренинг развития саморегуляции и ответственности за принимаемые решения. Цель тренинга: обучение студентов навыкам волевой регуляции своих эмоциональных состояний, совершения акта выбора в ситуации борьбы мотивов, принятию

ответственности на себя за совершенные выборы.

3 курс – тренинг личностной и социальной идентичности. Цель тренинга: формирование у студентов позитивного восприятия окружающего мира как более стабильного, надежного, справедливого, сбалансированного; развитие чувства принадлежности к профессии педагога.

4 курс – тренинг личностного роста. Цель тренинга: формирование ценностей самоактуализации.

Все тренинги проводились по традиционной схеме, предполагающей вводную встречу, основной блок серий, заключительную (итоговую) встречу.

Каждое занятие также предусматривало вводную часть (разминку), работу над основной проблемой, подведение итогов.

Выполнение каждого упражнения предусматривало рефлексию, т.е. анализ вопросов: на что было направлено упражнение? что получилось? что не поучилось? что получили в результате выполнения упражнения? над чем задумались? и т.д.

Со студентами экспериментальной выборки в течение всего эксперимента проводилось также психологическое консультирование. Психологическое консультирование представляет собой форму профессиональной работы психолога с клиентом, направленную на решение имеющихся у него проблем и развитие его личности. В нашем случае психологическое консультирование студентов педагогического колледжа было направлено на формирование у них представлений о безопасности жизнедеятельности. В рамках формирования представлений о безопасности студенты обращались по широкому кругу вопросов, в состав которых вошли, в частности: взаимоотношения с другими студентами, взаимоотношения с родными и близкими, профессиональное самоопределение, трудности саморегуляции психических состояний, организация познавательной активности, выбор спутника жизни.

Как форма профессиональной работы психолога консультирование предусматривало использование ряда профессиональных приемов и техник. Наиболее частое применение нашли: вербальная поддержка консультирующихся студентов; постановка вопросов, стимулирующих мышление («Что?» «Как?» «Каким образом?» «Зачем?» «Почему?»); «зеркализация»; «перифраза»; овладение и использование в разговоре со студентами особенностей их языка; «обобщение» [25].

### **Выводы**

Итак, теоретический анализ проблемы формирования безопасного поведения человека позволил нам прийти к выводу, согласно которому в его основе лежат соответствующие представления. В силу этого была поставлена цель по разработке программы формирования у студентов педагогического колледжа продуктивные представления о безопасности жизнедеятельности. Данная программа включила в себя действия по концентрации учебного материала по безопасности жизнедеятельности в дисциплинах основной образовательной программы, проведение дополнительных учебных курсов по психологии безопасности жизнедеятельности и организации профессионального сопровождения студентов психологом.

### **Примечания:**

1. Краснянская Т.М. Психология личной безопасности субъекта: монография. Ессентуки: РОССЫ, 2002. 156 с.
2. Благодарь Е.М. Безопасное поведение человека: предметно-категориальное содержание в истории психологической науки // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2012. № 1. С. 322-326.
3. Краснянская Т.М. Проблема безопасности в историческом генезисе социальных представлений и психологических воззрений // Научная мысль Кавказа. 2004. № 7. С. 29-37.
4. Краснянская Т.М. Личная безопасность человека в проблемном поле психологии безопасности // НТИ: Наука. Технологии. Инновации. 2005. № 40. С. 145-153.
5. Татьянченко Н.П. Психологические условия обеспечения безопасности личности военнослужащих: дис. ... канд. психол. наук. Сочи, 2008. 239 с.
6. Краснянская Т.М. Компетентностный ресурс медиативного урегулирования

конфликта в пространстве психологической безопасности его субъектов [Электронный ресурс] // Прикладная психология и психоанализ: электронный научный журнал. 2013. № 4. С. 2. URL: <http://ppip.idnk.ru> (дата обращения: 11.10.2015).

7. Тылец В.Г., Краснянская Т.М. Психология обучения иностранным языкам в контексте педагогических концепций и образовательной практики // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2012. № 3. С. 186-189.

8. Краснянская Т.М., Тылец В.Г. Создание безопасной образовательной среды в вузе средствами мини-олимпиады // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. 2015. № 2-3. С. 124-129.

9. Краснянская Т.М., Тылец В.Г. Проблемно-предметное поле психологического аудита безопасности организации [Электронный ресурс] // Прикладная психология и психоанализ. 2011. № 1. С. 2. URL: <http://ppip.idnk.ru> (дата обращения: 11.10.2015).

10. Lyakhov A.V., Tukova Zh.V. The problem of loneliness students with different priorities subektnosti protect // European Journal of Psychological Studies. 2015. № 2 (6). С. 75-80.

11. Краснянская Т.М. Экстремальная ситуация как актуализатор потребности человека в безопасности и развитии // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2006. Т. 56. № 1. С. 252-258.

12. Kutovoy I.N., Syrova T.A. Some features of the subjective priorities of students` safety with different levels of internet addiction // European Journal of Psychological Studies. 2015. № 2 (6). С. 58-66.

13. Ковдра А.С. Временная перспектива как predisposition психологической безопасности личности: дис. ... канд. психол. наук. Пятигорск, 2012.

14. Краснянская Т.М., Ковдра А.С. Психологическая безопасность личности: временная перспектива: монография. Пятигорск: ПГЛУ, 2012. 168 с.

15. Краснянская Т.М., Тылец В.Г. Темпоральные аспекты психологической безопасности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2015. Т. 15. Вып. 3. С.70-75.

16. Lyakhov A.V., Sushkova V.V. The inclusion of subjective security priorities of students in the regulatory mechanisms of the individual resilience // European Journal of Psychological Studies. 2015. № 2 (6). С. 67-74.

17. Краснянская Т.М. Влияние экстремальности на актуализацию у её субъекта потребности в безопасности // Информационное противодействие угрозам терроризма. 2009. № 12. С. 23-31.

18. Краснянская Т.М. Стратегии организации психологического самообеспечения безопасности субъекта в экстремальной ситуации // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2005. Т. 49. № 5. С. 207-213.

19. Татьянченко Н.П. Проектирование системы обеспечения личной безопасности военнослужащих // Сборник научных трудов Sworld. 2012. Т. 21. № 4. С. 36-39.

20. Тырсыкова А.Д. Формирование стратегий психологической безопасности студентов вуза: дис. ... канд. психол. наук. Пятигорск: Пятигорский государственный лингвистический университет, 2012. 199 с.

21. Благодырь Е.М. Формирование представлений о безопасном поведении человека как предмете психологической науки [Электронный ресурс] // Прикладная психология и психоанализ. 2011. Т. 4. С. 1. URL: <http://ppip.idnk.ru> (дата обращения: 11.10.2015).

22. Тылец В.Г., Краснянская Т.М. Теоретические аспекты разработки психологической концепции лингвистической безопасности личности // Прикладная психология и психоанализ: электронный научный журнал. 2015. № 3. С. 4. URL: <http://ppip.idnk.ru> (дата обращения: 11.10.2015).

23. Лозовая Г.В. Модель формирования продуктивных представлений о безопасности жизнедеятельности у студентов педагогического колледжа // GESJ: Education Sciences and Psychology. 2015. №.3 (35). Рр. 42-52. URL: <http://gesj.internet-academy.org.ge/download.php?id=2526.pdf> (дата обращения: 11.10.2015).

24. Битянова М.Р. Психология личностного роста. Практическое пособие. М., 1995.

25. Елизаров А.Н. Основы индивидуального и семейного психологического консультирования: Учебное пособие. М.: Ось-89, 2003.

**References:**

1. Krasnyanskaya T.M. Psikhologiya lichnoi bezopasnosti sub"ekta: monografiya. Essentuki: ROSSY, 2002. 156 s.
2. Blagodyr' E.M. Bezopasnoe povedenie cheloveka: predmetno-kategorial'noe sodержanie v istorii psikhologicheskoi nauki // Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2012. № 1. S. 322-326.
3. Krasnyanskaya T.M. Problema bezopasnosti v istoricheskom genezise sotsial'nykh predstavlenii i psikhologicheskikh vozzrenii // Nauchnaya mysl' Kavkaza. 2004. № 7. S. 29-37.
4. Krasnyanskaya T.M. Lichnaya bezopasnost' cheloveka v problemnom pole psikhologii bezopasnosti // NTI: Nauka. Tekhnologii. Innovatsii. 2005. № 40. S. 145-153.
5. Tat'yanchenko N.P. Psikhologicheskie usloviya obespecheniya bezopasnosti lichnosti voennosluzhashchikh: dis. ... kand. psikhol. nauk. Sochi, 2008. 239 s.
6. Krasnyanskaya T.M. Kompetentnostnyi resurs mediativnogo uregulirovaniya konflikta v prostranstve psikhologicheskoi bezopasnosti ego sub"ektov [Elektronnyi resurs] // Prikladnaya psikhologiya i psikhoanaliz: elektronnyi nauchnyi zhurnal. 2013. № 4. S. 2. URL: <http://ppip.idnk.ru> (data obrashcheniya: 11.10.2015).
7. Tylets V.G., Krasnyanskaya T.M. Psikhologiya obucheniya inostrannym yazykam v kontekste pedagogicheskikh kontseptsii i obrazovatel'noi praktiki // Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2012. № 3. S. 186-189.
8. Krasnyanskaya T.M., Tylets V.G. Sozdanie bezopasnoi obrazovatel'noi sredy v vuze sredstvami mini-olimpiady // Vesnik Vitsebskaga dzyarzhaynaga y'niversiteta. 2015. № 2-3. S. 124-129.
9. Krasnyanskaya T.M., Tylets V.G. Problemno-predmetnoe pole psikhologicheskogo audita bezopasnosti organizatsii [Elektronnyi resurs] // Prikladnaya psikhologiya i psikhoanaliz. 2011. № 1. S. 2. URL: <http://ppip.idnk.ru> (data obrashcheniya: 11.10.2015).
10. Lyakhov A.V., Tukova Zh.V. The problem of loneliness students with different priorities subektnosti protect // European Journal of Psychological Studies. 2015. № 2 (6). S. 75-80.
11. Krasnyanskaya T.M. Ekstremal'naya situatsiya kak aktualizator potrebnosti cheloveka v bezopasnosti i razvitii // Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Tekhnicheskie nauki. 2006. T. 56. № 1. S. 252-258.
12. Kutovoy I.N., Syrova T.A. Some features of the subjective priorities of students` safety with different levels of internet addiction // European Journal of Psychological Studies. 2015. № 2 (6). S. 58-66.
13. Kovdra A.S. Vremennaya perspektiva kak predispozitsiya psikhologicheskoi bezopasnosti lichnosti: dis. ... kand. psikhol. nauk. Pyatigorsk, 2012.
14. Krasnyanskaya T.M., Kovdra A.S. Psikhologicheskaya bezopasnost' lichnosti: vremennaya perspektiva: monografiya. Pyatigorsk: PGLU, 2012. 168s.
15. Krasnyanskaya T.M., Tylets V.G. Temporal'nye aspekty psikhologicheskoi bezopasnosti // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika. 2015. T. 15. Vyp. 3. S.70-75.
16. Lyakhov A.V., Sushkova V.V. The inclusion of subjective security priorities of students in the regulatory mechanisms of the individual resilience // European Journal of Psychological Studies. 2015. № 2 (6). S. 67-74.
17. Krasnyanskaya T.M. Vliyanie ekstremal'nosti na aktualizatsiyu u ee sub"ekta potrebnosti v bezopasnosti // Informatsionnoe protivodeistvie ugrozam terrorizma. 2009. № 12. S. 23-31.
18. Krasnyanskaya T.M. Strategii organizatsii psikhologicheskogo samoobespecheniya bezopasnosti sub"ekta v ekstremal'noi situatsii // Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Tekhnicheskie nauki. 2005. T. 49. № 5. S. 207-213.
19. Tat'yanchenko N.P. Proektirovanie sistemy obespecheniya lichnoi bezopasnosti voennosluzhashchikh // Sbornik nauchnykh trudov Sworld. 2012. T. 21. № 4. S. 36-39.
20. Tyrsikova A.D. Formirovanie strategii psikhologicheskoi bezopasnosti studentov vuza: dis. ... kand. psikhol. nauk. Pyatigorsk: Pyatigorskii gosudarstvennyi lingvisticheskii universitet, 2012. 199s.
21. Blagodyr' E.M. Formirovanie predstavlenii o bezopasnom povedenii cheloveka kak predmete psikhologicheskoi nauki [Elektronnyi resurs] // Prikladnaya psikhologiya i psikhoanaliz. 2011. T. 4. S. 1. URL: <http://ppip.idnk.ru> (data obrashcheniya: 11.10.2015).



22. Tylets V.G., Krasnyanskaya T.M. Teoreticheskie aspekty razrabotki psikhologicheskoi kontseptsii lingvisticheskoi bezopasnosti lichnosti // Prikladnaya psikhologiya i psikhoanaliz: elektronnyi nauchnyi zhurnal. 2015. № 3. S. 4. URL: <http://ppip.idnk.ru> (data obrashcheniya: 11.10.2015).

23. Lozovaya G.V. Model' formirovaniya produktivnykh predstavlenii o bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti u studentov pedagogicheskogo kolledzha // GESJ: Education Sciences and Psychology. 2015. No.3 (35). Pp. 42-52. URL: <http://gesj.internet-academy.org.ge/download.php?id=2526.pdf> (data obrashcheniya: 11.10.2015).

24. Bityanova M.R. Psikhologiya lichnostnogo rosta. Prakticheskoe posobie. M., 1995.

25. Elizarov A.N. Osnovy individual'nogo i semeinogo psikhologicheskogo konsul'tirovaniya: Uchebnoe posobie. M.: Os'-89, 2003.

УДК 37.018

### **Опыт построения комплексной программы «Развитие продуктивных представлений о безопасности жизнедеятельности»**

<sup>1</sup> Изабела Борисовна Котова

<sup>2</sup> Галина Владимировна Лозовая

<sup>1</sup> Пятигорский государственный лингвистический университет, Российская Федерация  
член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор  
E-mail: [kotova.izabela@yandex.ru](mailto:kotova.izabela@yandex.ru)

<sup>2</sup> Институт сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) ДГТУ, Шахты,  
Ростовская область  
старший преподаватель  
E-mail: [Krasotulya\\_18@mail.ru](mailto:Krasotulya_18@mail.ru)

**Аннотация.** В статье представлен опыт авторской разработки программы формирования продуктивных представлений о безопасности жизнедеятельности. Необходимость построения практики такого рода обоснована научными выводами предшественников авторов о ключевой роли субъектных представлений в организации безопасного поведения человека. Программа ориентирована на студентов педагогического колледжа. Под продуктивными представлениями о безопасности жизнедеятельности понимались субъектные представления, соответствующие признакам содержательности представлений о безопасности жизнедеятельности, их эмоциональной адекватности и действенности в отношении безопасности жизнедеятельности. Разработка программы основывалась на принципах научности, целостности, непрерывности и связи с практикой. Программа включила в себя действия по концентрации учебного материала по безопасности жизнедеятельности в дисциплинах основной образовательной программы, проведение дополнительных учебных курсов по психологии безопасности жизнедеятельности и организации профессионального сопровождения студентов психологом.

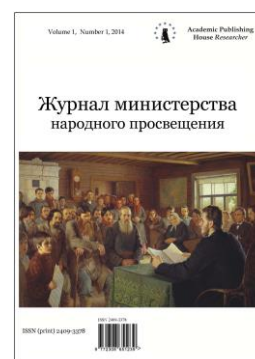
**Ключевые слова:** безопасность, безопасность жизнедеятельности, личная безопасность, обеспечение безопасности, безопасное поведение, формирование безопасного поведения, программа, модель, субъектные представления, продуктивные представления.

Copyright © 2015 by Academic Publishing House *Researcher*



Published in the Russian Federation  
Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya  
Has been issued since 1834.  
ISSN: 2409-3378  
E-ISSN: 2413-7294  
Vol. 6, Is. 4, pp. 180-188, 2015

DOI: 10.13187/zhmnp.2015.6.180  
[www.ejournal18.com](http://www.ejournal18.com)



UDC 37.014.5:159.9

## Conceptualization of safety principle of educational practices

<sup>1</sup> Tatiana M. Krasnyanskaya

<sup>2</sup> Valery G. Tylets

<sup>1</sup> Stavropol State Pedagogical Institute (branch in Essentuki), Russian Federation  
Dolina roz Str. 7, Essentuki, Stavropol Territory, 357635  
Doctor of Psychological Sciences, Professor  
E-mail: ktm8@yandex.ru

<sup>2</sup> Stavropol State Pedagogical Institute (branch in Essentuki), Russian Federation  
Dolina roz Str. 7, Essentuki, Stavropol Territory, 357635  
Doctor of Psychological Sciences, Professor  
E-mail: tyletsvalery@yandex.ru

### Abstract

The article is devoted to the introduction of the scientific revolution of the principle of security of educational practices. This principle focuses on the expanded use of the ideas of safety in the construction of the educational process in schools. According to the author's position, creating psychological safety of educational environment is not sufficient to solve the problems facing the educational system at the current stage of social development. Preparing the young generation capable of effectively coping with today's challenges, requires the formation of them in the framework of educational practices willingness and ability to be self-sufficient security. The main characteristics of the principle of security of educational practices are subjective centration, axiological synthesis, procedural and substantive structuration synchronization, substantially are disclosed in the article. The principle of security of educational practices performs: removing the forefront of security measures in educational practices of human interests, coordination of private property with social security interests of this sector, rethinking the content and process of construction of educational practices with regard to their safety.

**Keywords:** safety, safety principle, educational practice, educational environment, educational paradigm, the subjects of education, subject centration, axiological synthesis, meaningful structuration, procedural synchronization.

### Введение

Современная система образования, находясь на пути изменений, как никогда ранее вовлечена в поиск новых подходов содержательного наполнения и структурирования норм функционирования своих практик. Отмечающееся на текущий момент истории значительное снижение эффективности ставшей традиционной образовательной парадигмы в условиях непрерывно трансформирующихся жизненных реалий потребовало введения в педагогическую деятельность инновационных форм и методов обучения и воспитания. Однако достаточно бессистемное умножение педагогического инструментария

и его, порой, интуитивное, без достаточного научного обоснования внедрение в учебно-воспитательный процесс отнюдь не способствует прогрессивному развитию образовательной сферы. Она по-прежнему отстает от запросов равно как самих субъектов образования, так и более широкого круга лиц, заинтересованного в конечных результатах функционирования ее практик. Очевидно, необходимо обозначение вектора развития сферы образования, адекватного насущным социальным интересам, выявление направления преобразований, способного придать осмысленность и визуализировать целесообразность предпринимаемых в ее рамках поисковых усилий многих представителей педагогического сообщества. С отмеченным вектором нами также увязывается получение возможности более осознанного и продуктивного проектирования дальнейшего развития образовательной системы. Функции вектора данного типа нами атрибутируются к принципу безопасности образовательных практик. Он и явился объектом исследования, результаты которого изложены в предлагаемой статье. Целью проведенного нами исследования, соответственно, выступило постулирование безопасности образовательных практик в качестве базового принципа функционирования современной образовательной системы. В состав исследовательских задач вошло обозначение предпосылок введения в научный оборот принципа безопасности образовательных практик, его методологических основ, структурно-содержательных и функциональных характеристик.

### **Материалы и методы**

Основу нашего исследования составили научные материалы, полученные в рамках теоретических и эмпирических изысканий педагогами и психологами, занимающимися проблемами безопасности, в частности, субъектов образования и, в целом, жизнедеятельности человека. Для достижения заявленной исследовательской цели нами были привлечены общелогические методы анализа и синтеза, обобщения, установления причинно-следственных связей, систематизации. Теоретические построения осуществлялись на базе гипотетико-дедуктивного метода и аксиоматического метода. В ходе продвижения к поставленной цели использовались также элементы структурно-функционального моделирования.

### **Обсуждение**

Непосредственное обращение к проблеме заявленного исследования предварим конкретизацией понятия, ключевого для рассматриваемого нами принципа, а именно, понятия безопасности.

При всем многообразии имеющихся трактовок безопасности представляется оптимальным в наших построениях отталкиваться от наиболее общего ее понимания. В соответствии с ним безопасность может интерпретироваться в качестве базового параметра некоторого фрагмента мироустройства, характеризующего такие условия его функционирования, которые наиболее благоприятны для постоянного усложнения организации включенных в него объектов. Напротив, нарушение безопасности (опасность) характеризует синтез условий существования определенного фрагмента мироустройства, которые детерминируют снижение уровня сложности организации образующих его объектов. Уточним, что признание безопасности в качестве базового параметра мироустройства основывается на том, что именно она определяет устойчивость его функционирования и, более того, сохранность или выживаемость образующих его объектов. Наступление опасности сопровождается неизбежными изменениями (не обязательно в лучшую сторону, чаще – наоборот) мироустройства, крайним случаем которых является полное разрушение исходного для него содержания и порядка организации.

Экстраполяция предложенной общей трактовки безопасности на безопасность человека позволяет использовать соответствующий термин для обозначения базового параметра окружающей для него жизненной реальности, который интегрально характеризует некоторый комплекс условий функционирования, не приводящих к снижению его способности к развитию [1, 2]. Субъектная природа человека усложняет условия его безопасности, включая в их состав ряд типологических и индивидуальных феноменов психики [3, 4, 5], состояние которых является следствием действия рассматриваемого феномена на субъектно-личностные структуры. С определенной долей

условности они подлежат дифференциации на внутренние индикаторы безопасности и психические инструменты ее обеспечения. В качестве первых позиционируются, в частности, ощущения или чувства опасности, предчувствия (инсайты), представления, переживания привлекательности опасности и ценности безопасности [6, 7, 8, 9]. Названные феномены могут быть отнесены к микроиндикаторам безопасности некоторого фрагмента жизненной реальности субъекта, т.к. являются следствием проекции его состояния безопасности на какой-либо отдельный пласт психической организации человека. К макроиндикаторам безопасности человека, согласно нашим представлениям, причисляются достаточно сложные системы, обозначаемые как «безопасное поведение» и «безопасный тип личности / безопасная личность» [10, 11, 12]. В силу того, что они основываются на нескольких проекциях объективных условий безопасности на психику субъекта, их структурно-содержательный анализ позволяет составить более емкую, чем в предыдущей группе, характеристику психологической безопасности человека [13, 14]. В качестве инструментов психологической безопасности представляется целесообразным признавать значительный набор психических проявлений человека, обладающих ресурсами «поддержания» и созидания, совершенствования условий жизнедеятельности, значимых для дальнейшего его развития, а, следовательно, безопасности. В частности, внутренними для человека инструментами самообеспечения безопасности могут рассматриваться его познавательные процессы, эмоционально-волевая сфера, многие характерологические и темпераментальные особенности, способности и направленность личности [15, 16]. По сути, использование человеком практически любой психической функции дает, в идеале, возможность решать задачи обеспечения его безопасности. Об этом свидетельствуют результаты многих проведенных за последнее десятилетие исследований [17, 18, 19, 20]. Первостепенной целью всех «содействующих» человеку систем в этой связи становится его «настройка» на функционирование в параметрах безопасности. В первую очередь, она должна быть воспринята образовательными практиками. Утверждение обозначенной истины в виде принципа безопасности, таким образом, является насущной потребностью и необходимостью уже сегодняшнего дня.

Отметим, что идеи психологической безопасности вошли в сферу образования не сегодня [21, 22, 23, 24]. Проведение интенсивных исследований по данной проблематике уже более десятилетия позволило им получить достаточное научное признание, подкрепленное разработкой нескольких предметных областей психологии безопасности и закреплению в теоретическом и практическом обиходе ряда понятий. Наиболее известным из них на текущий момент можно рассматривать понятие, формулируемое как «психологическая безопасность образовательной среды» (И.А. Баева и ее научная школа) или «безопасная образовательная среда» [25, 26]. Согласно предлагаемой трактовке, оно обозначает такое состояние образовательной среды, которое отвечает ряду требований, прежде всего: свободно от проявления психологического насилия во взаимодействии, способствует удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном общении, создает референтную значимость среды, обеспечивает психическое здоровье включенных в нее участников [26, с. 7]. Условием психологической безопасности субъектов образования в данном случае обозначается, по сути, комплекс внешних факторов, способствующих созданию некоторого качества функционирования педагогического процесса. Деятельность педагога, отвечающая интересам безопасности образовательной среды, при этом относится к одному из внешних факторов. Будучи эффективными для решения локальных задач учебно-воспитательной деятельности, такие внешние факторы, как нам представляется, не ориентированы на выполнение более глобальной миссии образования по подготовке социально успешного молодого поколения. Преодоление данного ограничения требует концептуального оформления идей безопасности в виде соответствующего принципа.

Содержание вводимого нами принципа безопасности образовательных практик выявляется экстраполяцией идей безопасности на все компоненты этих практик и активизацией не только внешних, но и внутренних ресурсов функционирующих в их рамках субъектов. Соответственно, позиционируется целесообразность дополнения мер психологической безопасности образовательной среды, обеспечиваемых выполнением некоторого комплекса условий, формированием у самих субъектов образования, прежде всего учащихся, что ранее не учитывалось, способности созидать безопасность, т.е.

преобразовывать свое окружение в безопасную среду в рамках самообеспечения безопасности. При этом акценты смещаются со средовых на личностные составляющие безопасности, что увеличивает вероятность воспроизводства ее условий не только в связи с образовательным процессом, но и во всех остальных процессах деятельности, в которые актуально или потенциально могут быть вовлечены субъекты. Тем самым, образовательные практики получают возможность не только решения значительного спектра своих проблем, но и созидания позитивного ресурса успешности учащихся в постобразовательный период.

Подобное понимание принципа безопасности обнаруживает заложенный в него ярко выраженный гуманистический компонент. В центр задач безопасности попадает не только актуальная личность, но и личность, еще не существующая, но проектируемая образовательными практиками. Данная смысловая «нагруженность» принципа, потребовав конкретизации его содержательной и функциональной сторон, была уточнена нами посредством обозначения нескольких принципиальных позиций: субъектной центрации, аксиологического синтеза, содержательной структуризации и процессуальной синхронизации проявлений безопасности в образовательных практиках.

Субъектная центрация, характеризующая принцип безопасности, предполагает помещение интересов субъектов безопасности в центр образовательных практик. В рамках данной позиции воссоздание психологической безопасности образовательной среды утрачивает самостоятельную ценность. Она рассматривается как один из аспектов решения задачи по обеспечению интересов безопасности субъектов образовательных практик. При этом безопасность понимается в полном смысле своего содержания, т.е. как параметр некоторого фрагмента мироустройства, отражающий возможность для его субъектов обеспечивать не только сохранение уже достигнутого (развившегося, сформировавшегося), но и свое дальнейшее развитие. Таким образом, в соответствии с рассматриваемым принципом основным критерием качества образовательных практик становится их способность вооружить своих субъектов средствами самообеспечения безопасности. Об уровне эффективности решения данной задачи могут свидетельствовать состояние микро- и макроиндикаторы психологической безопасности субъектов образования, о которых уже ранее упоминалось. Для достижения субъектной центрации интересов безопасности требуется серьезное переосмысление содержания и задач функционирования образовательных практик.

Аксиологический синтез как следующая позиция принципа безопасности образовательных практик ориентирует на сближение ценностей безопасности субъектов образовательных практик с ценностями безопасности социума. Иными словами, функционирование образовательных практик на основе принципа безопасности означает, что формируемые у субъектов образования индивидуальные ценности безопасности не должны противоречить сложившимся на текущий исторический момент социальным ценностям безопасности. Следование обозначенной позиции предполагает их согласование в рамках решения задач укрепления общественной безопасности. Преодоление расхождений индивидуальных и социальных ценностей безопасности посредством приближения первых ко вторым попадает, в соответствии с позициями аксиологического синтеза, в число приоритетных задач образовательных практик.

Содержательная структуризация в качестве одной из принципиальных позиций принципа безопасности образовательных практик ориентирует на придание приоритетности содержанию образования, обеспечивающему для их субъектов преимущества в практике самообеспечения безопасности различных сфер жизнедеятельности. При этом подразумевается увеличение удельного веса материала, связанного с практикой безопасности, представленного во всем содержании образования, а не только в специализированном курсе основ безопасности жизнедеятельности. Рассматриваемая позиция принципа безопасности предполагает также повышенное внимание к формированию и развитию психологического инструментария каждого субъекта образовательного процесса, связанного с решением задач безопасности. Основной целью содержательной структуризации подобного рода является их системная «настройка» готовности и способности к самообеспечению безопасности в различных контекстах жизнедеятельности.

Процессуальная синхронизация как еще одна позиция принципа безопасности

определяет необходимость построения образовательных практик в соответствии с условиями, отвечающим целям безопасности. Занимающая по данной позиции центральное место задача достижения психологической безопасности образовательной среды дополняется задачами построения в целом образовательных практик по требованиям безопасности. Обозначенная позиция принципа безопасности образовательных практик, по нашему мнению, предполагает включение в деятельность по обеспечению безопасности не только педагогов, но и учащихся на уровне синхронизации их усилий.

Позиции субъектной центрации, аксиологического синтеза, содержательной структуризации и процессуальной синхронизации, образующая в своем единстве необходимое содержание принципа безопасности образовательных практик, позволяют вскрыть его функциональность. В качестве таковых выступают: выведение на передний план мер безопасности образовательных практик интересов человека, координация частных ценностей безопасности с социальными интересами этой сферы, переосмысление содержания и процесса построения образовательных практик с точки зрения их безопасности.

### **Заключение**

Итак, в представленной статье были обозначены детерминационные, сущностные и функциональные аспекты принципа безопасности образовательных практик. Данный принцип может быть раскрыт как методологическая основа организации образовательных практик с точки зрения задач безопасности их субъектов. Он характеризуется целостностью и взаимосвязанностью ряда позиций (субъектной центрации, аксиологического синтеза, содержательной структуризации, процессуальной синхронизации), раскрывающих не только его содержательную структуру, но и опорные моменты реализации.

### **Примечания:**

1. Кузнецова Л.Б., Морель Д.А. Динамика стереотипных представлений о безопасности (на материале ассоциативного эксперимента) // Вестник Восточно-Сибирской Открытой Академии. 2014. № 16 (16). С. 9.
2. Лозовая Г.В. Сопоставление общенаучного и гуманитарного направлений изучения безопасности человека // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 4. С. 42-49.
3. Маралов В.Г., Кудака М.А., Перченко Е.Л., Смирнова О.В., Табунов И.А. Индивидуально-типические особенности структуры потребностей в безопасности у студентов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 13. С. 2586-2590.
4. Lyakhov A.V., Tukova Z.V. The Problem of Loneliness Students With Different Priorities Subektnosti Protect // European Journal of Psychological Studies. 2015. Vol. (6), Is. 2. P. 75-80.
5. Сарма О.В. Субъектные приоритеты безопасности и предпочтения примет среди студентов вуза // GESJ: Education Sciences and Psychology. 2015. No.3 (35). Pp. 53-57. URL: <http://gesj.internet-academy.org.ge/download.php?id=2529.pdf> (дата обращения: 13.10.2015).
6. Lyakhov A.V., Sushkova V.V. The Inclusion of Subjective Security Priorities of Students in the Regulatory Mechanisms of the Individual Resilience // European Journal of Psychological Studies. 2015. Vol. (6), Is. 2. P. 67-74.
7. Ковдра А.С. Особенности формирования временной перспективы безопасности личности студентов вуза // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2012. № 2. С. 141-148.
8. Лызь Н.А., Куповых Ж.Г. Представления о безопасности как предмет эмпирических исследований // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 8-2 (52). С. 161-166.
9. Тишкова Е.С. Субъективное атрибутивное суицидальных намерений студентами с разными приоритетами личной безопасности [Электронный ресурс] // Психология, социология и педагогика. 2015. № 5. URL: <http://psychology.snauka.ru/2015/05/4953> (дата обращения: 13.10.2015).
10. Благодырь Е.М. Модель формирования психологических основ безопасного поведения детей, воспитывающихся в детских домах // Культура. Наука. Интеграция. 2013. № 2 (22). С. 61-64.

11. Никифорова Д.М., Кружкова О.В. Безопасность защитного и совладающего поведения педагога в условиях профессиональных конфликтов // В сборнике: Конфликтогенность современности / Отв. ред. Л.А. Максимова. Екатеринбург: Урал. гос. пед ун-т, 2014. С. 139-152.
12. Переверзев А.Г. Интеграция технологии формирования безопасного типа поведения военнослужащих в образовательный процесс военного вуза // В сборнике: Роль психологии и педагогики в развитии общества Сборник статей Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор: А.А. Сукиасян. Уфа, 2015. С. 109-113.
13. Татьянченко Н.П. Обеспечение личной безопасности военнослужащих по призыву // Педагогика и современность. 2012. № 1. С. 145-149.
14. Ратиева А.П. Формирование продуктивных стратегий поведения военнослужащих в конфликтных ситуациях как фактор обеспечения психологической безопасности [Электронный ресурс] // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. 2015. № 3. С. 3. URL:<http://ppip.idnk.ru> (дата обращения: 13.10.2015).
15. Lyakhov A.V., Gadgiahmedova S.G. Raising Valuable Resources of Individual Security to Resolve Students' Conflicts by the Teacher // Журнал Министерства народного просвещения. 2015. № 5 (3). С. 116-122.
16. Krasnyanskaya T.M., Tylets V.G. Fractal Approach to the Interpretation of Psychological Safety of the Person // European Journal of Psychological Studies. 2015. Vol. (6), Is. 2. P. 48-57.
17. Тылец В.Г., Краснянская Т.М. Теоретические аспекты разработки психологической концепции лингвистической безопасности личности // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. 2015. № 3. С. 4. URL: <http://ppip.idnk.ru> (дата обращения: 13.10.2015).
18. Kutovoy I.N., Syrova T.A. Some Features of the Subjective Priorities of Students` Safety With Different Levels of Internet Addiction // European Journal of Psychological Studies. 2015. Vol. (6), Is. 2. P. 58-66.
19. Вайсова Е.В. Развитие стрессоустойчивости персонала как условие безопасности компании на этапе инноваций [Электронный ресурс] // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. 2015. № 2. С. 2. URL:<http://ppip.idnk.ru> (дата обращения: 13.10.2015).
20. Вотинцева С.В. Психологические условия развития управленческих навыков по созданию безопасной среды организации [Электронный ресурс] // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. 2015. № 2. С. 11. URL:<http://ppip.idnk.ru> (дата обращения: 13.10.2015).
21. Сорокина Л.А. Безопасное поведение как педагогическая категория // В сборнике: Актуальные проблемы формирования культуры безопасности жизнедеятельности населения Материалы XIII Международной научно-практической конференции по проблемам защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций. Москва, 2008. С. 87-90.
22. Дергунова А.В. Характеристика психологической безопасности студента в общении и ситуации ее угрозы // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения». 2014. № 1. С. 631-635.
23. Лозовая Г.В. Модель формирования продуктивных представлений о безопасности жизнедеятельности у студентов педагогического колледжа // GESJ: Education Sciences and Psychology. 2015. No.3 (35). Pp. 42-52. URL: <http://gesj.internet-academy.org.ge/download.php?id=2526.pdf> (дата обращения: 13.10.2015).
24. Тырсыкова А.Д. Стратегии обеспечения психологической безопасности студентов вуза [Электронный ресурс] // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. 2011. № 1. С. 4. URL: <http://ppip.idnk.ru> (дата обращения: 13.10.2015).
25. Краснянская Т.М., Тылец В.Г. Создание безопасной образовательной среды в вузе средствами мини-олимпиады // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. 2015. № 2-3 (86-87). С. 124-129.
26. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: теоретические основы и технологии создания. Автореф. дис. ... докт. психол. наук. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. 44 с.

### References:

1. Kuznecova L.B., Morel' D.A. Dinamika stereotipnyh predstavlenij o bezopasnosti (na materiale asociativnogo jeksperimenta) // Vestnik Vostochno-Sibirskoj Otkrytoj Akademii. 2014. № 16 (16). S. 9.
2. Lozovaja G.V. Sopostavlenie obshhenauchnogo i gumanitarnogo napravlenij izuchenija bezopasnosti cheloveka // Izvestija Juzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki. 2015. № 4. S. 42-49.
3. Maralov V.G., Kudaka M.A., Perchenko E.L., Smirnova O.V., Tabunov I.A. Individual'no-tipicheskie osobennosti struktury potrebnostej v bezopasnosti u studentov // Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal «Koncept». 2015. T. 13. S. 2586-2590.
4. Lyakhov A.V., Tukova Z.V. The Problem of Loneliness Students With Different Priorities Subektnosti Protect // European Journal of Psychological Studies. 2015. Vol. (6), Is. 2. P. 75-80.
5. Sarma O.V. Sub#ektivnye priority bezopasnosti i predpochtenija primet sredi studentov vuza // GESJ: Education Sciences and Psychology. 2015. No.3 (35). Pp. 53-57. URL: <http://gesj.internet-academy.org.ge/download.php?id=2529.pdf> (data obrashhenija: 13.10.2015).
6. Lyakhov A.V., Sushkova V.V. The Inclusion of Subjective Security Priorities of Students in the Regulatory Mechanisms of the Individual Resilience // European Journal of Psychological Studies. 2015. Vol. (6), Is. 2. P. 67-74.
7. Kovdra A.S. Osobennosti formirovanija vremennoj perspektivy bezopasnosti lichnosti studentov vuza // Nauchnye problemy gumanitarnyh issledovanij. 2012. № 2. S. 141-148.
8. Lyz' N.A., Kupovyh Zh.G. Predstavlenija o bezopasnosti kak predmet jempiricheskikh issledovanij // Sovremennye nauchnye issledovanja i innovacii. 2015. № 8-2 (52). S. 161-166.
9. Tishkova E.S. Sub#ektivnoe atributirovanie suicidal'nyh namerenij studentami s raznymi priorityami lichnoj bezopasnosti [Jelektronnyj resurs] // Psihologija, sociologija i pedagogika. 2015. № 5. URL: <http://psychology.snauka.ru/2015/05/4953> (data obrashhenija: 13.10.2015).
10. Blagodyr' E.M. Model' formirovanija psihologicheskikh osnov bezopasnogo povedenija detej, vospityvajushhihsja v detskih domah // Kul'tura. Nauka. Integracija. 2013. № 2 (22). S. 61-64.
11. Nikiforova D.M., Kruzhkova O.V. Bezopasnost' zashhitnogo i sovladajushhego povedenija pedagoga v uslovijah professional'nyh konfliktov // V sbornike: Konfliktogennost' sovremennosti / Otv. red. L.A. Maksimova. Ekaterinburg: Ural. gos. ped un-t, 2014. S. 139-152.
12. Pereverzev A.G. Integracija tehnologii formirovanija bezopasnogo tipa povedenija voennosluzhashhij v obrazovatel'nyj process voennogo vuza // V sbornike: Rol' psihologii i pedagogiki v razvitii obshhestva Sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Otvetstvennyj redaktor: A.A. Sukiasjan. Ufa, 2015. S. 109-113.
13. Tat'janchenko N.P. Obespechenie lichnoj bezopasnosti voennosluzhashhij po prizyvu // Pedagogika i sovremennost'. 2012. № 1. S. 145-149.
14. Ratieva A.P. Formirovanie produktivnyh strategij povedenija voennosluzhashhij v konfliktnyh situacijah kak faktor obespechenija psihologicheskoy bezopasnosti [Jelektronnyj resurs] // Prikladnaja psihologija i psihoanaliz: jelektron. nauch. zhurn. 2015. № 3. S. 3. URL:<http://ppip.idnk.ru> (data obrashhenija: 13.10.2015).
15. Lyakhov A.V., Gadgiahmedova S.G. Raising Valuable Resources of Individual Security to Resolve Students' Conflicts by the Teacher // Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshhenija. 2015. № 5 (3). S. 116-122.
16. Krasnyanskaya T.M., Tylets V.G. Fractal Approach to the Interpretation of Psychological Safety of the Person // European Journal of Psychological Studies. 2015. Vol. (6), Is. 2. P. 48-57.
17. Tylec V.G., Krasnjanskaja T.M. Teoreticheskie aspekty razrabotki psihologicheskoy koncepcii lingvisticheskoy bezopasnosti lichnosti // Prikladnaja psihologija i psihoanaliz: jelektron. nauch. zhurn. 2015. № 3. S. 4. URL: <http://ppip.idnk.ru> (data obrashhenija: 13.10.2015).
18. Kutovoy I.N., Syrova T.A. Some Features of the Subjective Priorities of Students` Safety With Different Levels of Internet Addiction // European Journal of Psychological Studies. 2015. Vol. (6), Is. 2. P. 58-66.
19. Vaisova E.V. Razvitie stressoustojchivosti personala kak uslovie bezopasnosti kompanii na jetape innovacij [Jelektronnyj resurs] // Prikladnaja psihologija i psihoanaliz: jelektron. nauch. zhurn. 2015. № 2. S. 2. URL:<http://ppip.idnk.ru> (data obrashhenija: 13.10.2015).
20. Votinceva S.V. Psihologicheskie uslovija razvitija upravlencheskikh navykov po sozdaniju



bezopasnoj sredy organizacii [Jelektronnyj resurs] // Prikladnaja psihologija i psihoanaliz: jelektron. nauch. zhurn. 2015. № 2. S. 11. URL:<http://ppip.idnk.ru> (data obrashhenija: 13.10.2015).

21. Sorokina L.A. Bezopasnoe povedenie kak pedagogicheskaja kategorija // V sbornike: Aktual'nye problemy formirovanija kul'tury bezopasnosti zhiznedejatel'nosti naselenija Materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii po problemam zashhity naselenija i territorij ot chrezvychajnyh situacij. Moskva, 2008. S. 87-90.

22. Dergunova A.V. Harakteristika psihologicheskaj bezopasnosti studenta v obshhenii i situacii ee ugrozy // Osovskie pedagogicheskie chtenija «Obrazovanie v sovremennom mire: novoe vremja – novye reshenija». 2014. № 1. S. 631-635.

23. Lozovaja G.V. Model' formirovanija produktivnyh predstavlenij o bezopasnosti zhiznedejatel'nosti u studentov pedagogicheskogo kolledzha // GESJ: Education Sciences and Psychology. 2015. No.3 (35). Pp. 42-52. URL: <http://gesj.internet-academy.org.ge/download.php?id=2526.pdf> (data obrashhenija: 13.10.2015).

24. Tyrsikova A.D. Strategii obespechenija psihologicheskaj bezopasnosti studentov vuza [Jelektronnyj resurs] // Prikladnaja psihologija i psihoanaliz: jelektron. nauch. zhurn. 2011. № 1. S. 4. URL: <http://ppip.idnk.ru> (data obrashhenija: 13.10.2015).

25. Krasnjanskaja T.M., Tylec V.G. Sozdanie bezopasnoj obrazovatel'noj sredy v vuze sredstvami mini-olimpiady // Vesnik Vicebskaga dzjarzhaunaga universitjeta. 2015. № 2-3 (86-87). S. 124-129.

26. Baeva I.A. Psihologicheskaja bezopasnost' obrazovatel'noj sredy: teoreticheskie osnovy i tehnologii sozdaniya. Avtoreferat dissertacii na soiskanie uchenoj stepeni doktora psihologicheskikh nauk. SPb.: RGPU im. A.I. Gercena, 2003. 44s.

УДК 37.014.5:159.9

### **Концептуализация принципа безопасности образовательных практик**

<sup>1</sup> Татьяна Максимовна Краснянская

<sup>2</sup> Валерий Геннадьевич Тылец

<sup>1</sup> Ставропольский государственный педагогический институт (филиал в г. Ессентуки), Российская Федерация

ул. Долина Роз 7, г. Ессентуки, Ставропольский край, 357635

доктор психологических наук, профессор

E-mail: [ktm8@yandex.ru](mailto:ktm8@yandex.ru);

<sup>2</sup> Ставропольский государственный педагогический институт (филиал в г. Ессентуки), Российская Федерация

ул. Долина Роз 7, г. Ессентуки, Ставропольский край, 357635

доктор психологических наук, профессор

E-mail: [tyletsvalery@yandex.ru](mailto:tyletsvalery@yandex.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена введению в научный оборот принципа безопасности образовательных практик. Данный принцип ориентирует на расширенное использование идей безопасности при построении образовательного процесса в учебных заведениях. Согласно авторской позиции, создание психологической безопасности образовательной среды не достаточно для решения задач, стоящих перед образовательной системой на текущем этапе общественного развития. Подготовка молодого поколения, способного эффективно справляться с современными вызовами, требует формирования у них уже в рамках образовательных практик готовности и способности к самообеспечению безопасности. Основными характеристиками принципа безопасности образовательных практик являются субъектная центрация, аксиологический синтез, содержательная структурация и процессуальная синхронизация, содержательно раскрытые в статье. Принцип безопасности образовательных практик осуществляет: выведение на передний

план мер безопасности образовательных практик интересов человека, координацию частных ценностей безопасности с социальными интересами этой сферы, переосмысление содержания и процесса построения образовательных практик с точки зрения их безопасности.

**Ключевые слова:** безопасность, принцип безопасности, образовательная практика, образовательная среда, образовательная парадигма, субъекты образования, субъектная центрация, аксиологический синтез, содержательная структуризация, процессуальная синхронизация.

Copyright © 2015 by Academic Publishing House *Researcher*



Published in the Russian Federation  
Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya  
Has been issued since 1834.  
ISSN: 2409-3378  
E-ISSN: 2413-7294  
Vol. 6, Is. 4, pp. 189-196, 2015

DOI: 10.13187/zhmnp.2015.6.189  
[www.ejournal18.com](http://www.ejournal18.com)



UDC 37.015

### **Qualitative analysis of the impact of education on the secondary school (gymnasia) leavers' professional and civilian formation in the Russian empire in the XIX –early XX centuries: a territorial and temporal aspect**

Alexis A. Streltsov

Southern Federal University, Russian Federation  
344082 Rostov-on-Don, B. Sadovaya str., 33  
PhD (Pedagogy), Associate Professor  
E-mail: al-astr@yandex.ru

#### **Abstract**

The article deals with the non-private classical secondary education in the Russian empire (autonomous domains excluded). About 2200 profiles on the Russian version of the Open Encyclopedia are analysed. They were divided according to the spheres: philology and literature, arts and social sciences, sciences and technology, fine arts, public service, military service, revolution, clergy, commerce, medicine, as well as regions: St. Petersburg and its province, Moscow and its province, other Russian provinces, the Ukraine, etc. The author shows that there is no direct correspondence between the type of secondary education and its influence on the school-leavers' choice of profession or career, although the region and the period could have their effect. The policy of the ministry was on the whole less significant, than the political and social situation in the country, the educational process in a particular school and personal preferences of school-leavers.

**Keywords:** Russia, classical education, gymnasia, school-leavers.

#### **Введение**

Мы поставили цель определить, влияние классического образования на профессиональное и гражданское становление выпускников гимназий Российской империи.

#### **Материалы и методы**

В качестве базы мы использовали Википедию.

В качестве метода исследования мы использовали анализ документов, в данном случае, биографической статьи-«анкеты» для получения ответа на два вопроса: когда окончил гимназию тот или иной «респондент» (энциклопедически значимый, заслуживающий попадания в Википедию) и в какой (-их) сфере (-ах) деятельности реализовал себя.

Предварительно надлежало установить, окончил ли тот или иной выпускник (выпускницы, по причине относительной малочисленности, не рассматривались) полный курс казенной гимназии (исключённые, или вынужденные оставить учёбу в выборку не включаются, равно как и сдавшие экзамен экстерном). В выборку попало 2197 персоналий

(по состоянию на 15.08.2015г.): 321 – Москва (326 – с Сергиевым Посадом), 311 – Санкт-Петербург (355 – с Петергофом, Кронштадтом и Царским Селом, входившими в состав Санкт-Петербургской губернии – А.С.), 847 – российская провинция, 396 – Украина, и 273 – малые окраинные территории империи: Белоруссия, Средняя Азия, Закавказье, Молдавия и Прибалтика. Царство Польское и Великое Княжество Финляндское, как частично автономные образования, в выборку включены не были. Погрешность – ок. 0,3 %.

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

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

Представлена как «мастерами слова», так и профессорами.

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

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

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

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

А также: *военная служба* (преимущественно, генералы), *духовенство* (зачастую, архиереи), *медицина* (как профессора, так и видные практикующие врачи), *коммерция* (купцы, предприниматели и промышленники), *революция* (народовольцы, анархисты, социал-демократы и т.д.). Спортсмены и сотрудники НКВД, хоть и были учтены в исходных таблицах, но ввиду своей крайней малочисленности не смогли повлиять на окончательные данные.

### Обсуждение

В обоснование выбора 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 «учился в ... гимназии» и «окончил ... гимназию». К тому же, хотя статьи в Википедии может создавать или править любой человек (чем мы воспользовались, добавляя статьи и внося правки в уже имеющиеся), у которого есть доступ в Интернет, за этим процессом следят проверяющие (а за их работой – администраторы). Мы перепроверили сотни статей, чтобы быть уверенными в том, что та или иная персоналия действительно подпадает в тот или иной подраздел категории «Выпускники гимназий Российской империи».

### Результаты

Особый интерес представляют следующие показатели:

Таблица 1

|                             | Москва %     | Санкт-Петербург % | Δ %         |
|-----------------------------|--------------|-------------------|-------------|
| Словесность                 | 21,1 (20,8)  | 20,8 (20,2)       | 0,3 (0,6)   |
| Естествознание              | 25,5 (25,55) | 26,4% (25%)       | 0,9 (0,55)  |
| Гражданская+ военная служба | 19,4 (19,15) | 18,7 (19,75)      | 0,7 (0,6)   |
| Революция                   | 2,15 (2,15)  | 1,3 (2,95)        | 0,6 (0,2)   |
| Медицина                    | 5,6 (5,8)    | 4,65 (5,35)       | 0,95 (0,55) |

прим. автора в скобках – по губернии в целом

Таблица 2

|                              | Украина % | Российская провинция % | Δ %                          |
|------------------------------|-----------|------------------------|------------------------------|
| Словесность+ Обществоведение | 32        | 31,6                   | 0,4                          |
| Духовенство                  | 2,1       | 2,2                    | в пределах стат. Погрешности |

Как и следовало ожидать, среди выпускников гимназий был высок процент тех, кто посвятил себя филологии и литературе (причём в «столицах» выше, чем в целом по стране), а также гуманитарным и общественным наукам. Ниже представлена сводная таблица, причём в целях пропорциональности территория российской провинции разделена на две части, примерно совпадающие с границами нынешних федеральных округов (Первая (Россия (1)) - Центрального и Северо-Западного, Вторая (Россия (2)) – Южный, Уральский, Сибирский и т.д.).

Таблица 3

|                    | Украина % | Россия (2)% | Россия (1) % | Российская провинция % | СПб %           | Москва %         |
|--------------------|-----------|-------------|--------------|------------------------|-----------------|------------------|
| Словесность        | 16,3      | 13,6        | 12,6         | 13,2                   | 20,8<br>(20,2)  | 21,1<br>(20,8)   |
| Обществоведение    | 15,7      | 16,4        | 20,8         | 18,4                   | 15,25<br>(15,2) | 13,75<br>(13,85) |
| Естествознание     | 16,4      | 22,6        | 24           | 23,4                   | 26,4<br>(25)    | 25,9<br>(25,5)   |
| Военная служба     | 5,4       | 7,3         | 4,7          | 6                      | 8,65<br>(9,8)   | 7,4 (7,6)        |
| Духовенство        | 2,1       | 2,4         | 2,1          | 2,2                    | 2,55<br>(2,25)  | 3,25<br>(3,8)    |
| Гражданская служба | 23,3      | 18,7        | 17,9         | 18,2                   | 10<br>(9,95)    | 12 (11,8)        |
| Революционеры      | 3,2       | 5,2         | 2,9          | 4                      | 1,3<br>(2,95)   | 2,15<br>(2,15)   |
| Искусство          | 7,5       | 4,2         | 4,1          | 4,1                    | 10,1<br>(9,15)  | 7,15 (7)         |
| Коммерция          | 0,7       | 1,2         | 0,9          | 1                      | 0,15<br>(0,15)  | 1,7 (1,7)        |
| Медицина           | 8,3       | 8,5         | 10,1         | 9,4                    | 4,65<br>(5,35)  | 5,6 (5,8)        |

В результате анализа данных мы обнаружили две тенденции:

1) чем дальше от «столиц», тем больше выпускников-служащих (как по гражданской службе, так и в сумме с духовенством (церковное служение) и военной службой), и тем меньше естествоиспытателей и инженеров.

Объединённая область «служба»:

Санкт-Петербург – 21,2%, Москва – 22,65%, Россия (1) – 24,7%, Россия (2) – 28,4%, Украина – 30,8% (для сравнения: Средняя Азия и Закавказье – 33,7 – только «гражданская служба», и 12,8% - «естествознание»).

2) чем дальше от «столиц», тем меньше выпускников-россиян, проявивших себя в социогуманитарной сфере (словесность и обществоведение), и тем больше революционеров.

Объединённая область «социо-гуманитарная деятельность»:

Санкт-Петербург – 36,05%, Москва – 34,85%, Россия (1) – 33,4, Россия (2) – 30%.

Расхождение в пункте «гражданская служба» может объясняться следующим образом:

1. Многие высокопоставленные чиновники «столиц» получали образование в лицах и, прежде всего, в Царском-Сельском/Александровском лицее. Так, из стен последнего вышло 17 министров (из всех гимназий – 15, и то треть – в получивших временную независимость бывших владениях Российской империи) и 64 губернатора и вице-губернатора. Для сравнения: Императорский лицей в память цесаревича Николая (т.н. Катковский лицей) окончили 5 будущих губернаторов (14 «дали» все гимназии).

2. Значительная часть провинциальных (российских, украинских и белорусских) политических деятелей – депутаты Государственной Думы I-IV созывов (ок. 60 персоналий).

В целом же можно сказать, что выпускники гимназий предпочитали проявлять себя на почве словесности, общественных наук, и на гражданской службе, что объясняется двойным

назначением гимназий: общеобразовательные, преимущественно гуманитарные, учебные заведения и «кузница кадров» для управления государством. Велика доля тех, кто после окончания гимназии отдал предпочтение естественно-техническому профилю.

Выборки по малым территориальным группам являются нерепрезентативными, что подтверждается несистематическим характером совпадений (Таблицы 4а и 4б).

Таблица 4а

|                       | Харьков % | Одесса % | Казань % | Грузия % | Прибалтика % | Беларусь % |
|-----------------------|-----------|----------|----------|----------|--------------|------------|
| количество персоналий | 55        | 62       | 69       | 64       | 73           | 76         |
| Словесность           | 6,7       | 20,2     | 16,4     | 16,1     | 21,2         | 25,9       |
| Обществоведение       | 13,6      | 12,4     | 18       | 13,1     | 13,6         | 12,1       |
| Естествознание        | 22,7      | 14,1     | 37       | 10,6     | 13,7         | 16,6       |
| Военная служба        | 0,9       | 6,5      | 1,5      | 9,4      | 8,2          | 6,3        |
| Священство            |           |          | 0,75     | 2,2      | 4,8          | 3,9        |
| Гражданская служба    | 26,2      | 17,7     | 20       | 29,1     | 18,2         | 12,2       |
| Революционеры         | 2,5       | 6,5      | 1,5      | 3,9      | 3,8          | 11,7       |
| Искусство             | 10,9      | 11,3     |          | 7,8      | 5,5          | 3,3        |
| Медицина              | 16,4      | 9,7      | 3,6      | 5,5      | 11           | 7,9        |

Таблица 4б

|                       | Орёл % | Рязань % | Нижний Новгород % | Таврическая губерния % | Саратов % |
|-----------------------|--------|----------|-------------------|------------------------|-----------|
| количество персоналий | 35     | 34       | 34                | 35                     | 37        |
| Словесность           | 8,7    | 11,8     | 11,8              | 21,7                   | 20,3      |
| Обществоведение       | 21,4   | 20,6     | 30,3              | 16,6                   | 6,8       |
| Естествознание        | 23,3   | 20,6     | 22,1              | 17,1                   | 20,3      |
| Военная служба        | 2,9    | 4,4      | 5,9               | 1,4                    | 2,7       |
| Священство            | 5,7    |          |                   |                        | 5,4       |
| Гражданская служба    | 8,6    | 10,3     | 15,6              | 12,3                   | 21,6      |
| Революционеры         | 8,6    | 2,9      |                   | 9,7                    |           |
| Искусство             | 10,7   | 5,9      | 7,4               | 2,9                    | 6,8       |
| Медицина              | 9,3    | 23,5     | 5,9               | 18,3                   | 14,9      |

Если же обратиться к отдельным гимназиям (для наглядности мы выбрали шесть крупнейших гимназий Москвы и Санкт-Петербурга), то это расхождение станет ещё более заметным:

Таблица 5

|                    | 1я   | 2я   | 3я   | 4я   | 5я   | 6-я  |                 |
|--------------------|------|------|------|------|------|------|-----------------|
| Словесность        | 27,8 | 13,5 | 20,5 | 14,7 | 21,4 | 47   | Москва          |
|                    | 21,4 | 19,5 | 23,3 | 17,1 | 18,9 | 19,4 | Санкт-Петербург |
| Обществоведение    | 11,6 | 10,8 | 15,2 | 13,7 | 18,6 | 12   | Москва          |
|                    | 16,5 | 9,1  | 23,8 | 8,6  | 23,4 | 13,9 | Санкт-Петербург |
| Естествознание     | 24,5 | 37,8 | 18,7 | 31,3 | 20   | 23,5 | Москва          |
|                    | 25,8 | 22,8 | 15,2 | 25,7 | 37,5 | 22,2 | Санкт-Петербург |
| Гражданская служба | 16,8 | 9,4  | 15,2 | 10,8 | 15,7 | -    | Москва          |

|                |     |      |      |      |     |      |                 |
|----------------|-----|------|------|------|-----|------|-----------------|
|                | 7,7 | 15,8 | 20,2 | 15,7 | -   | 13,9 | Санкт-Петербург |
| Военная служба | -   | 8,1  | -    | 13,7 | -   | 6    | Москва          |
|                | 8,2 | 10,7 | 6,6  | 8,6  | 7,8 | 11,1 | Санкт-Петербург |
| Искусство      | 7,5 | -    | 12,5 | -    | 5,7 | 12   | Москва          |
|                | 9,3 | 18,6 | 7,1  | 10   | 6,2 | 6,2  | Санкт-Петербург |

Прим. автора «-» означает не отсутствие, а незначительность представительства в той или иной группе по сравнению с другими.

Далее мы решили определить, влияла ли классическая/реальная направленность образования на том или ином этапе развития гимназического образования на выбор профессии или сферы деятельности выпускниками гимназий. Для этого мы взяли периодизацию А.В. Перминова [4, с. 16], которую отличает чёткое разбиение по годам, и проанализировали соотношение по выпускникам гимназий Москвы, Санкт-Петербурга и российской провинции с учётом распределения выпускников по четырём основным областям (72–75 % от числа персоналий); для сравнения приведены данные по Украине. Исследование показало отсутствие сколь-либо значимой корреляции между сопоставляемыми данными.

Таблица 6

| годы           | Краткая характеристика этапа  | область     | Москва % | Санкт-Петербург % | Российская провинция % | Украина % |
|----------------|---|-------------|----------|-------------------|------------------------|-----------|
| 1804 - 1828 г. | Создание сети губернских гимназий   | словесность | 0,3      | 0,6               | 1                      | 0,4       |
|                |   | обществов.  | 0,3      | 0,5               | 0,8                    | 0,6       |
|                |   | естествозн. | 0,3      | 0,3               | 1                      | 0,2       |
|                |   | служба      | 0,3      | 0,6               | 0,7                    | 0,9       |
| 1828 - 1849 г. | Преобразование гимназий в полную среднюю школу, совмещающую черты классического и реального образования | словесность | 3,7      | 1                 | 1,6                    | 0,7       |
|                |   | обществов.  | 1,5      | 1,1               | 3,6                    | 1,2       |
|                |   | естествозн. | 0,9      | 2,7               | 1,2                    | 1,1       |
|                |   | служба      | 1,3      | 1,1               | 0,8                    | 1         |
| 1849 - 1871 г. | Бифуркация образования в гимназиях на классическое и реальное направления с последующим выделением      | словесность | 4,7      | 3,6               | 2                      | 4,1       |
|                |   | обществов.  | 3,1      | 3,7               | 3,8                    | 1,7       |
|                |   | естествозн. | 5,3      | 9,3               | 4,2                    | 4,2       |

|                |  |             |     |     |     |     |
|----------------|--|-------------|-----|-----|-----|-----|
|                | их в самостоятельный тип школы   | служба      | 3,6 | 3,2 | 4,5 | 5,1 |
| 1871 - 1890 г. | Разработка и совершенствование государственных программ и методик обучения | словесность | 6,2 | 7,6 | 3,2 | 2,6 |
|                |  | обществов.  | 3   | 6,1 | 4,3 | 6,4 |
|                |  | естествозн. | 9   | 6,4 | 7   | 4   |
|                |  | служба      | 4,5 | 2,9 | 6,5 | 9,6 |
| 1890 – 1917 г. | Развитие дифференцированной системы обучения                               | словесность | 6,1 | 8   | 5,1 | 8,4 |
|                |  | обществов.  | 5,8 | 3,5 | 5,8 | 5,7 |
|                |  | естествозн. | 9,6 | 7,7 | 9,8 | 6,9 |
|                |  | служба      | 2,3 | 2,1 | 5,3 | 6,8 |

\* на удалённых от «столиц» территориях гимназическое образование можно было получать вплоть до 1918, 1919, и даже 1920 гг., что было связано с продвижением РККА и установлением (про)советской власти и, в частности, учебных заведений Наркомпроса.

Так, в 1870–1880-х гг., – этап, известный историкам образования также как «толстовско-дедяновский» (по фамилиям глав Министерства народного просвещения – МНП) режим, отличавшийся усилением школьного классицизма, из стен московских гимназий «естественников» выходило почти столько же, сколько «словесников» и «обществоведов» вместе взятых, тогда как в предшествующие годы, когда уклон был в сторону реального образования, соотношение было другим, хотя перевес и не был столь значительным, как в годы «уваровского» классицизма (1828–1849 гг.), когда реальное образование как таковое в нашей стране отсутствовало.

В Санкт-Петербурге другая картина: существенный перевес «естествознания» над «словесностью» и «обществоведением» в 1828-1871 гг. В российской провинции в 1871–1917-х гг. – явное преобладание «естествознания». В Украине в 1849-1890 гг. прослеживается более или менее выраженное преобладание «служащих», а в целом – отдельные совпадения по регионам, не носящие системный характер.

Это подтверждается и в случае анализа удельной доли той или иной области в определённом периоде (выше мы определяли отношения к общему числу в группе). Интерес представляют следующие данные:

Таблица 7

|                    | Санкт-Петербург |           |           |           | Москва    |           |           |           |
|--------------------|-----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|                    | 1828-1849       | 1849-1871 | 1871-1890 | 1890-1917 | 1828-1849 | 1849-1871 | 1871-1890 | 1890-1917 |
| Словесность        | 11%             | 14%       | 23,2%     | 26,6%     | 48,6%     | 19,7%     | 19,2%     | 17,5%     |
| Естествознание     | 30,9%           | 35,6%     | 19,7%     | 25,5%     | 11,8%     | 22,4%     | 33,5%     | 27,6%     |
| Гражданская служба | 14%             | 12,4%     | 8,9%      | 6,9%      | 16,9%     | 15,3%     | 13,9%     | 6,6%      |

В области «словесность» имеются разнонаправленные тенденции: рост в гимназиях Санкт-Петербурга, и спад в гимназиях Москвы. Самая представительная область – «естествознание», но «пик» приходится на разные этапы, подтверждая отсутствие прямого влияния «проклассической» политики МНП на профессиональный выбор гимназистов.

Нам удалось обнаружить лишь одну тенденцию, характерную для обеих территориальных групп: устойчивый спад в области «гражданская служба». По российской провинции подтвердился устойчивый рост в области «естествознание»: 13,6% (1828-1849) – 20,1% (1849–1871 гг.) – 23,4% (1871–1890 гг.) – 28,4% (1890-1917 гг.).



### Заключение

Таким образом, мы смогли установить, что на выбор выпускниками гимназий той или иной сферы деятельности политика Министерства народного просвещения влияла в меньшей степени, чем общественно-политическая ситуация в стране – участие в общественной и политической жизни страны в первой половине XIX в. было ограниченным, поскольку не существовало земств (появившихся в последней трети века), не действовала Государственная дума (до начала XX века); постановка образовательного процесса в том или ином учебном заведении, и собственный выбор учащимися сферы будущей деятельности (потому что ни одно учебное заведение не готовило, к примеру, революционеров, земских деятелей или депутатов Госдумы; писателей или поэтов и т.д.).

С другой стороны, эти факторы действовали в разной мере на разных территориях Российской империи. Образовательная политика МНП в большей мере отражалась на пропорциональном соотношении выпускников на том или ином этапе (Таблица 8).

Таблица 8

|                      | 1804-1828<br>(%) | 1828-1849<br>(%) | 1849-1871<br>(%) | 1871-1890<br>(%) | 1890-1917<br>(%) |
|----------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| Москва               | 1,6              | 7,9              | 23,7             | 32,7             | 34,1             |
| Санкт-Петербург      | 2,4              | 8,7              | 26               | 32,6             | 30,2             |
| Российская провинция | 4,5              | 8,6              | 20,8             | 30,1             | 34,8             |
| Украина              | 2,2              | 5,3              | 19,6             | 30,9             | 41,2             |

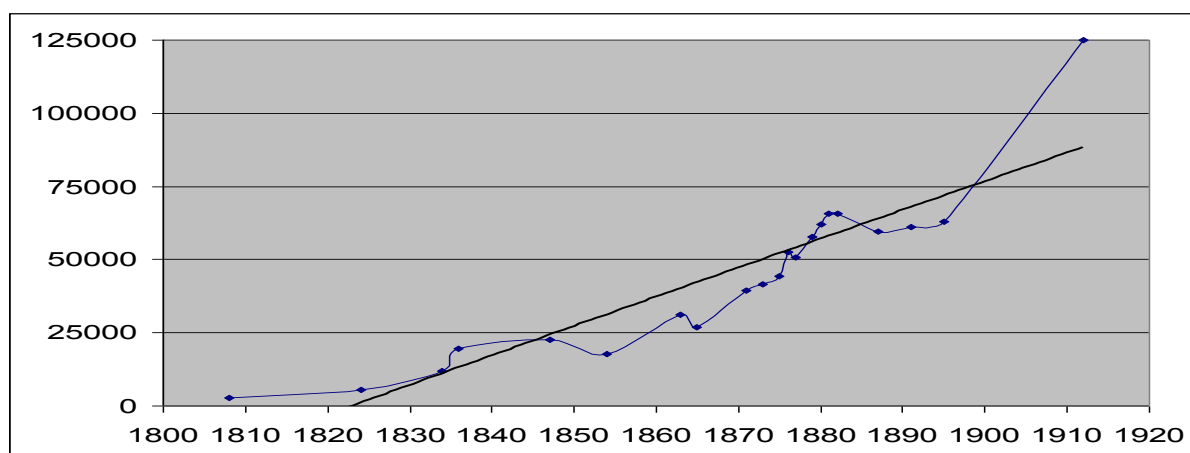


График. Рост числа гимназистов в Российской империи в XIX – нач. XX вв.  
(по данным [1, с. 100-101; 2, с. 707])

Количество персоналий на том или ином этапе отчасти соотносилось с общим числом гимназистов в стране (см. График), но темпы развития гимназического образования на разных территориях в разные периоды времени отличались: так, быстрее всего он происходил в Украине в 1849-1917 гг., несколько медленнее – в российской провинции.

### Примечания:

1. Ганелин Ш.И. Статистика гимназического образования // Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX века. М.: Учпедгиз, 1954. 301 с.
2. Рудаков В. Гимназия / Брокгауз Ф.А. Энциклопедический словарь: Репринтное воспроизведение издания Ф.А. Брокгауз. И.А. Ефрон 1890 г. Т.16. М. : ТЕРРА, 1990. С. 704-709.
3. Константинов Н.А. Очерки по истории средней школы. Гимназии и реальные училища с конца XIX в. до февральской революции 1917 года. М., 1956. 247 с.
4. Перминов А. В. Гимназии и лицеи в истории образовательных систем: автореферат дис. ... канд. пед. наук. Алматы, 1998. 16 с.

### References:

1. Ganelin Sh. I. Statistika gimnasicheskogo obrazovaniya // Ocherki po istorii srednei shkoly

v Rossii vtoroi poloviny XIX veka. M.: Uchpedgiz, 1954. 301 s.

2. V. Rudakov Gimnaziya /Brokgauz F.A. Entsiklopedicheski slovar: Reprintnoe vosproizvedeniye izdaniya F.A. Brokgauz-I.A. Efron 1890 g. T. 16. M.: TERRA, 1990. S. 704-709.

3. Konstantinov N.A. Ocherki po istorii srednei shkoly. Gimnazii i realnye uchilisha s kontsa XIX v. do Fevral'skoi revolyutsii 1917 goda. M., 1956. 247 s.

4. Perminov A.V. Gimnasii I litsei v istorii obrazovatelnykh system: avtoreferat dis. .... kand. ped. nauk. Almaty. 16 p.

УДК 37.015

**Количественный анализ влияния образования на профессиональное и гражданское становление выпускников гимназий Российской империи в XIX – начале XX веков: территориальный и темпоральный аспекты**

Алексей Александрович Стрельцов

Южный федеральный университет, Российская Федерация  
344090 г. Ростов-на-Дону, ул. Б. Садовая, 33  
кандидат педагогических наук, доцент  
E-mail: al-astr@yandex.ru

**Аннотация.** В статье анализируется влияние классического образования, получаемого преимущественно в казённых гимназиях Российской империи, на выбор их выпускниками профессиональной и общественной деятельности. В выборку включены выпускники гимназий, располагавшейся на территории Российской империи, за исключением автономных территорий. В качестве базы исследования послужила открытая энциклопедия. Проанализированы судьбы примерно 2200 выпускников, разделённых по областям, в которых они впоследствии проявили себя (словесность, обществоведение, естествознание, искусство, военная служба, гражданская служба, революция, духовенство, коммерция, медицина). Установлены тенденции распределения выпускников по регионам: Санкт-петербургская губерния, Московская губерния, российская провинция, Украина и другие территории, и по этапам развития гимназического образования. Показано, что общественно-политическая ситуация в стране, постановка образовательного процесса в конкретной гимназии, и собственный выбор учащихся имели большее влияние, нежели политика Министерства народного просвещения.

**Ключевые слова:** Россия, классическое образование, гимназия, выпускники.

Copyright © 2015 by Academic Publishing House *Researcher*



Published in the Russian Federation  
Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya  
Has been issued since 1834.  
ISSN: 2409-3378  
E-ISSN: 2413-7294  
Vol. 6, Is. 4, pp. 197-204, 2015

DOI: 10.13187/zhmnp.2015.6.197  
[www.ejournal18.com](http://www.ejournal18.com)



UDC 316.74

### **Sociological studies of Muslim education in pre-revolutionary Ufa province**

Tahir M. Aminov

Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Russian Federation  
450000, Ufa, October Revolution Street, 3a  
Dr. (Pedagogy), Associate Professor  
E-mail: [tahir-aminov@yandex.ru](mailto:tahir-aminov@yandex.ru)

#### **Abstract**

There are sociological and other humanistic researchings in the article which have seen features of functioning in muslim educational institution before revolution in Ufa area. The analysis was based on the concept of the author's studies of historical and pedagogical works, built on contemporary understanding of the pedagogical process. On that basis, all the works of pre-revolutionary, Soviet and modern period were analyzed. There is the work by M.I. Obukhow "Mektebs in Ufa area" among them which have been written with fundamental sociological researching that had been spent by National government in Ufa area in 1912-1913. The concept reveals the financial situation and peculiarities of organization of educational process of maktab – Muslim primary schools. The analysis of the maktab as compared to the initial state Russian schools was also given. This and another works are interesting for regional and all-russian researchings.

**Keywords:** sociological researchings, muslim education, mekteb, madrasah, statistics of islamic educational institutions.

#### **Введение**

Проблема просвещения, образования и воспитания мусульманских народов дореволюционной России сегодня стала все больше привлекать внимание исследователей. В этом отношении безусловный интерес представляет Башкортостан. В административном отношении современный Башкортостан в дореволюционный период находился в рамках Уфимской губернии, в научной и художественной литературе его также называли Башкирией. За основу нашей работы взяты границы Уфимской губернии.

Отмечая сложности изучения мусульманского образования в социологическом отношении можно выделить несколько объективных и субъективных причин. Во-первых, мусульманское образование, особенно в дореволюционной России, долгое время носило неофициальный характер. Это было связано с позицией государства к исламу в целом и его атрибутам в частности. Достаточно длительный процесс перехода государственной идеологии от позиции всеобщей русификации к идее признания мировоззренческих убеждений нерусских народов был основной причиной названного положения [1]. Поэтому, о процессах, протекавших в мире ислама, деятели самой этой сферы часто умалчивали или были достаточно немногословны в высказываниях. Названное также проистекало из того,

что заключала в себе пословица, истинно мудрый никогда не выставляет мудрость на показ.

Во-вторых, советская историографическая традиция, культивировавшая идею о низком уровне дореволюционного образования в целом, исходя из вульгарно атеистических установок, вовсе не учитывала значимость религиозных, в том числе мусульманских учебных заведений в просвещении населения [2]. Подобный стереотип в определенной степени существует и сегодня.

В-третьих, арабский язык и арабская графика, на которых основывалось и сегодня строится исламское образование, достаточно сложны для изучения. Это обстоятельство ограничивало доступ ученых к одному из высочайших достижений мировой цивилизации [3]. Эти причины побуждают еще и еще раз обращаться к истокам феномена, к временам и событиям, обусловившим становление и развитие мусульманских народов России.

### **Материалы и методы**

Источниковую базу настоящей работы составили программно-методические документы мусульманских учебных заведений, материалы Уфимского губернского и уездных земств, личные архивы отдельных деятелей образования, исследования российских и региональных классиков педагогики, монографии, диссертации, статьи досоветского, советского и современного периодов.

В работе были использованы историко-ретроспективный, историко-статистический и сравнительно-сопоставительный методы. В качестве частных методов выступили архивно-библиографические, теоретические и математические.

### **Обсуждение**

Из авторов дореволюционного периода, занимавшихся исследованием проблем мусульманского образования региона можно назвать таких как М.В. Амиров, М. Акмулла, Р. Ибрагимов, З. Камали, Г.Н. Кильдибяков, А. Любимов, М.И. Обухов [4], З. Расулев, Татар-оглу, М. Уметбаев, Р. Фахретдинов и др. [3]. Большинство этих авторов закончили медресе и были непосредственными очевидцами того, как организовывалась деятельность этого сектора образования. Поэтому их работы содержат множество фактов личного субъективного характера, с другой стороны имеющих значимость представлением разнообразия позиций и взглядов.

В советский период среди ученых, рассматривавших проблемы мусульманского образования можно выделить Ш.К. Абзанова, М.В. Амирова, С.Р. Алибаева, К. Идельгузина, А.К. Рашитова, Т.М. Мамлееву, А.Х. Махмутову, Ф.Х. Мустафину, Г.Н. Фатихова и др. [5]. Но так как они больше занимались вопросами государственной системы образования, проблема целостного изучения мусульманского сектора не являлась предметом их исследований.

Продуктивным в формировании знания об истории мусульманских учебных заведений дореволюционной Башкирии является современный период. К исследованиям этой группы относятся работы Т.М. Аминова, Л.Я. Аминовой, Г.Б. Азаматовой, М.Г. Валеевой, В.Л. Галеева, С.Г. Мирсайтовой, И.Т. Мухаммадеева, С.Г. Синенко, Л.Ш. Сулеймановой, М.Ф. Рахимкуловой, Л.С. Тузбековой, Р.А. Утябай-Карими, М.Н. Фархшатовой, Р.З. Шакурова, А.Б. Юнусовой и др. [6, 7]. Эти авторы рассматривали деятельность мусульманских образовательных учреждений через призму собственного, что естественно, предмета исследования. В работах дореволюционных, советских и современных авторов предметом исследования являлись исторические, педагогические, культурологические и социологические аспекты мусульманских школ.

### **Результаты**

В названных работах история мусульманского образования дореволюционной Башкирии представляется достаточно интересной. Так система образования и просвещения на территории региона начала складываться задолго до возникновения русскоязычных частных и государственных школьных структур. Становление и развитие образования в крае было тесно связано с мусульманской религией, распространявшейся ближневосточными и среднеазиатскими миссионерами начиная с VIII века. Проникновение ислама в крае закономерно сопровождалось распространением религиозных образовательных учреждений, которые, наряду с вероисповедными, выполняли множество других функций, таких как образовательные, воспитательные и культурологические [8].

Мусульманские учебные заведения – мектебы и медресе имели цель религиозно-

нравственного воспитания и просвещения детей и взрослых, а также подготовки духовных наставников (священнослужителей и учителей). Мектебы представляли собой начальную школу, медресе были учебными заведениями более высокого уровня, которые кроме общеобразовательной богословской и светской подготовки, занимались формированием будущих профессионалов и мусульманскую интеллигенцию.

В учебном курсе преобладали богословские дисциплины, кроме того, учащиеся получали сведения по математике, логике, астрономии, географии, истории, арабской литературе, гигиене. Языком обучения в мектебах и младших группах медресе Уфимской губернии был тюрки – региональный литературно-письменный язык. Являясь языком образования и науки, тюрки для тюркских народов имел такое же значение, как для европейцев латинский, или фарси – для индоевропейских народов. В старших классах медресе преподавание велось на арабском и частично, персидском языках [9].

Школы находились в ведении мусульманского духовенства, они открывались при мечетях, нередко и на дому у мугаллима (учителя). Мулла, мусульманский священнослужитель, кроме обязанностей священнослужителя, часто одновременно выполнял и функции преподавателя коранических школ. Попутно отметим, что вновь назначаемый на службу мулла принародно давал обещание заниматься обучением детей прихожан. Наряду с этим необходимо обратить внимание на следующий, достаточно интересный, факт. Как известно, башкиры и татары Южного Урала исповедовали ислам умеренного суннито-ханафитского толка, способствующий тому, что население не только не препятствовало, а напротив, лояльно относилось к образованию женщин. Так, в открываемых школах, если были условия, применялось совместное, до подросткового возраста, обучение мальчиков и девочек. Или, девочки обучались на дому у женщины-учительницы, обычно супруги муллы (абыстай) [9].

Вплоть до середины XIX в. мектебы и медресе не имели стройной единой системы: не было точно определенного содержания образования, единых требований, методов и форм обучения и даже одинаковых сроков обучения. Мугаллим работал по принципу: что знаю сам, тому и обучаю. Тем не менее, учащиеся мектеба получали определенное начальное мусульманское образование, достаточное, чтобы уметь считать, читать, писать арабской вязью, разбираться в текстах, знать основы исламской идеологии.

Мусульманское население позитивно относилось к религиозным школам: они финансировались в целом за счет местных жителей, и в этом отношении, как отмечает М.Н. Фархшатов, они «являлись подлинно народными учебными заведениями башкир и татар» [10]. Итак, с одной стороны, коранические школы стали основным средством, способствовавшим распространению ислама на территории края, с другой – они стали основой внедрения в сознание населения мысли о необходимости и ценности образования. Как отмечали дореволюционные исследователи (Рычков, Паллас и др.), стремление мусульман получать образование было относительно высоким, и к концу XVIII в. в сознании башкир и татар был сформирован нравственный принцип, по которому родители были обязаны обучать своих детей [11]. Это соответствовало мусульманской идеологии в целом. Так, в Коране содержатся многократные призывы к самосовершенствованию и учению, которые должно сопровождать всю жизнь человека.

Одной из нерешенных до сих пор научных проблем является вопрос о количестве мусульманских учебных заведений на территории Уфимской губернии. Точной статистики в этом вопросе не существовало, но даже по самым осторожным подсчетам в Башкирии к середине XIX в. официально зафиксированных было около 600, а в отчете Уфимского губернатора за 1865 г. речь шла о 814 школах. Как отмечал в начале XX в. краевед М.В. Лоссиевский: «Мектебы и медресе рассеяны повсюду, где есть башкирское и татарское население, редкая деревня не имеет своей мечети, а где мечеть, значит – там есть мулла, там мектеб и медресе» [12]. Если это так, то коранических школ было намного больше, чем по официальным данным, так как известно, что в 1860 г. мечетей в крае было 1850.

Кроме того, среди башкир и татар значительное развитие получило домашнее обучение, особенно много очагов названного образования было для девочек. Так, в 70-е гг. XIX в. отдельные представители местной администрации считали, что в крае существуют «тысячи женских магометанских школ». Современные исследования указывают на то, что соотношение домашних пунктов обучения (мужских и женских) и оформленных школ было

1 к 1,4. Следовательно, если отдельный домашний пункт обучения условно принять за школьную единицу, то количество мусульманских школ от официально зафиксированных должно быть увеличено еще на 80 %. Для сравнения: в 1865 г. русскоязычных школ в губернии насчитывалось чуть более 170.

Вышеназванные размышления все-таки не дают полного представления о количественных и других показателях жизнедеятельности мусульманского сектора образования в крае. Единственной работой, в определенной степени, раскрывающей рассматриваемую нами проблему, было социологическое исследование, проведенное Уфимской губернской земской управой в 1912–1913 годах. Итоги этого исследования были опубликованы работником земского статистического отдела М.И. Обуховым [4].

Исследование длилось в течение четырех лет: с момента принятия решения на губернском земском собрании до публикации его итогов. Земской управой и непосредственно М.И. Обуховым была проделана, на наш взгляд, колоссальная работа. Было привлечено множество людей в качестве консультантов и будущих инструкторов, был хорошо задействован, насколько это было возможно, губернский административный потенциал, была проведена большая агитационная работа. Организаторы, понимая и предвидя «возможность возникновения среди мусульманского населения... недоразумений и даже может быть противодействия» [3], к делу привлекли мусульманское духовенство и интеллигенцию, в том числе учителей.

Так была создана особая комиссия из 14 человек (4 представителя земства и 10 мусульман), которая в течение месяца заседала 25 раз. Результатом работы этой комиссии стали два документа: опросный бланк («сэаль-намэ»), состоящий из 115 вопросов и обращение к настоятелям мечетей – имамам («мраджагат-намэ»). Оба документа были составлены на татарском языке и после их одобрения муфтием (высшее духовное лицо у мусульман, облеченное правом выносить решения по религиозно-юридическим вопросам) были разосланы во все 2144 мусульманских приходов губернии.

Надо обратить внимание на то, что исследование касалось только мектебов, медресе не входили в круг изучаемых проблем. И хотя цель работы была обозначена как «определение градаций, на какие могут поделены все... мектебы в губернии по их организации и предметам преподавания, а также уяснение, в какой степени восприняли они конструкцию начальной светской школы» [3], итоги исследования дают больше пищи для размышления. В целом все проблемы, обозначенные в опросных анкетах можно поделить на две группы. Первый, «внешний» круг вопросов касался материально-финансового положения мектебов. Здесь внимание было обращено на такие показатели как число мектебов, время их открытия, место расположения, качественные составляющие зданий и помещений, финансирование и материальное состояние. Вторая группа вопросов касалась организации внутренней жизни мектебов – учебно-воспитательному процессу. Среди них такие показатели как продолжительность учебного года, количество ежедневных и ежегодных уроков, сроки обучения, количество и возраст шакирдов (учащихся), способы преподавания, изучаемые дисциплины, учебники и учебные пособия, качественные показатели мугаллимов (учителей) и др. Но кроме этих двух основных аспектов в исследовании параллельно подвергается анализу и несколько других проблем. Например, что, на наш взгляд очень важно, мектебы анализируются в сравнении с государственными русскоязычными начальными школами. Или, акцентирование внимания авторов на позитивную значимость мектебов в образовании и просвещении мусульманского населения края.

Исследователями была получена информация только от 1579 мектебов, сами авторы предположили, что количество их должно быть около 2000 «по наличному числу мечетей в губернии». Кроме того, не все анкетированные дали ответы на все поставленные вопросы. Конечно, эти обстоятельства не позволяют представить законченную картину жизнедеятельности мектебов губернии. Тем не менее, выборка достаточная, около 75 % всех рассматриваемых учебных заведений. Что дает возможность дать их общую и более или менее полную характеристику.

Рассмотрим отдельные позиции дореволюционного исследования, представляющие и сегодня большой интерес. Так, например, наряду с 1579 мектебами, в работе выявлено 1045 пунктов, где практикуется домашнее обучение. Это ещё раз подтверждает вышесказанную мысль о том, что количество официально зарегистрированных

мусульманских учебных заведений было всегда меньше, чем реально существующих.

Своеобразным было деление мектебов и этих пунктов по половому признаку. Так среди мектебов мужские составляли 68,3 %, женские – 22 %, смешанные – 9,7 %. Показатели домашних пунктов выглядят иначе, большая их часть была для девочек – 58 %. Около 32 % школ были смешанными и менее 10 % таких пунктов предназначались для мальчиков. Преобладающее количество пунктов домашнего обучения для девочек вполне объяснимо, оно вытекало из шариата – правил организации жизни мусульман, определявшего достаточно строгие требования взаимоотношений между женщиной и мужчиной. Для сравнения, в системе начального русскоязычного образования в губернии преобладающим типом школ была смешанная, «школы мужские и женские являлись новинкой, и составляли очень незначительный процент общего числа» [3].

Параллельно обратим внимание на значимость образования в домашнем пункте обучения. Понятно, что их нельзя сравнивать со стационарным учебным заведением, но, как пишет М.И. Обухов, «провести строгую грань между домашним обучением и обучением в мектебе часто представляется весьма затруднительным, особенно в тех случаях, когда мектеб имеет малое число учащихся и обучение ведется по старинному методу» [3]. Тем не менее, можно и нужно согласиться с этим автором о том, что домашнее обучение «играет, вместе с сетью мектебов, в настоящее время видную роль в деле получения мусульманским населением... умения читать и писать» [3].

Вернемся к вопросу общего количества мектебов и медресе на момент исследования, т.е. в 1912–1913 годах. Мы солидарны с дореволюционными исследователями предполагавшими, что при всех мечетях, как было принято, организовывали мектеб или медресе, или и то и другое одновременно. Нам известно, что мечетей в 1912 году было около 2000, можно предположить, что и низших учебных заведений было столько же. На анкеты ответили только 1579 мектебов (или около 79% того, что было), плюс к этому было выявлено 1045 пунктов домашнего обучения и 323 медресе. Получается, чтобы обозначить примерную цифру всех мусульманских учебных заведений губернии (и мектебов и медресе) необходимо увеличить количество пунктов домашнего обучения и медресе на 21% и суммировать полученное с предполагаемым числом мектебов. Пример вычислений будет следующий:  $(1045 + 220) + (323 + 68) + 2000 = 3656$ . Конечно, полученная цифра очень приблизительна. Но так как до сих пор количественный вопрос мусульманских учебных заведений дореволюционной Уфимской губернии в науке не решен, беру на себя определенную ответственность в обозначении данного показателя.

Хотя жизнедеятельность мектебов протекала до определенной степени автономно, тем не менее, она была тесно взаимосвязана с теми событиями, которые происходили вокруг. Ярким подтверждением этому являются показатели сроков функционирования мектебов. Так значительный рост организации новых мектебов наблюдается в пореформенные десятилетия. Это связано и с тем, что в мусульманском образовании происходят кардинальные преобразования, получившего название «джадидизма». В 1885–1895 годах процент вновь открываемых мектебов снижается, в 1895–1910 годах наблюдается заметный подъем, затем снова падение. Кривая этих показателей повторяет то, что происходило и в системе образования России в целом. Школьные и другие реформы 1860-х обусловили подъем всех сфер социальной действительности, затем эпоха контрреформ снижает возможности, в предреволюционные и революционные годы наблюдаем повышение общественной активности, в том числе и в сфере образования.

Размышляя о сроках функционирования мектебов обратим внимание на то, что среди них были и такие которые действовали более 50 и даже 100 лет. Так, 8 % всех мектебов функционировали в границах 50-75 лет, 3 % - до 100 лет и 6 %, а это 99 учебных заведений, действовали уже более одного века.

Интересны сведения о продолжительности учебного года и общем количестве времени обучения. Так как в этом, как впрочем, и во многих других вопросах в мусульманских учебных заведениях не было общепринятых установок, то встречаем большое разнообразие вариантов. Занятия начинались в большинстве случаев (1239 из 1512) в сентябре месяце и заканчивались (в 1154 случаях) в апреле. Факты иллюстрируют и довольно большое число отступлений как в сторону более раннего, так и более позднего начала и конца занятий. В целом же продолжительность учебного года мектебов равная 6 месяцам встречалась у

58,6 %, 7 месяцев – у 26 % и 8 месяцев – у 3,6 %. Как известно, русскоязычная начальная школа работала с сентября по май, т.е. 9 месяцев.

На первый взгляд получается, что в русскоязычной школе продолжительность учебного года больше, чем в мектебе. Но картина несколько меняется, если рассматривать не продолжительность учебного года, а количество учебных дней в году. Данные иллюстрируют, что от 100 до 120 дней обучали в 4,4% мектебах, 120-140 – 21,2%, 140-160 – 45,8%, 160-180 – 17,2%, 180-200 – 9%. Остальные чуть более 2% мектебов обучали или менее 100, или даже более 200 дней в году. Для сравнения, в русскоязычном секторе продолжительность более 135 учебных дней в году было у 91,4% начальных школ, у мектебов, как видим, более 140 дней было у 72,8%. Такое положение объясняется тем, что в исламском календаре было и есть сравнительно меньшее число праздничных, а значит и выходных дней.

Образно говоря, чаша весов между мектебами и русскоязычными школами ещё более выравнивается, если учесть продолжительность ежедневных занятий. Так, по данным рассматриваемого нами исследования, 4 и более уроков в день было примерно в 90% мектебах. Из них в 43% мектебах было 6 и более уроков в день, встречались и такие, которые проводили более 10 занятий. В русскоязычной школе уроков обычно проводилось 4-5 уроков в день.

Интересным представляется и продолжительность всего срока обучения в мектебах. Цифры иллюстрируют, что примерно в 94% мектебах обучение длилось от трех до восьми лет. Из них 3 года обучения было в 15,7% мектебах, 4 года – в 34%, 5 лет – в 19%, 6 лет – в 16%, 7 лет – в 4,4% и 8 лет – в 4,5%. Русскоязычные начальные школы в этот период были 3-х и 4-х летние.

Безусловно, одним из важных качественных показателей учебных заведений является содержание их образования. В этом отношении в работе М.И.Обухова все мектебы разделены на пять групп: 1) мектебы, преподающие предметы вероучения и чтение по азбуке; 2) мектебы, преподающие предметы вероучения, чтение по азбуке и один из общеобразовательных предметов (письмо или счет); 3) мектебы, преподающие предметы вероучения и родной язык (объяснительное чтение, чистописание, изложение, правописание); 4) мектебы, преподающие предметы вероучения, родной язык и арифметику; 5) мектебы, преподающие предметы вероучения, родной язык, арифметику, историю, географию, естествознание, гигиену и др. [3].

Как видим, названная классификация построена по принципу соотношения объёмов богословских и светских предметов. Количество мектебов первой группы составили 18,1% (285), второй – 15,4% (242), третьей – 13,3% (210), четвертой – 39,2% (618) и пятой – 14% (221). Мы солидарны с авторами исследования относящих первый тип мектеба к чисто конфессиональному, второй и третий же типы «составляют переходную ступень от старометодного к новометодному». Четвертый тип мектебов является «по существу уже светским учебным заведением, напоминающим до некоторой степени начальную одноклассную русскую школу со всеми предметами, входящих в её курс» [3]. Получается, что более половины, или 53,2% мектебов Уфимской губернии были признаны как светские учебные заведения. Говоря об их значимости, авторы исследования заключают следующее: «Становясь светским и вполне организованным учебным заведением, магометанский мектеб, вне всяких сомнений, сыграет в будущем на ряду с русской школой видную роль в культурном развитии мусульманского населения и вместе с тем, может быть, дает тот именно тип рационально поставленного инородческого начального училища, которое может войти в общую губернскую школьную сеть на одинаковых правах с начальной русской школой и которым будет удовлетворено мусульманское население» [3].

### **Заключение**

В целом, работа, проделанная Уфимской губернской земской управой и непосредственно М.И.Обуховым, по сути, является единственным обобщающим исследованием социологического характера, наиболее полно раскрывающим особенности жизнедеятельности дореволюционных мектебов губернии. Работа объективна, написана хорошим литературным слогом. Она представляет интерес, как для региональных, так и для исследователей, занимающихся проблемами мусульманского образования России в целом.

Попутно отметим, что по сравнению с современной системой образования, мусульманская и в целом вся сфера дореволюционного образования России занималась



реальной деятельностью, имеющей разумные цели и ощутимые, необходимые для личности и социума результаты. Мы солидарны с идеей Ж.Т. Тощенко об имитации деятельности во всех областях современной России [13]. Подобные процессы – имитация бурной деятельности, особенно ярко наблюдается в системе отечественного образования последних двух десятилетий. Истоки подобных проявлений и пути их преодоления – проблемы, которыми, не сомневаюсь, мы будем вынуждены заниматься.

Таким образом, мусульманское образование дореволюционной России достигло достаточного качественного уровня. Оно являлось основной формой развития культуры в целом и образования отдельных представителей мусульманских народов России [14]. Повышения уровня значимости мусульманского сектора образования в государственной идеологии происходило медленно, но неуклонно. Мусульманская система образования дореволюционной России до сих пор имеет достаточное количество белых пятен. Эта проблематика ещё ждет своих исследователей: социологов, историков, педагогов и других специалистов гуманитарного знания.

### **Примечания:**

1. Аминов Т.М. Развитие системы профессионального образования в Башкирии (начало XVII века – до 1917 года): Дисс. ... д-ра пед. наук. Уфа, 2012. 447 с.
2. Аминов Т.М. История профессионального образования в Башкирии. Начало XVII века – 1917 год. Уфа: Изд-во БГПУ, 2012. 2-е изд. перераб. и дополн. 296 с.
3. Антология истории мусульманского образования в Республике Башкортостан / Составитель Т.М.Аминов. Уфа: Изд-во БГПУ, 2010. 410 с.
4. Обухов М.И. Мектебы Уфимской губернии: Статистический очерк татарских и башкирских низших школ (мектебов) Уфимской губернии по данным исследования Уфимской губернской земской управы 1912-13 года. Уфа: «Печать», 1915. 40 с.
5. 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.
6. Магсумов Т.А. Профессиональное образование в дореволюционной Башкирии // Среднее профессиональное образование. 2013. № 9. С. 53-54.
7. Магсумов Т.А. Справочные издания как источник по истории дореволюционной школы // В мире научных открытий. 2013. № 11. С. 143-149.
8. Аминов Т.М., Аминова Л.Я. Мусульманское педагогическое образование в дореволюционной Башкирии // Педагогика. 2002. № 1. С. 89-93.
9. Аминов Т.М. Развитие мусульманского образования в Башкортостане / Духовное управление мусульман Республики Башкортостан сегодня. Уфа, 2012. С. 11-17.
10. Фархшатов М.Н. Народное образование в Башкирии в пореформенный период. 60-90 годы XIX века. М.: Наука, 1994. 144 с.
11. Аминов Т.М. Дореволюционная Уфа как центр профессионального образования. Уфа: Изд-во «Гилем», 2006. 216 с.
12. Лоссиевский М.В. Кое-что о Башкирии и башкирах. Уфа, 1903. 197 с.
13. Тощенко Ж.Т. Новые лики деятельности: имитация // Социологические исследования. 2012. № 12. С. 23-36.
14. 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.

### **References:**

1. Aminov T.M. Razvitie sistemy professional'nogo obrazovaniya v Bashkirii (nachalo XVII veka – do 1917 goda): Diss. ... d-ra ped. nauk. Ufa, 2012. 447 s.
2. Aminov T.M. Istoriya professional'nogo obrazovaniya v Bashkirii. Nachalo XVII veka – 1917 god. Ufa: Izd-vo BGPU, 2012. 2-e izd. pererab. i dopoln. 296 s.
3. Antologiya istorii musul'manskogo obrazovaniya v Respublike Bashkortostan / Sostavitel' T.M.Aminov. Ufa: Izd-vo BGPU, 2010. 410 s.
4. Obukhov M.I. Mekteby Ufimskoi gubernii: Statisticheskii ocherk tatarskikh i bashkirskikh nizshikh shkol (mektebov) Ufimskoi gubernii po dannym issledovaniya Ufimskoi gubernskoi

zemskoi upravly 1912-13 goda. Ufa: «Pechat'», 1915. 40 s.

5. Magsumov T.A. Istorografiya dorevolutsionnogo professional'nogo obrazovaniya na Yuzhnom Urale // Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki. 2014. № 8-1. S. 106-109.

6. Magsumov T.A. Professional'noe obrazovanie v dorevolutsionnoi Bashkirii // Srednee professional'noe obrazovanie. 2013. № 9. S. 53-54.

7. Magsumov T.A. Spravochnye izdaniya kak istochnik po istorii dorevolutsionnoi shkoly // V mire nauchnykh otkrytii. 2013. № 11. S. 143-149.

8. Aminov T.M., Aminova L.Ya. Musul'manskoe pedagogicheskoe obrazovanie v dorevolutsionnoi Bashkirii // Pedagogika. 2002. № 1. S. 89-93.

9. Aminov T.M. Razvitie musul'manskogo obrazovaniya v Bashkortostane / Dukhovnoe upravlenie musul'man Respubliki Bashkortostan segodnya. Ufa, 2012. S.11-17.

10. Farkhshatov M.N. Narodnoe obrazovanie v Bashkirii v poreformennyi period. 60-90 gody XIX veka. M.: Nauka, 1994. 144 s.

11. Aminov T.M. Dorevolutsionnaya Ufa kak tsentr professional'nogo obrazovaniya. Ufa: Izd-vo «Gilem», 2006. 216 s.

12. Lossievskii M.V. Koe-chno o Bashkirii i bashkirakh. Ufa, 1903. 197 s.

13. Toshchenko Zh.T. Novye liki deyatel'nosti: imitatsiya // Sotsiologicheskie issledovaniya. 2012. № 12. S. 23-36.

15. Aminov T.M. Neskuchnaya klassika, ili F.Kh.Mustafina kak issledovatel' istoriko-pedagogicheskikh i sovremennykh problem sistemy obrazovaniya v Bashkirskoi ASSR. Ufa: Izd-vo BGPU, 2013. 160 s.

УДК 316.74

### **Социологические исследования мусульманского образования дореволюционной Уфимской губернии**

Тахир Мажитович Аминов

Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Российская Федерация

450000, Уфа, ул. Октябрьской Революции, 3а

доктор педагогических наук, доцент

E-mail: tahir-aminov@yandex.ru

**Аннотация.** В статье анализируются социологические и другие гуманитарные исследования, рассматривавшие особенности функционирования мусульманских учебных заведений дореволюционной Уфимской губернии. В основе анализа была положена авторская концепция исследования историко-педагогических работ, построенная на современном понимании педагогического процесса. Исходя из этого, были проанализированы все работы дореволюционного, советского и современного периода. Среди них выделяется книга М.И. Обухова «Мектебы Уфимской губернии», написанная на основе социологического исследования, проведенного Уфимской губернской земской управой в 1912–1913 годах. В ней раскрываются материальное положение и особенности организации образовательного процесса мектебов – начальных мусульманских учебных заведений. Также дан анализ мектебов в сравнении с начальными государственными русскими школами. Эта и другие работы представляют достаточный интерес, как в региональном, так и в общероссийском измерении.

**Ключевые слова:** социологические исследования, мусульманское образование, мектеб, медресе, статистика исламских учебных заведений.

Copyright © 2015 by Academic Publishing House *Researcher*



Published in the Russian Federation  
Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya  
Has been issued since 1834.  
ISSN: 2409-3378  
E-ISSN: 2413-7294  
Vol. 6, Is. 4, pp. 205-215, 2015

DOI: 10.13187/zhmnp.2015.6.205  
[www.ejournal18.com](http://www.ejournal18.com)



UDC 94(47).08 +37.014+316.444.5

### **Women's Eparchial school as a Mechanism of Social Mobility at the turn of XIX–XX centuries**

Olga D. Popova

Ryazan State University named for S. Esenin, Russian Federation  
Dr. (History), Professor  
E-mail: od-popova@mail.ru

#### **Abstract**

This is the analysis of the possibilities for professional realization and social mobility for graduates of the eparchial girl's schools. The author of this article shows that the eparchial girl's schools were the first educational institutions for people from poor social classes. The analysis of the training plans of the women's gymnasium and eparchial girl's schools showed a lower level of women's education in eparchial girl's schools. The article shows graduates of the eparchial girl's schools much more difficult to realize themselves in the profession and harder to do the higher female courses.

**Keywords:** eparchial girl's schools, the women's gymnasium, training plans, competition in higher education, daughters of the clergy, social mobility, social role, professional realization.

#### **Введение**

Система образования как социальный институт выполняет множество функций. К ним относится и функция социального лифта. Каждый ученик, студент, получая образование, не только желает повысить свой культурный уровень, но и рассчитывает занять определенное место в системе социальной стратификации. При этом он, безусловно, желает подняться по социальной лестнице. Поэтому, оценивая историческую роль той или иной системы образования, очень важно найти ответы на вопросы: какую роль играли те или иные учебные заведения в системе социальной мобильности, на какое изменение социального статуса мог рассчитывать выпускник определенного учебного заведения. Представляется, что, исследуя историю дореволюционной системы образования, необходимо обращать внимание и на эти вопросы. Особенностью развития учебных заведений в дореволюционной России, было то, что они в полной мере отражали сословную структуру российского общества. Поэтому и возможности у выпускников даже средних общеобразовательных учебных заведений была разная. В этом плане очень большой интерес представляет история женских учебных заведений духовного ведомства. Первые училища для дочерей духовенства появились в середине XIX века, их сеть начала стремительно расширяться за счет епархий. Епархии на свои деньги создавали учебные заведения для дочерей своего духовенства. Вот эти учебные заведения в эпоху «Великих реформ» были преобразованы в женские епархиальные училища [1, 2]. В целом епархиальное духовенство уделяло много внимания своим учебным заведениям, епархии изыскивали деньги не только на содержание воспитанниц, но и даже на строительство зданий.

### **Материалы и методы**

Ответ на поставленные вопросы возможен лишь с позиций социокультурного и системно-образующего подхода к исследованию культуры и системы образования как части культурной системы России, как к целостной системе. Социокультурный подход предполагает многофакторный анализ взаимодействия социальных, культурных и религиозных аспектов жизнедеятельности человека и общества. Системно-образующий подход рассматривает культуру не как совокупность отдельных ее элементов, а как изучение взаимодействия и взаимовлияния социальных и культурных элементов в определенной исторической и общественно-политической среде: в эпоху реформ и контрреформ, в условиях столицы и провинции и т.д. Ведущая роль в исследовании принадлежит сравнительному методу, поскольку в работе исследуется система, состоящая из многочисленных звеньев – отдельных учебных заведений, разбросанных по разным городам, а сама система духовных учебных заведений являлась элементом всей системы образовательных учреждений России.

Важным источником для написания данной работы являлись учебные планы учебных заведений: женских епархиальных училищ, женских гимназий, мужских классических гимназий, которые были выявлены на основе анализа уставов учебных заведений, расписаний уроков в Рязанском женском епархиальном училище [3-8]. Сложность сравнительного анализа состоит в том, что учебные планы учебных заведений менялись в разное время, более того, ряд документов, в частности новые учебные программы женских епархиальных училищ 1895 года не были опубликованы.

Большую информацию несут правила поступления на Высшие женские курсы за 1916 год [9]. Опять же специфика функционирования высших женских курсов в России состояла в том, что они как негосударственные учебные заведения могли самостоятельно устанавливать каждые свои собственные правила поступления.

Процесс ментального восприятия обществом социальных трансформаций, изменения социальных ролей очень ярко представлены в мемуарных источниках. В этом плане очень интересны выпускницы первых медицинских женских курсов А. Шабановой, в которой очень ярко представлены проблемы профессиональной реализации первых женщин-врачей [10].

### **Обсуждение**

Теория социальной мобильности была заложена в трудах П. Сорокина, который относил образование к одному из механизмов социальной мобильности. Он также подчеркивал, что интенсивность, специфика мобильности зависит от особенностей исторической эпохи, специфики общества, состояния уровня производства и образования [11, С. 373-405]. Поэтому тема социальной мобильности является практически неисчерпаемой, поскольку неизбежные социальные процессы в обществе меняют условия социальной стратификации и социальной мобильности. В частности в современной науке одной из актуальных проблем является оценка потенциальных возможностей института образования как канала занятия наиболее престижных должностей в условиях практически всеобщего высшего образования [12, 13]. Специфика социальной мобильности в дореволюционной России состояла в том, что она была связана с процессом перехода из одной социальной группы в другую, а также процессом самоопределения себя в этой новой социальной группе. Также процесс социальной мобильности на рубеже XIX–XX веков сопровождался ломкой представлений о традиционных социальных ролях в обществе с позиций как профессиональной, так и гендерной стратификации. В этом плане большой интерес представляет исследования американских исследователей К. Руан и Л. Манчестер, которые как раз изучали механизмы вхождения женщин в лоно учительской профессии и проблемы перехода духовенства в различные социальные слои [14, 15]. Также важным для понимания специфики социальной мобильности в России на рубеже является осознание социального статуса различных сословий, а также исследования раскрывающие особенности получения образования в России. В этом плане большой интерес представляют исследования Т.Г. Леонтьевой, в которых автор анализирует особенности реагирования духовного сословия на процесс реформ и внедрения представителей духовного сословия в различные сферы общественной жизни [16]. Работы Т.Б. Котловой, А.Е. Иванова,

А. Кузнецова вводят нас в мир ученых заведений дореволюционной России. Результаты этих исследований позволяют выявить специфические особенности каждого типа учебного заведения в России [17-19]. Однако данные исследования практически не рассматривали специфику женских епархиальных училищ как механизма социальной мобильности и место епархиалок в социальной стратификации России.

### **Результаты**

С учетом сословной системы образования России очень трудно понять место женских епархиальных училищ в системе среднего общеобразовательного образования. Большое значение имеет сравнительный анализ их учебных планов с планами министерских женских и мужских гимназий. Такой анализ показывает, что епархиальные училища давали более скромное образование. На это указывает в первую очередь срок обучения. Если женские гимназии были в конце века семиклассными, а мужские даже восьмиклассными, то епархиальные училища даже в начале XX века продолжали оставаться шестиклассными. При совпадении перечня преподаваемых предметов в женских гимназиях и женских епархиальных училищах обращает внимание, что в епархиальных училищах значительно больше отводилось часов на изучение Закона Божьего. В период формирования системы женского образования (1858–1868 годы) количество часов по арифметике и русскому языку в епархиальных училищах было даже больше, чем на заре формирования министерских женских училищ в 1858 г., а количество часов по географии и истории совпадало. Затем во второй половине XIX века с развитием женского образования женские епархиальные училища начинают отставать от женских гимназий. Количество уроков, отводимых на изучение русского языка, арифметики и геометрии, истории, физики было меньше, чем в женских гимназиях. В свою очередь женские гимназии отставали по своему образовательному уровню от мужских гимназий. В 1875 году в мужских гимназиях был установлен 8-летний срок обучения. В мужских гимназиях существенно больше часов отводилось на изучение русского языка и словесности, арифметики, истории, физики, обязательным было изучение новых и «классических» языков. Женские гимназии не являлись «классическими», поскольку в них не преподавались латинский и древнегреческий языки.

В 1874 году преподавание латинского и греческого языков, а также педагогики было введено в женских гимназиях в качестве необязательных предметов [8, С. 23], в епархиальных училищах эти предметы вообще не вводились даже в качестве необязательных. Новые языки, как в епархиальных училищах, так и в женских гимназиях преподавались как необязательные предметы. Уже сам факт преподавания предметов в качестве необязательных говорит о том, что эти предметы могли преподаваться не во всех гимназиях и училищах, их могли посещать не все ученицы, и, следовательно, гимназии и епархиальные училища не могли гарантировать освоения этих предметов всеми ученицами. Таким образом, девушка, поступающая в женское епархиальное училище, не могла получить тот уровень образования, который давали гимназии.

Однако епархиальные училища имели и определенные неоспоримые преимущества. Это были первые учебные заведения, которые открыли дорогу к образованию для дочерей очень небогатого сословия. Часть воспитанниц епархиальных училищ содержались за счет епархий. На такие места попадали сироты, дети из многодетных семей. Значение епархиальных училищ хорошо выразил в своей речи начальник Полтавской губернии А.К. Бельгард на праздновании храмового праздника в 1896 году: «Своими заботами и усилиями Полтавское духовенство достигло того, что всякий даже бедный член его – псаломщик или вдова – может надеяться, что дочь его получит полное, законченное образование и будет подготовлена к жизни. Этого нет ни в каком другом сословии, и я искренне советую другим сословиям брать пример с сословия духовного» [20, С. 30].

Еще одним преимуществом было наличие интерната. Женские же гимназии не брали на себя заботу о быте гимназисток. Гимназии в первую очередь предназначались для городских девочек, однако в начале XX века все больше девочек из сельской местности приезжало в город учиться. При этом стремительно менялся социальный состав учащихся в женских гимназиях. В начале XX века в гимназиях почти половина воспитанниц была из городских и сельских сословий (45 %) [17, С. 148]. Именно последней категории приходилось

наиболее трудно в бытовом плане. Пансионы и общежития существовали далеко не при всех гимназиях, и многим приходилось снимать квартиру, на что денег у многих не было. Таким гимназисткам приходилось буквально пробивать себе дорогу в жизнь. Учитель барнаульской гимназии Н.Ф. Шубкин в своем дневнике писал об условиях жизни одной из воспитанниц своей гимназии, где преподавал: «Недавно случайно узнали, например, в каком положении находится одна из наших учениц (шестиклассница А-ва). Она дочь бедного крестьянина, который не в силах ее содержать. И вот девушка за квартиру и хлеб поступила в кухарки в семью одного столяра. По утрам она встает в половине шестого, доит коров, стряпает хлеба, угощает ребят и потом идет в гимназию, а после уроков опять хозяйничает, не брезгуя никакой черной работой и не получает за это жалованья. Приходится удивляться, что при таких условиях она смогла порядочно учиться» [21, С. 48]. Воспитанницы женских епархиальных училищ были избавлены от такой тяжелой участи. У тех священников, у которых не было совсем денег, был шанс, хотя и не очень верный, устроить свою дочь на церковнокоштное содержание. Как писала воспитанница Рязанского женского епархиального училища Антонина Звукова: «Почему предпочитали отдавать детей в епархиальное училище? <...> Потому что тут постановка дела была лучше. В гимназии надо было сдавать на квартиру, беспокоиться, а тут спокойно: отдал деньги и знаешь, что о ребенке забота будет ...» [22, Л. 5].

На что могла претендовать выпускница женского епархиального училища, и какое место занимала она среди выпускниц других средних женских учебных заведений? Ответ на этот вопрос является важным показателем роли женского духовного образования в изменении общественного положения женщины, поскольку от престижности образования зависели возможности профессиональной реализации. Возможность получения престижного места по сей день зависит от престижности полученного образования. Как уже говорилось выше, первоначально в момент создания первых учебных заведений для дочерей духовенства их выпускницы получали только свидетельство об окончании курса, без каких-либо юридических прав. Предназначение девушки из семьи священника быть женой и матерью не зависело от образования.

К середине XIX века стремительно меняется не только социальный состав России и облик провинциального города, но и положение женщины в обществе. Петр I вывел женщину из терема в светское общество – на балы и светские рауты, эпоха же Александра II вывела женщину в общественную жизнь как равноправную ее участницу и производительную силу.

Особенно стремились к общественно-полезной деятельности девушки, получившие образование. Образование, полученное в гимназии или епархиальном училище, давало право на педагогическую деятельность в качестве учительницы начальных школ. Особенностью мировоззрения интеллигенции в то время было чувство ее неоплатного долга перед народом. С деятельностью интеллигенции было связано развитие народного образования, просвещения и науки. Многие выпускники учебных заведений разного уровня стремились служить для бедного народа. Это движение затронуло и женскую половину общества. Исследование Учительского дома показало, что наибольшее число учениц старших классов гимназий мечтали стать сельскими учительницами. Для многих из них – это был сознательный выбор, который был обоснован мотивом служить на пользу общества. «Я хочу быть полезной для людей, которые, быть может, еще не знают о том, что узнала я при помощи ученья. Как сама я узнала многое от ученья, так и желаю, чтобы мои знания не пропадали» – писала одна из выпускниц гимназии [18, С. 273]. Конечно, не все исходили при выборе своего будущего из идей гражданского долга. Для многих главным мотивом была необходимость зарабатывать деньги. Однако, как указывает Т.Б. Котлова, такая аргументация встречается значительно реже, чем стремление приносить пользу, а, по сути, соответствовать гражданскому идеалу того времени [18, С. 273].

Сложнее было с выпускницами женских епархиальных училищ. Формально они также получали право на звание домашней учительницы и могли преподавать. С одной стороны духовенство само приветствовало развитие образовательных учебных заведений для своих дочерей, поскольку образованная девушка могла сама зарабатывать и, следовательно, проблема с устройством ее будущего решалась проще. Отцу семейства не надо было искать жениха, чтобы «сбыть товар», не надо было заботиться о ее будущем. Образованная девушка

могла заработать на жизнь себе сама. Поэтому, как считает Т.Г. Леонтьева, епархиальное духовенство поддерживало идею открытия епархиальных училищ, жертвовало деньги на их содержание [16, С. 148]. Именно этим объясняется тот факт, что в епархиальных училищах растет процент выходцев из духовного сословия, не оставляя место представителям других социальных слоев. Первоначально светские ученицы составляли 1/3 всех учащихся, затем их число начинает сокращаться [23, С. 115]. Если говорить в целом по России, то А. Кузнецов приводит такие данные: до 1878 года светские воспитанницы вообще не учились в епархиальных училищах, затем их число составляло примерно 1–1,3 тысячи на 8–10 тысяч воспитанниц, в начале XX века их численность удерживалась примерно на уровне 1,7 тысячи при общем числе 21 тысяча воспитанниц [19, С. 182]. Однако сфера применения труда выпускницы епархиального училища была гораздо уже, чем выпускницы гимназии. Из-за отсутствия в программе танцев, рисования и новых языков их неохотно брали в частные дома в качестве домашней наставницы.

Даже сфера применения педагогического труда оставалась сословно разделенной, так как зависела от законченного учебного заведения. Выпускницы институтов благородных девиц принимались в богатые дома в качестве гувернанток, где ценилось их знание языков, рисования, музыки. Они же трудились в качестве классных дам, начальниц женских учебных заведений. Преподавательская работа в средних женских учебных заведениях требовала диплома о высших женских курсах. А вот диплом домашней учительницы давал самые малые перспективы: сельская учительница церковно-приходской школы или учительница начальной школы. Этот труд был самым малооплачиваемым и малочетным в обществе. Церковно-приходские школы были не очень популярны в народе, вызывали много нареканий и критики, особенно со стороны интеллигентных слоев России, из-за достаточно скудных учебных программ и усиленного религиозного воспитания.

Одновременно вторая половина XIX века – характеризуется борьбой за открытие и полноправное существование наравне с университетами особых женских высших учебных заведений. Они получили название высшие женские курсы. Правительство за таким названием хотело спрятать и оставить неопределенным их статус, чтобы всегда была возможность для отступления, что было на практике не раз. Например, в 1880 году было введено официальное звание для женщин с высшим медицинским образованием, получившим его на первых медицинских женских курсах, – «женщина-врач». В 1882 году эти курсы были упразднены, а 4 января 1883 года женщины-врачи, получившие это звание, были переименованы в «ученые акушерки», что значительно сокращало сферу их деятельности и меняло их статус [10, С. 296]. В общественном мнении шла острая борьба между сторонниками и противниками открытия высшей школы для девушек. Консервативная часть общества не хотела признавать женщину в каком-либо ином качестве, кроме как учительница. Однако даже в лоне учительской профессии девушкам было очень не просто. В этом плане представляют интерес статьи американского автора Кристиан Руан, которая исследовала ментальное восприятие женщин-учительниц в российском обществе. В результате она пришла к выводу, что женщины в качестве учительниц воспринимались с трудом, как в крестьянской среде, так и в среде коллег-мужчин. Крестьяне видели в образованных женщинах «леди» и «буржуа», которые не желают участвовать в жизни деревни. Не принимали женщин в свой стан и учителя-мужчины. Они считали, что женщина не сможет найти общий язык с крестьянином, не сможет жить в его доме, не сможет пожать руки крестьянину и др. В итоге Кристиан Руан приходит к выводам, что женщины-учительницы остались посторонними не только в деревне, но также и в профессиональных кругах [14, р. 122]. И эти выводы относятся к наиболее традиционной для женщины роли. Каково же приходилось женщинам желающим участвовать в других сферах общественной жизни? Например, когда в середине XIX века на медицинских факультетах стали появляться девушки, мужская часть аудитории в знак протеста покидала лекционный зал. Девушки – воспитанницы первых женских медицинских курсов, так и не получили полноправного звания врача, это при том, многие из них подтвердили свой профессионализм, проявив мужество и отвагу на полях очередной русско-турецкой войны (1877–1878 гг.) [10, С. 295].

В начале XX века получение высшего образования, учеба на высших женских курсах была мечтой, исполнения которой могли добиться только наиболее целеустремленные

девушки. В 1916 году в России действовало 28 женских курсов: 12 в Санкт-Петербурге, 8 в Москве, 8 в других городах [9]. Мечтали об этом и воспитанницы женских епархиальных училищ. Каковы у них были шансы стать курсистками, насколько хватало для этого образования, полученного в епархиальном училище? Анализ правил поступления на имеющиеся в 1916 году в России 28 высших женских курсов показал, что единых правил поступления на высшие курсы не существовало, каждое учебное заведение само разрабатывало правила набора на первый курс. Однако общее, что объединяет все курсы – это то, что вступительных экзаменов как таковых не проводилось, а прием осуществлялся по так называемому конкурсу аттестатов. Формально в этом конкурсе могли принимать участие выпускницы всех средних женских учебных заведений. Исключение составлял Императорский женский педагогический институт. Правила поступления этого учебного заведения особо оговаривали, что его студентками в первую очередь могут стать выпускницы гимназий Ведомства учреждений Императрицы Марии. При этом обязательными условиями было получение образования в необязательном VIII классе, наличие золотой медали и оценки по одному из иностранных языков [9, С. 3]. Таким образом, это учебное заведение в принципе было недоступно для выпускниц женских епархиальных училищ.

Самые престижными на тот момент считались Высшие женские курсы в Санкт-Петербурге (Бестужевские) и Высшие женские курсы в Москве. Правила поступления довольно подробно ранжировали претенденток на звание курсисток по предъявленным аттестатам. В первую очередь зачислялись те, кто представил свидетельства о высшем образовании, но таковых было немного (по данным А.Е. Иванова – 0,5–1,5 % от всех поступающих) [17, С. 151]. Из остальных конкурсанток неоспоримым преимуществом пользовались те, кто представил свидетельства о сдаче экзаменов за восемь классов мужской гимназии, затем зачислялись выпускницы Министерских гимназий со средним баллом 4 1/2 или 11 1/2 (при 12 бальной системе оценок) [9, С. 5]. Также преимущественным правом зачисления пользовались те выпускницы епархиальных и коммерческих училищ, которые выдержали дополнительные экзамены при мужской гимназии по русскому языку, физике, математике, латинскому языку и по одному из новых языков. Владельцы аттестатов женских епархиальных училищ зачислялись после выпускниц министерских гимназий и сдавших дополнительные экзамены в гимназии. Большое значение имел средний бал: высокий средний бал (4 1/2) в аттестате епархиального училища давал преимущество даже перед министерским свидетельством со средним баллом ниже 4 1/2. Таким образом, епархиалки обладали формальным правом быть зачисленными на высшие курсы наравне с обладательницами министерских свидетельств о среднем образовании. Однако последние пользовались неременным преимуществом. При этом конкурс на эти курсы был существенным. Так, процент отсева во время такого «состязания аттестатов» в 1904–1915 годах составлял от 19 до 60 %. Наиболее высокий конкурс был в 1907/1908 учебном году, когда при 3593 прошениях было принято только 1480 слушательниц [17, С. 154]. Основную долю мест занимали выпускницы министерских гимназий. В начале XX века полной гарантией зачисления на самые престижные курсы могла быть только золотая медаль министерской гимназии или свидетельство о сдаче экзаменов за VIII класс мужской гимназии. Так, одна из выпускниц юридического факультета Бестужевских курсов Ольга де Клапье вспоминала, что золотая медаль Минской гимназии позволила ей быть зачисленной только «кандидаткой» в курсистки, одновременно руководство курсов предложило ей поступить на юридический факультет, куда конкурс был ниже, чем на другие факультеты [24, С. 13].

Таким образом, у выпускницы епархиального училища, мечтающей о самых престижных курсах, было два варианта: или уповать на судьбу и молить Бога, чтобы ей улыбнулась удача при конкурсе аттестатов, или же заканчивать дополнительно VIII класс женской гимназии, а самым верным был вариант сдачи экзаменов за курс мужской гимназии. Этот самый верный вариант требовал наибольших усилий и дополнительных самостоятельных занятий, на что порой не было ни сил, ни подготовки, ни учебников, ни поддержки родителей.

На другие высшие курсы конкурсные правила были не столь изощренны, однако для епархиалок ограничения были и в большинстве учебных заведений. Например, на женские



Политехнические курсы епархиалок принимали только после окончания восьмого класса епархиального училища, с отметками не менее 4-х по физике и математике. На медицинское отделение при высших женских курсах в Киеве епархиалки принимались в 3-ю очередь. Без каких-либо оговорок, только с формулировкой «лица имеющие среднее образование» слушательницы принимались на Высшие курсы П.Ф.Лесгарфта, на Высшие курсы Полторацкой, женские строительные курсы, Харьковские Высшие курсы. Некоторые медицинские курсы не делали в правилах никаких оговорок для епархиалок. Например, женский медицинский институт проводил зачисление просто по времени подачи документов. Однако одновременно требовал для тех, кто не имел аттестата 8-го класса министерской женской гимназии, сдать экзамены экстерном в мужской гимназии по русскому языку, латыни, математике и физике до начала учебы или в течение 2-х лет учебы на первых курсах [9, С. 13-29]. Таким образом, требования этих курсов по сравнению с самыми известными отличались тем, что давали некоторую отсрочку. Также большинство медицинских курсов требовало сдачи латинского языка за курс мужской гимназии или до учебы или в первые годы учебы.

Немалое значение в конкурсе имела специальность. В 1916 году высшие курсы позволяли получить образование по весьма разнообразному спектру специальностей. Высшие курсы общенаучного профиля (историко-филологические или физико-математические) давали право на преподавательскую работу в средних женских учебных заведениях. Именно эта специальность была ближе всего духовенству, которое с большим трудом соглашалось на занятие женщиной каких-либо других должностей. Одновременно высшие курсы открыли дорогу к инженерным специальностям, к медицине. Однако на наиболее близкие для духовенства педагогические направления конкурс был больше всего. Опросы гимназисток в 1912/1913 учебном году, проведенные Педагогическим музеем Учительского дома в Москве, показали, что более 50 % девочек мечтают стать учительницами. Следующей по популярности была медицина, причем, как отмечает Иванов А.Е., популярность медицинской специализации постепенно падала, поскольку сфера применения труда женщин с высшим медицинским образованием была очень узкой из-за неприятия обществом женщин занимающихся медицинской практикой. Еще меньшей популярностью пользовалась юриспруденция и инженерные специальности [17]. Поэтому выпускницы епархиальных училищ оказывались в рамках жесткой конкуренции, которая еще сильнее усложнялась рамками общественного сознания, особенно в среде духовенства. Неофициальные духовные периодические издания неоднократно поднимали эту проблему [25, С. 472].

В такой борьбе реализовать свою мечту и стать курсисткой могли только наиболее целеустремленные личности. В противоположном случае им приходилось довольствоваться наименее престижными курсами, а не все курсы в России в начале XX века имели хорошую репутацию и могли гарантировать высокий уровень знаний.

Некоторые епархиальные училища пытались преодолеть проблему упрощенности курса самостоятельно, открывая 7-е дополнительные педагогические классы. Первые такие классы были открыты уже в конце XIX века. Материалы духовной периодики и документы Св. Синода позволили установить, что это явление имело в начале XX века массовый характер. В начале XX века в некоторых епархиальных училищах открываются и 8-е дополнительные классы. Однако разработка учебных программ каждым училищем самостоятельно не могла создать единой системы. Законодательно такие классы были утверждены только после первой русской революции. Поэтому свидетельства об окончании таких классов могли учитываться лишь при определении на место.

В редких случаях воспитанница епархиального училища могла получить поддержку со стороны какой-либо заинтересованной стороны: епархиального начальства, губернатора и т.д. В 1904 году рязанский съезд духовенства учредил стипендию при Санкт-Петербургском медицинском университете с ежегодным ассигнованием 300 руб., которая была назначена выпускнице Рязанского епархиального училища 1896 года – дочь умершего священника П.П. Миронова. Однако рязанское духовенство преследовало свой интерес – иметь женщину-врача при училище [26, Л. 11]. Безусловно, здесь большую роль играл практический интерес, а не идея высшего образования.

Выше уже говорилось, что несравненным преимуществом епархиальных училищ был

интернат. Однако с другой стороны это было и минусом, в том смысле, что епархиалки были меньше адаптированы с бытовой стороны, нежели те ученицы гимназии, которые уже имели опыт жизни на квартире. Данный факт косвенным образом также мог снижать число епархиалок на женских курсах, поскольку девушке надо было преодолеть еще и психологические трудности: страшно было отправиться в далекий город, где кроме вопросов учебы надо было решать проблемы социального плана: наем жилья, питание. Благоустроенных и удобных общежитий не было и во многих мужских университетах. Большинство студентов было озабочено поиском более или менее удобной и дешевой квартиры. Приличное жилье в столице стоило 20-25 рублей в месяц. Многие были вынуждены снимать квартиры на окраине города у сомнительных личностей, при этом путь до университета занимал иногда до двух часов. Иванов А.Е. даже отмечает случаи, когда студенты вообще не имели жилья и ночевали в подворотнях, на набережных и в монастырях [17, С. 294]. Если молодые люди могли на такое решиться, то для девушки такое было в принципе невозможно с моральной стороны. Среди женских высших учебных заведений известно общежитие на Высших Бестужевских курсах, для которого в 1895 году было выстроено специальное помещение. Плата за проживание в таком общежитии-интернате составляла 300 рублей в год. Не имевшие возможности пользоваться общежитием могли прибегнуть к услугам Общества дешевых квартир. Это общество нанимало большие квартиры и сдавало курсисткам для проживания группами 9–30 человек. Такое жилье стоило 5–6 рублей в месяц, что было значительно дешевле самостоятельного найма жилья. Также те, кому довелось поучиться на Бестужевских курсах, вспоминали, что при курсах была очень дешевая столовая, где вкусный обед можно было получить за 11 копеек [24, С. 27]. Таким образом, Бестужевские курсы были самыми обеспеченными в бытовом плане, но именно они были наименее доступны выпускницам епархиальных училищ.

Таким образом, только незначительная часть епархиалок после выпуска продолжала учебу и занимала следующую ступень учащейся молодежи – становилась курсистками. По данным отчетов обер-прокурора из 12 683 выпускниц епархиальных училищ 1907, 1910, 1912, 1915 годов только 607 поступили на высшие курсы, что составляет 5 % [17, С. 153].

### **Заключение**

Если говорить о специфике епархиальных училищ как социального лифта, то следует выделить следующие черты. Учеба в епархиальном училище гарантировала воспитаннице переход в более стабильный социальный статус, чем просто социальная роль матушки. Имея право на учительство девушка уже не зависела от выхода в замужество, доходности прихода мужа и др. Также епархиальные училища давали возможность получить образование дочерям из очень небогатого сословия. Однако специфика второй половины XIX века состоит в том, что жизнь стала предлагать женщинам совершенно различные и разнообразные стратегии жизненной реализации. Сложно и трудно, но начала пробивать себе дорогу идея высшего женского образования, сфера женского труда также расширилась. Все это поставило систему епархиальных училищ на определенный уровень, который оказался не очень высоким. Социальные перспективы воспитанниц оказались не очень широкими. Кабинка социального лифта уносила епархиалок наверх социальной лестницы, но не очень высоко, затем останавливалась, и для передвижения дальше девушкам предлагалось пересесть в другие кабинки, куда вход был открыт только самым целеустремленным.

### **Примечания:**

1. Попова О.Д. В стенах конвикта... (очерки повседневной жизни женских епархиальных училищ). Рязань, 2006.
2. Попова О.Д. Епархиалки в дореволюционной России // Преподавание истории и обществознания в школе. 2007. № 4. С. 58-62.
3. Правила испытания при поступлении учениц в женские гимназии и прогимназии, переводе из класса в класс и окончании курса. Казань, 1892.
4. Гимназии // Новый энциклопедический словарь / Издается под общей ред. И.К. Арсеньева. Т. 13. СПб.: Брокгауз Ф.А. и Ефрон И.А. 1926. С. 533.
5. Государственный архив Рязанской области, Ф. 625. Оп. 4. Д. 94. Л. 140 об.-141.

6. Определение Св. Синода от 23 августа – 5 сентября 1907 года // Церковные ведомости. 1907. № 36. (8 сентября). С. 325.
7. ГАРО, Ф. 625. Оп. 4. Д. 64. Л. 185 об.-186.
8. Женские гимназии и прогимназии Министерства народного просвещения. 1858-1905. СПб., 1905.
9. Все высшие учебные заведения России. Краткая характеристика Высших женских школ. Условия приема. Документы необходимые для поступления. Программы предметов. М., 1916.
10. Шабанова А. Из первых лет женского медицинского образования в России (воспоминания женщины-врача 1-го выпуска) // К свету. Научно-литературный сборник / Под ред. Е.П. Летковой. СПб., 1904. С. 294-301.
11. Сорокин П. Социальная стратификация и мобильность // Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество / общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согомонов. М., 1991. С. 373-405.
12. Колесникова Е.Ю. Образование как фактор социальной мобильности в процессе социальной трансформации российского общества // Южно-Российский форум: экономика, социология, политология, социально-экономическая география. 2010. № 1 (1). С. 143-149.
13. Яковлева Ю.А. Влияние высшего образования на возможности социальной мобильности выпускников вузов на современном рынке труда // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2008. № 3. С. 319-324.
14. Ruane Christine. Divergent Discourses: Images of the Russian Woman Schoolteachers in Post-Reform Russia // Russian History. Vol. 20. 1993. № 1-4. P. 109-123.
15. Manchester Laurie. Holy Fathers, Secular Sons: Clergy, Intelligentsia, and the Modern Self in Revolutionary Russia. Northern Illinois University Press. 2008.
16. Леонтьева Т.Г. Вера и прогресс: православное сельское духовенство России во второй половине XIX – начале XX вв. М., 2002.
17. Иванов А.Е. Студенчество России конца XIX – начала XX века. М., 1999.
18. Котлова Т.Б. «Много хороших воспоминаний осталось от гимназий» (женское образование в России сто лет назад) // Социальная история: Ежегодник. 2004. М., 2005. С. 254-281.
19. Кузнецов А. Епархиальные женские училища // Церковные ведомости. Прибавления. 1909. № 4. С. 182.
20. Прибавление к Церковным ведомостям. 1897. № 1. С. 30.
21. Шубкин Н.Ф. Повседневная жизнь старой русской гимназии. Из дневника словесности Н.Ф. Шубкина за 1911–1915 гг. СПб., 1998.
22. Научный архив Рязанского историко-архитектурного музея-заповедника, Д. 965. Л. 5.
23. Историческая записка о Калужском епархиальном училище // Калужские епархиальные ведомости. Часть неофициальная. 1905. № 4. С. 110-115.
24. Наша дань Бестужевским курсам. Воспоминания бывших бестужевок за рубежом. Париж, 1971.
25. Попова О.Д. Социальная роль женщины в дискуссиях духовенства начала XX века // IX Конгресс этнологов и антропологов России Тезисы докладов. Редактор: В.А. Тишков. Петрозаводск, 2011. С. 472.
26. ГАРО. Ф. 625. Оп. 1. Д. 126а. Л. 11.

#### References:

1. Popova O.D. V stenakh konvikta... (oчерki povsednevnoi zhizni zhenskikh eparkhial'nykh uchilishch). Ryazan', 2006.
2. Popova O.D. Eparkhialki v dorevoljucionnoi Rossii // Prepodavanie istorii i obshchestvoznaniya v shkole. 2007. № 4. S. 58-62.
3. Pravila ispytaniya pri postuplenii uchenits v zhenskie gimnazii i progimnazii, perevode iz klassa v klass i okonchanii kursa. Kazan', 1892.
4. Gimnazii // Novyi entsiklopedicheski slovar' / Izdaetsya pod obshchei red. I.K. Arsen'eva. T. 13. SPb.: Brokgauz F.A. i Efron I.A. 1926. - S. 533.
5. Gosudarstvennyi arkhiv Ryazanskoi oblasti, F. 625. Op. 4. D. 94. L. 140 об.-141.

6. Opređenje Sv. Sinoda ot 23 avgusta – 5 sentyabrya 1907 goda // Tserkovnye vedomosti. 1907. № 36. (8 sentyabrya). S. 325.
7. GARO, F. 625. Op. 4. D. 64. L. 185 ob.-186.
8. Zhenskie gimnazii i progimnazii Ministerstva narodnogo prosveshcheniya. 1858-1905. SPb., 1905.
9. Vse vysshie uchebnye zavedeniya Rossii. Kratkaya kharakteristika Vysshikh zhenskikh shkol. Usloviya priema. Dokumenty neobkhodimye dlya postupleniya. Programmy predmetov. M., 1916.
10. Shabanova A. Iz pervykh let zhenskogo meditsinskogo obrazovaniya v Rossii (vospominaniya zhenshchiny-vracha 1-go vypuska) // K svetu. Nauchno-literaturnyi sbornik / Pod red. E.P. Letkovoï. SPb., 1904. S. 294-301.
11. Sorokin P. Sotsial'naya stratifikatsiya i mobil'nost' // Sorokin P.A. Chelovek. Tsivilizatsiya. Obshchestvo / obshch. red., sost. i predisl. A.Yu. Sogomonov. M., 1991. S. 373-405.
12. Kolesnikova E.Yu. Obrazovanie kak faktor sotsial'noi mobil'nosti v protsesse sotsial'noi transformatsii rossiiskogo obshchestva // Yuzhno-Rossiiskii forum: ekonomika, sotsiologiya, politologiya, sotsial'no-ekonomicheskaya geografiya. 2010. № 1 (1). S. 143-149.
13. Yakovleva Yu.A. Vliyanie vysshego obrazovaniya na vozmozhnosti sotsial'noi mobil'nosti vypusknikov vuzov na sovremennom rynke truda // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12: Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika. 2008. № 3. S. 319-324.
14. Ruane Christine. Divergent Discountres: Images of the Russian Woman Schooltaechers in Post-Reform Russia // Russian History. Vol. 20. 1993. № 1-4. P. 109-123.
15. Manchester Laurie. Holy Fathers, Secular Sons: Clergy, Intelligentsia, and the Modern Self in Revolutionary Russia. Northern Illinois University Press. 2008.
16. Leont'eva T.G. Vera i progress: pravoslavnoe sel'skoe dukhovenstvo Rossii vo vtoroi polovine XIX – nachale XX vv. M., 2002.
17. Ivanov A.E. Studenchestvo Rossii kontsa XIX – nachala XX veka. M., 1999.
18. Kotlova T.B. «Mnogo khoroshikh vospominanii ostalos' ot gimnazii» (zhenskoe obrazovanie v Rossii sto let nazad) // Sotsial'naya istoriya: Ezhegodnik. 2004. M., 2005. S. 254-281.
19. Kuznetsov A. Eparkhial'nye zhenskie uchilishcha // Tserkovnye vedomosti. Pribavleniya. 1909. № 4. S. 182.
20. Pribavlenie k Tserkovnym vedomostyam. 1897. № 1. S. 30.
21. Shubkin N.F. Povsednevnyaya zhizn' staroi russkoi gimnazii. Iz dnevnika slovesnosti N.F. Shubkina za 1911-1915 gg. SPb., 1998.
22. Nauchnyi arkhiv Ryazanskogo istoriko-arkhitekturnogo muzeya-zapovednika, D. 965. L. 5.
23. Istoricheskaya zapiska o Kaluzhskom eparkhial'nom uchilishche // Kaluzhskie eparkhial'nye vedomosti. Chast' neofitsial'naya. 1905. № 4. S. 110-115.
24. Nasha dan' Bestuzhevskim kursam. Vospominaniya byvshikh bestuzhevok za rubezhom. Parizh, 1971.
25. Popova O.D. Sotsial'naya rol' zhenshchiny v diskussiyakh dukhovenstva nachala XX veka // IX Kongress etnologov i antropologov Rossii Tezisy dokladov. Redaktor: V. A. Tishkov. Petrozavodsk, 2011. S. 472.
26. GARO. F. 625. Op. 1. D. 126a. L. 11.

УДК 94(47).08 +37.014+316.444.5

**Женские епархиальные училища как механизм социальной мобильности  
на рубеже XIX–XX веков**

Ольга Дмитриевна Попова

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, Российская Федерация  
Доктор исторических наук, профессор  
E-mail: od-popova@mail.ru

**Аннотация.** В статье анализируются возможности профессиональной реализации и социальной мобильности для выпускниц женских епархиальных училищ. В статье показывается, что епархиальные училища были первыми учебными заведениями для выходцев из небогатых сословий. Проведенный анализ учебных планов епархиальных училищ и женских гимназий показал более низкий уровень образования в женских епархиальных училищах. В статье показывается, что выпускницам епархиальных училищ гораздо труднее было реализовать себе в профессии и сложнее поступить на высшие женские курсы.

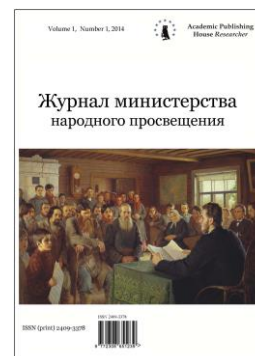
**Ключевые слова:** епархиальные училища, женские гимназии, учебные планы, конкурс в высшие учебные заведения, дочери духовенства, социальная мобильность, социальная роль, профессиональная реализация.

Copyright © 2015 by Academic Publishing House *Researcher*



Published in the Russian Federation  
Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya  
Has been issued since 1834.  
ISSN: 2409-3378  
E-ISSN: 2413-7294  
Vol. 6, Is. 4, pp. 216-223, 2015

DOI: 10.13187/zhmnp.2015.6.216  
[www.ejournal18.com](http://www.ejournal18.com)



UDC 908

### **The contribution of merchants in the development of speech pathology education in Russia in the late XIX – early XX century (on the example of the P.P. Klobukov)**

Azat M. Rafikov

Vyatka state University of Humanities, Kirov, Russian Federation  
PhD (History), Assistant Professors  
E-mail: rafazat@yandex.ru

#### **Abstract**

On the example of the charitable activities of Vyatka merchant of the second Guild Pavel Petrovich Klobukov in the article the questions connected with development in pre-revolutionary Russia defectological education. The author has used a wide range of historical documents from Central and regional archives, and the periodicals of the second half of XIX – early XX century. Diverse source base has allowed to reconstruct the main landmarks of the biography of the entrepreneur and to characterize its social, commercial and charitable activities. It was established that P.P. Hoods was one of the major supporters of Vyatka province and its administrative center. The merchant has made a significant contribution to the work of local authorities, contributed to the expansion of the network of charitable agencies in the region. One of the most significant merits of P.P. Klobukova was the opening in Vyatka the first and subsequently the only school for blind children, which successfully functioned in the provincial centre until 1917.

**Keywords:** Vyatka province, merchants, charity, education, social activities.

#### **Введение**

В современной Российской Федерации проживает немало лиц с ограниченными физическими возможностями, в том числе по зрению. Законодательство дает им равные возможности наряду с другими гражданами в получении образования и праве на трудоустройство. Большую работу в этом отношении прделывает также Общероссийская общественная организация инвалидов «Всероссийское ордена Трудового Красного Знамени общество слепых». Однако, продекларированный в нормативных актах принцип равных возможностей в реализации конституционных прав и свобод в вопросах занятости и образования, нередко не удается воплотить в жизнь на практике. Причиной этого является комплекс проблем, связанных с нехваткой грамотных педагогических кадров в сфере дефектологического образования, что в свою очередь ведет к слабой общеобразовательной и профессиональной подготовке инвалидов по зрению; нежелание работодателей принимать лиц с ограниченными физическими возможностями; отсутствие специально обустроенных рабочих мест в учреждениях и организациях, особенно частных, поскольку это сопровождается дополнительными затратами и многое другое.

В результате у подавляющего большинства инвалидов по зрению, проживающих в современной Российской Федерации, сформировалось устойчивое нежелание работать, а в

обществе сложилось представление о лицах с ограниченными физическими возможностями как об иждивенцах, заслуживающих гуманного отношения, что является неверным пониманием сути проблемы [1].

В данной ситуации большое значение приобретает актуализация дореволюционного опыта организации и деятельности учебных заведений для инвалидов по зрению. Автор предпринимает попытку показать, что важную роль в решении этого вопроса во второй половине XIX – начале XX в. играла общественная инициатива. Функционирование самих учебных заведений было ориентировано не только на общеобразовательную программу, но и в не меньшей степени – на трудовую подготовку, причем в тех сферах, где труд инвалидов был всегда востребован. Очень важными составляющими деятельности школ для слепых являлись решение вопроса о трудоустройстве выпускников и забота об их дальнейшем материальном благосостоянии. Определенное внимание уделялось и вопросу подготовки грамотных педагогических кадров.

### **Материалы и методы**

Тема исследования потребовала привлечения разнохарактерного круга источников, в число которых вошли ранее не введенные в широкий научный оборот документы центральных и региональных архивов, материалы дореволюционной периодической печати, делопроизводственные документы органов местного самоуправления.

Концептуальную основу исследования составил источниковедческий метод, позволивший проанализировать всю совокупность сведений о деятельности П.П. Клобукова и его школы, представив их как общую тенденцию, характеризовавшуюся ростом гражданской активности делового сообщества дореволюционной России. В хронологическом и географическом ракурсе работа базируется на локальном подходе, который дает возможность выявления специфики той или иной территории во временном разрезе, а также особенностей деятельности отдельных микросообществ (в данном случае школы для слепых в г. Вятке).

### **Обсуждение проблемы**

История дефектологического образования в аспектах организации процесса обучения людей с ограниченными возможностями, отношения к ним общества в различные периоды, а также в плане подготовки грамотных педагогических кадров и создания сети образовательных учреждений для этого не раз становилась предметом исследований. Однако оторванность образования инвалидов по зрению в Российской Федерации от потребностей современной жизни, проблемы с их трудоустройством, некоторые стереотипы массового общественного сознания заставляют вновь вернуться к рассмотрению этой проблемы, актуализировав положительный опыт прошлого.

### **Результаты**

Павел Петрович Клобуков (1840–1905) происходил из старинной купеческой семьи г. Вятки, ведущей свою родословную от прихожанина Владимирской церкви Козьмы Гаврилова Клобукова (ок. 1700 – после 1764) [2]. Основателем предпринимательской деятельности Клобуковых стал Петр Васильевич, вступивший в купеческое сословие на рубеже 1830–1840-х гг. П.В. Клобуков с детства приучавший своих сыновей Павла, Якова и Василия (кроме них в семье было еще три дочери – Мария, Елизавета и Ольга) к торговому делу сумел вырастить достойных преемников. Получивший домашнее образование его старший сын Павел, уже с 17 лет был приказчиком на службе у отца и управлял небольшим магазином по продаже мануфактурного товара.

Постепенно П.П. Клобуков сумел наладить и свое собственное дело. В частности, им была открыта каменная торговая лавка на Казанской улице г. Вятки [3]. Однако традиции ведения коммерческой деятельности в XIX столетии были таковы, что купеческие дети долгое время проживали совместно с родителями. Это объяснялось желанием не допустить дробления семейного капитала и подготовить достойных, опытных преемников. Поэтому Павел Петрович длительный период числился «купеческим сыном», затем с начала 1870-х гг. состоял в гильдейском сословии по документам своего брата Якова и полностью самостоятельную предпринимательскую деятельность начал только в 1894 г.,

когда приобрел в казенной палате купеческое свидетельство второй гильдии [4].

П.П. Клобуков обладал несомненным коммерческим талантом. Начав торговлю со скромных оборотов в размере 20 тыс. руб., к 1903 г. Павел Петрович владел пятью магазинами и тремя лавками. В его собственности находились также три дома – каменный с двумя флигелями, полукаменный и деревянный. Характеризуя предпринимательские успехи П.П. Клобукова, местные податные органы отмечали, что «купец Клобуков и никто из выписанного семейства его в течение пребывания в гильдии несостоятельности не подпадали и судебным приговором опорочены не были» [4].

Однако большую известность в г. Вятке и за его пределами Павел Петрович получил как неутомимый общественный деятель и благотворитель. Следует отметить, что проявление активной гражданской позиции было одной из характерных черт жизни российского купечества. Но если на ранних этапах становления предпринимательского сословия (конец XVIII – первая половина XIX в.) это явление во многом объяснялось стремлением к повышению социального престижа, получению различных льгот и поощрений от власти, то в пореформенное время в условиях общей либерализации, охватившей страну, общественная деятельность и благотворительность предпринимателей приобрели иной, более прогрессивный характер. Современные исследователи едины во мнении, что купечество второй половины XIX – начала XX в. постепенно превращалось в сословие, имевшее широкие гражданские интересы [5].

Одной из особенностей северо-востока Европейской России являлась малочисленность дворянства, поэтому основной сферой проявления социальной активности представителей местного делового сообщества стали органы земского и городского самоуправления. С 1883 г. П.П. Клобуков регулярно избирался гласным Вятской городской думы и неоднократно исполнял в ней обязанности председательствующего. Долгое время предприниматель состоял также гласным Вятского уездного земского собрания, был церковным старостой, находившегося в губернском центре кафедрального собора, членом Палестинского общества и братства святителя и чудотворца Николая, представителем от городской думы в губернском комитете по призрению детей лиц, погибших в войну с Японией, являлся председателем городского попечительства о бедных, попечителем уездной земской лечебницы, почетным мировым судьей по Вятскому уезду [6].

Являясь человеком прогрессивных взглядов, П.П. Клобуков радел и о развитии образования в Вятке. Осенью 1897 г. купец пожертвовал городу свой каменный особняк, находившийся на Царевской улице, для открытия здесь первой и в последующем единственной в Вятской губернии школы для слепых детей. Отметим, что вопрос об обучении и призрении слепых в Вятской губернии, как и в целом в России, был очень актуален в то время. По данным на 1902 г. в Вятском крае насчитывалось более 7 тыс. незрячих людей. Положение их «обращает на себя внимание... Они не пользуются любовью своих близких, которые считают их не членами своей семьи, а тяжелым бременем и не уделяют несчастным не только каких-либо забот, но и бедняги нередко голодают», – писал корреспондент газеты Вятские губернские ведомости (К.А. Вятская школа слепых (краткий очерк деятельности школы с 1897 по 1905 г.) // Вятский вестник. 1905. № 259. С. 2).

Создание этого учреждения в некоторой степени было обусловлено волей случая. В 1893 г. в Вятский дом трудолюбия попал слепой мальчик, который сначала, как и все другие дети, находившиеся здесь, занимался ручным трудом. Затем учительнице Н.Н. Поповой пришла мысль попробовать обучить его читать. Специального для нового воспитанника были выписаны книги из Санкт-Петербурга, напечатанные рельефным шрифтом Брайля. Слепой мальчик оказался очень способным и в скором времени научился читать. Под влиянием этого первого удачного опыта у Н.Н. Поповой, к которой стали обращаться другие, в том числе и взрослые незрячие люди, возникла мысль открыть в г. Вятке специальную школу для слепых. Она обратилась с просьбой к супруге губернатора Ф.Ф. Трепова, а та, в свою очередь, к уже известному в Вятке благотворителю П.П. Клобукову. Предприниматель радушно откликнулся на предложение Елизаветы Сергеевны и согласился выделить для создания школы необходимое помещение.

Созданию учебного заведения предшествовал ряд организационных мероприятий, связанных, в первую очередь, с подготовкой опытных педагогических кадров. В конце сентября 1896 г. Н.Н. Попова была командирована в Александро-Мариинское училище



слепых в Санкт-Петербурге, где в течение года практически изучала приемы обучения незрячих детей и некоторые ремесла, преподаваемые им (плетение ковров, корзин, изготовление щеток для обуви и другое) [7].

Торжественное открытие школы состоялось 22 октября 1897 г. На церемонии, ставшей значимым событием в жизни г. Вятки, присутствовали губернатор, другие высокопоставленные лица из местной администрации и многочисленные жители города. В ознаменование радостного события преосвященным Алексием был отслужен молебен, после которого он произнес речь, высказав надежду «чтобы это частное доброе дело... сделалось общественным и нашло поддержку у попечительства о слепых, находящегося под покровительством Императрицы Марии Федоровны», а также пожелал «многих лет устроителю школы П.П. Клобукову» [8].

Внутренней организацией жизни школы занималась Н.Н. Попова, а материально-техническую составляющую ее деятельности до 1902 г. полностью обеспечивал П.П. Клобуков, который не ограничился предоставлением одного лишь помещения для открытия учебного заведения. Благотворитель взял на себя все текущие расходы по содержанию школы, составлявшие в среднем при безвозмездном труде всех учителей 2 тыс. руб. в год.

На момент создания, на полный пансион в Вятскую школу слепых было принято 11 мальчиков и девочек. Павел Петрович позаботился о том, чтобы у них имелось все необходимое. В течение трех лет воспитанники школы обучались не только чтению, но и закону божию, арифметике, письму, русской истории, географии, естествознанию, рисованию, лепке, гимнастике, а слепой музыкант А.П. Яковлев занимался с ними музыкой и пением. А.П. Яковлев смог решить еще одну важную задачу в деле обучения слепых. Он изобрел свой способ печатания рельефных книг, который был проще и дешевле технологии Брайля. До этого момента рельефные книги в России печатались только в Санкт-Петербурге. Они изготовлялись ручным способом – по специально приготовленным в отдельности для каждой доскам. В результате стоимость одного экземпляра учебника могла достигать до 10 руб. А.П. Яковлев сконструировал специальный прибор, позволявший набирать, а не накладывать в ручную, и оттискивать точеный текст рельефной книги обычным шрифтом. Набор одной страницы на его приборе занимал при должных навыках не более часа, кроме того с этой страницы потом могло быть напечатано любое количество экземпляров, на отдельный оттиск которых требовалось не больше минуты. Благодаря изобретению А.П. Яковлева Вятская школа слепых почти полностью самостоятельно обеспечивала себя необходимой учебной литературой, а на его прибор «обратил внимание директор Санкт-Петербургского училища для слепых» (Хроника [Об открытии в Вятке школы для слепых детей] // Вятские губернские ведомости. 1897. № 85. С. 2).

Следует отметить, что занятия музыкой больше всего нравились слепым. «Редкий день в школе проходит без пения: поют в перемену, между уроками, за работой и по окончании дневных трудов», – говорили учителя. Поэтому в скором времени из воспитанников учебного заведения образовался хор, который пел по воскресеньям, а также праздничным дням за всенощной и ранней обедней при Царево-Константиновской церкви [9].

Важной составляющей процесса обучения в школе являлось овладение ремеслом. «В послеобеденные часы слепые девушки занимались рукоделием: плели саквояжи из веревочек, вязали чулки, перчатки и другие шерстяные вещи, шили для себя одежду на руках и на машине, а мальчики учились плести корзины». Кроме этого слепые овладевали умением вести хозяйство и выполняли все виды домашних работ: мыли и мели полы в школе, стирали белье, прибирались в комнатах, носили дрова и воду, мыли посуду [9].

Не оставались брошенными на произвол судьбы и выпускники школы. Некоторые из них в последующем стали преподавателями в родном учебном заведении, другие, благодаря полученным знаниям и рекомендациям, могли найти себе работу (многие выпускники школы устроились служить при храмах и церквях Вятской губернии). Кроме этого все окончившие курс получали в дар одежду и церковные книги, напечатанные рельефным шрифтом [8].

В 1902 г. по инициативе местных властей школа перешла в ведение Попечительства о слепых и была преобразована в «ремесленное убежище для взрослых слепых девушек». П.П. Клобуков материально помогал и этому учреждению. В частности, для нужд «ремесленного убежища» и содержания призываемых в нем, им было пожертвовано два каменных дома на углу Спасской и Царевской улиц г. Вятки.

Реорганизация школы для слепых, по сути, не изменила характера ее деятельности. Несмотря на название, в «ремесленном убежище» по-прежнему могли находиться незрячие дети. Так, к 1 января 1902 г. здесь содержалось 28 чел., шестеро из которых были мальчиками, 22 – взрослыми девушками. Не изменилась и программа обучения, по-прежнему включавшая в себя расширенный курс начальной школы и овладение ремеслами.

Учебное заведение продолжало успешно функционировать и в последующем. В 1903 г. здесь находилось 25 чел., а 1905 г. уже 33 воспитанника. Разрослась и окрепла материально-техническая база школы, при которой было открыто шесть мастерских: ткацкая, щеточная, башмачная, приготовления изделий из соломы, шитья, вязанья. Призываемые в «ремесленном убежище» изготавливали на продажу соломенные и веревочные саквояжи, шарфы, перчатки, одеяла и другие вещи из шерсти и бумаги, а также кожаную обувь. Многие виды работ выполнялись на заказ.

Переход учебного заведения на частичное само обеспечение, а также наличие благоустроенных помещений, ранее предоставленных П.П. Клобуковым, позволили не имеющим родных и дома выпускникам школы постоянно оставаться при ней и работать. По данным на 1905 г. в общежитии «ремесленного убежища» постоянно проживало 15 чел. [7]. Однако самостоятельно прокормить себя они все же не могли, поскольку изготавливаемые слепыми изделия по качеству уступали продукции зрячих ремесленников. Поэтому материальное благосостояние «ремесленного убежища» во многом зависело от помощи частных благотворителей. Понимая это, П.П. Клобуков продолжал и в последующем заботиться о своем детище.

С именем купца связаны и другие крупные пожертвования на благо города. Так, в 1899 г. по случаю создания в Вятке попечительства о бедных Павел Петрович подарил этому учреждению каменный трехэтажный дом, находившийся на углу Владимирской и Морозовской улиц, а также капитал в размере 20 тыс. руб., на проценты с которого в последующем должно было содержаться это недвижимое имущество. Единственным условием благотворителя было желание «чтобы в жертвуемом им доме помещались навсегда исключительно только благотворительные учреждения как содержимые городом, так и те, которые будут устраиваться вновь учрежденным попечительством о бедных» [10].

Современники по достоинству оценили это «исключительно щедрое пожертвование», и на заседании органов местного самоуправления 17 мая 1899 г. желанием городской общественности было решено присвоить П.П. Клобукову звание почетного гражданина г.Вятки. Отметим, что в отличие от принадлежности к личным или потомственным почетным гражданам, звание «почетного гражданина города» в Российской империи не являлось сословным. Оно давалось органами местного самоуправления по решению городской общественности и считалось очень престижным. В дореволюционной Вятке, включая П.П. Клобукова, его удостоились всего 11 человек. В их числе министр финансов России С.Ю. Витте, министр путей сообщения М.И. Хилков, губернатор Н.А. Тройницкий, мировой судья А.А. Пьянков и другие. Помимо этого в благодарность Павлу Петровичу городская дума постановила «заказать и поставить в пожертвованном... доме его портрет, писанный масляными красками» и «возбудить ходатайство установленным порядком о присвоении пожертвованному дому для бедных имени П.П. Клобукова» [11].

В 1900 г. Павел Петрович был избран председателем Вятского городского попечительства о бедных и продолжил заботиться о своем даре, вложив крупные средства в благоустройство особняка. Так, его усилиями здесь было налажено электрическое освещение. Обращаясь в городскую думу с просьбой принять этот дар, он писал: «Желая по возможности обезопасить в пожарном отношении пожертвованный мною городу дом для благотворительных учреждений, где будут помещаться старые и малые, я решил, кроме полного водоснабжения дома с пожарными кранами, что мною уже устроено, сделать городу для этого дома новое пожертвование, а именно: устроить в нем электрическое освещение, как вполне безопасное в пожарном отношении» [11].

Для проведения электричества предпринимателем был приобретен генератор, рассчитанный на зажигание 160 лампочек и другие технические приспособления. В общей сложности на покупку этого оборудования П. П. Клобуков потратил 7 тыс. руб. При этом он отмечал, что установленные аппараты, могут вырабатывать электричество в объемах превышающих потребности необходимые для освещения одного только приюта, а потому

Павел Петрович предоставлял городу «полное право излишек электрической энергии утилизировать по своему усмотрению, для других целей, вне этого учреждения». Органы местного самоуправления с благодарностью приняли очередное пожертвование П.П. Клобукова, одновременно решив осветить от электрической станции, установленной во дворе особняка, деревянное здание городского театра [11].

В декабре 1900 г. предприниматель пожертвовал на благоустройство приюта еще 10 тыс. руб. Эти деньги предназначались для содержания священника и домово́й церкви, несколько ранее устроенной П.П. Клобуковым при особняке.

Когда дом был полностью благоустроен, в попечительстве о бедных возникла идея разместить здесь, в одном месте, всех призываемых жителей города. Органы местного самоуправления поддержали это рациональное предложение и в конце января 1901 г. состоялся перевод всех призываемых в особняк П.П. Клобукова. В общей сложности здесь поселилось 92 человека (69 женщин, 23 мужчины). Каждый из них получил помещение для проживания, питание, одежду, а те, кто был в силах трудиться, обеспечивались и работой, с условием, что половина их заработка должна отчисляться в пользу попечительства [12].

Открытие этого нового общегородского приюта сопровождалось торжественным освещением домово́й церкви при нем. По этому случаю П.П. Клобуков «сделал городу новый дар, приобретя на свои средства и пожертвовав в храм, всю церковную утварь и ризницу». В знак благодарности щедрому жертвователю городская дума решила установить на стене при главном входе в приют «чугунную или медную доску с надписью о времени постройки и освящения храма и дома и о том, на чьи средства эти храм и дом выстроены и по чьему проекту» [9]. Одновременно органы местного самоуправления поручили городской управе составить специальную книгу с указанием перечня и ценности всего церковного инвентаря, подаренного П.П. Клобуковым.

Активная общественная деятельность и многочисленные пожертвования Павла Петровича были известны не только в Вятской губернии, о них знали и в столице. Говоря об этом, гласные городской думы отмечали, что 4 февраля 1902 г. поступило известие от вятского губернатора, в котором он сообщал о получении уведомления из Министерства внутренних дел, где говорилось, «что о благотворительном пожертвовании, сделанном купцом Павлом Клобуковым, доведено через Комитет министров в 27 день декабря минувшего года до Высочайшего Его Императорского Величества сведения» [13].

Признавая заслуги П.П. Клобукова, центральная власть не раз поощряла его различными почетными наградами. Важнейшими из них являлись серебряная медаль для ношения на груди в память священного коронавания императора Николая II, серебряный знак попечительства императрицы Марии Александровны о слепых, орден св. Анны 3-й степени и орден св. Станислава 2-й степени.

Эти знаки отличия дали предпринимателю возможность повысить общественный статус. В 1903 г. Павел Петрович обратился в Министерство внутренних дел с ходатайством о возведении его с семьей в сословие потомственных почетных граждан. Прошение П.П. Клобукова было рассмотрено и удовлетворено: «...вятский второй гильдии купец и кавалер ордена Святой Анны 3 степени Павел Петров Клобуков, представленными актами доказал право на потомственное почетное гражданство, то, возводя одного Павла Петрова Клобукова с женою Елисаветою Петровою и сыном Петром в сословие почетных граждан, Всемилостивейше повелеваем пользоваться как ему, так и его потомству всеми правами и преимуществами манифестом сему сословию дарованными. Во свидетельство чего повелели Мы сию грамоту Правительствующему Сенату подписать и государственною Нашею печатью укрепить», – говорилось в именной грамоте Николая II [4].

К сожалению, Павел Петрович не успел в полной мере воспользоваться новыми, дарованными ему привилегиями. Долгие годы активной общественной деятельности подорвали здоровье предпринимателя. В январе 1905 г., сетуя на это, он вынужден был отказаться от обязанностей председательствующего в Вятской городской думе, но болезнь не отступила и в марте купец скончался.

Похороны Павла Петровича, состоявшиеся на Ахтырском кладбище г. Вятки, проходили при большом стечении народа. На гроб покойного было возложено восемь больших венков с надписями «Щедрому жертвователю и главному общественному деятелю от городского управления», «Отцу сирот, кормителю детей и старцев от призываемых»,

«Другу сирых и обездоленных от городского попечительства о бедных» и другими [14].

Школа для слепых, открытая П.П. Клобуковым, успешно функционировала до 1917 г. и среди жителей города сохранялась память о Павле Петровиче как о бескорыстном жертвователе и созидателе, много сделавшем для благоустройства Вятки и развития народного образования.

### **Заключение**

Несмотря недостаточную развитость системы образовательных учреждений для слепых в дореволюционной России, в этот период был накоплен важный положительный опыт в решении данной проблемы, который актуален на современном этапе.

Во-первых, в России второй половины XIX – начала XX в. интенсивно шло формирование институтов гражданского общества – развивались органы местного самоуправления, в массовом порядке создавались различные общества и организации гуманно-просветительской и благотворительной направленности, изживал себя сословный строй, на смену которому приходили более прогрессивные социальные отношения эпохи рыночной экономики. В результате общественная инициатива, в том числе в развитии образования, играла тогда важную роль в жизни страны.

Большое значение в этом отношении имели богатые традиции христианской этики и человеколюбия. В массовом сознании населения Российской империи, в первую очередь среди крестьян, конечно, было распространено неприязненное отношение к незрячим людям, но такие взгляды касались только родных, которые воспринимались как нахлебники. В целом же общество относилось к слепым вполне гуманно. Им традиционно подавали милостыню, призвали при храмах и церквях. Благодаря такому отношению инициативы об открытии различных приютов, богаделен, благотворительных обществ и учебных заведений для незрячих людей находили поддержку со стороны власти и широкий отклик в разных слоях населения, в том числе в низших и средних, – когда люди, не имевшие больших доходов, готовы были бесплатно работать учителями в школах для слепых.

Во-вторых, пример школы П.П. Клобукова, свидетельствует о том, что образование, которое получали незрячие люди в дореволюционной России, было приближено к требованиям жизни и исходило из конкретных практических соображений. Наряду со стандартными для того времени общеобразовательными предметами слепые обучались определенным видам ремесла, рукоделию, умению вести домашнее хозяйство. Многие из них готовились для службы в церквях и храмах.

В-третьих, система образования незрячих людей в дореволюционной России носила комплексный характер и не ограничивалась освоением учебного курса. Важное место в ней занимала дальнейшая забота о трудоустройстве всех выпускников и в особенности судьба тех из них, кто являлся сиротами. Такие люди получали возможность остаться при школе, обеспечивались работой и дешевым жильем.

### **Примечания:**

1. Пушкина Н. Российское законодательство: право инвалидов на образование // Образование и занятость инвалидов. К обществу без барьеров: сб. М., 2000. С. 3.
2. Любимов В.А. Деловой мир старой Вятки // Купечество вятское. Исторический сборник. Киров, 1999. С. 147, 148.
3. Государственный архив Кировской области (ГАКО). Ф. 628. Оп. 3. Д. 1343. Л. 1–1 об.
4. Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 1343. Оп. 40. Д. 2353. Л. 2, 3 об, 10.
5. Судовиков М.С. Политическая деятельность купечества России во второй половине XIX – начале XX в. // Вопросы истории. 2009. С. 86.
6. ГАКО. Ф. 24. Оп. 21. Д. 174. Л. 3–6.
7. К.А. Вятская школа слепых (краткий очерк деятельности школы с 1897 по 1905 г.) // Вятский вестник. 1905. № 259. С. 2.
8. Хроника [Об открытии в Вятке школы для слепых детей] // Вятские губернские ведомости. 1897. № 85. С. 2.
9. Вятская школа слепых в 1900 г. // Вятские губернские ведомости. 1901. № 118. С. 3.
10. ГАКО. Ф. 582. Оп. 142. Д. 132. Л. 2, 3.

11. Журналы Вятской городской думы за 1900 г. Вятка, 1901. С. 241.
12. Касанов С.А. Замок милосердия (борьба с бедностью в Вятском крае в прошлом и настоящем). Киров, 2007. С. 54.
13. Журналы Вятской городской думы за 1902 г. Вятка, 1903. С. 238.
14. П.П. Клобуков (некролог) // Вятский вестник. 1905. № 73. С. 2.

**References:**

1. Pushkina N. Rossiiskoe zakonodatel'stvo: pravo invalidov na obrazovanie // *Obrazovanie i zanyatost' invalidov. K obshchestvu bez bar'erov: sb. M., 2000. S. 3.*
2. Lyubimov V. A. Delovoi mir staroi Vyatki // *Kupechestvo vyatskoe. Istoricheskii sbornik. Kirov, 1999. S. 147, 148.*
3. Gosudarstvennyi arkhiv Kirovskoi oblasti (GAKO). F. 628. Op. 3. D. 1343. L. 1–1 ob.
4. Rossiiskii gosudarstvennyi istoricheskii arkhiv (RGIA). F. 1343. Op. 40. D. 2353. L. 2, 3 ob, 10.
5. Sudovikov M. S. Politicheskaya deyatelnost' kupechestva Rossii vo vtoroi polovine XIX – nachale XX v. // *Voprosy istorii. 2009. S. 86.*
6. GAKO. F. 24. Op. 21. D. 174. L. 3–6.
7. K. A. Vyatskaya shkola slepykh (kratkii ocherk deyatelnosti shkoly s 1897 po 1905 g.) // *Vyatskii vestnik. 1905. № 259. S. 2.*
8. Khronika [Ob otkrytii v Vyatke shkoly dlya slepykh detei] // *Vyatskie gubernskie vedomosti. 1897. № 85. S. 2.*
9. Vyatskaya shkola slepykh v 1900 g. // *Vyatskie gubernskie vedomosti. 1901. № 118. S. 3.*
10. GAKO. F. 582. Op. 142. D. 132. L. 2, 3.
11. Zhurnaly Vyatskoi gorodskoi dumy za 1900 g. Vyatka, 1901. S. 241.
12. Kasanov S. A. Zamok miloserdiya (bor'ba s bednost'yu v Vyatskom krae v proshlom i nastoyashchem). Kirov, 2007. S. 54.
13. Zhurnaly Vyatskoi gorodskoi dumy za 1902 g. Vyatka, 1903. S. 238.
14. P.P. Klobukov (nekrolog) // *Vyatskii vestnik. 1905. № 73. S. 2.*

УДК 908

**Вклад купечества в развитие дефектологического образования в России конца XIX – начала XX в. (на примере деятельности П.П. Клобукова)**

Азат Миннегаязович Рафиков

Вятский государственный гуманитарный университет, Российская Федерация  
кандидат исторических наук, доцент  
E-mail: rafazat@yandex.ru

**Аннотация.** На примере благотворительной деятельности вятского купца второй гильдии Павла Петровича Клобукова в статье рассматриваются вопросы, связанные с развитием в дореволюционной России дефектологического образования. Автором использован широкий круг исторических документов из центральных и региональных архивов, а также материалы периодических изданий второй половины XIX – начала XX в. Разнохарактерная источниковая база позволила воссоздать основные вехи биографии предпринимателя, охарактеризовать его общественную, коммерческую и благотворительную деятельность. Удалось установить, что П.П. Клобуков являлся одним из крупных жертвователей Вятской губернии и ее административного центра. Купец внес существенный вклад в работу органов местного самоуправления, способствовал расширению сети благотворительных учреждений в регионе. Одной из наиболее значимых заслуг П.П. Клобукова стало открытие в г. Вятке первой и в последующем единственной школы для слепых детей, которая успешно функционировала в губернском центре до 1917 г.

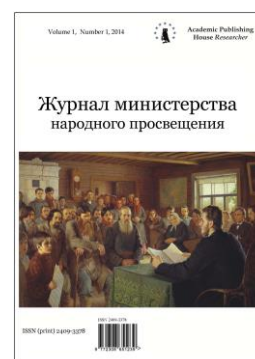
**Ключевые слова:** Вятская губерния, купечество, благотворительность, образование, общественная деятельность.

Copyright © 2015 by Academic Publishing House *Researcher*



Published in the Russian Federation  
Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya  
Has been issued since 1834.  
ISSN: 2409-3378  
E-ISSN: 2413-7294  
Vol. 6, Is. 4, pp. 224-238, 2015

DOI: 10.13187/zhmnp.2015.6.224  
[www.ejournal18.com](http://www.ejournal18.com)



UDC 371.16

### **All-Russian electrotechnical congresses and the problem of establishing of the special electrotechnical education in Russia at the beginning of the XX century**

Aleksandr A. Bessolitsyn

Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation; Moscow High School of Social and Economic Sciences, Russian Federation  
Dr. (Economics), Professor  
E-mail: A\_Bessolitsyn@mail.ru

#### **Abstract**

The author of the article performs the analysis of the discussion which took place at All-Russian electrotechnical congresses at the edge of XIX-XX centuries with respect to the problem of establishing a special electrotechnical education of different levels, as well an attempt to open a high social electrotechnical school in Moscow constructed taking into account the best European experience.

**Keywords:** All-Russian electrotechnical congresses, commercial and technical education, S.Y. Vitte, study plans, European experience.

#### **Введение**

На рубеже XIX–XX вв. начинается быстрый рост технических и коммерческих учебных заведений, подведомственных Министерству финансов. Их количество всего за несколько лет (с 1896 по 1908 гг.) значительно возросло с 8 до 400, в том числе 305 коммерческих [1]. Быстрый рост сети коммерческих учебных заведений был вызван вполне объективными причинами, связанными с переходом экономики страны в рассматриваемый период в стадию бурного промышленного роста в условиях догоняющей экономической модернизации, когда потребность в технически образованных кадрах резко возросла. Данное обстоятельство поставило правительство перед необходимостью поиска новых форм управления страной с целью вывода ее экономики на уровень передовых государств. Новые подходы к управлению экономикой были разработаны и изложены в Записке «Об изменении штатов Департамента торговли и мануфактур», подготовленных министром финансов С.Ю. Витте в 1893 г. и вошедших в историю как «Программа Витте» [2].

Необходимым условием успешной реализации данной программы, по мысли Витте, становилось государственное вмешательство в экономику и поддержка частной инициативы и предприимчивости, а это, в свою очередь, требовало мобилизации всех имевшихся интеллектуальных, организационных и информационно-пропагандистских ресурсов. В этом же контексте Витте рассматривал необходимость правильной постановки технического и коммерческого образования. При этом главную роль в решении этой задачи он отводил государству, подчеркивая, что «... лишь близко ведая нужды различных отраслей нашего

народного хозяйства, центральное управление может быть в силах строго сообразовать программы и деятельность специальных образовательных учреждений с практическими нуждами страны» [2].

Однако по мере ускорения процессов экономической модернизации и становления институтов гражданского общества в различных социальных слоях населения возникало желание более самостоятельного и активного участия в формировании новых видов образовательных учреждений. Торгово-промышленное сословие также начинает активно включаться в процесс создания коммерческих учебных заведений разного уровня. Как отмечалось в Торгово-промышленной газете за 1896 г.: «Купечество все более начинает сознавать все значение общих и специальных знаний. За 2–3 последних года стали возникать многочисленные курсы, проектируется целый ряд новых учебных коммерческих заведений, возникающих на средства купеческих обществ, городских дум и частных обществ. В Симбирске комиссия из выборных от купеческого общества вырабатывает устав для трехклассного коммерческого училища. Возбуждены ходатайства об открытии разных типов коммерческих учебных заведений в Москве, Ярославле, Казани, Тифлисе, Архангельске, Одессе, Рыбинске, Нижнем Новгороде и т.д.» [3]

### **Материалы и методы**

Источниковой базой исследования явились неопубликованные архивные материалы и опубликованные труды Всероссийских электротехнических съездов за период с 1900 по 1913 гг.

В статье использованы материалы двух фондов, содержащихся в Российском государственном историческом архиве в Санкт-Петербурге (РГИА). Это фонд 733 – Департамент народного просвещения за 1905 г., содержащий доклады по разряду высших учебных заведений, в частности «О частных курсах в г. Одессе и открытии таковых еще в других городах», что легло в основу доклада министра просвещения графа И.И. Толстого о разрешении открывать частные курсы с программой образования выше среднего. Проанализирована записка министра финансов С.Ю. Витте «Об изменении штатов Департамента торговли и мануфактур» за ноябрь 1893 г. (ф. 1152), в которой на 55 листах изложены взгляды министерства, положенные в основу его торгово-промышленной политики. Одним из важных факторов ее реализации, по мысли С.Ю. Витте должна была явиться правильная постановка технического и коммерческого образования в России.

Кроме того, в статье широко использованы опубликованные труды Всероссийских электротехнических съездов, хранящиеся в Российской государственной библиотеке им. В.И. Ленина (РГБ). Это отчеты съездов и их исполнительных органов, дневники съездов, а также доклады видных ученых-электротехников, посвященные анализу состояния и перспективам развития специализированного электротехнического образования в России и изучению европейского опыта в этом сегменте образования. В материалах съездов прослеживается дискуссия относительно учреждения Московских высших коммерческих курсов, как первого негосударственного специализированного электротехнического вуза.

В основу методологии работы положен системный анализ, сравнительно-исторический, а также эмпирический метод исследования с опорой на широкий круг источников (в том числе архивных) и научной литературы по данной теме.

### **Обсуждение**

Проблема становления и развития коммерческого и технического образования в России на рубеже XIX–XX вв. не является абсолютно новой в научной литературе. Автор данной статьи также уже высказывался на эту тему, исследуя различные ее аспекты и, более того, проводил достаточно подробный историографический анализ истории изучения вопроса [4–9]. Однако в данной публикации предлагается взглянуть на проблему быстрого развития коммерческого образования с несколько иных позиций. Правомерно поставить вопрос: насколько многочисленные коммерческие учебные заведения, возникающие как по государственной, так и частной инициативе соответствовали своему профилю?

### **Результаты**

Анализируя быстрый рост коммерческих школ в России исследователь этой проблемы

Е. Карпинский в журнале «Промышленность и торговля» за 1908 г. обратил внимание на тот факт, что: «Если бы кто-либо, основываясь на цифре 305 коммерческих учебных заведений, открытых за одно лишь десятилетие, сделал казалось бы логический вывод о необыкновенном влечении русского юношества к коммерческому образованию, то он ошибся бы самым жестоким образом. Общество действительно добилось новых школ, но о профессиональном направлении их оно даже и не думало. Оно жаждало образования, требовало умножения существующих учебных заведений и, для достижения этой цели, готово было многим жертвовать»[1].

Более того, говоря о постановке преподавания в семиклассных коммерческих училищах, автор подчеркивал, что «... коммерческой профессии, при учреждении коммерческих школ учредители не придавали серьезного значения, вследствие чего почти все они и являются хорошими общеобразовательными, но очень мало коммерческими учебными заведениями: они ничего не дают своим воспитанникам из области коммерческих знаний, кроме жалких сведений по бухгалтерии и основ коммерческих вычислений»[1].

Причину сложившегося положения Е. Карпинский 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»[1].

Особенно важное значение эта проблема приобретала для новых отраслей промышленности, возникших в период экономической модернизации и остро испытывавших недостаток в квалифицированных кадрах. Наиболее динамично развивающейся отраслью в России на рубеже веков стала электротехническая промышленность, что предопределило необходимость подготовки для нее кадров разного уровня.

В России подготовка инженеров-электротехников началась в 1885 г. с трехгодичных курсов в Петербургском училище почтово-телеграфного ведомства (с 1891 г. преобразованном в Электротехнический институт)[10]. С 1890-х годов преподавание электротехники было введено в программы ряда технических учебных заведений, также были открыты низшие электротехнические школы в Петербурге, Екатеринославле, Одессе и других городах. К концу XIX века, по мнению ректора Петербургского электротехнического института, М.А. Шателена, российское электротехническое образование опередило французское и уступало лишь германскому по качеству и развитости образовательной сети [11].

Подготовка высших кадров для электротехнической промышленности была сосредоточена в основном в Петербургском электротехническом институте. Кроме того электротехнику преподавали еще в ряде государственных вузов: Технологическом институте имп. Николая I, на электромеханическом факультете Петербургского политехнического института имп. Петра Великого, Киевском политехническом институте, в Московском высшем техническом училище (МВТУ) и некоторых других. Однако этого было явно недостаточно, к тому же все эти вузы были государственными и главное внимание уделяли фундаментальности образования, обращая основное внимание на подготовку инженеров широкого профиля.

Не подвергая сомнению качество подготовки специалистов в государственных вузах, недостатком этой деятельности являлось, то, что таких кадров было слишком мало и бурно развивающаяся электротехническая промышленность испытывала в них острый недостаток. На этот факт обратили внимание делегаты первого Всероссийского электротехнического съезда, состоявшегося в Петербурге на рубеже XIX–XX вв. Эти съезды занимали особое положение среди отраслевых организаций предпринимателей, поскольку представляли интересы формирующейся новой для России энергетической отрасли, которая начала бурно развиваться уже в начале XX века.

Всего в период с 1900 по 1913 год в России состоялось семь электротехнических съездов, на которых рассматривались основные проблемы развития энергетической отрасли. Особенностью этих съездов являлась их представительность. Уже на первом съезде



в списке членов было заявлено 650 делегатов, а на последнем – седьмом съезде присутствовало 760 человек. Первый съезд работал с 27 декабря 1899 г. по 7 января 1900 г. в Петербурге. В шести отделах съезда было сделано в общей сложности 96 докладов и утверждено Положение, в котором были сформулированы основные цели организации:

а) сближение русских электротехников между собой и ознакомление с новейшими научно-техническими успехами в области электричества и его применений;

б) выяснение современного состояния электротехники и электротехнического образования и изыскание условий для успешного развития их в России;

в) изучение современного положения электротехнической промышленности в России и изыскание наилучших условий для правильного и успешного ее развития [12: 54-57, 62].

На съезде был заслушан специальный доклад по вопросу о мерах для развития электротехнической промышленности в России и подготовлено специальное ходатайство по этой проблеме. В докладе отмечалось, что условия, в которых приходится работать существующим и возникающим в России предприятиям по эксплуатации электрической энергии и по заводскому производству электрических машин и приборов, показывают, что русские техники в общем недостаточно подготовлены к такой деятельности. Крайний недостаток в техниках и рабочих, изучивших практически и теоретически различные отрасли электротехники, составляет одну из существенных причин, тормозящих успешное развитие и процветание электротехнической промышленности в России [12: 30-33].

Поэтому главной темой, звучавшей практически на всех съездах, была проблема постановки и развития специального электротехнического образования в России. Это касалось как низших технических училищ, готовивших монтеров по слесарно-механической отрасли, с тем, чтобы они включили в программу обучения преподавание основных практических сведений по электротехнике, так и средних технических училищ, готовивших старших монтеров электротехнических установок и заведующих цехами в электротехнических мастерских и заводах. Хотя электричество и входило в программу обучения средних училищ, однако, оно преподавалось почти исключительно, как отдел физики и имело более теоретический, чем практический характер. Поэтому программам в средних училищах также рекомендовалось придать более прикладной характер, направленный на изучение практического применения электротехники. Что касалось высших технических учебных заведений, то лица закончившие их должны были обладать достаточно основательными знаниями в области электротехники, чтобы иметь возможность применять электротехнику в своей специальности. При этом было обращено внимание на тот факт, что хотя в технических вузах уже имелись специальные кафедры по электротехнике, но и в них электротехника скорее изучалась как специальный отдел физики с недостаточным обращением внимания на практическую сторону. В связи с вышеизложенным съезд пришел к выводу о необходимости подготовки специального ходатайства об открытии электротехнических кафедр и практических занятий во всех высших технических учебных заведениях, где таковых еще не имеется, а также о введении в программу существующих средних и низших технических училищ соответственного преподавания курса электротехники [12: 30-32].

Второй Всероссийский электротехнический съезд проходил в Москве с 28 декабря 1901 г. по 5 января 1902 г. Основное число докладов на съезде носили технический характер и были связаны с развитием собственно электротехники. Тем не менее, как и на первом съезде, значительное внимание было уделено развитию электротехнического образования [13: 67-70].

Особенно подробно на съезде обсуждался вопрос о постановке преподавания электротехники в электротехнических учебных заведениях. По этой проблеме были заслушаны специальные доклады, в которых анализировалась подготовка специалистов для электротехнической промышленности в коммерческих школах.

В докладе «К вопросу о постановке преподавания в низших электротехнических школах» отмечалось, что было бы более рационально не добавлять отдельные предметы в уже существующих технических училищах, а открывать самостоятельные электротехнические училища или преобразовывать уже существующие училища, открывая в них два отделения: техническое и электротехническое. Целью преподавания в низшем электротехническом училище, по мнению автора доклада, должна быть подготовка, во-

первых, лиц, производящих (под руководством инженеров) электротехнические установки всякого рода, во-вторых, - лиц, работающих на сделанных уже установках, и в третьих, - лиц работающих на заводах, производящих принадлежности для электротехнических установок. Следовательно, в таких училищах должны преподаваться следующие отделы электротехники:

1. Электрическое освещение и передача энергии.
2. Телеграфия, телефония, сигнализация.
3. Электрохимия.

Обучение по первым двум отделам должно быть обязательным для всех учеников, что касается обучения по третьему отделу, требующему больших знаний по химии, то он должен преподаваться лишь для желающих [13: 166-167].

Еще одной проблемой, которая была в целом характерна для русской школы – это «многопредметность» и обширность курсов. При этом преимущество, как правило, отдавалось общему образованию, в ущерб специальному. Это достигалось за счет введения большого числа обязательных второстепенных предметов, знание которых может быть полезно окончившим курс в будущей деятельности. Такая же опасность существовала и при составлении программ электротехнических школ, которые, как полагал докладчик, должны были быть по возможности кратки.

Главная задача таких школ должна была состоять не в том, чтобы сообщить ученикам те или иные истины для запоминания, а в обучении умению производить опыт и наблюдение и в умении строить на основании их правильные заключения, т.е. научиться логически рассуждать. В этой связи требовалось коренное изменение самой программы специальных предметов и метода их преподавания. Ученик по окончании школы должен был выйти с глубоким убеждением, что всякое явление имеет свои причины и происходит по непреложным законам. А поскольку явления в большинстве случаев сложны и причин их появления много, то необходимо сообщить ученику умение разбираться в этих причинах, умение отделять главные от второстепенных. Особое внимание в процессе обучения должно было уделяться постановке практических работ. При этом главнейшая задача практических работ, по крайней мере, по электротехнике, должна была заключаться в ознакомлении учеников с обращением с машинами и аппаратами и уходом за ними. Ученик должен быть ознакомлен не только с идеей устройства машины или аппарата, но и с действием наиболее распространенных из них или принятых в учреждении, имеющем связь с училищем [13: 168-169].

Еще одна проблема, на которую обратил внимание автор доклада, заключалась в необходимости по возможности сократить программы обучения в низших технических школах в целях предоставления ученикам возможности скорее окончить курс. Для этого необходимо было отказаться от разделения учеников на классы, поскольку в этом случае учителю приходится иметь дело с многочисленным и разнообразным составом учащихся и в результате учитель не может руководить самостоятельной работой учеников, а вынужден ограничиваться при обширных принятых программах и малом числе учебных дней в году, лишь спросом учеников и кратким объяснением нового материала. Подчеркивалось, что пора отказаться от разделения на классы и перейти к групповому делению учеников по их способностям и действительным знаниям. При таком формировании все группы будут разделяться каждую четверть года на группы успевающих и отставших учеников. В результате это позволит способным ученикам окончить курс за два года, а самым неспособным, остававшимся на повторное обучение каждую четверть – в четыре года [13: 170-172]. В этой связи можно сказать, что практически речь шла о введении тьюторской подготовки с акцентом на индивидуальную работу с обучающимися.

Наконец, безусловно, важнейшим оставался вопрос о правах, даваемых школой окончившим ее. Автор доклада считал более правильным выдавать завершившим обучение свидетельство о прохождении ими курса школы с тем, чтобы после 2-х летней практической деятельности в любой отрасли электротехники, по их личному выбору, они подвергались экзамену при школе, по итогам которого им бы выдавался аттестат, предоставляющий права, соответствующие правам, даваемым другими подобными училищами.

В целях устранения недостатков современной низшей технической школы автор пришел к следующим выводам:

- 1) Введение преподавания электротехники в низших технических училищах не может

заменить специальной электротехнической школы; поэтому вместо введения в программу таковых училищ курса электротехники желательно преобразовать их в электротехнические с механико-техническим отделением.

2) Программы предметов, преподаваемых в низшем электротехническом училище должны быть по возможности сокращены, ограничиваясь самым существенным по каждому предмету; преподавание должно быть направлено главным образом на развитие самостоятельности учеников.

3) Практические занятия учеников должны иметь целью обучать учеников механическим принципам, лежащим в основе работы и знакомить их с основными приемами производства работы, а не готовить искусных мастеров.

4) Желательно ввести групповое разделение учеников взамен существующего разделения на классы с переводом учеников из группы в группу через каждую четверть года.

5) Продолжительность учебного года должна быть увеличена до 220 дней путем уменьшения продолжительности летних каникул при условии совершенного уничтожения домашнего приготовления уроков [13: 173-174].

Постановка специального электротехнического обучения в России была делом новым, поэтому для съезда был важен реальный опыт, накопленный в этом деле в Европе. Европейское электротехническое образование началось с открытия в 1880 г. первой специализированной двухгодичной школы подготовки техников и инженеров в области электротехники в Париже (Телеграфная школа). Поэтому не случайно на съезде был заслушан доклад о высшем электротехническом образовании во Франции. Этот опыт был важен еще и потому, что к началу XX века в России, несмотря на достаточно быстрый рост электротехнической промышленности, специальных электротехнических училищ и электротехнических отделений в вузах было не достаточно. Поэтому, по мнению съезда в деле создания высшей электротехнической школы в России необходимо было привлечь частную инициативу. Именно опыт привлечения частных средств для создания в ноябре 1894 г. при электротехнической лаборатории «Международного общества электриков» сначала среднего электротехнического училища, которое позднее переросло в высшее электротехническое училище в Париже, представлял несомненный интерес. Программа преподавания в этом училище включала два отдела, каждый по 3 часа в неделю. Один отдел был посвящен изучению электротехники, другой – электрическим измерениям. Предусматривалось также 8 сеансов практических занятий в неделю, из которых половина была посвящена лабораторным занятиям, а другая половина – занятиям в мастерской [13: 278-279].

Училище существовало в основном за счет частных пожертвований и платы за обучение. Соотношение частных пожертвований и платы за обучение к 1897 г. составляло в процентном отношении 69/31. Однако в связи с увеличением числа обучающихся это соотношение уже в 1898 г. изменилось и составило 52/48, но также возросли и расходы. Возникла проблема с площадями и оборудованием, которого было недостаточно. Это приводило к тому, что училище вынуждено было отказывать в приеме немалому числу кандидатов. Выходом из сложившегося положения явился заем, к которому прибегла администрация училища. Были выпущены трехпроцентные облигации на сумму 60 тыс. франков (22,5 тыс. руб.), благодаря чему появилась возможность надстроить два новых этажа и таким образом значительно расширить площади. Кроме того, были куплены новые станки и увеличена площадь мастерской, а также устроен новый зал для испытаний динамо машины. Число комнат, предназначенных для электрических измерений, было также увеличено и была устроена электрохимическая лаборатория. Специальный этаж был выделен студентам для их внеурочных занятий. Все это позволило увеличить прием, который в ноябре 1898 г. составил 66 студентов и 18 вольнослушателей, т.е. число обучающихся за 4 года существования училища возросло в 7 раз. Число студентов продолжало неуклонно расти в последующем. Поэтому, пользуясь постоянным увеличением числа желающих обучаться, Совет удвоил плату за обучение и определил ее, начиная с 1900 г. в 1 тыс. франков (375 руб.) в год. Не смотря на это, число учащихся практически не уменьшилось и составило, как и два года назад 82 человека, но при этом соотношение внешних пожертвований и платы за обучение изменилось в пользу последней и равнялось примерно 29/71 [13: 282-285].

Таким образом, в развитии вуза четко просматривались две тенденции, с одной

стороны рост числа обучающихся вместе с ростом оплаты за обучение, а с другой стороны уменьшение объема внешних пожертвований почти в 2,5 раза за 6 лет, что делало образовательное заведение более самостоятельным в финансово-экономическом отношении. Бюджет училища формировался в основном за счет оплаты за обучение, постоянных взносов от членов-основателей и от членов-подписчиков, что вместе с субсидией от города составляло ежегодно порядка 20% от общего бюджета вуза, который достигал к 1900 г. 100 тыс. франков (40 тыс. руб.). Этой суммы было вполне достаточно не только на обеспечение учебного процесса и текущие расходы, но и оставались средства, которые тратились на развитие, т.е. закупку нового оборудования и даже строительные работы.

Преподавание в училище делилось на теоретическое и практическое.

Теоретическое преподавание включало в себя:

1. Курс общей электротехники (3 лекции в неделю);
2. Курс электрических измерений (3 лекции в неделю);
3. Лекции по разным специальностям (Телеграфия; Электрические установки и канализация; Расчет и постройка динамо машин и двигателей переменного тока; Электрохимия; Испытание машин; Аккумуляторы; Применение электричества на железных дорогах; Телефония) – всего 62 лекции.

Практическое преподавание включало:

1. Электрические измерения в лаборатории (12 часов в неделю).
2. Испытания машин (7 час. в неделю).
3. Работы в мастерской (в первом полугодии 14 час. в неделю и 7 час. в неделю во втором полугодии под руководством инженера-механика и электротехника). В итоге этой работы в первом полугодии каждый студент изготавливал электромагнит по чертежам, а после Нового года группа из двух или даже более студентов выбирала из предлагаемого списка любой прибор и строила его по своим чертежам.
4. Посещение важнейших заводов и некоторых станций в свободное от занятий время.
5. Командировки на несколько дней на центральные станции с последующими отчетами.
6. Проекты. Каждый студент должен был выполнить 5 проектов: проект машины постоянного тока (расчет), проект той же машины (построение); проект машины переменного тока (расчет); проект машины переменного тока (построение); проект устройства освещения или передачи механической энергии.

Кроме того, во время каникул организовывались (за дополнительную оплату) экскурсии по стране и даже за границу, с посещением важнейших электрических сооружений и заводов. В программе обучения были предусмотрены промежуточные и итоговые аттестации в виде экзаменов. Каждый студент сдавал два экзамена: один – в середине года по итогам изучения отдельных курсов и другой – по окончании всех занятий [13: 289-291].

Хотя на третьем съезде (1902–1903 гг.) вопрос об организации электротехнического образования специально не обсуждался, поскольку Постоянный Комитет, который занимался составлением программы работы съезда, учел, что одновременно с этим съездом будет проходить, также в Санкт-Петербурге, III Съезд деятелей по техническому и профессиональному образованию, где будет уделено место и электротехническому образованию. Тем не менее, выполняя постановления второго электротехнического съезда по докладу И.В. Линде, при Техническом училище Ведомства учреждений императрицы Марии в Москве было открыто особое электротехническое отделение, необходимое для подготовки кадров для Московского района, о чем извещалось в Дневнике съезда [14: 7-8].

Французский опыт в организации, как низшего, так и высшего электротехнического образования рассматривался как наиболее удачный в области постановки электротехнического образования и, в какой-то степени служил образцом для формирования всей системы коммерческого образования в России. В целом такой подход шел в русле правительственной политики, нацеленной в условиях экономической модернизации, на развитие альтернативных видов образовательных учреждений, с одной стороны, экономически независимых от государственного финансирования, а с другой – готовивших кадры для растущей отечественной индустрии.

Проблемы постановки технического образования являлись предметом обсуждения практически на каждом электротехническом съезде. Вопрос «О постановке электротехнического образования» был всесторонне обсужден на пятом съезде (1909 г.), на котором был заслушан специальный доклад, подготовленный, на основе работы Комиссии по вопросам Электротехнического образования в России во главе с И.В. Линде (электротехник, уполномоченный фирм Дюфлон и Константинович в Москве) и Я.Ф. Каган-Шабшай (инженер-электрик Русского общества Вестингаузен).

В основу работы Комиссии были положены следующие материалы:

1) Ответы по прилагаемому образцу опросного листа, полученные от учебных заведений Империи через Отдел Промышленных училищ министерства народного просвещения.

2) Сведения и материалы по постановке электротехнического образования в Западной Европе.

В докладе, на примере постановки электротехнического образования в швейцарских (три учебных заведения) и германских (шесть учебных заведений) техникумах, было проанализировано среднее образование в Западной Европе. Отмечалось в частности, что все швейцарские техникумы существуют за счет государственных средств и имеют специальные электротехнические отделения, по окончании которых учащиеся получают звание электротехников. Целью всех этих отделений является подготовка техников для заведывания электрическими станциями, телефонами и телеграфами, а также конструкторов на электрических заводах.

Полный курс в разных техникумах продолжался от 5 до 7 семестров, при этом на теоретические курсы отводилось в среднем от 26,5 % до 35 % времени посвященного электротехнике, а на практику, соответственно от 73,5 % до 65 %. Больше время отводилось на теорию в тех техникумах, где сама постановка электротехнического образования была выше, разностороннее и серьезнее. Все преподаватели, работающие в техникуме имели высшее специальное образование и приглашались по конкурсу из лиц, имеющих опыт не только преподавательский, но и практический опыт в области прикладной электротехники. При этом надо отметить, что система преподавания была в основном основана на штатных преподавателях, а не на приглашенных специалистах по тем или иным предметам, что стимулировалось высокими окладами и поощрениями.

Что касается германских техникумов, то здесь помимо государственного и муниципального финансирования, активно использовались частные средства. Распределение теоретических и практических занятий в германских техникумах несколько отличалось от швейцарских. Здесь на теорию отводилось от 46 % до 74 % времени посвященного электротехнике, а на практику – от 54 % до 26 % всего времени. Главным образом техникумы готовили специалистов конструкторов и инженеров по эксплуатации. Таким образом, если в Германии в среднем на теорию отводилось 60 % и на практику 40 %, то в Швейцарии соответственно: 30/70 [15: 13-18].

Делая выводы относительно того, каким образом европейский опыт мог быть использован в России, съезд приходит к выводу, что учитывая тот факт, что русская действительность предъявляет главным образом спрос на электротехников, установщиков, электротехников на фабриках и заводах, электротехников по эксплуатации центральных станций и трамваев и т.п., было бы желательно принять распределение среднее между Швейцарским и Германским: около 45% на теорию и около 55% на практику из общего числа, посвященного электротехнике. Это связано с тем, что русский учащийся поступает в специальную школу с меньшей подготовкой, нежели за границей. Кроме того, по условиям русской жизни электротехник должен быть достаточно подготовлен и по другим специальностям. Поэтому было бы правильным выбрать более длинным время прохождения полного курса: от 7 до 8 семестров, причем контингент поступающих должен быть не ниже окончивших 4 класса средних учебных заведений в России.

Учащиеся, по окончании указанной школы, должны получать звание электроинженера, подобно тому, как это делается не только в частных, но и в казенных учебных заведениях Германии с тем, чтобы после окончания техникума его выпускник мог без экзаменов продолжить образование в политехническом институте. Это звание упразднило бы разнь между русскими инженерами и техниками и ничем не оправдываемое

предпочтение к заграничным техникам, слывающим у нас под званием инженеров. Кроме того, это создало бы условия для оканчивающих среднюю техническую школу продолжить образование в высшей профильной школе, поскольку нынешнее среднее техническое образование не является законченным, как в глазах учащегося, так и предпринимателей.

На съезде был представлен также сравнительный анализ постановки высшего технического образования в России и во Франции. В России этот тип образования был представлен Московским техническим училищем, Харьковским технологическим институтом и Электротехническим институтом в Санкт-Петербурге, а с французской стороны – Льежским электротехническим институтом и Высшей электротехнической школой в Париже [15: 29-30].

Проведенный сравнительный анализ показал, что в российской высшей технической школе главный упор был сделан на теорию. Распределение между теорией и практикой здесь в процентном отношении составило 41/59. Такой подход объяснялся недостаточным развитием среднего и низшего технического образования, что компенсировалось более основательной подготовкой в высшей школе. Так, из 18 ответивших на анкету Комиссии низших технических школ в России отметили, что электротехника преподавалась лишь в восьми, причем ни одна из них не имела специальной лаборатории. Поэтому было признано целесообразным учреждение в России специальных электротехнических курсов, что сократило бы общий срок обучения в вузе на один год и приблизило бы этот тип образования к европейскому.

В заключении были сформулированы предложения Комиссии по постановке всей системы электротехнического образования, которые сводились к следующему:

1) Высшее электротехническое образование (предлагалось открыть в Москве, как центре русской промышленности, высшую электротехническую школу по типу существующей в Париже);

2) Среднее электротехническое образование (желательно открыть несколько новых средних электротехнических школ в разных местах Империи);

3) Низшее электротехническое образование (желательно в принципе детально разработать вопрос о постановке этого типа образования).

Принято решение поручить разработку этих вопросов Комиссии по электротехническому образованию для представления очередному съезду [15: 37].

Итогом выполнения этого поручения стало учреждение в Москве Высших электротехнических коммерческих курсов. Этот вопрос, в частности, активно обсуждался на шестом Всероссийском электротехническом съезде, состоявшемся в Петербурге в конце 1910 – начале 1911 гг. Важное место в работе съезда вновь заняли вопросы, связанные с развитием низшего, среднего и высшего электротехнического образования. О важности этих проблем для съезда и электротехнической отрасли в целом можно судить по тому, что из 79 вопросов повестки дня эти вопросы стояли 3-6-м пунктом, после обсуждения Положений о Постоянном Комитете электротехнических съездов и Положением о Всероссийском Союзе электротехников. Съезд заслушал общий доклад «Об электротехническом образовании высшем, низшем и среднем» и три отдельных доклада, посвященные: «О постановке низшего электротехнического образования»; «Программы среднего электротехнического образования» и «О высших электротехнических курсах в Москве» [16: 39].

Повышенный интерес к этой теме подтверждается и тем, что помимо постоянных членов съезда в его работе приняли участие студенты высших технических учебных заведений в количестве 310 человек, а именно: Санкт-Петербургского технологического института – 128, Петербургского политехнического института – 80, Электротехнического института – 52, С.-Петербургских женских политехнических курсов – 23, Киевского политехнического института – 9, Киевского коммерческого института – 7, Санкт-Петербургского университета – 6, Петровского коммерческого училища – 2 и др. Всем этим студентам были выданы особые постоянные билеты [16: 45].

Как видно из перечисленного перечня вузов здесь были представлены как государственные, так и коммерческие учебные заведения. Все это свидетельствовало о том, что тема развития специального технического образования представляла несомненный интерес и постоянное обращение съезда к этим проблемам не было случайным. Важность ее обсуждения диктовалась и тем, что в отличие от европейских стран, где специальное

электротехническое образование получило уже свое развитие, о чем говорилось на втором (1902 г.) и пятом (1909 г.) съездах, планы открытия в Москве, как центре русской промышленности Высшей электротехнической школы на подобие существующей в Париже, так и оставались на уровне проектов.

В докладе И.В. Линде от имени Общества Московских высших электротехнических курсов, отмечалось, что в Париже и Льеже существуют высшие электротехнические учебные заведения с одно или двухгодичным курсом, куда всякий, получивший соответствующее образование, может поступить на основании диплома или экзамена, для получения электротехнической специальности. В России не существует ни одного электротехнического учебного заведения, в котором могли бы получить специальное образование по электротехнике в сравнительно короткий промежуток времени (1–2 года) инженеры других специальностей, окончившие физико-математический факультет, технические учебные заведения и др., ибо наши высшие технические школы для таких курсов не приспособлены. В силу этого наши молодые люди с техническим и университетским образованием для получения дополнительного электротехнического образования вынуждены стучаться в двери иностранных учебных заведений.

Отсутствие в России таких специальных электротехнических курсов лишает уже работающих в промышленности инженеров и техников возможности пополнить свои пробелы в электротехнике. «Такие дополнительные курсы дали бы возможность работающим на практике электротехникам освежить свои познания и быть постоянно в курсе современного состояния той или иной области электротехники, развивающейся столь быстрыми темпами» [16: 110].

В этой связи возникла идея учредить в Москве самостоятельное Общество Высших электротехнических курсов. Учредителями Общества стала группа лиц (всего 10 человек) имеющих непосредственное отношение к электротехнической отрасли. Половину из них составляли практические работники, в основном инженеры-механики и электротехники ряда фирм и предприятий Москвы и Санкт-Петербурга, а вторую половину – ведущие ученые, профессора столичных отраслевых вузов. Среди них: А.А. Воронов – профессор, директор Технологического института имп Николая I; П.Д. Войнаровский – профессор, директор электротехнического института имп Александра III; М.А. Шателен – профессор Санкт-Петербургского политехнического института, Председатель VI электротехнического отдела Русского технического общества и др.

Устав Общества был разработан учредителями и представлен 18 ноября 1909 г. в Московское особое городское по делам об обществах присутствие, которое рассмотрело и зарегистрировало устав Общества 7 декабря 1909 г. По уставу «Общество должно было иметь целью предоставление высшего электротехнического образования лицам имеющим для сего подготовку, а также развитие и распространение научных и практических знаний в области применения электричества. Деятельность Общества заключалась в организации и ведении всей хозяйственной и учебной части учреждаемых высших электротехнических курсов и других электротехнических учебных заведений с состоящими при них лабораториями и другими учебно-вспомогательными учреждениями и в доставлении необходимых для указанных учебных заведений средств» [16: 110].

Положение о Высших электротехнических курсах в Москве было утверждено министром торговли и промышленности 11 декабря 1910 г. Для решения вопроса о формировании бюджета Общества была создана Финансовая комиссия, которая привлекла из числа фирм и отдельных предпринимателей пожертвования в фонд Общества. Такими жертвователями стали: Кабельный завод Т-ва латунного и меднопрокатного заводов Кольчугина; Фарфоровый завод Изолятор; Акционерное О-во русских аккумуляторных заводов «Тюдор»; Общество Коломенского завода и т.д., всего 20 предприятий и фирм. Кроме того членами-жертвователями Общества стали частные лица: Директор Московского отделения акционерного общества электротехнических заводов Сименс и Гальске со взносом 3 тыс. руб.; Управляющий техническим отделом Т-го дома Феттер и Гинкель со взносом 1 тыс. руб. и др. Таким образом, удалось собрать свыше 32 тыс. руб., что было достаточно для учреждения Высших электротехнических курсов. Официально Курсы планировалось открыть в Москве в сентябре 1911 г. [16: 111-112].

Учреждение Высших электротехнических курсов проводилось в соответствии с

«Положением о коммерческих учебных заведениях», разработанным в министерстве финансов и утвержденным министром финансов С.Ю. Витте 15 апреля 1896 г. Данное Положение создавало правовые основы для привлечения к этому процессу общественных организаций предпринимателей, а также официально возложило на Министерство финансов функцию формирования и распространения всей системы коммерческого образования в Империи [17: 281].

Решением Государственного совета «Об изменении положения о коммерческих учебных заведениях» от 10 июня 1900 г. в этот документ были внесены изменения. Они касались, прежде всего, частных коммерческих учебных заведений, образовательного ценза преподавателей, учредительных документов и т.п. [18: 6436]. Утвержденный 3 декабря 1905 г. Императором Николаем II всеподданнейший доклад министра образования графа И.И. Толстого о разрешении открывать частные курсы с программой образования выше среднего стал основой целой сети негосударственных высших учебных заведений [19].

Таким образом Всероссийский электротехнический съезд, учреждая Общество Московских высших электротехнических курсов шел в русле той нормативно-правовой базы, которая регулировала создание и деятельность системы коммерческого образования в России. В докладе «О значении и характере Московских Высших коммерческих курсов», сделанном на съезде от имени Общества подчеркивалось, что Курсы поддерживаются исключительно русской промышленностью и в первую голову электротехнической промышленностью, которая представила требуемую по уставу начальную сумму в 30 тыс. руб. [16: 113].

В Положении о Высших электротехнических курсах, утвержденных министром торговли и промышленности, устанавливалось, что на Курсах будет преподаваться только электротехника и, в этой связи, слушатели должны быть в достаточной мере подготовлены технически и математически для будущей работы.

Учебная практика электротехнических вузов Западной Европы показала, что за время своего пребывания в учебном заведении (в среднем около 50 годовых учебных часов) полный курс электротехники может быть пройден в течение одного учебного года, если учащийся посвятит себя исключительно электротехнике. Однако оставался открытым вопрос, насколько учащийся может основательно усвоить (а не только пройти) в течение одного года столь серьезную область, как электротехника [16: 113].

Надо отметить, что вопрос специализации и сроков обучения в высшей коммерческой школе оставался дискуссионным. В России, в отличие от Европы, коммерческое образование как единая система начинает формироваться только на рубеже XIX–XX вв., в период, когда выпускники коммерческих учебных заведений оказываются реально востребованными в условиях промышленного подъема. Поэтому осваивая западноевропейский опыт, российский сектор коммерческого образования носит в целом догоняющий характер, но при этом развивается достаточно интенсивно. Важным отличием является то, что коммерческие высшие учебные заведения в России, как ранее и государственные университеты, не стали простой копией сформировавшейся в Европе модели, а как отмечают исследователи, «...смогли выявить свои самобытные черты, которые свидетельствуют о продуктивной адаптации и последующем развитии чужого опыта» [20: 5].

Основные формы, методы обучения, программы лучших коммерческих школ учитывали потребности экономики, поэтому важнейшей отличительной чертой системы коммерческого образования была его практическая направленность. Для коммерческих учебных заведений главным являлось стремление подготовить специалистов, способных решать экономические проблемы общества и государства. Однако важной особенностью российской высшей коммерческой школы было также стремление к академизму, что делало это образование более фундаментальным, нежели в Европе, но менее практико-ориентированным и свободным от государственного влияния. Программы российских коммерческих школ в отличие от европейских предусматривали более значительный объем учебного материала, что объективно требовало и более продолжительного времени для его усвоения. Поэтому если в Европе высшие коммерческие курсы были рассчитаны на 1–2 года, то в России этот период растягивался до 4-х лет.

Шестой Всероссийский электротехнический съезд (1911 г.), утверждая программу своих Высших курсов, так же не мог обойти вопрос их продолжительности. Ориентируясь в



постановке дела электротехнического образования прежде всего на французский опыт, как наиболее удачный в этой сфере, план курса рассчитывался на один год, что в значительной мере должно было удешевить и упростить, с одной стороны материальное содержание Курсов, а с другой, сократить время тем слушателям, которые подготовлены к одногодичному прохождению курса. При этом было важно распланировать занятия таким образом, чтобы слушатели, не успевшие усвоить весь курс за один год, могли выполнить его за полтора или даже за два года, не мешая вместе с тем слушателям первой категории и не усложняя ведения учебного дела Курсов [16: 114].

В этой связи возникал вопрос о том, кого необходимо было принимать в качестве слушателей на годичную программу. В докладе от имени Общества подчеркивалось, что контингент обучающихся в первую очередь должен формироваться из инженеров, окончивших по другим специальностям и желающих получить за год основательное высшее электротехническое образование, с тем, чтобы применить эти знания непосредственно в условиях русской действительности, а также из военных и морских инженеров; и затем из людей, получивших высшее математическое образование или повышенное среднее техническое образование, которые на протяжении примерно двухлетнего пребывания на Курсах (комбинируя одну часть предметов для прохождения в первый год, а вторую часть – во второй год) успеют не только усвоить полный курс электротехники, но вместе с тем сумеют дополнить самостоятельным прохождением или иным способом недостающие необходимые сведения в других областях техники и математики. Кроме того, курсы могут представить возможность прохождения отдельных специальных предметов и лабораторий для всех желающих и этим они могли бы обслуживать существующую среди различных инженеров-практиков потребность возобновить или дополнить свои знания из различных областей электротехники [16: 114].

В общих чертах характер Курсов представлялся их учредителями следующим образом:

- Занятия должны были происходить с утра до позднего вечера, дневные для планомерного прохождения полного курса, вечерние для отдельных лекционных циклов, рефератов;
- что касается преподавательского состава, то он должен в большой степени представлен практиками, связанными с электротехнической промышленностью;
- для практических и лабораторных занятий предусмотрен третий летний семестр;
- на Курсы должны были приниматься инженеры, окончившие по другим специальностям, инженеры военные и морские, слушатели, окончившие математический факультет, а также получившие повышенное среднее техническое образование.

Таким образом, Курсы можно было представить не как вуз, дающий полноценное электротехническое высшее образование, а как курсы повышения квалификации и переподготовки лиц, уже имеющих высшее или средне-специальное техническое образование.

Седьмой Всероссийский электротехнический съезд, состоявшийся в Москве с 27 декабря 1912 г. по 5 января 1913 г. уже традиционно включил в повестку дня вопрос «О постановке низшего, среднего и высшего электротехнического образования». Однако по этой теме реально на съезде был заслушан только один доклад И.Н. Водопьянова «О постановке электротехнического образования в Ермаковском низшем техническом училище с электротехнической специальностью» [21: 31]. Что касается проблемы открытия высшей электротехнической школы в Москве, которая активно обсуждалась на предыдущем – шестом съезде, то эта тема не рассматривалась вообще и скорее всего само учебное заведение, хотя и было официально учреждено, так и не начало свою работу. Во всяком случае, проследить это по материалам съездов не представляется возможным, поскольку седьмой съезд фактически оказался последним дореволюционным съездом, представлявшим интересы электротехнической промышленности, хотя Постоянный Комитет, учрежденный съездами, продолжал работать до 1916 г.

Однако по другим документам становится ясно, что инициатива создать Московские Высшие Электротехнические Курсы провалилась. В письме проф. А.А. Эйхенвальда, зачитанном 13 апреля 1915 г. на Общем собрании О-ва Электротехников отмечалось, что попытки некоторых членов Общества учредить в Москве частную высшую электротехническую школу, в слушатели которой предполагалось принимать, главным

образом, уже готовых инженеров не увенчались успехом. Неудача в учреждении этого учебного заведения, как представляется связана, прежде всего, с отсутствием необходимых средств на его открытие, собрать которые в условиях Первой мировой войны оказалось невозможным.

### **Заключение**

Таким образом, поиск оптимального соотношения фундаментального и прикладного образования, в условиях, когда высшее образование нуждается в глубокой, радикальной и срочной трансформации, безусловно, заслуживает внимания.

В этой связи, хотя попытка Всероссийских электротехнических съездов учредить в начале XX века первую высшую электротехническую школу в Москве окончилась неудачей, но сама постановка и детальное обсуждение проблемы специализированного технического образования, его отличия от европейских аналогов не потеряла своей актуальности и сегодня.

Детальное обсуждение на съездах учебных программ курсов разного уровня с ориентацией на практическую направленность технического образования; прав, предоставляемых выпускникам получившим специальную подготовку, в том числе в частных и общественных учебных заведениях; решение проблемы привлечения частной инициативы в деле создания технических школ разного уровня – все эти вопросы остаются в повестке дня реформирования отечественного образования.

Еще одна важная проблема, поднятая на рубеже веков и не потерявшая актуальности в современных условиях – это соотношение в бюджете образовательной организации платы за обучение и числа внешних пожертвований. Рост платы за обучение с одновременным увеличением количества обучающихся, безусловно, делает вуз более самостоятельным в экономическом отношении, но правомерно задаться вопросом, а каким образом этот фактор влияет на качество обучения?

### **Примечания:**

1. Коммерческое образование в России // *Промышленность и торговля*. 1908. №13. Т.2. С. 7-12.
2. Российский государственный исторический архив (РГИА), ф. 1152, оп. 11, д. 447, л. 13-45.
3. Торгово-промышленная газета. СПб., 1896. № 82.
4. Бессолицын А.А. С. Витте и создание системы коммерческого образования в России // *Вопросы экономики*. 2006. № 7. С. 140-147.
5. Бессолицын А.А. Обеспечение качества образования в высшей коммерческой школе России в начале XX века // *Экономическая политика*. 2007. №2. С. 196-205.
6. Бессолицын А.А. Министерство финансов и формирование системы коммерческого образования в России на рубеже XIX-XX вв. // *Экономическая история*. 2012. № 3(18). С. 16-23.
7. Бессолицын А.А. Государство как организатор коммерческого образования в дореволюционной России: институциональное сопровождение // *Вестник РУДН. Серия История России*. 2013. № 4. С. 54-66.
8. Бессолицын А.А. Становление высшего коммерческого образования: европейский опыт и его развитие в России на рубеже XIX–XX вв. / *Экономическая история*. Ежегодник. 2013. М.: РОССПЭН, 2014. С. 38-73.
9. Бессолицын А.А. Государство и становление системы коммерческого образования в России на рубеже XIX-XX вв. М.: ИРИ РАН, 2014.
10. Андреев А.П. Российское образование. Социально-исторические контексты. М.: Наука, 2008.
11. Шателен М.А. Преподавание электротехники в высших учебных заведениях в России и за границей // *Электричество*. 1898. № 2.
12. Труды первого Всероссийского электротехнического съезда 1899–1900 гг. в Петербурге. Т. 1. СПб., 1901.
13. Труды Второго Всероссийского электротехнического съезда с 28 декабря 1901 г. по 5 января 1902 г. в Москве. Т. 1. СПб., 1903.
14. Дневник третьего Всероссийского электротехнического съезда в Санкт-Петербурге. №8. 1904.
15. Труды Пятого Всероссийского электротехнического съезда 1908-1909 гг. в Москве.

Вып. 4. / О постановке электротехнического образования. СПб., 1910.

16. Труды Шестого Всероссийского электротехнического съезда 1910-1911 гг. в Петербурге. Выпуск первый. СПб., 1911.

17. Положение о коммерческих учебных заведениях // Полное собрание законов Российской империи. Собр. III. Т. XVI. № 12774. СПб., 1899.

18. Собрание узаконений и распоряжения правительства, издаваемое при правительствующем Сенате 1894 – Второе полугодие. СПб., 1900. Ст. 1976. С. 6436.

19. РГИА, ф. 733, оп. 153, д. 143, л. 458.

20. Маурер Т. Университет и (его) город: новая перспектива для исследования истории российских университетов // Университет и город в России (начало XX века). М.: Новое литературное обозрение, 2009.

21. Труды седьмого Всероссийского электротехнического съезда 1912-1913 гг. в Москве. Вып. 1. СПб., 1913.

### References:

1. Kommercheskoe obrazovanie v Rossii // Promyshlennost' i trgovlya. 1908. №13. Т.2. S. 7-12.

2. Rossiiskii gosudarstvennyi istoricheskii arkhiv (RGIA), f. 1152, op. 11, d. 447, l. 13-45.

3. Torgovo-promyshlennaya gazeta. SPb., 1896. № 82.

4. Bessolitsyn A.A. S. Vitte i sozdanie sistemy kommercheskogo obrazovaniya v Rossii // Voprosy ekonomiki. 2006. № 7. S. 140-147.

5. Bessolitsyn A.A. Obespechenie kachestva obrazovaniya v vyssei kommercheskoi shkole Rossii v nachale XX veka // Ekonomicheskaya politika. 2007. №2. S. 196-205.

6. Bessolitsyn A.A. Ministerstvo finansov i formirovanie sistemy kommercheskogo obrazovaniya v Rossii na rubezhe XIX-XX vv. // Ekonomicheskaya istoriya. 2012. № 3(18). S. 16-23.

7. Bessolitsyn A.A. Gosudarstvo kak organizator kommercheskogo obrazovaniya v dorevolyutsionnoi Rossii: institutsional'noe soprovozhdenie // Vestnik RUDN. Seriya Istoriya Rossii. 2013. № 4. S. 54-66.

8. Bessolitsyn A.A. Stanovlenie vysshego kommercheskogo obrazovaniya: evropeiskii opyt i ego razvitie v Rossii na rubezhe XIX–XX vv. / Ekonomicheskaya istoriya. Ezhegodnik. 2013. М.: ROSSPEN, 2014. S. 38-73.

9. Bessolitsyn A.A. Gosudarstvo i stanovlenie sistemy kommercheskogo obrazovaniya v Rossii na rubezhe XIX-XX vv. М.: IRI RAN, 2014.

10. Andreev A.P. Rossiiskoe obrazovanie. Sotsial'no-istoricheskie konteksty. М.: Nauka, 2008.

11. Shatelen M.A. Prepodavanie elektrotekhniki v vysshikh uchebnykh zavedeniyakh v Rossii i za granitsei // Elektrichestvo. 1898. № 2.

12. Trudy pervogo Vserossiiskogo elektrotekhnicheskogo s"ezda 1899-1900 gg. v Peterburge. Т. 1. SPb., 1901.

13. Trudy Vtorogo Vserossiiskogo elektrotekhnicheskogo s"ezda s 28 dekabrya 1901 g. po 5 yanvarya 1902 g. v Moskve. Т. 1. SPb., 1903.

14. Dnevnik tret'ego Vserossiiskogo elektrotekhnicheskogo s"ezda v Sankt-Peterburge. №8. 1904.

15. Trudy Pyatogo Vserossiiskogo elektrotekhnicheskogo s"ezda 1908-1909 gg. v Moskve. Вып. 4. / О постановке электротехнического образования. СПб., 1910.

16. Trudy Shestogo Vserossiiskogo elektrotekhnicheskogo s"ezda 1910-1911 gg. v Peterburge. Выпуск первый. СПб., 1911.

17. Polozhenie o kommercheskikh uchebnykh zavedeniyakh // Polnoe sobranie zakonov Rossiiskoi imperii. Sobr. III. Т. XVI. № 12774. SPb., 1899.

18. Sobranie uzakoneni i rasporyazheniya pravitel'stva, izdavaemoe pri pravitel'stvuyushchem Senate 1894 – Vtoroe polugodie. SPb., 1900. Ст. 1976. S. 6436.

19. РГИА, ф. 733, оп. 153, д. 143, л. 458.

20. Maurer T. Universitet i (ego) gorod: novaya perspektiva dlya issledovaniya istorii rossiiskikh universitetov // Universitet i gorod v Rossii (nachalo KhKh veka). М.: Novoe literaturnoe obozrenie, 2009.

21. Trudy sed'mogo Vserossiiskogo elektrotekhnicheskogo s"ezda 1912-1913 gg. v Moskve. Вып. 1. SPb., 1913.

УДК 371.16

**Всероссийские электротехнические съезды и проблема становления  
специального электротехнического образования в России в начале XX века**

Александр Алексеевич Бессолицын

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ;  
Московская высшая школа социальных и экономических наук, Российская Федерация  
доктор экономических наук, профессор  
E-mail: A\_Bessolitsyn@mail.ru

**Аннотация.** В статье проанализирована дискуссия, развернувшаяся на Всероссийских электротехнических съездах на рубеже XIX–XX вв. по проблеме становления специального электротехнического образования разного уровня, а также попытка открытия в Москве высшей общественной электротехнической школы, построенной с учетом лучшего европейского опыта.

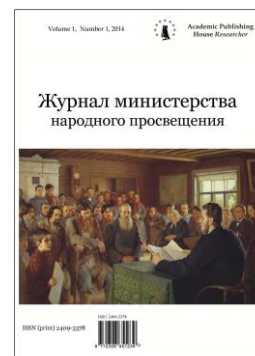
**Ключевые слова:** Всероссийские электротехнические съезды, коммерческое и техническое образование, С.Ю. Витте, учебные планы, европейский опыт.

Copyright © 2015 by Academic Publishing House *Researcher*



Published in the Russian Federation  
Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya  
Has been issued since 1834.  
ISSN: 2409-3378  
E-ISSN: 2413-7294  
Vol. 6, Is. 4, pp. 239-250, 2015

DOI: 10.13187/zhmnp.2015.6.239  
[www.ejournal18.com](http://www.ejournal18.com)



UDC 373.1+377.6

## **State educational reform in Russia: Pro and contra (P. N. Ignatiev's reform in the mirror of public opinion)**

Oksana V. Ishchenko

Surgut state University, Russian Federation  
1, Lenina street, Surgut city, Khanty-Mansiysk Autonomous district, Tyumen region, 628410  
Dr. (History), Associate Professor  
E-mail: iovfu@yandex.ru

### **Abstract**

The article discusses the main directions of the public education's reform taken by Minister of education P. N. Ignatiev in 1915-1916. Analyzed assessment of reforms, reflected in the pages of periodicals, in educational institutions and memories of the P. N. Ignatiev. In the article were used the materials of Siberian archives and periodicals, because they allow to reveal specifics of the public opinion prevailing in regard to educational reform not only in the European part of the Russian Empire, but also on its distant outskirts.

**Keywords:** education reform, the Ministry of national education, P.N. Ignatiev, evaluation of the transformation, public opinion.

### **Введение**

Реформа народного образования, попытка проведения которой была сделана министром народного просвещения П.Н. Игнатьевым в 1915-1916 гг., стала последней в истории Российской империи. И замысел реформы, и достигнутые результаты получили разные, зачастую диаметрально противоположные, оценки современников. Отношение к реформе П.Н. Игнатьева отразило поляризацию общественного мнения, свидетельствуя о серьезных расхождениях между консервативными установками промонархических кругов и либеральным настроением значительной части общества.

В статье предпринята попытка рассмотреть как основное содержание образовательной реформы 1915-1916 гг., так и оценку проводимых преобразований, нашедшую свое отражение на страницах периодической печати, в материалах учебных заведений и воспоминаниях самого П.Н. Игнатьева.

### **Материалы и методы**

Главным источником, позволяющим определить замыслы, содержание и оценку проводимых реформ, стали опубликованные мемуары самого П.Н. Игнатьева. Значительный интерес для исследователя представляют материалы, исходящие от непосредственных участников событий: протоколы заседаний педагогических советов учебных заведений, резолюции родительских комитетов, статьи в рукописных изданиях учащихся. Оценка реформ П.Н. Игнатьева была дана на страницах дореволюционной

периодической печати.

При написании статьи были использованы материалы сибирских архивов и периодических изданий, поскольку именно они позволяют выявить восприятие образовательной реформы не только в европейской части Российской империи, но и на ее отдаленной окраине.

Методологической основой исследования стало обращение к основным положениям теории модернизации и исторической регионалистики. Реформы П.Н. Игнатьева рассмотрены в контексте российской модернизации, которая стимулировала рост ценности знаний, широкое распространение образования, активизацию социальной деятельности. Применение метода исторической регионалистики, предполагающего изучение российского пространства с учетом выявления особенностей протекания исторических и культурных процессов в отдельном регионе, позволило сделать выводы об отношении общества к проводимым преобразованиям на сибирском материале.

### **Обсуждение проблемы**

Реформа П.Н. Игнатьева как комплекс мероприятий, направленных на модернизацию российского образования, давно привлекает к себе интерес исследователей. Оценка проводимых преобразований нашла свое отражение на страницах дореволюционных изданий [1]. С позиций социально-классового подхода к замыслам и содержанию реформы подходили советские историки [2]. Современные авторы, характеризуя основные положения реформы 1915-1916 гг., определяют их как «последнюю попытку модернизации просвещения в Российской империи» [3], отмечая при этом не только позитивную направленность реформ, но и негативные результаты демократизации школы [4]. В то же время реализация основных положений реформы на сибирской окраине страны лишь в малой степени оказалась в поле внимания исследователей [5].

### **Результаты**

В начале XX в. необходимость проведения серьезных изменений в сфере образования Российской империи стала особенно очевидной. Основные положения реформ Александра II были или искажены, или отвергнуты в период проведения контрреформ. К концу XIX в. Россия по-прежнему заметно отставала в плане развития системы образования от промышленно развитых государств. В конце 1890-х гг. в России один учащийся средней школы приходился на 564 человека, тогда как во Франции – на 300, в Великобритании – на 202, в Германии – на 122, в США – на 83 человека [6]. В 1910–1914 гг. удельный вес детей школьного возраста составлял 22 % от общей численности населения империи, а доля учащихся детей только 4,7 % [7]. Экономический кризис начала XX в. и неудачная для России война с Японией со всей очевидностью показали стоящие перед страной проблемы, свидетельствуя о том, насколько сложившаяся система образования не отвечает насущным потребностям дня. Солдаты, большинство из которых не имело даже начального образования, оказались не в состоянии освоить сложную военную технику. Острая нехватка квалифицированных специалистов для различных отраслей народного хозяйства также была вызвана, в первую очередь, неразвитостью системы их подготовки.

Основные черты существовавшей в России в начале XX в. системы образования сложились, в основном, в период руководства министерством народного просвещения графа Д.А. Толстого. Проведенная в 1870-х гг. реформа среднего образования закрепила за воспитанниками классических гимназий право преимущественного поступления в университеты, причем учебные программы гимназий оказались перегружены древними языками. Д.А. Толстой, видевший «спасение юношества в изучении древних языков и в изгнании естествознания и излишних предметов, как способствующих материализму и нигилизму», был убежден, что усиленное изучение оторванных от реальной жизни дисциплин будет способствовать отвлечению юношества от идей радикального переустройства общества [2, с. 18]. С этой же целью контроль за деятельностью учебных заведений был возложен на попечителей учебных округов. Педагогические советы, провозглашенные как постоянно действующие совещательные органы коллективного руководства средней общеобразовательной и профессиональной школой, на деле играли лишь формальную роль [8]. Направленность учебно-воспитательной деятельности школы

по-прежнему определялась знаменитой формулой «православие – самодержавие – народность».

Отсутствие связи между начальной, средней и высшей ступенями образования, оторванность школы от потребностей общества, регламентация всех сторон жизни учебных заведений вызвали справедливую критику правительственного курса. Общественное мнение настойчиво подталкивало власть к реформам. Так, в принятой в ходе событий первой революции в России «Записке», подписанной 256 учителями и другими деятелями народного образования в марте 1905 г., отмечалось: «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... Наш народ до сих пор коснеет в невежестве. Мы отстали в просвещении не только от европейских, но и от некоторых азиатских государств. Число школ у нас далеко не достигает той цифры, которая обеспечила бы общедоступность обучения; организация и обстановка существующих школ допускает только крайне низкую степень продуктивности их; внешкольное образование у нас находится в зачаточном состоянии». Отсталость в деле народного просвещения являлась, по мнению учителей, следствием «существующего у нас государственного и общественного строя», а к основным требованиям, выдвигаемым деятелями народного образования, относились введение всеобщего и бесплатного обучения, согласование всех типов школ, придание школе светского характера, участие в деле народного образования общественных учреждений [9].

Участники первого Всероссийского съезда по вопросам народного образования (1913-1914 гг.) высказались за введение всеобщего образования, за общеобразовательный характер школы, за наглядность преподавания и за сближение его с жизнью, за упрощение программ и за сообразование их с местными условиями [10]. Требование реформы школы было одним из первых, звучавших во время выступлений студентов и учащихся, оно было включено в программы почти всех политических партий.

Общественно-политическая ситуация в России заметно осложнилась в период первой мировой войны. Неудачи русской армии на фронте и серьезные проблемы в организации тыла к 1915 г. заметно снизили градус ура-патриотических настроений в обществе. В очень сложной ситуации оказались и учебные заведения. Из-за потока беженцев многие из них были переполнены. Значительная часть школьных зданий была переоборудована под госпитали, что еще больше усилило нехватку мест в учебных заведениях. В среде молодежи становится заметным отказ от призывов помочь правительству, характерный для начального периода войны, усиливается оппозиционность.

В этих условиях в отставку был отправлен крайне непопулярный в демократических кругах министр народного просвещения Л.А. Кассо, а в январе 1915 г. на это пост назначается граф П.Н. Игнатъев, с именем которого связана, пожалуй, самая радикальная попытка реформирования российской школы в период до Февральской революции.

Павел Николаевич Игнатъев происходил из известного дворянского рода. Он родился в 1870 г. в Константинополе в семье государственного деятеля Н.П. Игнатьева, учился в Петербургском университете и Сорбонне. К моменту нового назначения Павел Николаевич уже имел определенный опыт управленческой деятельности. После окончания Киевского университета он служил в министерстве внутренних дел, был предводителем дворянства в одном из уездов Киевской губернии, в 1907–1908 гг. занимал пост киевского губернатора. В 1912–1915 гг. он являлся товарищем (заместителем) главноуправляющего землеустройством и земледелием, курируя на этом посту сельскохозяйственные учебные заведения [11].

Практически с момента своего назначения новый министр обозначил основное направление реформирования системы образования. П.Н. Игнатъев считал, что сложившаяся со времен министра народного просвещения Толстого школа являлась «орудием политической борьбы больше, чем горнилом просвещения и воспитания подрастающих поколений страны», поэтому новое руководство министерства «решительно отказалось видеть в школе ту или иную форму политического воздействия на население и полагало, что его задача – возможно шире поставить просвещение страны» [12].

Для подготовки осуществления преобразований в апреле 1915 г. в Петербурге было

созвано Особое совещание по реформе средней школы, в работе которого приняли участие известные ученые, политические деятели и руководители учебных заведений. Созданные на совещании комиссии и подкомиссии под председательством министра народного просвещения разработали общие положения, на которых должна была строиться новая школа. Первым из них стало требование перестройки школы на началах педагогической науки. Предложения Игнатьева основывались на теории педагогики и практике организации школьного образования в индустриально развитых странах мира. Второй главной задачей школы ставилось как можно более полное развитие умственных и физических способностей ученика путем поощрения его активной самостоятельной деятельности. Третьим господствующим принципом стал принцип единой школы, т.е. школы, в которой согласованы все ступени обучения, что давало возможность учащимся без затруднений пройти весь цикл обучения – от начального до высшего. Отсюда вытекала идея демократизации школы: она должна была отвечать интересам большинства населения, быть близкой к жизни, иметь национальные особенности, носить трудовой характер. Вводимый принцип демократичности школы неизбежно вносил и существенные изменения в порядок управления учебными заведениями, предоставляя им значительную самостоятельность [12].

На указанных принципах и базировались основные направления проводимых реформ. Предполагалось, что школа должна стать национальной, самодовлеющей, т.е. давать общее образование и не ставить в качестве главной цели подготовку учащихся к поступлению в высшие учебные заведения. «Эту служебную задачу возлагать на среднюю школу не следует, и в этом, быть может, следует видеть один из главных дефектов гимназий толстовских. Она была лишена всякого жизненного и педагогического самостоятельного значения и являлась исключительно подготовительной для высшей школы. Не могущие попасть в высшую школу оставались "неудачниками", без нормальной подготовки к жизни», – писал П.Н. Игнатьев [12].

Согласно заявленным планам преобразований, государственная школа была признана единой, разделенной на ступени в соответствии с возрастными особенностями учащихся. Основной ступенью являлась низшая начальная школа со сроком обучения 4 года. Средняя школа должна была стать семилетней, состоящей из двух ступеней: первой – с трехлетним и второй – с четырехлетним курсом обучения. Каждая ступень имела самостоятельную программу, что позволяло или прекратить обучение после ее освоения, или переходить к следующей ступени. Выпускники средней школы получали право беспрепятственного поступления в вузы.

Учебный материал был построен на основе интеграции и межпредметных связей учебных дисциплин, принадлежащих к одному циклу. На первой ступени осуществлялось сельскохозяйственное образование учащихся, что предполагало получение на уроках знаний, необходимых для ведения сельского хозяйства, проведение экскурсий и практических занятий на природе, устройство огородов и пашек на пришкольном участке и др.

Ставя основной целью «возможно полное развитие природных дарований ребенка и юноши», новое руководство министерства народного просвещения предпочло «остановиться на мысли о подведении естественных, нормальных, научно зафиксированных различий в дарованиях и наклонностях юношества под некоторые рубрики и рамки» [12]. Поэтому чиновники министерства вместе с работавшими в комиссиях членами Государственной думы пришли к мысли о полифуркации на третьей ступени единой школы. Были выработаны схемы предметов, часов и их сочетание, дающие следующие направления: классическое (с латынью), неоклассическое и неогуманитарное (с развитием новых языков, особенно русского), математическое, естественно-историческое (естественнонаучное). Все эти направления давали возможность ученикам получить законченное среднее образование, а в дальнейшем продолжить обучение в соответствующих вузах [12].

Проводимые в средней школе преобразования предполагали, в первую очередь, изменение учебных планов. Приоритетными становились предметы, непосредственно связанные с формированием личности, обладающей национальным самосознанием (история и география России, литература, русский и родной язык). Другой важнейшей стороной реформы стало то, что она предусматривала построение программ, исходя из проблем микросоциальной среды, связи школы с обществом. С этим же была тесно сопряжена и идея



трудовой деятельности как основы всей учебно-воспитательной работы. В самом содержании общественно-полезный труд и общественно-нравственные дисциплины, служащие укреплению тесной связи школьного образования с общественной жизнью, становились доминантными. Трудовой принцип обучения должен был облегчить решение главной задачи средней школы: готовить не к высшей школе, а к непосредственной практической жизни. В условиях сложной внешнеполитической и экономической ситуации военного времени в материалах реформы была обозначена следующая цель: «И станет наша школа делать то, что теперь нам нужно для освобождения от немецкого засилья, а именно: станет готовить и нам интеллигентных работников, которыми наши враги и теперь уж так богаты и сильны». Ручной труд рассматривался в планах преобразований как условие успеха отечественной экономики и «полного освобождения нашей Родины от зависимости по отношению к иноземной промышленности». «Трудовой принцип во всей толще нашей жизни, чуть ли не с колыбели, – утверждал П.Н. Игнатъев, – единственное наше спасение» [13].

В этой связи важным направлением трудовой деятельности учебных заведений в годы первой мировой войны стала активная помощь фронту и тылу, проводимая, в первую очередь, посредством создания трудовых дружин, включавших в себя воспитанников учебных заведений разных типов. Дружины создавались для оказания содействия крестьянам в деле уборки урожая. Министерство народного просвещения горячо приветствовало это начинание, придавая ему большое значение и считая, что с экономических позиций эта деятельность полезна обществу, а с точки зрения образовательно-воспитательной – самим учащимся [14]. В министерских циркулях указывалось, что привлечение воспитанников школ на полевые работы «имеет серьезное воспитательное значение... Участие в трудовых дружинах должно развить уважение к труду... и дать здоровый выход совершенно естественному порыву молодежи принять реальное участие в той напряженной борьбе, которую ведет все общество для обеспечения нашему доблестному войску исполнения его тяжелого подвига» [15].

Серьезные изменения при П.Н. Игнатъеве произошли и в области управления учебными заведениями. Для «ближайшего контакта с населением» в управлении школами первой и второй ступени предполагалось участие представителей общественности. В школах третьей ступени, «ввиду более сложных педагогических и воспитательных задач, разрешаемых ею, считалось необходимым наличие родительских комитетов» [12]. Школьные родительские комитеты получали более широкие права в контроле над жизнедеятельностью школы, а кворум был изменен с 2/3 от общего количества родителей до простого большинства [5, с. 177]. Школа становилась самостоятельной, исчезала необходимость во всех промежуточных управленческих структурах между нею и министерством. Все теоретические и методические вопросы учителя могли теперь решать сами на совещаниях и съездах.

Министерством был предложен проект нового устава общеобразовательной школы, который предусматривал повышение роли педагогического совета средней школы в управлении учебным заведением, а также отдельного учителя в решении вопросов учебно-воспитательной работы. В условиях реформы школам предлагались лишь примерные учебные планы и программы, на их основе преподаватели под руководством педагогических советов должны были разрабатывать собственные программы, «сообразуясь с общими требованиями и учитывая средний состав местных учеников» [12].

Еще одним крупным направлением модернизации системы образования при П.Н. Игнатъеве стала реорганизация системы профессионально-технического образования, от развития которого в условиях индустриализации зависело будущее страны. Министерство народного просвещения разработало проект реформы профессионального обучения, который предусматривал строгую взаимосвязь общего и профессионально-технического образования [3]. Все профессиональное образование было согласовано со ступенями общеобразовательной школы, и каждая ступень профессиональной школы была обоснована на соответствии ступени общеобразовательной школы, давая тем самым возможность абитуриентам всякой низшей ступени общеобразовательной школы найти свободный доступ в соответствующую профессиональную школу [12]. Для координации деятельности по реформированию профессионального образования в начале 1916 г. в министерстве народного просвещения были созданы межведомственный Совет по делам

профессионального образования и Совет по делам высших учебных заведений.

Однако предпринятые усилия для «оздоровления средней школы», по мнению Игнатьева, не могли быть эффективными без широкой, «педагогически правильной постановки подготовки учебного персонала». В 1915–1916 гг. министерством была разработана «целостная схема этой подготовки, проникнутая единством объединяющей ее мысли». Ключевым звеном этой схемы должен был стать центральный педагогический музей, содержащий «все, что педагогический опыт накопил за истекшие годы». При музее предполагалось открытие педагогической академии, «где педагогические вопросы могли бы быть разрабатываемы лучшими научно подготовленными специалистами». На местах планировалось создать соответствующие музеи, которые стали бы центрами педагогической работы и местом проведения педагогических съездов. Подготовка персонала школ третьей ступени должна была проходить через педагогические институты [12].

И все же не только в совершенствовании организации деятельности учебных заведений видел новый министр главную цель преобразований. «Основа предстоявшей в этом направлении работы лежала не в изменении программ и целей школы – она лежала много глубже. Предстояло серьезно изменить методы школьные, а главное – всю подготовку учителя и, наконец, его положение на месте, – писал П.Н. Игнатьев. – Из скромного, бедно оплачиваемого, полуграмотного народный учитель и подготовкой своей, и своим положением должен был быть возведен на положение самостоятельного фактора сознательной работы над культурным возрождением масс. Он должен был стать центром, чутким в понимании окружающей его жизни и запросов, во всеоружии знания тех путей, по которым эти запросы могут найти разрешение» [12].

За время своего пребывания на посту министра Игнатьев провёл два совещания попечителей учебных округов (в феврале 1915 и марте 1916 года), а также ряд педагогических съездов, на которых обсуждались вопросы будущей реформы. «Необходимо через школу, – говорил Игнатьев на этих совещаниях, – способствовать развитию производительных сил страны: школа должна служить жизни и нуждам населения» [16].

Вполне понятно, что неполных двух лет, в течение которых П.Н. Игнатьев возглавлял министерство народного просвещения, было явно недостаточно для проведения столь масштабного реформирования системы российского образования. Ситуация усугублялась сложными условиями первой мировой войны. Однако и в этих непростых обстоятельствах Игнатьеву удалось осуществить ряд мероприятий, направленных на демократизацию школы.

При П.Н. Игнатеве было заметно изменено отношение министерства народного просвещения к постановке и содержанию воспитательной работы в учебных заведениях. В циркуляре от 28 сентября 1915 г. «О мерах к улучшению школьной жизни» министерство народного просвещения обратилось к педагогическим советам учебных заведений «с горячим призывом приложить все силы к тому, чтобы создать такую внутреннюю атмосферу, при которой нарушение нормального хода школьной жизни и переживания нынешнего исторического момента послужили бы на пользу нравственного воспитания подрастающего поколения». В циркуляре особо подчеркивалось, что «школа должна взять на себя не только обучение, но и, главным образом, воспитание юношества», при этом воспитательное влияние школы «не должно заключаться во внешнем только надзоре и в дисциплинарных взысканиях за проступки, а, напротив, в предупреждении проступков и в мерах морального воздействия, выработка каковых должна занять одно из видных мест в постоянных обсуждениях педагогических советов» [17]. Циркуляром от 19 января 1916 г. педагогическим советам предписывалось «теснее общаться с учениками и родителями». Здесь же отмечалось, что дисциплинарное воздействие школы на учащихся должно носить не карательный, а предупредительный характер [18].

Решения министерства с энтузиазмом были восприняты педагогическим персоналом учебных заведений, о чем свидетельствует, например, решение заседания педагогического совета Омского императора Александра III низшего механико-технического училища, вынесенное при обсуждении министерского циркуляра от 28 сентября 1915 г.: «Педагогический совет, вполне сознавая ответственную роль в постановке учебно-воспитательного дела считает, что в настоящий исторический момент, в годы великих событий, переживаемых родиной, он должен прилагать больше внимания и энергии для

изыскания мероприятий в деле усовершенствования учебного строя и нравственного воспитания учащихся» [19].

Еще одним новаторским мероприятием министерства народного просвещения стала рекомендация устранить из школ «формальную оценку знаний учащихся цифровыми отметками» и «сухое формальное прохождение программы» [20]. Во многих учебных заведениях подобные предложения министерства нашли полное понимание. Например, педагогическим советом Омской III женской гимназии О.Я. Хвориновой на заседании 1 ноября 1915 г. было решено «в целях более близкого общения педагогического персонала с учащимися ... отменить баллы и заменить их подробной характеристикой каждой ученицы об ее успехах и поведении» [21]. Решение педагогического совета было всецело поддержано родительским комитетом гимназии, отмечавшим, что «прежний способ оценки познаний и нравственных качеств учащихся цифровой отметкой, будучи категоричным по форме и безличным по существу, являлся для многих учащихся источником тяжелых переживаний, а более впечатлительных доводил до совершения крайних проступков по отношению к учителям, или, наоборот, толкал их самих на самоубийство» [21, л. 31].

Однако апробация новой системы оценивания знаний учащихся показала, что она имеет серьезные недостатки, в числе которых отсутствие стимулов для обучения и «возникновение недоразумений с родителями». Кроме того, у учениц возникали трудности при переводе в другие учебные заведения, да и само министерство народного просвещения требовало предоставления от учебных заведений сведений об успеваемости учащихся в баллах. Поэтому, несмотря на просьбы родительского комитета о сохранении словесной оценки, педагогический совет Омской III женской гимназии О.Я. Хвориновой в сентябре 1916 г. постановил вернуться к прежней пятибалльной системе оценивания [21, л. 37].

Ряд учебных заведений сразу отказался от введения словесного оценивания учащихся. В частности, педагогическим советом Омского императора Александра III низшего механико-технического училища в феврале 1916 г. было вынесено решение о том, что «отменить цифровую оценку познаний учащихся пока является невозможным вследствие переполненности классов учащимися и перегруженности работой преподавателей», а, кроме того, цифровая оценка более понятна родителям [19].

Циркуляром от 11 февраля 1916 г. в связи с трудностями военного времени в средних и низших общеобразовательных учебных заведениях были отменены переводные и выпускные экзамены. Министерство основывалось на том, что экзамены «не могут быть единственным показателем знаний учащихся», а педагогическим советам предлагалось «выработать иные методы оценки»: периодические опросы, письменные работы в конце разделов курса и др. [18, с. 15; 22]. Это решение с удовлетворением было воспринято общественностью, поскольку переводные экзамены не без оснований считались одним из способов отсева из школы неугодных учеников. Министерство народного просвещения пошло еще на ряд уступок, в частности, подтвердив циркуляром от 7 ноября 1915 г., что «ввиду вздорования жизни в настоящее время не следует применять стеснительных мер к учащимся, кои по материальным обстоятельствам не могут в точности соблюдать установленную форму одежды и обуви» [23]. Распоряжениями министерства народного просвещения от 31 июля и 14 августа 1915 г. разрешено было принимать детей участников войны и беженцев в низшие и средние учебные заведения «без различия национальностей и вероисповеданий, вне конкурса... хотя бы и сверх установленных вакансий или комплекта» при единственном условии – прохождении приемных испытаний [24]. Циркуляром министерства народного просвещения от 27 сентября 1916 г. руководителям средних и низших учебных заведений, председателям родительских комитетов предлагалось обсудить вопрос об организации для учащихся дешевых завтраков. В большинстве школ Западной Сибири это мероприятие было признано необходимым [25].

Несмотря на сложности военного периода, деятельность министерства была направлена и на открытие новых учебных заведений. Так, в 1916 г. актом министерства народного просвещения было образовано Пермское отделение Императорского Петроградского университета, ставшее базой для создания Пермского университета. В обществе же факт создания высшего учебного заведения в Перми сразу был воспринят как появление в стране нового вуза. Об этом свидетельствуют, в частности, отправленные руководством Томского университета осенью 1916 г. поздравительные телеграммы, в

которых приветствовалось открытие нового Пермского университета [26].

В январе 1916 г. министерством народного просвещения был утвержден устав Народного университета, созданного меценатом и предпринимателем П.И. Макушиным в Томске. Идея создания Народного университета, в котором могли бы учиться все те, кто не получил доступ в государственные учебные заведения, была озвучена Макушиным еще в 1905 г., но долгие годы разрешения на его открытие министерство не давало. П.Н. Игнатьевым было дано согласие и на долгожданное открытие в Томском университете двух новых факультетов (что, впрочем, так и не было выполнено в дореволюционный период). За содействие развитию образования П.Н. Игнатьев был удостоен звания почетного гражданина города Томска [27].

Заметной тенденцией в развитии образования в период руководства П.Н. Игнатьева министерством народного просвещения стало и расширение приема в учебные заведения лиц женского пола. Так, в августе 1915 г. в Томском университете было получено разрешение на прием женщин на юридический факультет, а на медицинский факультет разрешалось принимать не только сибирячек христианского исповедания, но и «прочих лиц женского пола» [28]. Косвенное влияние решений министерства народного просвещения прослеживалось и в учебных заведениях, имевших иную подведомственность. Например, в 1915 г. совместное обучение мальчиков и девочек было введено в 1-м Сибирском среднем политехническом училище. Указанное решение было обосновано «опытом других стран, особенно Америки» [29], отразив то, к чему стремился Игнатьев – применение лучших образцов передового педагогического опыта.

В то же время неоднократные обращения руководства Томского технологического института в 1915–1916 гг. по поводу разрешения приема женщин министерством были отклонены. Совет Томского технологического института настаивал на предоставлении права учиться в вузе женщинам на том основании, что «при современном развитии техники целые ряды производств свободно могут обслуживаться женщинами», тогда как ряд вакансий в институте остаются незанятыми. Министерство же обосновывало свой отказ необходимостью предварительного пересмотра Положения о высших технических учебных заведениях, однако до Февральской революции этот вопрос так и не был решен [30].

Либеральные издания на своих страницах уделяли много внимания ходу преобразований системы образования в стране, положительно оценивая проводимые П.Н. Игнатьевым реформы. Однако, несмотря на широкую общественную поддержку, курс реформ министра народного просвещения П.Н. Игнатьева не встретил понимания ни в правящих кругах, ни среди многих попечителей учебных округов.

Реформы натолкнулись на открытое противодействие черносотенных элементов. Ряд местных организаций «Союза русского народа» обрушились с доносами на министра [10]. В ноябре 1915 г. на Всероссийском монархическом съезде, проходившем в Нижнем Новгороде, были заслушаны материалы школьной секции об «антигосударственной работе Игнатьева». Резюме было жестоким: «С одной стороны – космополитизм школы, с другой – уменьшение программ по усмотрению самих учебных заведений, с третьей – заполнение средней школы еврейством, с четвертой – сокращение числа учебных лет, с пятой – беспрепятственный доступ улицы в школу и с шестой – назначение в число учительского персонала лиц политически неблагонадежных, – вот мероприятия графа Игнатьева, которые он изо дня в день проводит в русскую школу, дабы такими своими действиями, идущими от еврейского начала и прогрессивного блока, свести русскую государственность к нулю и убить нашу самобытность» [1].

Впрочем, деятельность нового министра встречала жесткую критику и совсем с другой стороны. Негативное отношение к преобразованиям Игнатьева было характерно и для сторонников революционных преобразований общества. Так, в размещенной в рукописном журнале учащихся иркутских школ «Объединение» (1915 г.) статье звучала критика первого министерского циркуляра П.Н. Игнатьева, в котором отмечалась необходимость увековечения в учебных заведениях и церквях при них памяти бывших учеников, оставшихся на полях военных действий. Учащиеся писали: «Министерство ведет и прямую, и косвенную пропаганду активного участия в войне: оно всячески поощряет добровольчество, организует патриотические манифестации и посылки всевозможных воинственных телеграмм, привлекает учащихся к различным «дням флажков» и иным

формам сборов на нужды войны, устраивает патриотические чтения и лекции, и т.п., и т.п. И новый циркуляр преследует старые цели. Он рассчитан на то, что учащиеся, видя постоянно перед собой портреты и имена погибших на войне, будут проникаться ненавистью к «коварному врагу», затеявшему войну, и стремиться отомстить за погибших, а такое стремление, несомненно, усилит добровольчество и, далее, сознание, что погибшие отдали жизнь «по царскому призыву», вызовет ... восторженную готовность и жить, и умереть «по манию царя». В журнале иркутской молодежи отмечалось: «Надежд на нового министра мы не должны возлагать никаких. Наоборот, мы должны сознательно встречать каждый новый циркуляр, каждое новое распоряжение, относиться к ним с должной критической оценкой, ... тогда мы сможем вовремя оказать противодействие министерству путем агитаций и выступлений» [31].

По мнению же самого П.Н. Игнатъева, планировавшиеся преобразования не были осуществлены в полном объеме, в первую очередь, из-за тяжести военного времени. Война потребовала напряжения всех сил и средств Российской империи, а неудачный ход военных действий вызвал недоверие к начинаниям правительства. Император Николай II, давший в начале 1915 г. новому министру народного просвещения графу П.Н. Игнатъеву согласие на его план проведения реформ общего и профессионального образования, в тот момент не мог ожидать, что будет достигнут столь существенный размах при их осуществлении. Либерализм модернизации в правительстве сочли несвоевременным [3].

В исторической и историко-педагогической литературе (С.И. Беленцов, И.И. Дмитриева, Н.Н. Кузьмин) сложилось мнение о том, что в условиях войны, политического, экономического кризиса и идеологического раскола общества проведение реформы школы не могло быть успешным, более того, демократизация школы привела к негативным результатам – углублению кризиса, росту социальной и политической напряженности, проявлениям деструктивной гражданской активности школьников [4].

Многие преобразования министерства вызывали недовольство даже в учительской среде, поскольку педагоги сами не были готовы к работе в условиях изменившейся образовательной парадигмы. Как было сказано ранее, учителям не удалось быстро перестроиться на новые принципы постановки учебно-воспитательной работы. Не все мероприятия министерства оказались удачными и в отношении высшей школы. Например, утвержденные П.Н. Игнатъевым в августе 1915 г. новые правила прохождения курса в Томском технологическом институте предусматривали введение трехбалльной системы оценивания студентов («весьма удовлетворительно», «удовлетворительно» и «неудовлетворительно») и ограничение сроков обучения. Указанные нововведения вызвали критику со стороны руководства вуза, т.к. при насыщенности программы сроки оказались невыполнимыми, а «новая система трехбалльной словесной оценки затрудняла выдачу дипломов с указанием в нем классного чина» [32]. Таким образом, и в этом вопросе министерству пришлось отменить часть своих распоряжений.

Сложная ситуация в учебных заведениях, критика действий министерства справа и слева, торможение основных направлений реформ, отсутствие поддержки со стороны носителя верховной власти – все это вместе взятое определило решение П.Н. Игнатъева об уходе в отставку. 27 декабря 1916 г. последовало обращение к императору с просьбой снять с него «непосильное бремя служения против велений совести» [33]. На следующий день он был уволен со своего поста.

Уход Игнатъева с поста министра народного просвещения был сочувственно воспринят демократической общественностью. Сибирские либеральные газеты писали, что общество встретило отставку министра с чувством глубокого сожаления. В адрес П.Н. Игнатъева были посланы телеграммы «с выражением сожаления по поводу его ухода» от Томского областного военно-промышленного комитета, от учащихся Барнаульского реального училища, от отдельных граждан [34].

В ходе гражданской войны П.Н. Игнатъев с семьей эмигрировал в Англию, занимался постановкой учебного дела в русских эмигрантских школах, пытаясь внедрить в них положения неудавшейся реформы, в дальнейшем переехал в Канаду. П.Н. Игнатъев написал мемуары, хранящиеся ныне в фондах Бахметьевского архива (США) (оригинал рукописи на русском языке хранится в личном архиве внука П.Н. Игнатъева) [35].

Мемуары графа Игнатъева представляют большой интерес для всех специалистов,

занимающихся проблемами правительственной политики в сфере образования. Именно опубликованная их часть стала основой для настоящего исследования.

### **Заключение**

После отставки П.Н. Игнатьева деятельность министерства народного просвещения в отношении реформирования системы российского образования была практически свернута, что означало признание неудачи так успешно начатых преобразований. Крушение реформ свидетельствовало, с одной стороны, об отсутствии у власти воли и желания решить насущные проблемы, стоявшие перед страной. С другой стороны, недостаточная подготовленность и планомерность проводимых мероприятий не дала возможности получить широкую общественную поддержку. Реформа была позитивно воспринята в среде учащихся и их родителей, ее поддержали многие учителя школ и преподаватели вузов, положительная оценка преобразований была дана на страницах либеральной печати, но на уровне руководителей учебных округов и отдельных учебных заведений отношение к ней было негативным. Парадокс ситуации заключается в том, что назначение министра-реформатора стало возможным только в период первой мировой войны, которая до предела обострила существовавшие в стране проблемы и заставила власть пойти на уступки обществу, но одновременно именно тяжелая социально-экономическая ситуация военного времени не оставила ни малейшего шанса на успешное воплощение в жизнь реформаторской инициативы.

Основные положения реформы Игнатьева не были реализованы, но многие ее идеи, такие как преимущество ступеней образования, связь школы с жизнью, введение трудового обучения, были использованы при создании советской школы.

### **Примечания:**

1. Граф Игнатьев и развал русской школы. Саратов, 1916.
2. Константинов Н.А. Очерки по истории средней школы. Гимназии и реальные училища с конца XIX века до Февральской революции 1917 г. М.: «Учпедгиз», 1956. 248 с.
3. Лебедев П.А. Последняя попытка модернизации просвещения в Российской империи // Педагогика. 2006. № 8. С. 79-82. URL: [http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1194530178&archive=1195596857&start\\_from=&ucat=&](http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1194530178&archive=1195596857&start_from=&ucat=&) (дата обращения: 27.09.2015).
4. Беленцов С.И. Влияние педагогических факторов на гражданскую активность школьников в России второй половины XIX – начала XX веков: автореф. дис. ... докт. пед. наук. Курск, 2007. 24 с.
5. Шамахов Ф.Ф. Школа Западной Сибири между двумя буржуазно-демократическими революциями (1907-1917 гг.). Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1966. 196 с.
6. История Отечества: Энциклопедический словарь. М., 1999. С. 61.
7. Рогозин И.И. Социально-экономическое положение учащейся молодежи в России (1910-1914 гг.) // ЛГПИ. XXIII Герценовские чтения. Л., 1970. С. 32.
8. Магсумов Т.А. Педагогические советы средних учебных заведений России на рубеже XIX-XX века // В мире научных открытий. 2010. № 1-3. С. 35.
9. Исторический архив Омской области. Ф. 270. Оп. 1. Д. 244. Л. 129-130.
10. Евдошенко И.В. Реформы в сфере народного образования // Вестник Удмуртского университета. 2005. № 6 (1). Правоведение. С. 45-59.
11. Игнатьев Павел Николаевич // Педагогический словарь. URL: [enc-dic.com](http://enc-dic.com) (дата обращения: 26.09.2015).
12. Игнатьев П.Н. Очерк о русской школе: [Публ. по машинопис. тексту] / П.Н. Игнатьев; Предисл. и подгот. В.А. Владыкиной // Педагогика. 2000. №№ 2, 3. URL: [http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1191497013&archive=&start\\_from=&ucat=&](http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1191497013&archive=&start_from=&ucat=&) (дата обращения: 26.09.2015).
13. Захаренко Т.Ю. Реализация личностной направленности учебно-воспитательного процесса в проекте образовательной реформы П.Н. Игнатьева (1915-1916 гг.) // Проектная деятельность в образовательном процессе, новый ресурс личностно-развивающегося образования: материалы науч.-практ. конф. 26 янв. 2006 г.: в 3 ч. Волгоград: Колледж, 2007. Ч. 1. С. 88.
14. Трудовые дружины учащихся и их устройство. Петроград, 1916. 36 с.

15. Сибирская школа. 1917. № 2. С. 62.
16. Балашёв Е.М. Школа в российском обществе 1917-1927 гг. М.: РАН, 2003. С. 15.
17. Государственный архив Тюменской области. Ф. И-59. Оп. 1. Д. 11. Л. 30.
18. Сибирская школа. 1916. № 2. С. 11.
19. Исторический архив Омской области. Ф. 43. Оп. 1. Д. 244. Л. 1-2.
20. Сибирская жизнь. 1916. 18 февр.
21. Исторический архив Омской области. Ф. 62. Оп. 1. Д. 4. Л. 30.
22. Исторический архив Омской области. Ф. 62. Оп. 1. Д. 16. Л. 40.
23. Государственный архив Тюменской области. Ф. И-57. Оп. 1. Д. 201. Л. 22.
24. Государственный архив Тюменской области. Ф. И-59. Оп. 1. Д. 35. Л. 38, 45
25. Исторический архив Омской области. Ф. 172. Оп. 1. Д. 449. Л. 6.
26. Государственный архив Томской области. Ф. 102. Оп. 1. Д. 204. Л. 307.
27. Томск. История города от основания до наших дней. Томск, 2004. С. 142.
28. Дмитриенко Н.М. День за днем, год за годом: Хроника жизни Томска в XVII–XX столетиях. Томск, 2003. С. 91.
29. Докладная записка Комиссии по вопросу о введении совместного обучения в 1-м Сибирском среднем политехническом училище цесаревича Алексея в г. Томске. Томск, 1915.
30. Государственный архив Томской области. Ф. 194. Оп. 1. Д. 155. Л. 33-49.
31. Государственный архив новейшей истории Иркутской области. Ф. 300. Оп. 1. Д. 338. Л. 24, 27-29.
32. Государственный архив Томской области. Ф. 194. Оп. 1. Д. 185. Л. 53.
33. Падение царского режима // Стенографические отчёты допросов и показаний, данных в 1917 г. в Чрезвычайной следственной комиссии Временного правительства. Л.: Гос. изд-во, 1927. Т. 6. С. 26.
34. Сибирская жизнь. 1917. 5 янв., 14 янв.
35. Бабин В.Г. Мемуары графа П.Н. Игнатъева в Бахметевском архиве // Россия в США: Сборник статей (Материалы к истории русской политической эмиграции; вып. 7). М.: Институт политического и военного анализа. 2001. С. 86-89.

### References:

1. Graf Ignat'ev i razval russkoi shkoly. Saratov, 1916.
2. Konstantinov N.A. Ocherki po istorii srednei shkoly. Gimnazii i real'nye uchilishcha s kontsa XIX veka do Fevral'skoi revolyutsii 1917 g. M.: «Uchpedgiz», 1956. 248 s.
3. Lebedev P.A. Poslednyaya popytka modernizatsii prosveshcheniya v Rossiiskoi imperii // Pedagogika. 2006. № 8. S. 79-82. URL: [http://www.portalus.ru/modules/shkola /rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1194530178&archive=1195596857&start\\_from=&ucat=&](http://www.portalus.ru/modules/shkola /rus_readme.php?subaction=showfull&id=1194530178&archive=1195596857&start_from=&ucat=&) (data obrashcheniya: 27.09.2015).
4. Belentsov S.I. Vliyanie pedagogicheskikh faktorov na grazhdanskuyu aktivnost' shkol'nikov v Rossii vtoroi poloviny XIX – nachala XX vekov: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk. Kursk, 2007. 24 s.
5. Shamakhov F.F. Shkola Zapadnoi Sibiri mezhdru dvumya burzhuazno-demokraticheskimi revolyutsiyami (1907-1917 gg.) Tomsk: Izd-vo Tomsk. un-ta, 1966. 196 s.
6. Istoriya Otechestva: Entsiklopedicheskii slovar'. M., 1999. S. 61.
7. Rogozin I.I. Sotsial'no-ekonomicheskoe polozhenie uchashcheysya molodezhi v Rossii (1910-1914 gg.) // LGPI. KhKhIII Gertsenovskie chteniya. L., 1970. S. 32.
8. Magsumov T.A. Pedagogicheskie sovery srednikh uchebnykh zavedenii Rossii na rubezhe XIX-XX veka // V mire nauchnykh otkrytii. 2010. № 1-3. S. 35.
9. Istoricheskii arkhiv Omskoi oblasti. F. 270. Op. 1. D. 244. L. 129-130.
10. Evdoshenko I.V. Reformy v sfere narodnogo obrazovaniya // Vestnik Udmurtskogo universiteta. 2005. № 6 (1). Pravovedenie. S. 45-59.
11. Ignat'ev Pavel Nikolaevich // Pedagogicheskii slovar'. URL: [enc-dic.com](http://enc-dic.com) (data obrashcheniya: 26.09.2015).
12. Ignat'ev P.N. Ocherk o russkoi shkole: [Publ. po mashinopis. tekstu] / P.N. Ignat'ev; Predisl. i podgot. V.A. Vladykinoi // Pedagogika. 2000. № 2, 3. URL: [http://www.portalus.ru /modules/shkola/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1191497013&archive=&start\\_from=&ucat=&](http://www.portalus.ru /modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1191497013&archive=&start_from=&ucat=&) (data obrashcheniya: 26.09.2015).

13. Zakharenko T.Yu. Realizatsiya lichnostnoi napravlenosti uchebno-vospitatel'nogo protsessa v proekte obrazovatel'noi reformy P.N. Ignat'eva (1915-1916 gg.) // Proektnaya deyatel'nost' v obrazovatel'nom protsesse, novyi resurs lichnostno-razvivayushchegosya obrazovaniya: materialy nauch.–prakt. konf, 26 yanv. 2006 g.: v 3 ch. Volgograd: Kolledzh, 2007. Ch. 1. S. 88.
14. Trudovye družiny uchashchikhsya i ikh ustroistvo. Petrograd, 1916. 36 s.
15. Sibirskaya shkola. 1917. № 2. S. 62.
16. Balashev E.M. Shkola v rossiiskom obshchestve 1917-1927 gg. M.: RAN, 2003. S. 15.
17. Gosudarstvennyi arkhiv Tyumenskoï oblasti. F. I-59. Op. 1. D. 11. L. 30.
18. Sibirskaya shkola. 1916. № 2. S. 11.
19. Istoricheskii arkhiv Omskoï oblasti. F. 43. Op. 1. D. 244. L. 1-2.
20. Sibirskaya zhizn'. 1916. 18 fevr.
21. Istoricheskii arkhiv Omskoï oblasti. F. 62. Op. 1. D. 4. L. 30.
22. Istoricheskii arkhiv Omskoï oblasti. F. 62. Op. 1. D. 16. L. 40.
23. Gosudarstvennyi arkhiv Tyumenskoï oblasti. F. I-57. Op. 1. D. 201. L. 22.
24. Gosudarstvennyi arkhiv Tyumenskoï oblasti. F. I-59. Op. 1. D. 35. L. 38, 45
25. Istoricheskii arkhiv Omskoï oblasti. F. 172. Op. 1. D. 449. L. 6.
26. Gosudarstvennyi arkhiv Tomskoï oblasti. F. 102. Op. 1. D. 204. L. 307.
27. Tomsk. Istoriya goroda ot osnovaniya do nashikh dnei. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta, 2004. S. 142.
28. Dmitrienko N.M. Den' za dnem, god za godom: Khronika zhizni Tomska v XVII–XX stoletiyakh. Tomsk, 2003. S. 91.
29. Dokladnaya zapiska Komissii po voprosu o vvedenii sovместnogo obucheniya v 1-m Sibirskom srednem politekhnicheskom uchilishche tsesarevicha Alekseya v g. Tomске. Tomsk, 1915.
30. Gosudarstvennyi arkhiv Tomskoï oblasti. F. 194. Op. 1. D. 155. L. 33-49.
31. Gosudarstvennyi arkhiv noveishei istorii Irkutskoï oblasti. F. 300. Op. 1. D. 338. L. 24, 27-29.
32. Gosudarstvennyi arkhiv Tomskoï oblasti. F. 194. Op. 1. D. 185. L. 53.
33. Padenie tsarskogo rezhima // Stenograficheskie otchety doprosov i pokazanii, dannykh v 1917 g. v Chrezvychainoi sledstvennoi komissii Vremennogo pravitel'stva. L.: Gos. izd-vo, 1927. T. 6. S. 26.
34. Sibirskaya zhizn'. 1917. 5 yanv., 14 yanv.
35. Babin V.G. Memuary grafa P.N. Ignat'eva v Bakhmetevskom arkhive // Rossika v SShA: Sbornik statei (Materialy k istorii russkoï politicheskoi emigratsii; vyp. 7). M.: Institut politicheskogo i voennogo analiza. 2001. S. 86-89.

УДК 373.1+377.6

### **Государственное реформирование системы образования в России: pro et contra (реформа П.Н. Игнатъева в зеркале общественного мнения)**

Оксана Владимировна Ищенко

Сургутский государственный университет ХМАО-Югры, Российская Федерация  
628410, Тюменская область, Ханты-Мансийский автономный округ –  
Югра, г. Сургут, ул. Ленина, 1  
доктор исторических наук, доцент  
E-mail: iovfu@yandex.ru

**Аннотация.** В статье рассматриваются основные направления реформы народного образования, предпринятой в 1915–1916 гг. министром народного просвещения П.Н. Игнатъевым. Анализируется оценка проводимых преобразований, нашедшая свое отражение на страницах периодической печати, в материалах учебных заведений и воспоминаниях самого П.Н. Игнатъева. При написании статьи были использованы материалы сибирских архивов и периодических изданий, поскольку они позволяют выявить специфику общественного мнения, сложившегося в отношении образовательной реформы не только в европейской части Российской империи, но и на ее отдаленной окраине.

**Ключевые слова:** реформа образования, министерство народного просвещения, П.Н. Игнатъев, оценка преобразований, общественное мнение.



Copyright © 2015 by Academic Publishing House *Researcher*



Published in the Russian Federation  
Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya  
Has been issued since 1834.  
ISSN: 2409-3378  
E-ISSN: 2413-7294  
Vol. 6, Is. 4, pp. 251-261, 2015

DOI: 10.13187/zhmnp.2015.6.251  
[www.ejournal18.com](http://www.ejournal18.com)



UDC 37.014.52(470.41) «1920»

### «The new teacher» and «the new rule» in the context of the Bolshevik project of «cultural revolution»

<sup>1</sup> Aleksandr A. Litvin

<sup>2</sup> Albina R. Akhmetova

<sup>1, 2</sup> Kazan Federal University, Russian Federation  
420008, Republic of Tatarstan, Kazan, Kremlevskaya str., 18

<sup>1</sup> Dr. (History), Professor

<sup>2</sup> PhD (History), Associate Professor

<sup>2</sup> E-mail: [albina-ahmetova303@mail.ru](mailto:albina-ahmetova303@mail.ru)

#### Abstract

The paper analyses the issues related to the implementation of the state policy in the field of public education in the 1920s. It also considers the problems of incorporation of the teaching corps in the state educational system, those of social adaptation of teaching and cultural socialization of students within the class-politicized system of Soviet education in Tatarstan. We reveal the ideological and practical problems associated with the transition from pre-revolutionary school to Soviet one. We have addressed to new archival materials from the funds of municipal and cantonal departments of public education of the Republic of Tatarstan, which allow us to show the action of the Tatarstan leadership in the process of formation of new teaching staff.

**Keywords:** education, policy, Sovietpower, enlightenment, religion, teacher, pedagogue, school, students.

#### Введение

Образование в 1920 году Татарской Республики, имевшей государственно-административный статус, предопределило своеобразие реализации школьной реформы в республике. Была ликвидирована веками формировавшаяся традиционная система образования в регионе. Её место заняла унифицированная государственная школа, в рамках которой самостоятельность в выборе средств и способов педагогического воздействия оказалась весьма ограничена. В то же время, тотальный характер реформы вынудил широко использовать в этой работе педагогические кадры дореволюционной формации. Лишь в 1930-е годы школьная система ТАССР оказалась в состоянии обеспечить воспроизводство нового поколения педагогов, да и то в недостаточной степени.

#### Материалы и методы

Современная историография отечественного образования характерна многообразием подходов к изучению образовательной политики и практики ее реализации, существенным различием в оценках и выводах. При анализе литературы определено два основных направления. Первое из них посвящено трудам по истории народного образования в целом по

России, второе направление включает в себя исследования региональной историографии развития образования в Республике Татарстан с 1920-х годов по настоящее время. При всем обилии литературы, затрагивающей политику советского государства, многие исследования охватывают, как правило, отдельные исторические сюжеты и отдельные вопросы истории школьного дела. Вопросы изучения социально-политической и культурной роли школьной реформы, взаимоотношения государства и общества до сих пор остаются открытыми и актуальными.

Анализ историографического материала проводился на основе хронологического метода. Основным источниковым материалом для анализа явились, ввиду их малой изученности и ценной фактографичности, фонды отдельных кантонов Татреспублики, рассекреченные документы, позволяющие представить, под каким пристальным вниманием находились учительские кадры, их политические взгляды и личная жизнь. При работе с источниками с учетом достижений современной методологии использовались историко-системный и проблемно-исторический подход.

### **Обсуждение проблемы**

Обращение к опыту организационно-методических преобразований системы школьного образования в начальный период существования советской власти, накопленному на региональном уровне, является чрезвычайно актуальным, так как большинство проблем современной школы уходят корнями в 1920-е годы, когда были заложены основные принципы ее функционирования, которые действовали без существенных изменений длительный период. Сохраняет актуальность и опыт функционирования национальной школы.

Масштабная модернизация такой важной сферы общественной жизни как образование, являющаяся одной из наиболее актуальных национальных задач, немислима без внятной оценки относительно всех преобразований, имевших место в первые годы советской власти. Реализация школьной реформы в регионах Советского Союза имела ряд существенных особенностей, связанных с развитием национальной школы, её государственной поддержкой. В то же время, сделалась актуальной проблема инкорпорации национальной школы в государственную образовательную структуру.

### **Результаты**

В трудных экономических условиях 1920-х годов Наркомату просвещения Татарстана приходилось строить свою работу не только в направлении восстановления старых школ и расширения сети новых учреждений народного образования, но и увеличения численности национальных учительских кадров, так как в республике, кроме русских и татар, проживали еще и другие национальности (нацмены) – чуваша, мордва, марийцы, удмурты. Их села были разбросаны по различным уголкам Татарстана. В связи с этими особенностями региона, Наркомпросу Татарстана для нормальной постановки дела обучения многонационального населения республики, приходилось учитывать и эти факторы, так как каждой национальности нужно было предоставить возможность обучаться на своем родном языке, хотя их школьная сеть была намного менее развита, чем русская и татарская. В деревнях других национальностей до 1917 года функционировали в основном церковно-приходские школы, где преподавание велось на непонятном для детей русском языке [1]. Постепенно, в результате планомерной работы органов Наркомата просвещения в этой области, начинается налаживание работы школ национальных меньшинств; при Отделах народного образования открыты Совнацмены, которые и регулируют просвещение нацменов. К 1924 году планируется иметь уже 400 подобных школ [2]. Однако, что касается учительского персонала, то здесь ощущается катастрофическая нехватка. Если на русскую школу приходилось 2,1 учителя в целом, а на татарскую 1,6, то на чувашскую, марийскую, удмуртскую и мордовскую школу на 1,2 учителя [3].

Недооценка и игнорирование, осторожность к старым учительским кадрам, надолго отодвинуло проблему оснащения школ грамотными преподавателями. Значительная часть местных советских работников была настроена к ним враждебно, относилась к учителям старой школы настороженно и с большим недоверием. Они смотрели на старую интеллигенцию как на элемент ненужный и даже вредный. Такое отношение части советских чиновников к учителям старой школы мешало работе системы народного образования. Многим специалистам старой школы часто отказывали в приеме на работу. За малейшие нарушения их могли уволить с

работы или привлечь к административной ответственности. Конечно же, не все учителя старой школы восприняли новую советскую школу. Часть учительского персонала не желала принимать участие ни в какой культурно-просветительской деятельности, занимала пассивную позицию. Влияние в учительской среде сохраняли лозунги об аполитичности образования, выведения школы из-под контроля Коммунистической партии. Руководителям советского государства из того "человеческого материала", который был до революции, необходимо было создать "новую армию педагогического персонала, который должен быть тесно связан с партией, ее идеями, должен быть пропитан ее духом, должен привлечь к себе рабочие массы, пропитать их духом коммунизма, заинтересовать их тем, что делают коммунисты" [4].

Партийные органы на местах постоянно вели целенаправленную работу по вовлечению учительства в общественно-политическую работу, особенно на селе, принимая самое активное участие в работе учительских съездов и совещаний. Например, из протоколов Съезда школьных работников Свияжского уезда (состоялся 10–13 января 1920 г.) видно, что среди учителей были люди, искренне преданные делу строительства коммунизма, именно на них опирались партийные органы. Так в выступлении учителя Фролова отчетливо слышна фанатичная вера в "большевистскую правду": "У учительства благодарная почва для работы. Счастлив может быть только революционер во время революции. Счастлив тот, кто свободно может проявлять свою активность. Я к этому призываю учительство. Надо более задумываться над чтением "Декрета о Трудовой Школе" и над объяснительной запиской к нему. Я стал счастлив. Вспоминать и знать, что половина моих учеников погибли, а остальные сильно борются на фронте за идеи, приятно" [5].

Также, ряды педагогов-партийцев пополняли демобилизованные красноармейцы, представители рабоче-крестьянской молодежи, окончившие курсы, техникумы, совпартшколы. Этот слой учителей, воспитанный советской властью, активно включался в общественную и политическую деятельность, в просветительскую работу среди крестьянства.

Социальный состав учительства в Татарстане, особенно сельского, на всем протяжении 1920-х годов постепенно изменялся. Часто стремление местных органов избавиться от "чуждых элементов" в учительской среде приводило к тому, что к педагогической деятельности привлекались просто грамотные люди, не имевшие специального образования, да и качество подготовки на различных краткосрочных курсах при требовании высоких темпов роста количества учителей, не всегда соответствовало должности "школьного работника". Привлечение рабочих и крестьян для пополнения учительских рядов было неизбежно в процессе изменения классово-социальной сущности государства.

Не была решена и проблема использования бывших священнослужителей в качестве учителей, актуальность которой придавал острый недостаток учительских кадров. Однако, учитывая особенности национальных областей, Президиум Восточного Цебюро 12 января 1920 года постановил разрешить временное использование бывших мулл и духовных лиц в качестве учителей при условии отказа их от сана [6].

Улучшение экономического положения Татарстана во второй половине 1924 года стабилизировало работу системы народного образования. На 1 января 1925 года в школах первой ступени работало 3466 учителей, а в школах второй ступени – 622 учителя [7].

В 1924 году в 3018 школах республики работало учителей – татар – 45,1 %, русских учителей – 43,6 %, учителей, представителей других народов – 11,3 % [8].

В 1925–1926 гг. зарплата школьного работника I ступени составляла 32 рубля, II ступени – 45 рублей, работники системы профобразования – 45 рублей, работники системы политпросвета 26 руб. 50 коп. В 1926–1927 году заработная плата учителей увеличилась, но не намного. Школьный работник I ступени – 37 рублей, II ступени – 55 рублей, 55 рублей также получали работники системы профтехобразования, зарплата работников системы политпросвещения увеличилась всего на 2 рубля [9].

В вопросе о правовом положении учительства Татарской Республики, в порядке осуществления директив XII Съезда партии и постановления Всесоюзного Учительского Съезда, Наркомпросом издал ряд директив нижестоящим органам власти (кантонного и волостного масштаба) об устранении всех явлений, подрывающих нормальную работу учительства. "Перегрузка учителя общественной работой, не всегда обоснованные поручения учителю по советской линии, отдельные случаи несвоевременной выплаты учителю зарплаты еще имеют место, но подобные факты постепенно изживаются" [10].

Говоря об общеобразовательном и профессиональном уровне значительной части учительских кадров, нужно отметить, что он не соответствовал должному уровню. В составе преподавателей имелся значительный процент работников с малой квалификацией. В татарских школах он доходил до 50 %. Так, в 1921 г. 49 % татарских учителей имели начальное (низшее) образование, 37 % специальное (получившими специальную подготовку считались учителя, прослушавшие краткосрочные шестинедельные или двухмесячные учительские курсы), 14 % – среднее образование. В этом плане нацмены находились в лучшем положении, чем татары. Среди них с низшим образованием было 33 %, специальным – 40 %, средним – 27 % [11]. В общей массе квалификация русских учителей была выше, чем татарских и других групп.

Таким образом, в республике, в целом, ощущалась острая нехватка учителей, от наличия которых зависел объем образовательного уровня населения.

Перед руководством встала задача подготовки новых педагогических кадров и повышения качественного состава учительства, его профессионального и методического мастерства. Больше стало уделяться внимания подготовке учителей для татарских и нацменовских школ. Учитель должен быть организатором, способным связать просвещение и воспитание подрастающего поколения с мобилизацией его на решение насущных практических задач, стоящих перед страной. Отличительными признаками этих лет было не только придание улучшения качеству обучения, но и изменения в направлении подготовки применительно к задачам возрождения страны.

В 1921 г. Главным комитетом профессионально-технического образования РСФСР была предложена новая система подготовки педагогических кадров для народного образования, которая включала в себя следующие типы учебных заведений: краткосрочные курсы учителей, стационарные средние педагогические учебные заведения – педтехникумы и высшие учебные заведения – педагогические институты и педфаки университетов.

В начале 1920-х гг. с целью удовлетворения потребности начальных школ в учителях стали создаваться педагогические курсы. В 1920 г. в Татарстане работали 13 таких курсов, в том числе 4 в Казани: татарский, кряшенский, чувашский и русский. С 1921 года на основании решения 1-го партийного совещания по народному образованию республики педагогические курсы были преобразованы в техникумы с четырехлетним сроком обучения на базе семилетней школы. Только один русский педтехникум был преобразован из прежней учительской семинарии. В 1923 г. в республике насчитывалось 8 педтехникумов, из них Казанский и Елабужский обслуживали исключительно татарское население, Чистопольский – татарское и русское, Казанский русский – русское, Казанский чувашский – чувашское, Кряшенский – крещеных татар, Спасский и Тетюшский – главным образом, русское население. Большинство этих техникумов было укомплектовано опытными преподавателями и квалифицированными руководителями [12].

Одновременно в Татарстане проводилась практическая работа по подготовке учителей для школ второй ступени. В резолюции по докладу Наркомата просвещения Татарстана, принятой на 4-м съезде Советов ТАССР в 1923 году, говорилось, что в целях быстрее создания педагогических кадров необходимо учредить специальные стипендии для татар и малочисленных народов при Восточном педагогическом институте. Этот институт с татарским, башкирским, чувашским, марийским, удмуртским отделениями являлся своего рода единственным высшим педагогическим учебным заведением в РСФСР, обслуживавшим культурно-просветительские нужды народностей Поволжья и Приуралья того времени. В его национальных отделениях преподавались дисциплины языковедческого, историко-этнографического, культурно-исторического характера. Институт располагал большим числом учебно-вспомогательных учреждений, имел хорошо поставленную экспериментальную школу. В базовой школе проводилась научно-исследовательская и методическая работа, студенты проходили педагогическую практику. Основной производственной установкой института была подготовка высококвалифицированных работников для школ II ступени, техникумов и других учебных заведений повышенного типа по различным специальностям. Восточный педагогический институт за 1922–1927 гг. подготовил 530 квалифицированных педагогов [13].

Большая роль при подготовке педагогических кадров в 1920-е годы отводилась педагогическим техникумам. В 1925 году в республике функционировало 8 педагогических

техникумов. Казанский и Елабужский педтехникумы обслуживали исключительно татарское население, Чистопольский педтехникум имел два отделения – татарское и русское, Казанский русский педтехникум обслуживал русское население, Казанский чувашский педтехникум обслуживал чувашское население республики, Кряшенский педтехникум обслуживал население кряшен, Спасский и Тетюшский педтехникумы обслуживали, главным образом, русское население [14].

Однако, несмотря на расширившую сеть по всей республике, во многих педагогических учебных заведениях наблюдался недобор учащихся. Как правило, они шли на последнем месте по числу поданных в них заявлений о зачислении, имели большой недокомплект в педвузах и педтехникумах, который со 2-го и 3-го курса еще больше увеличивался. В качестве привилегированной социальной группы поступали представители рабоче-крестьянского слоя населения. Но, часто низкий образовательный уровень поступавших не позволял им справиться с учебной программой. И это, несмотря на то, что местные комитеты партии в 1920-е годы рекомендовали лояльно относиться к академической успеваемости бедняков, а приемным комиссиям не требовать от рабочего, батрака или беднейшего крестьянина формальных знаний в полном объеме. От них следовало требовать лишь такой суммы знаний и навыков общего развития, которые дали бы возможность учиться, а к группе учащихся служащих и прочих требования должны были быть повышены (в особенности по политграмоте). Главное, при приеме на учебу в условиях, когда шло формирование нового учительства, было разобраться, насколько политически и общественно развит кандидат, следит ли за текущей общественной и хозяйственной жизнью и разбирается ли в этих вопросах. В целом же, молодежь не очень стремилась поступать в педагогические учебные заведения, так как условия учительского труда во многом не привлекали ее.

Политика социального регулирования кадров, поступающих в педагогические учебные заведения, отразилась на повышении в них количества детей трудящихся, но одновременно и снижение качественного уровня будущих педагогов. Кроме того, привилегии для детей рабочих и крестьян нарушали естественный отбор талантливой молодежи из всех социальных слоев, в том числе и самой интеллигенции.

В 1920-ые годы в республике наблюдалась острая нехватка педагогических кадров для начальных школ, особенно, для татарских. Так, средняя нагрузка на одного русского учителя лишь в двух кантонах превышала 50 учащихся, в двух – 46, а в остальных – не выше 42, понижаясь местами до 32 и 29 (Буинский и Мензелинский кантоны). Средняя нагрузка учителя из чуваш, мари, удмуртов и других народностей лишь в Буинском и Свияжском кантонах была выше максимальной нормы в 45 учащихся, а в других кантонах – меньше минимальной нормы в 40, понижаясь местами до 29 и 27 учащихся. Между тем, средняя нагрузка на татарского учителя почти во всех кантонах была выше максимальной нормы в 45 учащихся, местами доходила до 59 и 60 (Бугульминский и Тетюшский кантоны) [15].

Остро стояла проблема переподготовки национальных учительских кадров в Татарстане, которая являлась одной из насущных задач в годы становления и развития новой школы: во-первых, большинство старых кадров не удовлетворяло так называемым "классовым требованиям"; во-вторых, бурный рост школ и учащихся в республике требовал еще большего числа квалифицированных педагогов.

Фронтальная переподготовка педагогических кадров в республике практически началась с 1922 года. До этого курсы переподготовки также проводились, но не в таком интенсивном ритме. Летом 1922 года в Казани функционировали 3-х месячные курсы по поднятию квалификации школьных работников татар. В январе 1923 года, после состоявшейся в Казани конференции школьных учителей I ступени, где обнаружился низкий уровень подготовки данных педагогов, была признана необходимость функционирования постоянных 3-х месячных подготовительных курсов по переподготовке школьных работников в Казани и Чистополе с русским и татарским отделениями. Основной преподавательской базой должны были стать те же учителя, только наиболее образованные.

К концу июня 1923 года из кантонов республики и других городов прибыло 147 человек, из Казани – 9, всего 156 человек. В июле из кантонов и других городов прибыло 22 человека из Казани – 17, всего 195 человек [16].

Кроме лиц, командированных из кантонов и города, было подано много заявлений от вольнослушателей, они состояли преимущественно из лиц, работающих в системе

народного образования и учащихся педагогических техникумов. Всего вольнослушателей было принято 21 человек, из них школьных учителей 12 человек, 4 руководителя детдомов и 5 человек учащихся педтехникумов.

Для слушателей была выработана специальная анкета, которую они заполняли при поступлении на курсы, и которая содержала, кроме вопросов формального характера (возраст, социальное положение, партийность, педагогический стаж), и вопросы общественно-политического и педагогического характера, где выяснялись уровень образованности слушателей и запросы к данным курсам. Для слушателей-татар вопросы анкеты были переведены на татарский язык. Анкетные данные показывали, насколько разнообразным был состав курсантов в отношении образования, общего развития, педагогического стажа и политического отношения. Слушатели были поделены на 3 приблизительно одинаковые по образованию и развитию группы, в третью группу вошли учительницы-татарки, почти не владеющие русским языком. Для этой группы пришлось изменить учебный план в смысле увеличения часов общеобразовательных предметов, особенно математики.

Сложность организационных, программных и методических вопросов, связанных с проведением курсов, потребовала организации курсового совета, в состав которого вошли: заведующий курсами, ответственные руководители по каждому циклу, представители Главсоцвоса, Академцентра, педагогического института и представители от курсантов. Курсовой совет должен был координировать деятельность предметных комиссий, окончательный допуск лекторов, руководящие указания администрации курсов, как по учебной, так и по финансовой и хозяйственной части. Центр учебной жизни: проработка программ, методические указания был перенес на предметные комиссии. Кроме того, избирались особые таросты, которые наблюдали за имуществом, санитарным состоянием и за порядком в своей комнате, устанавливали дежурство в каждой спальне и на кухне, в аудиториях, в ночное время до 4-х часов утра. Все эти меры принимались в целях установления дисциплины. Позже возникли комиссия из 5-ти человек для организации кружков, комиссия культпросвета по изданию курсового журнала, по устройству литературных и музыкальных вечеров [17].

Все окончившие курсы прошли проверку РКП(б) по политграмоте.

Особое значение придавалось организации методической работы с учителями. В каждом кантоне создавались волостные опорные школы, кантонные методические бюро, кустовые методические объединения, которые осуществляли методическое руководство педагогическими коллективами учебных заведений. Однако, серьезной причиной низкой подготовки школьных работников являлось отсутствие необходимого количества опорно-инструктивных школ, имевших целью повышение квалификации работников. Вместо 35 подобных школ по плану на 1924-1925 учебный год в республике было открыто всего 14. К тому же в большинстве кантонов они были инструктивными лишь по названию [18].

Почти при всех отделах народного образования работали инструкторы-методисты, общественные инструкторы из опытных учителей для оказания помощи школьным работникам. К тому же, все руководящие работники и инспекторы аппарата Наркомата просвещения республики и городских отделов народного образования были прикреплены к определенным школам для участия в их работе и оказания помощи [19].

Определенное место в жизни учителей, наряду со школьной работой, занимало выполнение ими различных видов "общественной нагрузки". В исследуемый период учителя принимали участие в ликвидации неграмотности взрослого населения, участвовали в кампаниях по перевыборам в советы, распространения государственных займов, книг идеологического содержания. Эта работа носила принудительный характер и в большинстве случаев не оплачивалась. "Общественно-политическая работа работников просвещения не планирована учебной работой и наблюдается у многих работников их перегрузка в ущерб учебной": – так написано в заключении комиссии обследования аппарата Бугульминского КОНО [20].

Хотя при этом, часть учителей, различные общественные обязанности выполняли по собственному желанию, активно вовлекалось в общественную жизнь. "В селе Старых Матаках осенью 1923 года учителем т. Евгеньевым был организован драмкружок и политпросветкружок. Эти кружки за короткое время поставили 8 спектаклей, несколько

вечеров, перед началом которых были прочитаны лекции и доклады на научные сельскохозяйственные и антирелигиозные темы. Со дня же организации Ст.-Матаковской ячейки РКСМ т. Евгенийев энергично принялся за работу. Т.Евгеньев ведет уголок "Безбожника" в местной стенной газете "Комсомолец", руководит несколькими кружками и т.д." [21] или же "ячейка РКСМ при селе Малая Бугульма Бугульминского кантона за их хорошее товарищеское отношение и помощь выносит учительницам Черняевой Клавдии и Мальшевой Лидии свою комсомольскую благодарность" [22].

Таким образом, видно, что определенная часть учительства полностью встала на путь поддержки советской власти, всячески внедряя в жизнь решения властных органов. Политическая ситуация в стране обуславливала и отношение к учителям, прежде всего, как к проводникам партийного курса. Отделы народного образования должны были максимально охватить учителей всеми формами партийного и комсомольского образования: развернуть сеть марксистско-ленинских кружков, улучшить руководство и контроль за политическим самообразованием. Кантонным комитетам партии рекомендовалось привлекать сельских учителей к разработке местных планов хозяйственного и культурного строительства, использовать связь учителей с населением для массовой разъяснительной работы вокруг практических хозяйственных мероприятий и т.д. Вовлечение учителей в сферу интересов Коммунистической партии предусматривало и расширение в их рядах партийной и комсомольской прослойки. В постановлении ЦК РКП(б) "О приеме в партию сельских учителей" 1924 г. и "О порядке приема учителей в партию" 1925 г. требовалось увеличить внимание всех местных парторганизаций к делу приема учителей в партию в целях "закрепления идейно-политического перелома среди учительства" и реализации курса XIII съезда РКП(б) на "приближение основной массы учительства к советскому строительству" [23].

Было признано желательным облегчить доступ в партию для наиболее передовых учителей, особенно сельских. Хотя, еще с 1921–1922 годов, начался процесс постепенной замены директоров школ и других учебных заведений опытными партийными работниками. Школы старались укомплектовать педагогами-коммунистами и комсомольцами для преподавания обществоведческих дисциплин и политграмоты в школах II ступени и старших группах I ступени [24].

Советское руководство проявляло двойственное отношение к учительству. С одной стороны, их считали проводниками идей советской власти в широкие массы полуграмотного народа, с другой – видели в них людей, социальное происхождение которых вызывало опасение. Поэтому одним из мероприятий в области обеспечения неразрывной связи образования и политической работы стали регулярно проводимые проверки работы учителей со стороны Наркомата просвещения республики. Одна из таких проверок была проведена в сентябре – октябре 1924 года. В процессе проверки кроме уровня педагогической подготовки, серьезное внимание обращалось на социальное происхождение учителей, их лояльность к власти, политическую грамотность, отношение к религии и прочее. Таким образом, положение учительства в 1920-е годы определялось не только его материальным благосостоянием, но и отношением к нему местных и советских органов [25].

Каждый школьный работник находился под пристальным вниманием органов ОГПУ, об этом свидетельствуют многочисленные "послания" оперуполномоченных ОГПУ, которые функционировали при каждом отделе народного образования, как городских, так и кантонных. Множество документов свидетельствуют о том, что преобладала точка зрения на педагогов, как на ненадежную, нелояльную и даже враждебную по отношению к советской власти, группу населения. Особенно сильное внимание уделялось бывшим белогвардейцам. Вот, например, заявление заведующему Мензелинского КОНО от оперуполномоченного ОГПУ по этому кантону: "Мне известно, что в КОНО происходит проверка политзнания и вообще пригодности шкрабов, а поэтому, пользуясь удобным случаем для увольнения, Вам сообщаю, что гражданин Сазонов – преподаватель школы II ступени, математик, бывший белогвардейский офицер деникинской армии, враждебно настроен по отношению к Советской власти, имеющий влияние на учительство и среди их производящий группировку, всегда готов к подрыву устоев Советской власти, а поэтому как преподаватель, воспитывающий молодое поколение, терпим быть не может, необходимо перевести его на менее ответственную должность или совсем убрать из КОНО. Вам надлежит данное

отношение проявить в жизнь, причем тщательно сохранить в тайне наше участие. О принятых мерах прошу сообщить" [26].

А вот еще один документ подобного характера: "По имеющимся у нас сведениям, известно, что учитель села Удельно-Суранчага Н. Мазинской волости Жуков (бывший белогвардейский офицер) имеет тесную связь с церковным советом и участвует в работе последнего, на бедняцкий слой деревни мало обращает внимание, в праздниках гуляет вместе с попом и т.д. Необходимы с Вашей стороны меры морального воздействия. Уполномоченный Татотдела ОГПУ по Мензелинскому кантону – Зуттис" [27].

Учителя, значительная часть которых получила образование в религиозных учебных заведениях, и часто тесно связанные родственными узами с лицами духовного звания, в определенной степени оказались противопоставленными государственному нажиму. "Бывший учитель дер. Чапланово Гайнуллин Сарвар будучи ответственным секретарем ячейки женился на дочери середняка, раздавал мусульманам "сади́ха". Ставлю Вас в известность, что Гайнуллин принести какую-либо пользу не сможет", - так говорится в очередном заявлении уполномоченного ОГПУ по Мензелинскому кантону Бекеева [28].

Таким образом, преобладание идеологических интересов над профессионально-педагогическими, не позволяло местным партийным органам найти взаимопонимание с этой частью учительства. Здесь, несмотря на то, что представители интеллигенции дореволюционной России отличались более высоким, по сравнению с новой советской, разносторонним уровнем образования, явно прослеживался курс на вытеснение их из рядов учителей, что не только усугубляло нехватку педагогов, но и снижало качественный показатель состава учителей.

В основном, к 1928 году усиленная партийная деятельность по вовлечению учительства в общественную работу на селе увенчалась успехом. Но нередко были случаи, когда учителя занимали нейтральную позицию, например, при проведении хлебозаготовок и займов. Здесь, в качестве примера, можно привести почти полностью следующий документ определенного характера: "Сов. секретно. Оглашению не подлежит. Заведующему Мензелинским Кантонаробом. По имеющимся у меня сведениям сообщаю, что учитель Верхне-Юшадинской школы Гаврилов защищает зажиточную часть населения, как во время хлебозаготовок защищал своего хозяина Семенова Никиту, говоря что у него нет хлеба. В следствии, при нажиме на Семенова, он, данную ему цифру 70 пудов, выполнил безболезненно. Сообщается для принятия соответствующих мер воздействия. О последующем просьба уведомить" [29].

Вопросы взаимоотношений учительства и власти занимали особое место. Несмотря на настроенное отношение к учительству, органы власти не могли не понимать, что без опоры на учительство решить проблему поднятия общего культурного и политического уровня населения было невозможно, особенно на селе, где учителя были самой грамотной частью населения. Учительство, от которого в значительной степени зависело формирование социалистического мировоззрения не только молодежи, но и взрослого населения, стало признаваться силой, во многом определявшей успех социалистического строительства. Состоявшийся в мае 1924 г. XIII съезд партии констатировал, что дальнейшее экономического развитие невозможно без поднятия культурного уровня страны и, в первую очередь, культурного развития деревни. В этой связи исключительная роль в деле поднятия культуры деревни отводилась народному учителю и работа в деревне была определена как основная и первоочередная задача для органов народного образования всех уровней. В постановлении ЦК РКП(б) "О работе среди сельского учительства" говорится о необходимости дальнейшего усиления влияния парторганизаций в учительской среде, сближения сельского учительства с компартией [30].

Специальные комиссии при кантонных отделах народного образования проверили общеобразовательный и общественно-политический уровень примерно 1386 учителей. По итогам проверки они были разделены на 3 группы: первая – имеющие специальную и политическую подготовку, проявившие себя в общественной работе (390, или 28,2 %), вторая – имеющие педагогическую подготовку, но не имеющие политической грамоты (800, или 57,7 %); третья – совершенно не подготовленная к работе в школе (196, или 14,1) [31].

В ходе проверки выяснилось, что наибольшее количество учителей, отнесенной к первой категории, было выявлено в Чистопольском (60,5 %) и Мамадышском (50,0 %)



кантонах, наименьшее – в Арском (18,4 %), Елабужском (21,0 %) и Лаишевском (22,0 %). В Арском (30,1 %) и Мензелинском (21,2 %) кантонах был выявлен наибольший удельный вес работников третьей категории. Меньше всего их оказалось в Чистопольском кантоне (2,6 %). Основной причиной того, что в Чистопольском кантоне был определен наиболее высокий удельный вес учителей первой категории, явилась скорее всего, особая политика властей по отношению к школьным работникам-нацменам, выражавшаяся в том, что к ним, из-за их небольшого количества, предъявлялись заниженные требования) [32].

Количество работников образовательной сферы, соответствующих всем требованиям властей, составило около 30 %. Большинство из них оказалось профессионально подготовленными, но политически неграмотными. Таких работников оставляли на местах, давая им испытательный срок, на год, с обязательством "подтянуться". Остальная часть работников (около 14 %) подлежала увольнению [33].

Исключения предусматривались лишь для учителей из нацменов ввиду их острой нехватки. Очевидно, что отсутствие необходимой подготовки у школьных работников, а также ярко выраженная политика в работе некоторой их части, в основном из молодежи: комсомольцев и членов ВКП(б) негативно отражалась на подготовке учительских кадров.

### **Заключение**

Многонациональное население Татарстана создавало свою специфику организации сети школьных учреждений. В республике, наряду с русскими и татарскими школами, функционировали школы следующих национальностей: чуваш, мордвы, удмуртов, мари и других. Поднятие качества обучения в этих школах на должный уровень требовало дополнительных усилий со стороны руководящих органов республики, так как, грамотность в районах их проживания находилась в зачаточном состоянии. Подготовка учительских кадров для школ национальных меньшинств осуществлялась в крайне ускоренном режиме.

Постепенно, на протяжении 1920-х годов, менялся и социальный состав учительского корпуса в республике. Вследствие политики вытеснения кадров дореволюционных светских и религиозных школ и быстрой подготовки новых "пролетарских учителей", стал формироваться новый отряд учителей из коммунистов и комсомольцев, в основном выходцев из рабочих и крестьян, которые по своим идейно-политическим убеждениям были "истинными ленинцами", но не всегда имели при этом достаточного профессионального педагогического образования.

Партийные и советские органы настаивали на постоянном увеличении количества выпускаемых педагогов, что обуславливало расширение сети педагогических учебных заведений. Увеличение сети подготовки и переподготовки педагогических кадров при недостатке материальных средств и квалифицированных преподавательских кадров неизбежно снижало качество работы и профессиональной подготовки учителей. Главным критерием оценки педагога становится его политическая ориентация и преданность Коммунистической партии.

В процессе реформирования школьного образования в стране советской власти не удалось избежать ошибок, которые выразились в непродуманности некоторых мероприятий, недостаточном учете реальных возможностей государственного аппарата в области трансформации культурной традиции народов Поволжья.

### **Примечания:**

1. Вестник просвещения. 1923. № 9-10. С. 2.
2. Вестник просвещения. 1923. № 9-10. С. 3.
3. Аблязов К.А. Система народного просвещения в деревне Татарстана в 1920-е годы. Казань, 2004. С. 29.
4. Ленин В.И. Речь на Всероссийском совещании политпросвета губернских и уездных отделов народного образования 3 ноября 1920 г. // Полн. собр. соч. Т. 41. С. 403.
5. Национальный архив Республики Татарстан (НА РТ). Ф. Р-1251. Оп. 1. Д. 34. Л. 60.
6. Ахметова А.Р. История взаимоотношений органов власти и учительства в 1920-е гг.: на основе анализа архивных материалов НА РТ // Исторический источник и проблемы российской истории: сборник научных статей. Казань: Казан. ун-т, 2011. С. 211.
7. Народное образование в Татарии за 1925-1926 гг. (К докладу Наркомпроса ТССР на

- VII Всетатарском Съезде Советов). Казань, 1927. С. 54.
8. Там же. С. 54.
  9. Народное образование в Татарии за 1925-1926 гг. (К докладу Наркомпроса ТССР на VII Всетатарском Съезде Советов). Казань, 1927. С. 8.
  10. Там же. С. 9.
  11. Аблязов К.А. Система народного просвещения в деревне Татарстана в 1920-е годы. Казань, 2004. С. 43.
  12. Народное образование в Татарии за 1925-1926 гг. (К докладу Наркомпроса ТССР на VII Всетатарском Съезде Советов). Казань, 1927. С. 9.
  13. Тутаяев М.З. Развитие народного образования в Татарии. Казань, 1975. С. 88.
  14. Народное образование в Татарии за 1925-1926 гг. (К докладу Наркомпроса ТССР на VII Всетатарском Съезде Советов). Казань, 1927. С. 33.
  15. Народное образование в Татарии за 1925-1926 гг. (К докладу Наркомпроса ТССР на VIII Всетатарском съезде Советов). Казань, 1927. С. 17.
  16. Вестник просвещения ТССР. 1923. № 7/8. С. 88.
  17. Вестник просвещения ТССР. 1923. № 7/8. С. 73.
  18. НА РТ. Ф. Р-3682. Оп. 1. Д. 864. Л. 71.
  19. Там же. Д. 214. Л. 7.
  20. НА РТ. Ф. Р-315. Оп. 1. Д. 102. Л. 30.
  21. Клич юного коммунара. 1925. 16 апреля.
  - 22 Там же.
  22. Народное образование в СССР. Сб. документов. С. 445, 446.
  23. Центральный государственный архив историко-политической документации Республики Татарстан (ЦГАИПД РТ). Ф. 8170. Оп. 1. Д. 38. Л. 7.
  24. Ахметова А.Р. История взаимоотношений органов власти и учительства в 1920-е гг.: на основе анализа архивных материалов НА РТ // Исторический источник и проблемы российской истории: сборник научных статей. Казань: Казан. ун-т, 2011. С. 206.
  25. НА РТ. Ф. Р-514. Оп. 2. Д. 2. Л. 150 об.
  26. НА РТ. Ф. Р-514. Оп. 2. Д. 2. Л. 9.
  27. Там же. Л. 10.
  28. НА РТ. Ф. Р-514. Оп. 2. Д. 5. Л. 55.
  29. Народное образование в СССР. Сб. документов. С. 444.
  30. НА РТ. Ф. Р-3682. Оп. 1. Д. 675. Л. 60-79.
  31. Там же.
  32. ЦГАИПД РТ. Ф. 8173. Оп. 1. Д. 27. Л. 49.

### References:

1. Vestnik prosveshcheniya. 1923. № 9-10. S. 2.
2. Vestnik prosveshcheniya. 1923. № 9-10. S. 3.
3. Ablyazov K.A. Sistema narodnogo prosveshcheniya v derevne Tatarstana v 1920-e gody. Kazan', 2004. S. 29.
4. Lenin V.I. Rech' na Vserossiyskom soveshchaniy politprosveta gubern-skikh i uezdnykh otделov narodnogo obrazovaniya 3 noyabrya 1920 g. // Poln.sobr.soch. T. 41. S. 403.
5. Natsional'nyy arkhiv Respubliki Tatarstan (NA RT). F. R-1251. Op. 1. D. 34. L. 60.
6. Akhmetova A.R. Istoriya vzaimootnosheniy organov vlasti i uchitel'stva v 1920-e gg.: na osnove analiza arkhivnykh materialov NA RT // Istoricheskiy istochnik i problemy rossiyskoy istorii: sbornik nauchnykh statey. Kazan': Kazan. un-t, 2011. S. 211.
7. Narodnoe obrazovanie v Tatarii za 1925-1926 gg. (K dokladu Narkom-prosa TSSR na VII Vsetatarskom S"ezde Sovetov). Kazan', 1927. S. 54.
8. Там же. S. 54.
9. Narodnoe obrazovanie v Tatarii za 1925-1926 gg. (K dokladu Narkom-prosa TSSR na VII Vsetatarskom S"ezde Sovetov). Kazan', 1927. S. 8.
10. Там же. S. 9.
11. Ablyazov K.A. Sistema narodnogo prosveshcheniya v derevne Tatarstana v 1920-e gody. Kazan', 2004. S. 43.
12. Narodnoe obrazovanie v Tatarii za 1925-1926 gg. (K dokladu Narkom-prosa TSSR na VII

- Vsetatarskom S"ezde Sovetov). Kazan', 1927. S. 9.
13. Tutaev M.Z. Razvitie narodnogo obrazovaniya v Tatarii. Kazan', 1975. S. 88.
  14. Narodnoe obrazovanie v Tatarii za 1925-1926. (K dokladu Narkomprosa TSSR na VII Vsetatarskom S"ezde Sovetov). Kazan', 1927. S. 33.
  15. Narodnoe obrazovanie v Tatarii za 1925-1926 gg. (K dokladu Narkom-prosa TSSR na VIII Vsetatarskom s"ezde Sovetov). Kazan', 1927. S. 17.
  16. Vestnik prosveshcheniya TSSR. 1923. № 7/8. S. 88.
  17. Vestnik prosveshcheniya TSSR. 1923. № 7/8. S. 73.
  18. NA RT. F. R–3682. Op. 1. D. 864. .L. 71.
  19. Tam zhe. D. 214. L. 7.
  20. NA RT. F. R–315. Op. 1. D. 102. L. 30.
  21. Klich yunogo kommunara. 1925. 16 aprelya.
  - 22 Tam zhe.
  22. Narodnoe obrazovanie v SSSR. Sb. dokumentov. S. 445, 446.
  23. Tsentral'nyy gosudarstvennyy arkhiv istoriko-politicheskoy dokumen-tatsii Respubliki Tatarstan (TsGAIPD RT). F. 8170. Op. 1. D. 38. L. 7.
  24. Akhmetova A.R. Istoriya vzaimootnosheniy organov vlasti i uchitel'stva v 1920-e gg.: na osnove analiza arkhivnykh materialov NA RT // Istoricheskiy istochnik i problemy rossiyskoy istorii: sbornik nauchnykh statey. Kazan': Kazan. un-t, 2011. S. 206.
  25. NA RT. F. R–514. Op. 2. D. 2. L. 150 ob.
  26. NA RT. F. R–514. Op. 2. D. 2. L. 9.
  27. Tam zhe. L. 10.
  28. NA RT. F. R–514. Op. 2. D. 5. L. 55.
  29. Narodnoe obrazovanie v SSSR. Sb. dokumentov. S.444.
  30. NA RT. F. R– 3682. Op. 1. D. 675. L. 60–79.
  31. Tam zhe.
  32. TsGAIPD RT. F. 8173. Op. 1. D. 27. L. 49.

УДК 37.014.52(470.41) «1920»

**«Новый учитель» и «новая власть» в рамках большевистского проекта  
«культурной революции»**

<sup>1</sup> Александр Алтерович Литвин

<sup>2</sup> Альбина Робертовна Ахметова

<sup>1, 2</sup> Казанский (Приволжский) федеральный университет, Российская Федерация  
420008, Республика Татарстан, г.Казань, ул. Кремлевская, 18

<sup>1</sup> Доктор исторических наук, профессор

<sup>2</sup> Кандидат исторических наук, доцент

<sup>2</sup> E-mail: albina-ahmetova303@mail.ru

**Аннотация.** Анализируются вопросы, связанные с реализацией государственной политики в области народного образования. в 1920-е годы. Рассматриваются проблемы инкорпорации учительского корпуса в государственную образовательную систему, социальной адаптации учительства, культурной социализации учащихся в рамках классово-политизированной системы советского образования в Татарстане. Раскрываются идеологические и практические проблемы, связанные с переходным периодом от дореволюционной школы к советской. Привлечены новые архивные материалы из фондов городских и кантональных отделов народного образования Республики Татарстан, которые позволяют показать действия татарстанского руководства в процессе формирования новых учительских кадров.

**Ключевые слова:** образование, политика, советская власть, реформирование, просвещение, религия, учитель, педагог, школа, учащиеся.

Copyright © 2015 by Academic Publishing House *Researcher*



Published in the Russian Federation  
Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya  
Has been issued since 1834.  
ISSN: 2409-3378  
E-ISSN: 2413-7294  
Vol. 6, Is. 4, pp. 262-274, 2015

DOI: 10.13187/zhmnp.2015.6.262  
[www.ejournal18.com](http://www.ejournal18.com)



UDC 929

## **Formation of library education in the Tatar Autonomous Soviet Socialist Republic in the 1930-s**

Nadezhda G. Valeeva

Kazan state institute of culture and arts, Russian Federation  
420059, Republic of Tatarstan, Kazan, Orenburg tract Street, 3  
Dr (History), Professor

### **Abstract**

Formation of library education in the Tatar Autonomous Soviet Socialist Republic in 1930-s was investigated on the example of the opening and functioning of Yelabuga's library college in the context of historical events in the cultural and educational sector. This fact has strengthened the scientific value of the article, its results and conclusions. Due attention is given by the author to the peculiarities and difficulties in the educational process, staffing and acquisition of educational groups.

**Keywords:** Yelabuga's library college; personnel training; network of libraries; 1930-s; publication of textbooks and manuals.

### **Введение**

Вопросы подготовки библиотечных специалистов в 1930-е годы следует рассматривать в тесной взаимосвязи с библиотечным строительством в молодой стране Советов. Библиотеки были призваны стать идеологическими, образовательными и просветительскими центрами, проводниками идей Советского государства. Педагогическая составляющая профессии библиотекаря, просветителя и гуманиста, формировала потребность в создании специализированных учебных заведений, аналогов которых не было в мировой практике.

### **Материалы и методы**

Для объективного воссоздания исторического ретроспективного полотна, нами проведен серьезный архивоведческий поиск документов, писем, деловых бумаг, фотографических материалов. В государственных и ведомственных архивах сохранилось чрезвычайно мало материализованных свидетельств о минувшей эпохе, тем ценнее факты, сведения, выводы и обобщения, сделанные в нашем исследовании.

### **Обсуждение**

Открытие в 1935 г. в Татарской АССР профессионального заведения по подготовке библиотечных кадров состоялось после принятого постановления ЦИК СССР «О библиотечном деле» 1934 г. В данном официальном документе указано на необходимость учреждения библиотечных техникумов в Московской, Свердловской,

Воронежской, Западной, Ленинградской областях, а также в Горьковском, Саратовском, Дальневосточном, Западносибирском, Восточносибирском и Северном краях. Библиотечные техникумы планировалось открыть также в трех автономных республиках, среди которых значились Татарская АССР, Казакская АССР и АССР немцев Поволжья. Были конкретизированы сроки их открытия, установлен план приема учащихся для каждого учебного заведения. Общая численность обучающихся в планировавшихся к открытию техникумах должна составить 1 440 человек [1]. Местным властям вменено в обязанность выделение необходимых учебных помещений и общежитий для вновь открываемых библиотечных техникумов. В Татарской АССР план приема учащихся в библиотечный техникум определен в 120 человек.

Последовавшие затем дальнейшие события подтверждают исторический факт открытия лишь библиотечного отделения при Елабужском педагогическом техникуме в провинциальной Елабуге, в городе районного значения, который находится на юго-востоке республики в 200 километрах от Казани, столицы республики. Это событие являлось значимым в библиотечной истории многонационального Волго-Вятского края.

### **Результаты**

Открытие библиотечного отделения при Елабужском педагогическом техникуме явилось зеркальным отражением общероссийских событий, вынужденной мерой советского правительства, продиктованной особенностями и сложностями переходного периода. В стране катастрофически не хватало квалифицированных педагогических кадров по специальным дисциплинам, имели место бытовые и организационные трудности. Повсеместно ощущалась острая потребность в помещениях под вновь создаваемые профессиональные школы. По-видимому, республиканские власти не проявили должной настойчивости для открытия библиотечной школы в Казани. Возможно, сказался острый дефицит необходимого объема бюджетных средств на открытие и текущее содержание нового учебного заведения. Разовое ассигнование на финансирование новой профессиональной школы из республиканского бюджета должно составить не менее 986 000 рублей [2, с. 1].

В 1930-е гг. были открыты библиотечные техникумы в Обояни Курской области, в Моршанске Тамбовской области, в Зубцовске Калининской области, в Стерлитамаке Башкирской АССР, в Омске, Томске, в Ростове, Воронеже, Перми, Сталинграде, в Иванове и в других городах страны. К 1936 г. по РСФСР насчитывалось 19 библиотечных техникумов и 14 библиотечных отделений при педагогических и политико-просветительных техникумах. В 33 техникумах и отделениях работало 70 преподавателей специальных дисциплин, 40 из которых были командированы Наркомпросом РСФСР из числа лиц, окончивших библиотечные вузы Москвы и Ленинграда. В числе первых преподавателей библиотечных дисциплин были также специалисты, имевшие богатый практический опыт работы в научных и массовых библиотеках. Таким образом, открытие учебных заведений по подготовке библиотекарей в провинциальных городах было продуманным, осмысленным действием. Советское государство предприняло практические меры по формированию прочной прослойки провинциальной интеллигенции, развитию инфраструктуры областных и районных центров, приобщению к книге и чтению самые разнообразные слои провинциального российского общества.

Вопросы подготовки библиотечных специалистов находились под пристальным вниманием Н.К. Крупской. Ею оставлено богатейшее наследие по вопросам подготовки библиотекарей для нового социалистического общества, разработаны основополагающие принципы библиотечного образования, указано на важность и необходимость совершенствования системы подготовки библиотечных специалистов [3]. Многие ее высказывания о профессии библиотекаря стали афоризмами. Под руководством Н.К. Крупской при Наркомпросе РСФСР был организован ряд совещаний по вопросам подготовки библиотечных кадров, по расширении сети библиотечных учебных заведений. Н.К. Крупская поддерживала тесную связь со многими профессиональными библиотечными школами, живо интересовалась вопросами учебного обеспечения и материального положения. В конце июня 1935 г. она телеграфировала в Наркомпрос Татарской АССР: «По поступающим сведениям слаба работа [по] набору [Елабужский] библиотечный

техникум. Срочно примите меры... Сообщите [о] ходе набора, принятых мерах. Крупская» [4, л. 62]. Библиотечное управление НКП РСФСР в декабре 1935 г. в официальном обращении к директорам библиотечных техникумов и заведующим библиотечных отделений педагогических техникумов указало на необходимость улучшения процесса общеобразовательной и общенаучной подготовки библиотечных специалистов, на совершенствование их функциональной специализации, на увеличение числа библиотекарей из пролетарской и крестьянской среды.

Общероссийская ситуация в библиотечной отрасли влияла на процессы подготовки библиотечных специалистов. Библиотечное отделение при Елабужском педагогическом техникуме просуществовало до 1937 г. Стараниями Саттарова, заведующего библиотечным отделением, поддерживался учебный процесс, формировался первый педагогический корпус преподавателей специальных дисциплин из числа библиотекарей-практиков. Им же ежегодно составлялся отчет для Наркомпроса ТАССР о состоянии учебно-образовательного процесса на библиотечном отделении. В мае 1937 г. Саттаровым на имя начальника политпросветуправления Наркомпроса республики отправлено письмо-заявка на двух преподавателей специальных дисциплин, выпускников Московского государственного библиотечного института. Администрация Елабуги и учебного заведения приняли обязательство по обеспечению квартирой и часами молодых специалистов. Ими стали супруги Бусыгины – Ираида Сергеевна и Иван Семенович.

К 1937 г. на трех курсах 6 групп (специализации «Б») библиотечного отделения Елабужского педагогического техникума обучалось 160 человек, в том числе 94 юноши и 66 девушек. Среди них 74 татар, 84 русских и 2 человека иной национальности. Основную часть обучавшихся составляли молодые люди до 18 лет и 20 юношей и девушек в возрасте 18–20 лет. На каждом курсе имелось две группы, русская и татарская. На первом курсе обучалось 68, на втором – 50, на третьем – 42 человека. Учащиеся библиотечного отделения находились на равных условиях с учащимися школьного отделения педагогического техникума. Они обеспечивались общежитием, постельными принадлежностями, столовой, при техникуме имелась также прачечная. Государственная поддержка обучавшихся выражалась в выплате стипендий, которая в довоенные годы составляла от 40 до 75 рублей в месяц. Воспитательная работа была сосредоточена в различных кружках. В кружке политучебы часто проводились тематические заседания. В хоровом, музыкальном и драматическом кружках концерты, заседания и спектакли ставились на татарском и русском языках. Хорошо была организована в техникуме и оборонная работа. Все его студенты являлись членами кружка ГТО. Ими успешно выполнялись нормативы на звание «ворошиловского стрелка». Об успехах воспитательной работы свидетельствуют такие данные. Лишь за один 1936–1937 учебный год оркестр народных инструментов дал 9 концертов; организовано 11 массовых походов в городской кинотеатр и 2 похода в колхозно-совхозный театр. К услугам студентов читальный зал работал с 14 до 23 часов. Наряду с книгами и периодическими изданиями в читальне имелись шашки и шахматы. Два сотрудника абонементной учебной библиотеки ежедневно обслуживали читателей с 9 до 19 часов.

За три года обучения учащиеся библиотечного отделения изучали общеобразовательные предметы, вошедшие в план Наркомпроса для библиотечных отделений педагогических техникумов. Среди них: «Русский язык и литература», «Родной (татарский) язык и литература», «Алгебра», «Геометрия», «География», «Немецкий язык», «Физика», «Химия», «Естествознание», «История», «Физкультура», «Военное дело». В учебный план второго года обучения включены новые дисциплины: «История ВКП(б)», «Политэкономия», «Тригонометрия». На третьем году обучения цикл общественных дисциплин расширен предметом «Ленинизм». Общественные науки формировали у студентов стройную систему социально-политических и философских взглядов, мировоззрение, обеспечивали общенаучную подготовку обучающихся. Специальные дисциплины представлены предметами: «Организация и планирование библиотечной работы», «Организация книжных фондов и каталогов», «Работа с читателями», «Библиография и комплектование», «Работа с детьми». По основным специальным дисциплинам были программы, составленные и утвержденные Наркомпросом РСФСР. К изучению «Организации книжных фондов и каталогов» учащиеся приступали на первом

году обучения. На последующих курсах – к другим библиотечным дисциплинам. Таким образом, учебный план библиотечного отделения включал общеобразовательные и специальные библиотечные дисциплины по программам для педагогических техникумов.

Практика учащихся техникума складывалась из двух циклов. Первый составляла параллельная практика в городских библиотеках студентов второго года обучения. Следующий цикл – сплошная непрерывная практика студентов выпускного, третьего курса. В программах практики для вторых курсов основным разделом являлась каталогизация, однако должное внимание уделялось и работе с читателями. Наряду с приобретением каталогизационных навыков и изучением методов и форм работы с читателями, каждая бригада (либо каждый практикант) обязана обучить передвижника-общественника, передать ему минимум библиотечных знаний для практической деятельности. Программы практики для студентов третьих курсов содержали задания по всем специальным дисциплинам, включая библиографию и комплектование фондов. Особенно трудными для выполнения являлись библиографические, одна из основных причин заключалась в слабом справочно-библиографическом аппарате библиотек, в недостатке библиографических пособий, энциклопедий, карточек Редакции центральной каталогизации. В целом план производственной практики включал задания по: 1. Работе с читателями. 2. Организации и планированию библиотечной работы. 3. Организации книжных фондов и каталогов. 4. Работе с детьми. Приобретение педагогических умений по работе с читателем и книгой являлись приоритетными. По истечении 10 дней, часть педагогов техникума выезжали в районы для проверки и оказания помощи студентам-практикантам. Содержание выполненной работы каждым учащимся фиксировалось в дневниках, которые являлись серьезным учебным документом и хранились в архиве техникума.

Студентам старших курсов, отъезжающим в Казань для прохождения сплошной практики, бухгалтерия техникума оплачивала командировочные в размере 10 рублей в сутки, в районные библиотеки республики – по 7 рублей, а также фактическую стоимость проезда в оба конца. Все это свидетельствовало о понимании важности производственного обучения студентов, призванного совершенствовать навыки практической работы. Отмечалось неустанное стремление администрации техникума по улучшению качества подготовки молодых специалистов.

Для успешного проведения практики требовались базы с содержательным подбором книг, хорошо поставленной просветительской работой и сильным кадровым обеспечением. Выбирались те районные библиотеки республики, руководители которых имели профессиональный багаж знаний, опыт работы, поощрения центральных и местных органов власти. В реализации всех плановых заданий учебной практики большую помощь оказывали библиотечное управление Наркомпроса Татарской АССР, библиотечные инспектора районных отделов народного образования. Параллельная практика (учебная) начиналась на II курсе, была организована на базе библиотек педагогического техникума, районной и городской детской. Но лишь районная библиотека Елабуги имела серьезную материальную базу, необходимую для успешного проведения практики. К 1937 г. ее книжный фонд составлял более 20 тыс. экз. на русском и татарском языках. В библиотеке имелся алфавитный каталог, велась карточная записная система выдачи книг. Практическая работа с учащимися в библиотеке организовывалась под руководством опытного библиотечного специалиста.

Ежегодно на сплошную (производственную) практику студенты III курсов выезжали группами по 3–5 человек в районные центры республики – в Бондюгу, Мамадыш, Челны, Шереметьево, Бугульму, Чистополь и др. Постоянной базой практики была Казань, столица Татарской автономной республики, крупнейший город Поволжья, центр административной, научной и культурной жизни. В Казани имелись многочисленные библиотеки: центральная детская, городские, учебные и специальные. Особое место занимала научная библиотека при Казанском государственном университете с богатыми фондами. С 1922 по сентябрь 1956 г. она получала бесплатный обязательный экземпляр печати, а затем платный по профилю факультетов университета. Являясь центральным хранилищем республики, библиотека одновременно обслуживала книгой профессорско-преподавательский состав и студенческий контингент университета, а также представителей иных вузов и научно-исследовательских институтов Казани. Структуру ее фондов образовывали: главный фонд (библиотека),

обслуживающий абонемент и вобравший фонды земских, цензорских, славянских изданий, а также периодики и научных обществ. Студенческий фонд (библиотека), состоящий главным образом из учебников. Фонд обязательного экземпляра содержал более 300 тыс. томов. Научная библиотека Казанского государственного университета несла на себе печать времени, ее администрация также столкнулась с проблемой недостаточной укомплектованности высококлассными библиотечными специалистами. В целях повышения библиотечно-технической квалификации работающих планировалось организовать при библиотеке краткосрочные курсы силами профессорско-преподавательского состава Московского государственного библиотечного института.

Научная библиотека Казанского государственного университета являлась постоянной базой для прохождения сплошной практики. Бригады студентов Елабужского библиотечного техникума ежегодно в летние месяцы работали на абонементе и в читальных залах данной библиотеки.

Перед началом сплошной (производственной) практики проводилось общее собрание учащихся III курсов с участием преподавателей библиотечных, общеобразовательных и общественных дисциплин. Отъезду практикантов предшествовало фронтальное повторение тем, задания по которым включались в план работы, и снабжение необходимыми материалами. Итоговые совещания по ее результатам проводились в библиотеках по месту прохождения практики, каждая бригада подготавливала отчет о своей работе. Порой конференции по защите проведенной практической работы организовывались в техникуме. Из выступления бригадиров, комсоров и отдельных членов бригады следовало, что особенно большой интерес и одновременно трудности встречались при обслуживании читателей. Сказывалась малая начитанность студентов, отсутствие педагогического опыта, незнание новинок литературы. Это вызывало неуверенность и робость учащихся в процессе обслуживания читателей книгой.

Параллельная и производственная практика способствовали закреплению теоретических знаний и совершенствованию практических навыков. Одновременно она призвана быть творческим актом, прививать уважение к читателям и любовь к избранной профессии.

Продолжительное время практическим пособием в помощь организации и проведения практики и практических аудиторных занятий было пособие для учащихся и преподавателей библиотечных отделений педагогических техникумов Александра Владимировича Клёнова и Владимира Васильевича Петровского «Практикум по библиотечной работе». Основное содержание учебной книги составляли образцы библиотечной техники, анкеты, формы, схемы материалов для общих обследований библиотечной работы и задания по практике. Данный материал был сгруппирован в два раздела – «библиотечная техника» и «методика библиотечной работы» [5].

Проведенное исследование показало, что вопросам практического обучения учащихся, прочному закреплению теоретических знаний уделялось серьезное внимание. Сохранился документ, датированный 23 февраля 1937 г. Это письмо библиотечного управления Наркомпроса РСФСР, адресованное в Наркомпрос ТАССР с грифом «спешно». «Нами получены сведения о том, что вы предполагаете на библиотечном отделении Елабужского педтехникума проводить сплошную производственную практику для III курса в Елабуге. При наличии в городе одной районной библиотеки эта практика не даст должных результатов. Считаю совершенно необходимым провести ее в порядке выезда учащихся в другие районные и сельские библиотеки, изыскав на то дополнительные ассигнования. Так организуется практика во всех библиотечных техникумах. Прошу сообщить ваши соображения. Заместитель начальника библиотечного управления Л.М. Рабинович» [6, л. 36]. В официальных депешах, в инструктивных письмах Наркомпроса РСФСР затрагивались также вопросы состояния «ударничества» в техникуме и его стимуляции, о распределении и закреплении выпускников в библиотеках республики и др.

Таким образом, учебный план библиотечного отделения Елабужского педагогического техникума включал цикл дисциплин специального, общественно-политического и общеобразовательного характера. Основные предметы библиотечно-библиографического цикла – «Организация книжных фондов и каталогов», «Организация и планирование», «Библиография и комплектование» в татарских и русских классах преподавал Иван



Михайлович Степанов. С 25 июня 1935 г. преподавательскую работу он успешно совмещал с административной, выполняя функции помощника директора по заочному сектору. Программа заданий по заочному обучению включала следующие узловые темы: Этапы развития библиотечного дела в СССР и очередные задачи на современном этапе; Принципы организации, руководства и планирования работы массовых библиотек; Организация библиотечной работы в районе (или на фабрично-заводском предприятии); Структура массовой библиотеки. Не имея специального библиотечного образования (по специальности преподаватель литературы), И.М. Степанов много времени уделял самоподготовке, изучал теорию библиотечного дела, заочно обучаясь на библиотечном факультете Ленинградского коммунистического политико-просветительного института имени Н.К. Крупской. Данное учебное заведение являлось одним из первых институтов молодой страны Советов. В институт принимались члены ВКП(б), имевшие не менее двух лет партийного стажа, члены ВЛКСМ, кандидаты в члены ВКП(б), имевшие не менее трех лет комсомольского и не менее двух лет стажа политико-просветительной работы. Огромное значение для развития института имело постановление ЦИК СССР «О библиотечном деле» от 27 марта 1934 г., которое способствовало увеличению контингента учащихся библиотечного факультета. Так, в 1934-1935 уч. г. на первый курс было зачислено 300 человек. Для сравнения, в 1933-1934 уч. г. на библиотечном факультете обучалось лишь 85 человек. Осенью 1936 г. политико-просветительное отделение Академии коммунистического воспитания имени Н.К. Крупской, работавшее в Москве, было объединено с Ленинградским коммунистическим политико-воспитательным институтом. До открытия МГБИ в 1930 г. Ленинградский институт оставался одним из важнейших центров в области разработки проблем библиотечного дела и подготовки библиотечных кадров. В 1938 г. успешно окончили библиотечный факультет 140 человек (в предыдущие периоды выпуски были малочисленные – от 10 до 20 человек в год). К 1938 юбилейному году институт имел три факультета: политико-просветительный, библиотечный и музейно-краеведческий. На библиотечном факультете института велась подготовка квалифицированных библиотечных работников для отделов народного образования, для Наркомпросов автономных республик, преподавателей специальных дисциплин для библиотечных техникумов, директоров научных и крупных массовых библиотек. В юбилейный 1938 год Ленинградский институт стал открытым вузом. Исторический факт обучения И.М. Степанова в Ленинградском коммунистическом политико-просветительном институте имени Н.К. Крупской характеризовал его как убежденного члена ВКП(б), трибуна, агитатора и пропагандиста идей партии. Одновременно он получал профильное образование, связанное с основной трудовой деятельностью. Педагога И.М. Степанова отличало необыкновенное трудолюбие, стремление к пополнению профессиональных знаний, совершенствованию методики преподавания учебных дисциплин.

Основной формой обучения на библиотечном отделении Елабужского педагогического техникума оставался урок с применением наглядных пособий, чаще всего изготовленных силами учащихся и преподавателей. Среди методов использовались увлекательный рассказ, эвристическая беседа с последующей записью учащимися главных выводов, опорного материала по теме занятия под диктовку преподавателя. Такая организация работы на уроке призвана повысить качество усвоения изучаемого материала в условиях тотальной нехватки учебных пособий. Систематическая проверка тетрадей, исправление ошибок и восполнение пропусков по тексту имели серьезное воспитательное значение. Много времени И.М. Степанов уделял объяснению выполнения домашних заданий с использованием литературы из библиотеки учебного заведения. Со второго полугодия 1936–1937 уч. г. занятия по «Библиографии и комплектованию» вела также преподавательница Камаева. В объяснительной записке к программе отмечалось, что акцентировать внимание в процессе преподавания следовало на вопросы комплектования. Данный предмет, сообразно его заглавия, распадался на две части: общую, включавшую вопросы книгоиздания, методику изучения книги, планирования комплектования и специальную, библиографическую. Преподавателями-совместителями по специальным дисциплинам были Л.К. Егорова, заведующая районной библиотекой и А.И. Калинина, заведующая детской библиотекой Елабуги. Они соответственно читали курсы – «Методика работы с читателями» и «Работа с детьми». Преподавание названных дисциплин чередовалось с экскурсиями в библиотеки, с

проведением бесед, громких чтоток, читательских конференций и организацией других массовых мероприятий по произведениям писателей, удостоенных государственных премий. Общественно-политические и обще-профессиональные дисциплины занимали до 70 % учебного времени. Из 42 преподавателей педагогического техникума 32 человека имели часовую нагрузку в группах библиотечного отделения.

Трудности обучения и преподавания были вызваны отсутствием наглядных пособий и учебной литературы по специальным дисциплинам. Главным учебным пособием для учащихся и преподавателей являлся «Красный библиотекарь», журнал библиотечной теории и практики, статьи которого освещали широкий спектр библиотечной жизни. Журнал стал издаваться с 1923 г. в связи с организацией Всероссийского библиотечного съезда и являлся ведущим печатным органом в стране для библиотечной общественности. Чрезвычайно полезны были журнальные статьи по обобщению практического опыта работы библиотек, консультации, рецензии на новые книги, публикации списков книг, рекомендуемых и не рекомендуемых для массовых библиотек. Рубрика журнала «В помощь начинающему библиотекарю», введенная в его программу с 1934 г., оказывала помощь в вопросах планирования работы, организации самообразовательного чтения, дифференцированного обслуживания читателей, комплектования, отбора книг, хранения и сохранности фондов, работы с каталогами, учета и отчетности. Профессиональные советы начинающим библиотекарям давали научные работники Института библиотековедения и рекомендательной библиографии, Книжной палаты, преподаватели МГБИ и Ленинградского Коммунистического политико-просветительного института имени Н.К. Крупской. Они публиковали содержательные консультации на различные темы, например, «Как планировать работу сельской, районной и городской библиотеки», «Как составлять паспорт библиотеки», «Как разрабатывать различные виды библиотечных планов: годовой, квартальный, месячный». Среди авторов-консультантов часто встречалась фамилия Е.И. Шамурина (1889-1962), известного российского библиотековеда и книговеда, доктора педагогических наук, профессора МГБИ [7]. Следует отметить, что Е.И. Шамурин являлся выпускником юридического факультета императорского Казанского университета 1912 г. В 1933 г. было издано одно из первых его пособий по каталогизации произведений печати. Руководство состояло из 8 уроков и включало свод правил по библиографическому описанию книг и периодических изданий [8]. Авторами различных библиографических консультаций были В.Н. Денисьев, Н.Н. Аблов, Е.В. Сеглин, Н. Карклина, Н.Т. Толкачев и другие библиотечные деятели. Имена этих людей были широко известны библиотечной общественности довоенного времени. Некоторые из них добросовестно трудились в МГБИ, являлись сотрудниками НИИ библиотековедения и рекомендательной библиографии, входили в состав редакционной коллегии журналов «Красный библиотекарь», «Библиотекарь», «Что читать?» и некоторых других.

Елабужский педагогический техникум с библиотечным и школьным отделениями относился к числу национальных учебных заведений, ибо более половины обучавшихся составляли выпускники татарских школ, плохо владеющие русским языком. Низкая успеваемость по русской литературе и языку первого года обучения негативно влияла на общие показатели учебы. Проблема билингвизма, двуязычия обязывала педагогов быть предельно внимательными и терпеливыми к выпускникам национальных татарских школ, оказывать им помощь, прививая неподдельный интерес к мировой культуре, сегментом которой являлась русская.

С формированием групп «Б» библиотечной специализации при Елабужском педтехникуме остро ставился вопрос открытия библиотечного кабинета. Однако к последнему 1936–1937 уч. г. специальный кабинет по библиотечным дисциплинам так и не был создан. Разнообразная библиотечная техника, формуляры, каталожные карточки стандартного размера 75 x 125 мм (с отверстием в нижней части для стержня предложены в 1876 г. Мелвиллом Дьюи, виднейшим библиотечным деятелем США), комплекты печатных карточек, плакаты и иные наглядные пособия имелись лишь в учебной библиотеке данного заведения.

В процессе практического обучения незаменимыми были комплекты аннотированных карточек. Начало централизованной каталогизации положено Бюро центральной каталогизации Главполитпросвета РСФСР, основанное в сентябре 1925 г. Ему поручено составление и издание аннотированных карточек для массовых библиотек. В 1927 г. печатные карточки стали издавать Книжная палата РСФСР и книжные палаты союзных и автономных

республик. Печатные карточки для массовых библиотек издавал также Институт библиотековедения и рекомендательной библиографии на книги, вышедшие тиражом не менее 1 000 экз. Их можно было приобрести целым комплектом, выписав непосредственно из Института, либо приобрести в региональном библиотечном коллекторе. Перед Великой Отечественной войной 1941-1945 гг. общий годовой комплект аннотированных карточек доходил до 10 000 названий. Он состоял из ряда типизированных комплектов, предназначенных для городской, сельской, районной, профсоюзной и других библиотек. Комплект для сельской библиотеки включал 1 000 карточек. Комплект районной, городской и профсоюзной библиотеки состоял из 2 500 карточек. Полный годовой комплект предназначался для научных библиотек объемом 7 500 карточек. Издавалось более десяти тематических серий: по общественно-политическим вопросам, по медицине, по географии, по технике, литературе, искусству, по точным наукам и др. В течение ряда лет выходили рекомендательные серии карточек: «Классики марксизма-ленинизма», «Современная художественная литература», «Современная западная литература», «Русская классическая литература», «Классики естествознания» и др. Эти серии включали от 100 до 150 названий, к их составлению и редактированию привлекались специалисты, ученые, деятели литературы и искусства. Наряду с этими комплектами и сериями выходили так называемые «авторские разделители», то есть каталожные карточки, содержащие краткие биографии и характеристики произведений и трудов виднейших писателей и ученых. Печатная аннотированная карточка стандартного размера содержала следующие сведения о книге: краткий текст библиографического описания, аннотацию, содержащую характеристику книги, целевое и читательское назначение, сведения об авторе, его классовой направленности, научном авторитете и т.д. Очень интересна следующая группа сведений, указывающая на степень доступности книги (в послевоенный период они будут исключены). Данные указания обозначались римскими цифрами, от I до VI и помещались на карточке перед аннотацией с левой стороны. Так, например, цифра I указывала о доступности книги для начинающего читателя; II – для читателя с образованием в объеме начальной школы (4 класса); III – в объеме неполной средней школы (7 классов); IV – в объеме полной средней школы (10 классов); V – высшим общим, или специальным образованием; VI – для научных работников и специалистов узкой научной дисциплины. Карточки на детские книги содержали обозначение возраста читателя, для которого предназначалась книга: дошкольный, младший, средний, старший, подростковый. Индекс десятичной классификации указывал отдел, подраздел, к которым относилась книга. Под индексом приводился кеттеровский (авторский) знак. Каждая карточка снабжалась также предметной рубрикой. Часто на одну книгу формулировалось несколько предметных рубрик для всестороннего раскрытия ее содержания в каталоге. Печатные карточки, издаваемые Институтом библиотековедения и рекомендательной библиографии, имели аббревиатуру РЦК, являлись формой централизованной каталогизацией. Они значительно облегчали процесс организации библиотечных каталогов, улучшали их качество, были незаменимы в справочно-библиографической работе библиотек и в процессе преподавания библиографии. Каталог, состоящий из аннотированных карточек, являлся более полным и содержательным по сравнению с рукописным. Аннотированные карточки использовались при составлении рекомендательных списков литературы, при организации книжных выставок, изготовлении библиотечных плакатов, при проведении библиографических обзоров литературы.

Внедрение печатных карточек в практику работы библиотек и учебных заведений осуществлялось медленно и недостаточно. Видимо, сказывалась недостаточность денежных средств на их приобретение, незнание библиотечными работниками условий подписки. Кроме того, существовал большой временной период между получением комплектов карточек и изданием книг. Следует отметить, что повышению качества каталогов, наряду с применением печатных карточек, содержания библиографической и каталогизационной работы, способствовал выпуск «Единых правил описания книг...», утверждение которых состоялось в 1947 г.

Особую ценность справочно-библиографического фонда библиотеки Елабужского педагогического техникума составляли толковые, языковые, тематические и терминологические словари, справочники и энциклопедии. Они составляли книжное ядро его фонда. Среди них Большая и Малая Советская энциклопедии. Пользовались повышенным

спросом у преподавателей и студентов Техническая, Сельскохозяйственная, Военная, Литературная энциклопедии, двуязычные и словари иностранных слов, справочники по отдельным производствам и профессиям, «Словарный указатель по книговедению» А.В. Мезьер (1869–1935), известного библиографа и книговеда [9]. Незаменимы были комплекты журналов, альбомы газетных вырезок, библиографические картотеки, в том числе рецензий.

В июне 1937 г. состоялся первый выпуск студентов библиотечного отделения Елабужского педагогического техникума. Успешно окончили полный трехлетний курс обучения 39 человек. Большая часть молодых специалистов получила направления в районные библиотеки Арска, Зеленого Дола, Рыбной Слободы, Апастова, Бавлов, Бондюги, Красного Бора, Билярска, Тюлячей, Мамадыша, Балтаси. В библиотеки Казани, включая областную и центральную детскую, были направлены Сорокин, Доброхотов, Мавлиева, Лукашев, Гатин и Артемьев. По приказу Наркомпроса республики «заведующим РОНО запрещалось направленных студентов использовать не по специальности» [10, л. 70]. Отличников учебы Тимерханова и Беляева, «командировали на учебу в Московский библиотечный институт».

К концу 1936-1937 уч. г. была опубликована официальная статистика успеваемости по специальным дисциплинам в библиотечных техникумах страны, показатели которой были выше успеваемости по другим предметам. При общей успеваемости в 93,5 %, средняя успеваемость по библиотечным дисциплинам равнялась 96,6 %, а в отдельных техникумах и выше. Так, в Ростовском и Ульяновском она составляла 99 %, во Владимирском – 98,3 %. По отдельным предметам картина выглядела следующим образом. Наиболее высокой была успеваемость по курсу «Методы работы с читателем» – 98,6 %. Устойчивый интерес у студентов наблюдался к проведению практических занятий по темам отраслевой библиографии, по изучению программ журналов, их постоянных рубрик. Преподаватели отмечали зависимость изучения тем отраслевой библиографии с повышением интереса учащихся к чтению научно-популярной литературы [11, с. 10]. Успеваемость учащихся библиотечного отделения Елабужского педагогического техникума по специальным и общеобразовательным предметам не имела существенных различий. Ребятам отличало неимоверное трудолюбие и прилежание, стремление приобрести специальность, профессию, быть востребованным обществом и временем. Лишь языковой барьер, слабое владение литературным русским языком, и застенчивость (большая часть обучавшихся были из сел и деревень республики) снижали качественные показатели успеваемости на первом году обучения. Эти недостатки компенсировались теплыми, дружественными, товарищескими взаимоотношениями русских и татар.

Недочеты в организации учебного процесса на библиотечном отделении Елабужского педагогического техникума являлись типичными для учебных заведений аналогичного профиля. Основная причина заключалась в отсутствии профессионально подготовленных преподавательских кадров по специальным дисциплинам. Она будет разрешена спустя 10-12 лет, когда преподавательский корпус юридически самостоятельного Елабужского библиотечного техникума в 1950-е гг. пополнится выпускниками столичных библиотечных вузов, некоторые из которых в довоенные и первые годы послевоенного времени премудростям библиотечной профессии обучались в том же учебном заведении.

Таким образом, первые страницы истории Елабужского библиотечного техникума, подготовка библиотечных специалистов для массовых библиотек написаны в контексте деятельности Елабужского педагогического техникума.

Новый период в истории учебного заведения пришелся на летние месяцы 1937 г. С 19 августа 1937 г. в Елабуге стало функционировать юридически самостоятельное учебное заведение – библиотечный техникум, выделившийся из структуры педагогического техникума. Он расположился по адресу – улица Маленковская, д. 11. Начался новый период в его истории. Выделению красивого здания на одной из центральных улиц провинциальной Елабуги общественность города обязана Н.К. Крупской, которая в 1937 г. направила гневную депешу в адрес исполнительной власти республики: «Мною получены сведения [об] издевательском отношении елабужских организаций, [о] захвате помещений техникума другими учреждениями, [о] срыве его открытия. Необходимы срочные меры. Прошу ответить. Крупская» [12, л. 87]. Решением ТатЦИКа за Елабужским библиотечным техникумом было закреплено помещение райколхозшколы, а первым директором был назначен Иван Николаевич Кучеров, выпускник Коммунистического вуза, уроженец Ярославской области.

Елабужский библиотечный техникум находился под патронажем Наркомпроса ТАССР, который утверждал штатное расписание, финансовые сметы, устанавливал квоту абитуриентов, определял каникулярные сроки. В основу учебной деятельности был положен типовой учебный план Наркомпроса РСФСР для библиотечных техникумов на 1936–1937 уч. г. На начало нового 1937–1938 уч. г. в пяти группах техникума числилось 151 человек. Под руководством И.Н. Кучерова в библиотечном техникуме закладывались образовательные традиции, формировался педагогический коллектив, совершенствовались компоненты учебного процесса. Это был непростой период становления новой профессиональной школы в полиэтнической республике. Придавая большое значение книге в образовательном и самообразовательном чтении, И.Н. Кучеров многократно обращался в Наркомпрос ТАССР за содействием в приобретении текстов классической литературы через книготоргующие организации республики. Его многотрудная работа способствовала формированию фонда учебной библиотеки, первой заведующей которой стала Клавдия Николаевна Сизова, человек необыкновенно одаренный. Одновременно под ее руководством учащиеся библиотечного техникума занимались в кружке хорового пения. В августе 1937 г. на педагогическую службу были приняты Иван Семенович и Ираида Сергеевна Бусыгины, выпускники Московского библиотечного института. За два года работы в библиотечном техникуме Бусыгины вели преподавание основных библиотечных дисциплин, руководили сплошной и параллельной практикой учащихся, осуществляли ее организационное и методическое руководство, работали на библиотечных курсах. Они внесли весомый вклад в подготовку библиотечных специалистов Татарской АССР.

В сентябре 1939 г. приказом Наркомпроса республики новым директором библиотечного техникума был назначен Григорий Осипович Колчерин. Педагог и общественный деятель он заслуженно слыл образованным, просвещенным человеком. Его отличало стремление разнообразить формы и методы учебных занятий, поддерживать и развивать интерес у учащихся в постижении научных истин. Стараниями педагогического коллектива формировался образ библиотекаря советской эпохи, человека политически грамотного, высоконравственного, корректного, идейно выдержанного, обладающего качествами хорошего организатора, владевшего педагогическим мастерством и навыками работы с различными группами населения.

### **Заключение**

Завершая повествование о годах становления учебного заведения по подготовке библиотечных кадров в Татарской АССР, следует остановиться на двух важных событиях 1936 г., на которых обсуждались проблемы подготовки библиотечных специалистов и выпуска учебных пособий для библиотечных школ. В начале года, 10 января в Москве состоялось совещание директоров библиотечных техникумов, на котором с программной речью выступил начальник библиотечного управления Наркомпроса РСФСР В.Г. Киров. Его выступление касалось разработки требований к профессии библиотекаря и анализа первых учебных пособий, изданных в Москве. В частности, было подмечено, что Институтом библиотековедения неоправданно затянута работа по выпуску учебника по работе с читателями. Отсутствие учебника вызывало большие трудности в преподавании и при проведении практики. «Библиотечная техника у нас идет в отрыве от библиотечной педагогики, и библиотечная педагогика не видит в библиотечной технике инструмента (как везде это должно быть); эта библиотечная техника является самоцелью. Поэтому третью особенность профессии библиотекаря, его педагогические функции нужно разрабатывать с особой силой», – отмечал В.Г. Киров. (Следует заметить, что четвертая особенность библиотечной профессии, по мнению государственного чиновника, заключалась в глубоком знании книги). Руководитель управления указал на важность еще одной составляющей профессии библиотекаря. «Следующая особенность библиотечной профессии – чрезвычайно важная для нас и, если я ставлю ее в конце, то не потому, что она последняя, а потому что она будет результатом нашей работы во всех ее вышеуказанных направлениях, – это политическая заостренность нашей работы. В передовой «Правды» – «Золотой фонд советской культуры» говорилось, что «Надо зорко следить за тем, чтобы библиотека не стала использоваться классовым врагом – зиновьевцами, троцкистами и прочей его агентурой. Это местечко заманчивое. Поэтому особо опасны случаи политической безграмотности библиотечных работников, с чем приходится еще нередко

сталкиваться» [13, с. 4]. Далее чиновник центрального ведомства отметил, что «мы имеем множество фактов, когда белогвардейцы, контрреволюционеры, троцкисты и зиновьевцы пытались завладеть библиотеками, вели там свою работу, часто годами маскируясь. Классовый враг старается пролезть в библиотеку и, пользуясь слабой бдительностью, неумением библиотечкарей ориентироваться в книгах, пытается протащить свою враждебную нам книжку» [14, с. 3-4]. Следует дополнить, что в 1937 г. главный советский библиотечный руководитель был репрессирован как «враг народа», а впоследствии В.Г. Киров был расстрелян. В стране активно протекал процесс массовых репрессий представителей советских и партийных организаций, интеллигенции.

Прочитированные материалы данного совещания убедительно указывают на объективные трудности в становлении библиотечного образования в стране, на место, роль, функции просветительских учреждений в советском обществе. Библиотеки являлись не только орудием политического просвещения, но и общекультурного развития советского человека. Документы следующего совещания свидетельствовали о важности научного знания, широкого кругозора, высокой культуры чтения библиотечкарей. В Москве с 16 по 27 декабря 1936 г. Библиотечное управление Наркомпроса РСФСР провело первое Всесоюзное совещание по теоретическим вопросам библиотековедения и библиографии, сыгравшего важную роль в дальнейшем развитии библиотечной науки и совершенствовании библиотечной практики. На совещании присутствовало 263 делегата, в том числе преподаватели вузов и библиотечных техникумов, руководящие работники и директора библиотек. С развернутой вступительной речью «Выполним указания Ленина о библиотечной работе» выступила Н.К. Крупская, которая указала на необходимость формирования библиотеки нового типа, отвечающую требованиям и задачам социалистического строительства. Это накладывало серьезные требования на подготовку библиотечных специалистов, формировало потребность в пересмотре программ и учебных планов. В целом, повестка совещания охватила наиболее злободневные вопросы библиотечной работы. На пленарных заседаниях заслушаны и обсуждены три вопроса – основные проблемы работы библиотек с читателями; задачи библиографии; каталоги в различных типах библиотек. С развернутым докладом на совещании выступил Л.Н. Троповский «Основные проблемы советской библиографии», в котором были определены ее предмет и объект, выявлена специфика, указано на тесную взаимосвязь библиографии и библиотековедения. В одной из секций обсуждался вопрос «Профиль библиотечных работников и система подготовки библиотечкарей и библиографов для массовых научных и специальных библиотек». С сообщениями выступили Г.К. Дерман, директор МГБИ и В.А. Панкратов, директор библиотеки Наркомтяжпрома СССР. Совещание в значительной степени активизировало творческую и научную мысль. Учебные заведения планировали расширить профиль выпускаемых специалистов библиотечного дела. В 1936–1937 гг. библиотечной общественностью широко обсуждались пособия В.Н. Денисьева «Комплектование книжных фондов массовых библиотек (организация и методы). В помощь самообразованию библиотечных работников»; Г.К. Дерман «Организация библиотечных фондов и каталогов: Учебное пособие для библиотечных техникумов»; Ю.В. Григорьева «Учет, расстановка и хранение библиотечных фондов».

Факт выпуска столь необходимых для образовательной деятельности учебных книг продемонстрировал высокий научный потенциал педагогов высшей библиотечной школы страны, происходило формирование, накопление и совершенствование опыта по составлению учебных пособий. Появление учебной литературы на альтернативной основе, публичное обсуждение в профессиональной прессе способствовало повышению ее содержательной ценности.

#### **Примечания:**

1. Подсчитано по: Красный библиотекарь. 1934. № 8 (август). С. 1-2.
2. Красный библиотекарь. 1934. № 8 (август). С. 1.
3. Крупская, Н.К. Библиотечная семинария / Н.К. Крупская // Пед. соч.: в 10 т. Т. 8. М., 1960. С. 13-16; Важный участок социалистической стройки // Пед. соч.: в 10 т. Т. 8. М., 1960. С. 414-420; По-ленинскому пути // Пед. соч.: в 10 т. Т. 8. М., 1960. С. 445-451; Современное положение на библиотечном фронте // Пед. соч.: в 10 т. Т. 8. М., 1960. С. 365-372; Заведующим библиотечными техникумами и библиотечными отделениями при

педтехникумах, учащимся – студентам этих техникумов и отделений // Пед. соч. Т. II (доп.). М., 1963. С. 480; Учащимся Владимирского библиотечного техникума // Пед. соч. Т. II (доп.). М., 1963. С. 609-611.

4. НА РТ. Ф. Р.-3682. Оп. 1. Д. 2239. Л. 62.
5. Клёнов, А.В. Практикум по библиотечной работе: Пособие для учащихся и преподавателей библиотечных отделений педтехникумов и работников библиотек / А.В. Клёнов, В.В. Петровский. М.: Учпедгиз, 1931. 64 с. Тираж 12 000 экз.
6. НА РТ. Ф. Р.-3682. Оп. 1. Д. 2239. Л. 36.
7. Красный библиотекарь. 1935. № 6 (июнь). С. 35-44.
8. Шамурин, Е.И. Каталогизация / Е.И. Шамурин. М.: Центротехпром НКТП СССР, 1933. 128 с.: ил.
9. Мезьер, А.В. Словарный указатель по книговедению / А.В. Мезьер. Ч. 1-3. М.; Л.: Госсэкономиздат, 1931-1934. Ч. 1. А-Ж. 1931. X, 1 198 с.; Ч. 2. З-П. 1933. IV, 709 с.; Ч. 3. Р-Я. 1934. 814 стб.
10. НА РТ. Ф. Р.-3682. Оп. 1. Д. 2239. Л. 70.
11. Красный библиотекарь. 1936. № 12 (декабрь). С. 10.
12. НА РТ. Ф. Р.-3682. Оп. 1. Д. 2239. Л. 87.
13. Красный библиотекарь. 1936. № 2 (февраль). С. 4.
14. Красный библиотекарь. 1936. № 2 (февраль). С. 3-4.

#### References:

1. Krasnyy bibliotekar. 1934. № 8 (avgust). P. 1-2.
2. Krasnyy bibliotekar. 1934. № 8 (avgust). P. 1.
3. Krupskaya N.K. Bibliotchnaya seminariya // Ped. soch.: v 10 t. T. 8. M., 1960. P. 13-16; Vazhnyy uchastok sotsialisticheskoy stroyki // Ped. soch.: v 10 t. T. 8. M., 1960. P. 414-420; Poleninskomy puti // Ped. soch.: v 10 t. T. 8. M., 1960. P. 445-451; Sovremennoe polozhenie na bibliotchnom fronte // Ped. soch.: v 10 t. T. 8. M., 1960. P. 365-372; Zaveduyuschim bibliotchnymi texnikumami I bibliotchnymi otdeleniyami pri pedtexnikumax, uchashimsya – studentam etix texnikumov i otdeleniy // Ped. soch. T. II (доп.). М., 1963. P. 480; Uchashimsya Vladimirskogo bibliotchnogo texnikuma // Ped. soch. T. II (доп.). М., 1963. P. 609-611.
4. НА РТ. Ф. Р.-3682. Оп. 1. Д. 2239. Л. 62.
5. Klenov A.V. Praktikum po bibliotchnoy rabote: Posobie dlya uchashixsya I преподавателей bibl. Otdeleniy pedtexnikumov I работников библиотек / A.V. Klenov, V.V. Prtrovskiy. M., 1931. 64 p.
6. НА РТ. Ф. Р.-3682. Оп. 1. Д. 2239. Л. 36.
7. Krasnyy bibliotekar. 1935. № 6 (iyun). P. 35-44.
8. Shamurin E.I. Katalofizatsiya. M., 1933. 128 p.: il.
9. Mezer A.V. Slovarnyy ukazatel po knifovedeniyu. Ch. 1-3. M.; L., 1931-1934. Ch. 1. A-Zh. 1931. X, 1 198 p.; Ch. 2. Z-P. 1933. IV, 709 p.; Ch. 3. R-Ya. 1934. 814 stb.
10. Na RT. F. R.-3682. Op. 1. D. 2239. L. 70.
11. Krasnyy bibliotekar. 1936. № 12 (dekabr). P. 10.
12. НА РТ. Ф. Р.-3682. Оп. 1. Д. 2239. Л. 87.
13. Krasnyy bibliotekar. 1936. № 2 (fevral). P. 4.
14. Krasnyy bibliotekar. 1936. № 2 (fevral). P. 3-4.

УДК 929

#### Становление библиотечного образования в Татарской АССР в 1930-е гг.

Надежда Геннадьевна Валеева

Казанский государственный институт культуры и искусств, Российская Федерация  
420059, Республика Татарстан, Казань, ул. Оренбургский тракт, 3  
Доктор исторических наук, профессор

**Аннотация.** Становление библиотечного образования в Татарской АССР в 1930-е годы исследовано на примере открытия и функционирования Елабужского библиотечного техникума, являвшегося базовым для многих автономных республик многонационального Поволжья. Должное внимание автором уделено особенностям и трудностям в организации учебного процесса, кадровому обеспечению, комплектованию учебных групп в контексте общесоюзных исторических событий в культурно-просветительской отрасли. Это обстоятельство усилило научную ценность статьи, ее результаты и выводы.

**Ключевые слова:** Елабужский библиотечный техникум; подготовка кадров; сеть библиотек; 1930-е годы; выпуск учебников и пособий.



Copyright © 2015 by Academic Publishing House *Researcher*



Published in the Russian Federation  
Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya  
Has been issued since 1834.  
ISSN: 2409-3378  
E-ISSN: 2413-7294  
Vol. 6, Is. 4, pp. 275-288, 2015

DOI: 10.13187/zhmnp.2015.6.275  
[www.ejournal18.com](http://www.ejournal18.com)



UDC 930.1

### **Historical studies of political indoctrination of the military during the Great Patriotic war in the soviet historical science (historiographical review)**

Elena Yu. Bobkova

Samara Institute (branch) Plekhanov Russian University of Economics, Russian Federation  
Neverova/Lineynaya Str. 87/35, Samara, 443009  
PhD (Pedagogy), Associate Professor  
E-mail: vica3@yandex.ru

#### **Abstract**

This article deals with the results of historiographical research reflecting problems of political indoctrination of the military in the set of historical and historiographical sources of the Great Patriotic War.

Categorical essence of the definition "political indoctrination", that lost its significance at the end of the twentieth century, is gradually revived in modern scientific researches. Though this definition has multi aspect usage today, it is more indicative for the post-Soviet investigations, while in the Soviet-era its synonyms were more often used. At the end of the twentieth - in the first decade of the twenty first century the definition "political indoctrination" was almost not used in regard to the current educational processes. It was replaced with more extended category "patriotic education". Since 2014 the term "political indoctrination" has begun increasingly being used in mass media and also in scientific researches. Organizational and political changes of the ideological development vector in our country, that are clear seen in all the fields of social development in Russia in the second decade of the twenty first century, necessitate transformation processes in the field of historiographical investigations devoted to the military history. Especially it concerns accumulation and analysis of historiographical knowledge for formation and development of ideology quality during military personnel training. The era of methodological pluralism in historiographical investigations starting since the past century, in combination with the structural changes of the global information space, demand searching new models and approaches to the history studies, both on the main theoretical and methodological level, and on the level of specific historiographical problems investigations.

**Keywords:** political indoctrination, military, the Great Patriotic War, historiography, national historical science.

#### **Введение**

Современные тенденции развития российского общества, особенно в области проблем становления духовной сферы, отмечаемых многими исследователями [1-3] подчеркивают значимость изучения исторического опыта трансформации идеологической работы в основных социальных институтах, в особенности – в Вооруженных силах. В настоящее время, в эпоху формирования положительного имиджа военной службы в глазах молодежи,

опыт предшественников, разработавших эффективный идеологический инструментарий, позволивший мобилизовать духовно-нравственные силы народа в переломный период существования страны, может стать полезными в развитии отдельных аспектов патриотических элементов гражданской позиции у подрастающего поколения.

В настоящее время для усиления позиций армии является неизбежным решение вопроса об усилении политического просвещения и воспитания военнослужащих. Политологи еще в конце XX века отмечали, что нейтрализация военными средствами внутренних источников опасности требует либо внесения существенных корректив в имеющийся механизм политической социализации военных, либо создания собственного механизма под задачи конкретной военно-политической ситуации [4].

Период Великой Отечественной войны – сложный и неоднозначный период развития отечественной исторической науки. В это время наука развивалась в экстремальных условиях, ее основные силы были брошены на разработку идеологического информационного оружия. Как отмечают историки это было «духовное оружие, облеченное в форму артефактов, рожденных изучением истории Великой Отечественной войны» [5].

Укреплению идеологической информационной обороны страны способствовало и государство, на рис. 1 представлены отдельные направления работы государственных органов власти в области сохранения опыта Великой отечественной войны.

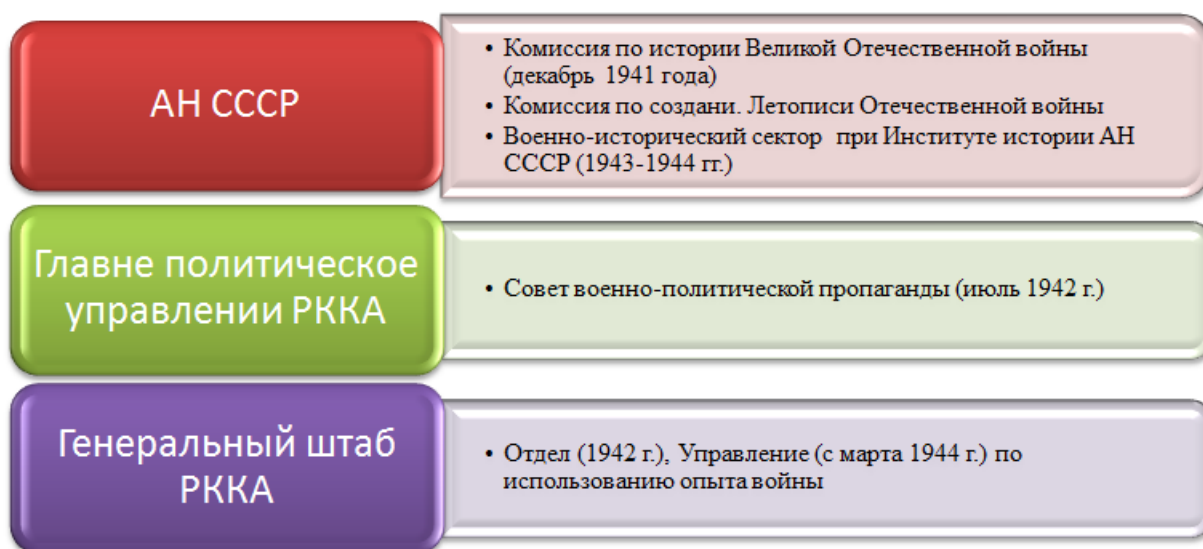


Рис. 1. Результаты организационной работы государственных органов власти в области обобщения опыта Великой отечественной войны, в том числе – и в сфере политического воспитания военнослужащих

Комиссии по истории Великой отечественной войны были организованы в союзных республиках, в наркоматах, армейских объединениях и на флоте. Активная работа по формированию материалов по политическому воспитанию военнослужащих велась во всех филиалах Института Маркса – Энгельса – Ленина при ЦК ВКП(б).

Особый вклад в формирование идеологической информационной обороны страны внес Совет военно-политической пропаганды [6]. Им рассматривались вопросы расширения базы печатной пропаганды и агитации, намечались вектора развития этой работы в зависимости от складывающейся на фронте обстановки, разрабатывались рекомендации и предложения по улучшению партийно-политической работы в войсках, оказывалась практическая помощь военным советам и политорганам на местах и т.д. Так, например, для усиления массово-политической агитации в войсках Совет признал целесообразным обеспечить личное участие в агитационной работе командиров и политработников всех степеней, а не только агитаторов подразделений [7], счел необходимым увеличить выпуск политической литературы [8]. В результате деятельности Совета военно-политической пропаганды с июля 1941 по сентябрь 1945 гг. вышли в свет 1108 различных изданий политической литературы

общим тиражом 176,7 млн экземпляров, было издано около 170 млн экземпляров произведений художественной литературы [5].

Идейно-политическое воспитание военнослужащих являлось одним из главных направлений работы с личным составом ВС СССР в период Великой Отечественной войны. Необходимо отметить, что в годы Великой Отечественной войны и послевоенное время содержание воспитания военнослужащих определялось как идейно-политическое, воинское, атеистическое, нравственное, правовое, эстетическое и физическое воспитание [9]. В работе В.Я. Ефремова отмечается, что в советской исторической науке при рассмотрении проблемы политического воспитания военнослужащих зачастую использовалась иная дефиниция «идейно-политическое воспитание», имевшая «до предела политизированное внутренне содержание», а дефиниция «политическое воспитание» активно стала использоваться только в постсоветский период [5].

### Материалы и методы

Методологическую основу исследования, результаты которого представлены в данной статье, составила методология управления знаниями, методы исторического, системного, логического анализа, научного познания (сравнение, анализ, синтез, аналогия, обобщение, индукция, дедукция), логический метод и классификация. Для проведения статистического анализа использовалась методология математической статистики, математические модели и методы анализа с использованием современных компьютерных технологий.

### Обсуждение

Анализ корпуса источников и литературы по исследуемой проблеме позволяет утверждать, что на развитие истории изучения политического воспитания военнослужащих в годы Великой Отечественной войны существенное влияние оказал ряд неоднозначных, диалектически-противоречивых факторов, обусловленных конкретно-исторической обстановкой, см. рис. 2.

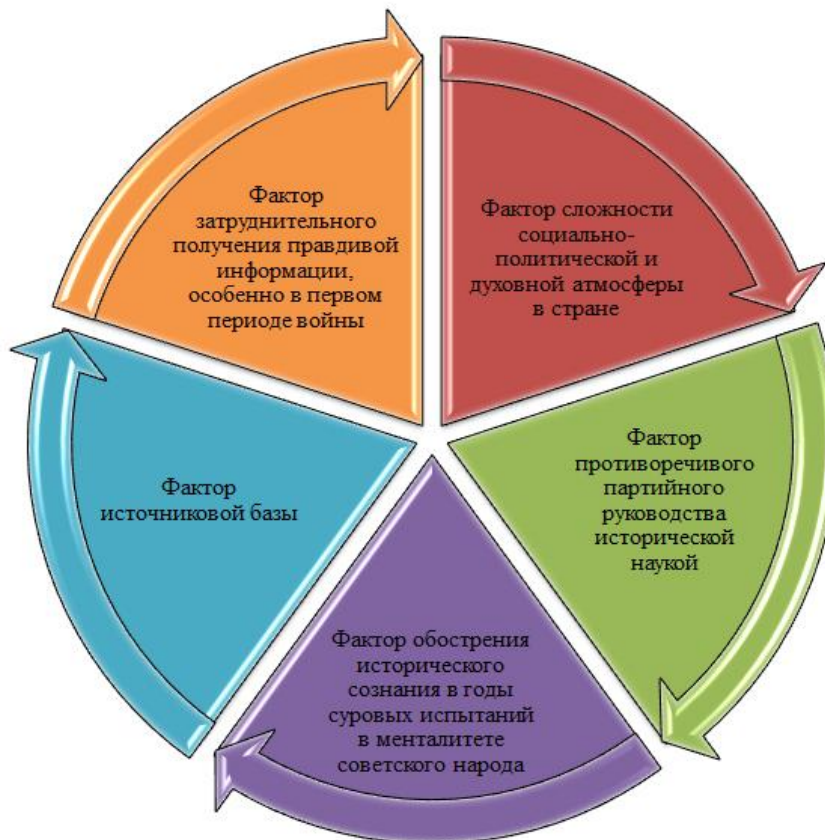


Рис. 2. Факторы, оказавшие влияние на вектор развития исследований по истории изучения проблемы политического воспитания военнослужащих в годы Великой Отечественной войны

Необходимо отметить, что партийное руководство идеологической работой, в которое органически входило и руководство советской исторической наукой со стороны ВКП(б), сыграло значительную положительную роль в создании условий для накопления исторических знаний, повышению уровня влияния на процесс формирования исторического сознания в области политического воспитания, особенно в условиях обострения исторического и политического самосознания.

С начала Великой отечественной войны активизировалось внимание военнослужащих к своему героическому прошлому нашей Родины, а также и к героике фронта и тыла, имевшей место в текущий момент, что не прошло незамеченным для советских историков.

Перед советскими историками была поставлена задача провести духовную мобилизацию сил народа на разгром врага, что вызвало смену научно-исследовательских приоритетов в исторической науке. На первый план выдвинулась подготовка публицистических и научно-популярных трудов, так, например, на совещании историков в ЦК ВКП(б) в 1944 г. отмечалось, что «ученые завалены огромным количеством популяризаторских заданий полукомпилятивного характера» [5].

В годы Великой Отечественной войны вышли в свет отдельные сборники документов, которые способствовали изучению истории политического воспитания военнослужащих в этот сложный период [10-20], однако их издание было сопряжено со значительными материальными трудностями, нехваткой кадров, неупорядоченностью и недостаточностью многих архивных документов. С этим связаны и объективно существующие проблемы данных публикаций, как области состава документов, так и в логике их издания. Количество документов, изданных в 1941–1945 г. было крайне невелико, мало документов вводилось в научный оборот. В издававшихся по различным вопросам сборниках наблюдалось дублирование материала, так как документы публиковались ранее в печати. В то же время, нельзя не отметить, что в 1941–1945 гг. происходил процесс сбора и накопления фактов. В такой ситуации основным источником для исследователей стала периодическая печать, где буквально с первых дней войны стали печататься официальные партийные и государственные документы [21-26]. Причем, к 1943 г. значительно возрос выпуск печатных изданий. Качественным источником для историков в той ситуации стали и приказы Верховного главнокомандующего. Так, анализ хода войны с января 1943 по сентябрь 1945 гг. был дан в 375 его приказах. Но здесь следует сделать замечание принципиального характера: большое количество указанных выше документов являлось секретными, и доступ к ним затруднялся.

В качестве историографического факта, ставшего точкой отсчета в истории изучения проблемы политического воспитания военнослужащих в годы Великой Отечественной войны стало переиздание многих произведений К. Маркса, Ф. Энгельса, В.И. Ленина, посвященных проблемам защиты социалистического Отечества, противоборства двух идеологий.

Всего за годы Великой Отечественной войны опубликовали более 500 трудов К. Маркса и Ф. Энгельса, В.И. Ленина общим тиражом около 17 млн. экземпляров [5]. Особенно следует отметить выход в свет XXXIV Ленинского сборника, в котором впервые напечатали более 800 писем, телеграмм, записок, резолюций и других документов по вопросам обороны Советской России в годы Гражданской войны (1918–1922 гг.).

Необходимо подчеркнуть, что проблема политического воспитания военнослужащих в годы Великой Отечественной войны нашла некоторое опосредованное выражение в группе работ крупных ученых-обществоведов [28-30]. Данные работы не могут рассматриваться в качестве полноценных научных исследований, они выполнены в формате агитационно-пропагандистских публикаций с элементами научно-популярного изложения, в то же время именно эти работы закладывают фундамент для будущих научных изысканий. В этих работах много апелляций к героическому прошлому нашей Родины, что, несомненно, стимулировало патриотический подъем советского народа и, соответственно, положительно влияло на вектор политического воспитания в РККА. Но основные проблемы в них обозначены, главным образом, на уровне констатации значимости сплоченности народа вокруг ВКП(б) для победы над врагом.

Качественным сдвигом в историографии рассматриваемой проблемы можно считать труды, где представлен обобщенный опыт партийно-политической работы в войсках. В 1941 г. были опубликованы результаты идеологической работы политорганов в войсках Северо-Западного, Юго-Западного, Южного, Карельского, Западного и Ленинградских фронтов [31].

В последующие годы войны – обобщен опыт партийно-политической работы на всех фронтах [32]. Стали издаваться тематические сборники, информационные бюллетени. В них содержался конкретный материал о наиболее эффективных формах и методах работы политорганов, партийных и комсомольских организаций, культурно-просветительных учреждений и СМИ [12-16]. Необходимо подчеркнуть, что, в большинстве своем, подобные материалы хранятся в Центральном архиве Министерства обороны РФ, хотя часть из них и введена в научный оборот отечественными учеными [5].

Как крупное событие в историографии исследуемой проблемы можно оценить выход в свет сборника в шести выпусках «Партийно-политическая работа в Красной армии» [33]. В отдельных документах данного сборника обобщается опыт воспитательной и политической работы по многим направлениям. Причем, как показывает анализ, какую бы проблему авторы ни освещали, они обязательно уделяли повышенное внимание проблемам воинской дисциплины – одной из несущих опор категории «политическое воспитание». Наглядным примером является работа М. Густарева и П. Сосина, обобщавшая опыт работы среди воинов нерусской национальности в частях Южного фронта. Как показал контент-анализ и факторный анализ статьи, воинской дисциплине и проблемам ее укрепления посвящено около 29 % текста.

Характерно, что подобная черта прослеживается и в других публикациях анализируемого сборника, посвященных проблемам, которые понятийно-категориальным аппаратом советской исторической науки обозначались как проблемы воспитания советских воинов «в духе пролетарского интернационализма». А таких статей опубликовано: во втором выпуске – четыре; в третьем – две; в пятом и шестом – по одной. Именно в них особое внимание уделялось проблемам повышения уровня политического воспитания личного состава вооруженных сил страны.

Главполитуправление армии считало задачу интернационального воспитания приоритетной, в передовых статьях газеты «Правда» подчеркивалась действенность деятельности партии по укреплению дружбы народов СССР и пролетарского интернационализма, разъяснялась сущность политики ВКП(б) в этой войне, сформулированная по радио в речи председателя ГКО СССР И.В. Сталина 3 июля 1941 г.

Только с октября 1942 по февраль 1943 гг., к примеру, на казахском, татарском, грузинском, узбекском, армянском и азербайджанском языках было издано 11 политических, 13 военных, 7 художественных брошюр тиражом от 350 тыс. до 650 тысяч экземпляров. Кроме того, за этот же период Главполитуправление РККА выпустило листовок на языках народов СССР общим тиражом 3370 экземпляров [5].

Представляет историографический интерес сборники материалов и статей о воинском воспитании «В помощь политработнику» [12-16]. Их основная тематика воспитание воинов в духе гордости за свое Отечество, проблемы формирования политического самосознания воинов действующей армии. Темы излагаются непосредственно в контексте анализа конкретной деятельности командования политорганов, партийных и комсомольских организаций в сфере, указанной выше. Значительное место уделено теме формирования политического сознания бойцов и крепкой воинской дисциплины в боевой обстановке. Именно в данном контексте поднимается проблема, например, формирования готовности к самопожертвованию во имя Отечества, а также необходимости решительной борьбы с паникерами. Много внимания уделено индивидуальной работе с воинами, применению метода убеждения в борьбе за крепкую воинскую дисциплину, развитое политическое самосознание.

Именно в исследуемый период Н.Л. Капитоновым была предпринята первая попытка научно-исторического осмысления опыта партийно-политической работы в действующей армии, накопленного в начальный период войны [34]. В работе автором были использованы как официальные партийные документы, так и материалы военной периодики. Несмотря на избыток пафоса (что обусловлено конкретно-исторической конъюнктурой), вопросы развития системы политического воспитания в ней освещены достаточно полно, с акцентом на умение применять в воспитательной работе с солдатами и офицерами метод убеждения, не исключая, однако, и метод принуждения.

Представляют повышенный научный интерес для исследования рассматриваемой проблемы материалы, опубликованные в годы Великой Отечественной войны в

периодических изданиях. Понимая значимость газет и журналов в организации воспитательной работы, в том числе и в сфере политического воспитания военнослужащих, органы государственной власти и военного управления Советского Союза провели большую работу с начала войны по реорганизации периодики в соответствии с нуждами военного времени. В интересах развития фронтовой прессы сократили многие другие печатные виды продукции, прекратили издание части гражданских газет и журналов, возросло количество военных газет, которые оперативно и квалифицированно отражали запросы всех категорий военнослужащих — от генерала до рядового. Характерно, что по решению Политбюро ЦК ВКП(б) в полтора раза увеличили тираж газет «Правда» и «Красная звезда». Активно функционировали центральные партийные журналы. В целом по стране на военную печать приходилось около 40 % всей выпускавшейся литературы [5]. Подобное позволило обеспечить в достаточном количестве потребности воинов в печатном слове.

Необходимо подчеркнуть, что армейская периодика с первых дней войны положила в основу своей деятельности указания высшего партийно-политического руководства страны по проблемам идеологической работы. Поэтому на ее страницах глубоко раскрывалась руководящая и направляющая роль компартии в борьбе с немецко-фашистскими захватчиками. Армейская периодика постоянно пропагандировала ленинское учение о защите социалистического Отечества, героическое прошлое нашей Родины, всех народов СССР, боевые и революционные традиции партии, армии и народа. Конечно, все это проводилось в системе идеологических координат (сформированной в предвоенные годы в период складывания сталинского политического режима).

Анализ публикаций в периодике 1941–1945 гг. по проблеме политического воспитания военнослужащих позволяет установить, что в материалах имелись следующие тенденции, см. рис. 3.

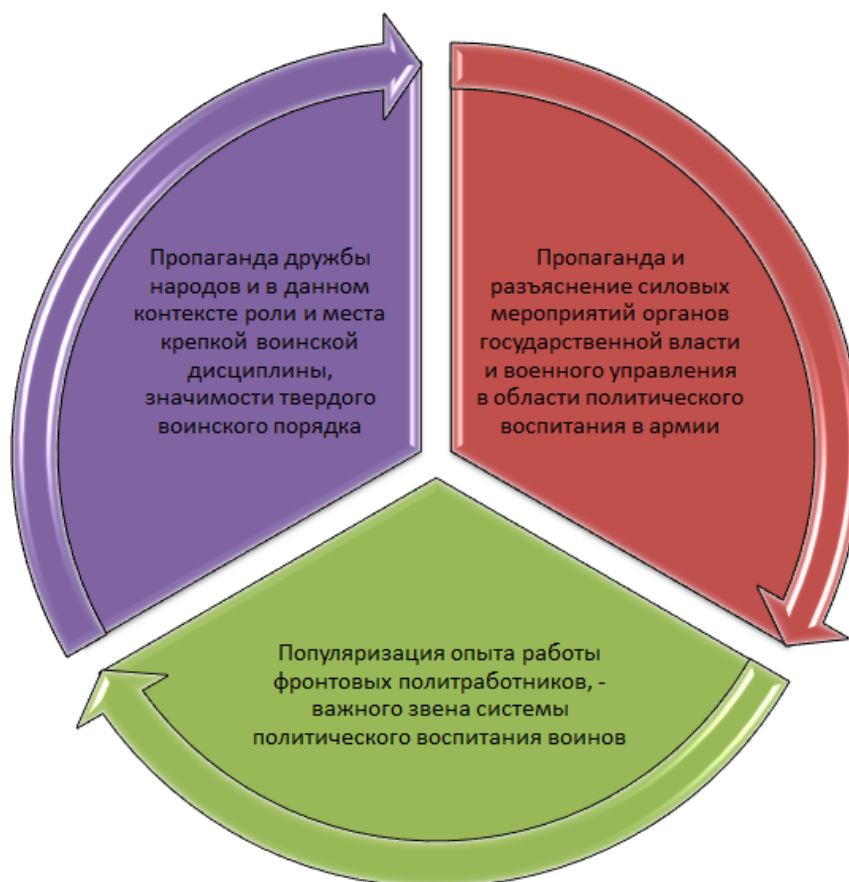


Рис. 3. Базовые векторы идеологической составляющей политического воспитания военнослужащих в годы Великой Отечественной войны по материалам периодических изданий

Общей тенденцией для всех работ, опубликованных в периодике, особенно фронтовой, является их ярко выраженный публицистический характер. В данной связи необходимо подчеркнуть, что в специфических условиях Великой Отечественной войны из-за отсутствия научных исследований по нашей проблеме публицистика стала играть даже большую роль, чем ей обычно отводится в исторической науке.

В публицистике тех лет ярко просматривается диалектика двух направлений в политическом воспитании военнослужащих: с одной стороны – формирование чувства глубокой ненависти к врагу [37-39]; с другой – необходимость неукоснительного соблюдения правовых норм по отношению к немецким военнопленным и местному населению в освобождаемых странах Европы. Необходимо отметить, что вторая проблема была очень актуальной и сложной, не случайно, 19 января 1945 г. И.В. Сталин с приближением советских войск к границам Германии потребовал не допускать случаев грубого отношения к немецкому населению [40]. Но вторая проблема стала значимой уже в разгар войны, а в 1941, как отмечал И. Эренбург «Наша армия в первые дни и месяцы не знала подлинной ненависти к немецкой армии» [41]. Подобная ситуация была связана с активизацией постулата о пролетарском интернационализме, активно пропагандированного среди советских военнослужащих в предвоенный период.

Таким образом, в первые месяцы Великой Отечественной войны акцент в политическом воспитании личного состава ВС СССР делался на преодоление в их сознании когнитивного диссонанса, детерминированного ошибочными установками идеологической работы существующего политического режима.

Наиболее эффективным инструментом в данном аспекте являлась публикация оперативного материала [42], показывающего страшные зверства немецко-фашистских захватчиков на временно оккупированной территории СССР, которые с первых дней оккупации приобрели масштабный характер, сопровождаемая публицистическими очерками.

Необходимо отметить, что публицистика И. Эренбурга (как одного из наиболее известных «бойцов идеологического фронта» периода Великой отечественной войны) в первую очередь была направлена на формирование у бойцов и командиров Советской Армии ненависти именно к фашистам, но не к немецкому народу [43], о чем свидетельствует и одна из наиболее обсуждаемых и в наши дни его работ – «О ненависти», опубликованная в «Красной звезде» 5 мая 1942. Автор пишет «В газетных статьях можно встретить выражение «пехота противника». Для нас гитлеровцы не просто противники; для нас гитлеровцы не люди, для нас – убийцы, палачи, нравственные уроды, жестокие изуверы, а потому мы их ненавидим» [37]. Именно за это высказывание на долгие годы утвердилась за И.Эренбургом «слава человеконенавистника», призывавшего «истреблять немецкий народ» [44]. Необходимо отметить, что как в данной статье, так и в иных публикациях И. Эренбурга отсутствует призыв к тотальному уничтожению немцев по «национальному признаку», более того, автор отмечает, что «Если немецкий солдат опустит оружие и сдастся в плен, мы его не тронем пальцем – он будет жить» [37].

Несмотря на то, что в большинстве работ, рассматривающих военную публицистику И. Эренбурга как человеконенавистническую и германофобскую, его цитаты зачастую вырываются из контекста [45].

Именно для первых дней и месяцев Великой Отечественной войны призывы «уничтожить фашистов», утверждения «не грех убить Гретхен, которая просит своего милого прислать ей из России костюмчик, добавляя: “Ничего, что запачкан кровью, можно отмыть...”» [46] были «нормой», т.к. основной целью данных публикация являлось преодоление в сознании бойцов и командиров Советской армии неверных представлений о роли пролетарского интернационализма, сформированных в предвоенный период, то уже в конце войны аналогичные лозунги уходят в область «патологии», сменяясь требованиями о необходимости неукоснительного соблюдения правовых норм по отношению к немецкому населению [44].

Весьма показательным в данном аспекте являются слова Даниила Гранина: «В 1966 году одна знакомая двадцатилетняя девушка, случайно прочитав военные статьи Эренбурга, была возмущена – как так можно писать о немцах... Она говорила это в 1966 году. А Эренбург писал в 1942 году, в августе, когда немцы шли на Сталинград, наступали на Северном Кавказе. Я помню, как нужны нам были статьи Эренбурга, ненависть

была нашим подспорьем, а иначе чем было еще выстоять. Мы не могли позволить себе роскошь разделить немцев на фашистов и просто мобилизованных солдат, шинели на них были одинаковые и автоматы. Это потом, в сорок четвертом, сорок пятом, стали подправлять, корректировать, разъяснять, и то мы не очень-то хотели вникать..» [47].

Близко примыкает по сущности и содержанию к творчеству И.Г. Эренбурга в рассмотренном выше аспекте и военная публицистика К.М. Симонова [48-50].

Компаративный анализ произведений двух указанных выше писателей позволяет заключить: у К. Симонова аспект собственно ненависти к фашизму выражен более рельефно, чем аспект гуманного отношения к поверженному противнику. Между тем, при всей категоричности, бескомпромиссности позиции писателя мы не найдем в ней зоологических призывов к уничтожению всей немецкой нации.

Контент-анализ военной публицистики И. Эренбурга и К. Симонова, и результата исследования ее идеологического влияния в процессе политического воспитания личного состава ВС СССР в период Великой отечественной войны позволяют сделать вывод, что в конкретно-исторический период (в данном случае – в военное время) представления о «норме» и «патологии» в аспекте политического воспитания имеют значительные различия с представлениями в мирное время, что детерминируется резким изменением системы ценностных координат в обществе.

Тема политического воспитания в армии в период Великой Отечественной войны нашла определенное отражение в мемуарной литературе, вышедшей в 1941–1945 гг. Они являлись особенными мемуарами [51]: написаны с крайне невеликой временной дистанции; в наибольшей степени сближались с публицистикой, оказывая сильное эмоциональное воздействие на читателя. Причем, все мемуары написаны в ключе тесной связи с решением задач дня. Оценивая историографическое значение указанных выше мемуаров, надо иметь в виду, что в той конкретно-исторической обстановке их авторы рассказывали не столько о себе, сколько о лично увиденном, передавали опыт многих непосредственных участников войны и, следовательно, отбирали факты и события, наиболее существенные и значимые с точки зрения общественного интереса. Для рассматриваемой проблемы такие мемуары имеют особое значение еще по одной существенной, с точки зрения соискателя, причине. Дело в том, что авторы мемуаров – военные корреспонденты, профессиональные литераторы. Они с присущей им наблюдательностью старались раскрыть психологию участников событий, тонко подмечали наиболее характерные черты и штрихи фронтовой действительности. Особенно это хорошо удавалось им тогда, когда авторы раскрывали героизм советских воинов, показывали его истоки.

В то же время, нельзя не сказать, что в данной группе работ мемуарного характера, написанных в экстремальных условиях войны, с особой силой проявились установленные отечественной исторической наукой все недостатки мемуарного жанра вообще. Но они были еще и усугублены крайне малой временной дистанцией, сблизившей до предела такие мемуары с публицистикой. По крайней мере, здесь нет работ мемуарно-исследовательского характера. Поэтому историкам лучше всего рассматривать их, главным образом, как вспомогательный исторический источник.

## **Результаты**

Анализ истории изучения проблемы политического воспитания военнослужащих в годы Великой Отечественной войны позволяет обобщить основные тенденции ее развития:

1. Историография проблемы развивалась на крайне узкой источниковой базе, в состав которой не входили архивные документы. В открытых публикациях, главным образом периодической печати, не имелось в достаточном количестве правдивой и полной информации в связи с жесткими цензурными ограничениями военного и политического характера.

2. Крупные обобщающие работы в исследуемый период отсутствуют по следующим причинам: отсутствие добротной источниковой базы; ориентация историков со стороны органов государственной власти и военного управления на подготовку трудов научно-популярного плана полукOMPIлятивного характера, а также громадного количества агитационно-пропагандистских материалов, необходимых для выработки духовного оружия против фашизма и мобилизации на этой основе советских людей на борьбу с ненавистным врагом.



3. В публикациях исследуемого периода события, в большинстве случаев, не анализировались, а описывались. В то же время, элементы научных исследований присущи многим подготовленным Главполитуправлением РККА материалам, в которых обобщен опыт партийно-политической работы. Но его ценность девальвируется тем, что опыт обобщался, главным образом, в масштабе частей, соединений и рассчитывался на пропаганду лучших примеров политической агитации непосредственно в войсках. Как серьезный недостаток следует отметить редкую постановку проблемных вопросов, хотя нельзя сказать, что такие попытки совсем не предпринимались.

4. Основная литература по рассматриваемой проблеме представлена периодической печатью и отдельными сборниками, научные труды практически не публиковались. Практически все работы, в той или иной степени, несли агитационно-пропагандистский характер, их основная ценность наличие большого фактографического материала по проблеме политического воспитания в армии. Специфика работ обусловлена конкретно-исторической обстановкой, когда у исследователей для глубокого теоретического осмысления, анализа и обобщения имеющегося порой богатого материала в условиях войны не хватало времени.

5. Исследуемая тема рассматривалась в комплексе, в первую очередь, с проблемами деятельности органов государственной власти и военного управления по дальнейшему укреплению воинской дисциплины в войсках, преимущественно в действующей армии, а также в контексте воспитания воинов их в духе дружбы народов СССР и освободительной миссии Красной армии.

### **Заключение**

Оценивая достижения советской историографии по рассматриваемой проблеме, следует отметить, что была проведена достаточно масштабная и плодотворная работа по накоплению и систематизации материала. Следует учитывать, что подобные публикации, как правило, носили инструктивный, методический или пропагандистский характер. Говорить об их строго научном, академическом характере не представляется целесообразным.

Изучение истории политического воспитания военнослужащих развивалась в специфических условиях Великой Отечественной войны. В той экстремальной конкретно-исторической обстановке правившая в стране коммунистическая партия стала консолидирующим началом в борьбе советского народа с немецко-фашистскими захватчиками. Страна превратилась в единый военно-политический лагерь.

В таких условиях с учетом еще и временного фактора, необходимого историкам для осмысления и переосмысления событий, отсутствия должной источниковой базы, невозможности применения метода компаративизма, нельзя было ожидать появления серьезных научных работ по теме исследования.

Однако материалы с обобщением опыта партийно-политической работы, подготовленные специалистами Главпура в годы войны, огромный пласт научно-популярной, агитационно-пропагандистской и публицистической литературы, заложили прочную основу советской историографии проблемы.

А то, что к ее подготовке привлекли ведущих советских историков, дало возможность многим трудам включить в себя элементы научных исследований. Особенно же необходимо подчеркнуть, что огромный пласт историографических источников периода 1941–1945 гг. сосредоточил в себе богатейший фактографический, отчасти и фактологический материал по проблеме исследования. И если он будет и впредь востребоваться учеными, то появятся новые возможности углубления и расширения исследования проблемы политического воспитания военнослужащих, в том числе и ее историографического осмысления и переосмысления с новых подходов, утверждающихся в отечественной исторической науке.

### **Примечания:**

1. Шимановский М.В. Духовно-нравственное обеспечение строительства ВС РФ: проблемы и пути решения // Военная мысль. 2005. № 1. С. 37-41.

2. Петронюк И.С. Зависимость становления отношения к армии у кадет от иерархии ценностей офицеров кадетского корпуса Социальная психология в образовании проблемы и перспективы Материалы международной научной конференции. Саратов: «Научная

книга», 2007. С. 108-110.

3. Петронюк И.С. Особенности социализации подростков в условиях кадетского корпуса. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена.: Аспирантские тетради: Научный журнал. 2008. № 24 (55). С. 415-418.

4. Общая и прикладная политология. / Под ред. В.И. Жукова, Б.И. Краснова. М.: МГУСУ, 1997. 992 с.

5. Ефремов В.Я. Деятельность властных структур по укреплению морального духа Вооруженных сил Советского государства (1918–1991 гг.): историографическое исследование : дис... д-ра ист. наук. Самара, 2007. 620 с. Режим доступа: <http://dlib.rsl.ru/rsl0100400000/rsl01004107000/rsl01004107728/rsl01004107728.pdf>

6. Галимуллина Н.М. Советско-партийная пропаганда периода Великой Отечественной войны как проблема историко-политического анализа : дис. ... канд. ист. наук : 23.00.01. Казань, 2005. 167 с.

7. Центральный архив Министерства обороны (далее ЦАМО). Ф. 32. Оп. 65606. Д. 16. Л. 17.

8. ЦАМО. Ф. 32. Оп. 11309. Д. 157. Л. 223.

9. Анашкин О.А. Совершенствование содержания воспитания военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации: дис... канд. пед. наук. М., 2004. 252 с. Режим доступа: <http://dlib.rsl.ru/rsl01002000000/rsl01002629000/rsl01002629269/rsl01002629269.pdf>

10. На фронте и в тылу: факты и документы: в 12 вып. М., 1941. URL: [http://publ.lib.ru/ARCHIVES/N/"Na\\_fronte\\_i\\_v\\_tylu"/\\_Na\\_fronte\\_i\\_v\\_tylu.html#001](http://publ.lib.ru/ARCHIVES/N/)

11. Законодательные и административно-правовые акты военного времени (22.03.1942-01.05.1943). М., 1942. Режим доступа: [http://eknigi.org/voennaja\\_istorija/183828-zakonodatelnye-i-administrativno-pravovye-akty-voennogo-vremeni-22031942-01051943.html](http://eknigi.org/voennaja_istorija/183828-zakonodatelnye-i-administrativno-pravovye-akty-voennogo-vremeni-22031942-01051943.html)

12. В помощь политработнику: Сб. руководящих мат-лов. М. : Военмориздат, 1942. 208 с.

13. В помощь политработнику Красной Армии: Сб. мат-лов. [Б. м. ] : Обл. изд-во, 1942. 80 с.

14. В помощь политработнику Красной Армии: Сб. мат-лов. [Б. м. ] : Обл. изд-во, 1942. 104 с.

15. В помощь политработнику Красной Армии: сборник / Сост. П. Дворкин. – Новосибирск : Новосибгиз, 1942. 103 с.

16. В помощь политруку: сб. статей из газет. Чебоксары : Чувашгосиздат, 1942. 32 с.

17. Освобождение Тихвина: сб. документов и материалов о разгроме нем.-фашист. войск под Тихвином в дек. 1941. Л. : Лениздат, 1943. 92 с.

18. Сборник законов СССР и указов Президиума Верховного Совета СССР. 1938 – июнь 1944. М.: Изд. "Ведомостей Верховного Совета СССР", 1944. 334 с.

19. Сообщения Советского Информбюро: в VIII кн. М., 1944–1945. Режим доступа: <http://rutracker.org/forum/viewtopic.php?t=4813532>

20. Общее собрание Академии наук СССР 25-30 сентября 1943. М.; Л: Изд-во Акад. наук СССР, 1944. 244 с.

21. Выступление по радио В. М. Молотова 22 июня 1941 г. // Правда. 1941. 23 июня.

22. Сталин И.В. Выступление по радио 3 июля 1941 г. // Правда. 1941. 4 июля.

23. Об ответственности за распространение в военное время ложных слухов, возбуждающих тревогу среди населения: Указ Президиума Верхов. Совета СССР. 6 июля 1941 г. // Известия. 1941. 8 июля.

24. О реорганизации органов политической пропаганды и введения института военных комиссаров в РККА: Указ Президиума Верхов. Совета СССР. 16 июля 1941 г. // Пропагандист Красной Армии. 1941. № 13.

25. О приеме в члены ВКП(б) кандидатов, отличившихся в боях с немецкими захватчиками: постановление ЦК ВКП(б) // Партийное строительство. 1942. № 1.

26. Об установлении полного единоначалия и упразднения института военных комиссаров: Указ Президиума Верхов. Совета СССР от 9 окт. 1942 г. // Правда. 1942. 10 октября.

27. ЦАМО. Ф. 32. Оп. 11302. Д. 192. Л. 1.

28. Александров Г. 25 лет Октябрьской революции и Великая Отечественная война. – М.: Государственное издательство политической литературы, 1942. 40 с.

29. Митин М. Великая Отечественная война против немецко-фашистских захватчиков.

- М.: Государственное издательство политической литературы. 1942. 112 с.
30. Комаров В. Красная Армия на защите мировой цивилизации // Правда. 1941. 30 августа.
31. ЦАМО. Ф. 32. Оп. 11318. Д. 1. Л. 1-218.
32. ЦАМО. Ф. 32. Д. 2. Л. 10-150; Д. 7. Л. 1-90; Д. 12. Л. 1-300; Д. 56. Л. 121-157.
33. Партийно-политическая работа в Красной Армии: сб. документов. М., 1942. Вып. 1; 1943. – Вып.2, 3; 1944. – Вып.4; 1945. – Вып.5; 1946. – Вып.6.
34. Капитонов Н.Л. Отечественная война и партийно-политическая работа в Красной Армии. Ашхабад : Академия, 1942. 92 с.
35. Источники победы советского народа в Великой Отечественной войне. 1941–1945. М.: Наука, 1985. 362 с.
36. Партийно-политическая работа в Советских Вооруженных силах в годы Великой Отечественной войны 1941–1945: крат. ист. обзор. М., 1968. С. 53.
37. Эренбург И. О ненависти // Красная звезда. 1942. 5 мая.
38. Эренбург И. О патриотизме // Красная звезда. 1942. 14 июля.
39. Эренбург И. Чернорабочие победы // Красная звезда. 1943. 11 ноября и др.
40. 50 лет Вооруженных Сил СССР. М., 1968. С. 334.
41. Эренбург И.Г. Люди, годы, жизнь: воспоминания. М., 1990. Т. 2. С. 239.
42. Правда. 1941. 11 августа, 12 сентября; 1942. 30 октября; 1943. 17 марта; 1944. 22 июня, 20 декабря и др.
43. Черкасский Я. Илья Эренбург и немцы // Русская Германия. 2012. № 14. Режим доступа: [http://www.rg-rb.de/index.php?option=com\\_rg&task=item&id=1384](http://www.rg-rb.de/index.php?option=com_rg&task=item&id=1384)
44. Бобкова Е.Ю. Представления о норме и патологии в политическом воспитании личного состава вооруженных сил СССР в период Великой отечественной войны: отражение в работах И. Эренбурга и К. Симонова // Представления людей о «норме» и «патологии» в процессе исторического развития: материалы XXXI Всероссийской научной конференции. – СПб.: Полтораки. 14–15 мая 2012. С. 119-123.
45. Drei Generationen auf Heimatsuche // Welt 06.08.06. Режим доступа: <http://www.welt.de/print-wams/article145720/Drei-Generationen-auf-Heimatsuche.html> и д.р.
46. Эренбург И.Г. Летопись мужества. М. : «Советский писатель», 1983. Режим доступа: [http://militera.lib.ru/prose/russian/erenburg\\_ig6/76.html](http://militera.lib.ru/prose/russian/erenburg_ig6/76.html)
47. Гранин Д.А. Прекрасная Ута // Наш комбат: Авт. сб. М.: АСТ, 2004. Режим доступа: <http://lib.rus.ec/a/51536>
48. Симонов К. Части прикрытия // Красная Звезда. 1941. 5 июля.
49. Симонов К. Июнь – декабрь // Красная Звезда. 1941. 31 декабря.
50. Симонов К. Делай, как я // Красная Звезда. 1943. 9 марта.
51. Богданов И.В. Записки военного корреспондента: в 2 кн. М., 1941–1942.

### References:

1. Shimanovskij M.V. Duhovno-nravstvennoe obespechenie stroitel'stva VS RF: problemy i puti reshenija // Voennaja mysl'. 2005. № 1. S. 37-41.
2. Petronjuk I.S. Zavisimost' stanovlenija otnoshenija k armii u kadet ot ierarhii cennostej oficerov kadetskogo korpusa Social'naja psihologija v obrazovanii problemy i perspektivy Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Saratov: «Nauchnaja kniga», 2007. S. 108-110.
3. Petronjuk I.S. Osobennosti socializacii podrostkov v uslovijah kadetskogo korpusa. // Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I.Gercena.: Aspirantskie tetradi: Nauchnyj zhurnal. 2008. № 24 (55). S. 415-418.
4. Obshhaja i prikladnaja politologija. / Pod red. V.I. Zhukova, B.I. Krasnova. М.: MGUSU, 1997. 992 s.
5. Efremov V.Ja. Dejatel'nost' vlastnyh struktur po ukrepleniju moral'nogo duha Vooruzhennyh sil Sovetskogo gosudarstva (1918–1991 gg.): istoriograficheskoe issledovanie : dis... d-ra ist. nauk. Samara, 2007. 620 s. Rezhim dostupa: <http://dlib.rsl.ru/rslo100400000/rslo1004107000/rslo1004107728/rslo1004107728.pdf>
6. Galimullina N.M. Sovetsko-partijnaja propaganda perioda Velikoj Otechestvennoj vojny kak problema istoriko-politicheskogo analiza : dis. ... kand. ist. nauk : 23.00.01. – Kazan', 2005. – 167 s.

7. Central'nyj arhiv Ministerstva oborony (dalee CAMO). F. 32. Op. 65606. D. 16. L. 17.
8. CAMO. F. 32. Op. 11309. D. 157. L. 223.
9. Anashkin O.A. Sovershenstvovanie soderzhanija vospitanija voennosluzhashchih Vooruzhennyh Sil Rossijskoj Federacii: dis... kand. ped. nauk. M., 2004. 252 s. Rezhim dostupa: <http://dlib.rsl.ru/rslo1002000000/rslo1002629000/rslo1002629269/rslo1002629269.pdf>
10. Na fronte i v tylu: fakty i dokumenty: v 12 vyp. - M., 1941. URL: [http://publ.lib.ru/ARCHIVES/N/"Na\\_fronte\\_i\\_v\\_tylu"/\\_ "Na\\_fronte\\_i\\_v\\_tylu".html#001](http://publ.lib.ru/ARCHIVES/N/)
11. Zakonodatel'nye i administrativno-pravovye akty voennogo vremeni (22.03.1942-01.05.1943). M., 1942. Rezhim dostupa: [http://eknigi.org/voennaja\\_istorija/183828-zakonodatelnye-i-administrativno-pravovye-akty-voennogo-vremeni-22031942-01051943.html](http://eknigi.org/voennaja_istorija/183828-zakonodatelnye-i-administrativno-pravovye-akty-voennogo-vremeni-22031942-01051943.html)
12. V pomoshh' politrabotniku: Sb. rukovodjashchih mat-lov. M.: Voenmorizdat, 1942. 208 s.
13. V pomoshh' politrabotniku Krasnoj Armii: Sb. mat-lov. [B. m. ]: Obl. izd-vo, 1942. 80 s.
14. V pomoshh' politrabotniku Krasnoj Armii: Sb. mat-lov. [B. m. ]: Obl. izd-vo, 1942. 104 s.
15. V pomoshh' politrabotniku Krasnoj Armii: sbornik / Sost. P. Dvorkin. Novosibirsk : Novosibgiz, 1942. – 103 s.
16. V pomoshh' politraku: sb. statej iz gazet. Cheboksary: Chuvashgosizdat, 1942. 32 s.
17. Osvobozhdenie Tihvina: sb. dokumentov i materialov o razgrome nem.-fashist. vojsk pod Tihvinom v dek. 1941. L. : Lenizdat, 1943. 92 s.
18. Sbornik zakonov SSSR i ukazov Prezidiuma Verhovnogo Soveta SSSR. 1938 – ijun' 1944. M. : Izd. "Vedomostej Verhovnogo Soveta SSSR", 1944. 334 s.
19. Soobshhenija Sovetskogo Informbjuro: v VIII kn. – M., 1944 – 1945. Rezhim dostupa: <http://rutracker.org/forum/viewtopic.php?t=4813532>
20. Obshee sobranie Akademii nauk SSSR 25-30 sentjabrja 1943. M.; L: Izd-vo Akad. nauk SSSR, 1944. 244 s.
21. Vystuplenie po radio V. M. Molotova 22 ijunja 1941 g. // Pravda. 1941. 23 ijunja.
22. Stalin I.V. Vystuplenie po radio 3 ijulja 1941 g. // Pravda. 1941. 4 ijulja.
23. Ob otvetstvennosti za rasprostranenie v voennoe vremja lozhnyh sluhov, vzbuzhdajushchih trevogu sredi naselenija: Ukaz Prezidiuma Verhov. Soveta SSSR. 6 ijulja 1941 g. // Izvestija. – 1941. – 8 ijulja.
24. O reorganizacii organov politicheskoj propagandy i vvedenija instituta voennyh komissarov v RSKA: Ukaz Prezidiuma Verhov. Soveta SSSR. 16 ijulja 1941 g. // Propagandist Krasnoj Armii. – 1941. – № 13.
25. O prieme v chleny VKP (b) kandidatov, otlichivshisja v bojah s nemeckimi zahvatchikami: postanovlenie CK VKP (b) // Partijnoe stroitel'stvo. 1942. № 1.
26. Ob ustanovlenii polnogo edinonachalija i uprazhnenija instituta voennyh komissarov: Ukaz Prezidiuma Verhov. Soveta SSSR ot 9 okt. 1942 g. // Pravda. 1942. 10 oktjabrja.
27. CAMO. F. 32. Op. 11302. D. 192. L. 1.
28. Aleksandrov G. 25 let Oktjabr'skoj revoljucii i Velikaja Otechestvennaja vojna. M.: Gosudarstvennoe izdatel'stvo politicheskoj literatury, 1942. 40 s.
29. Mitin M. Velikaja Otechestvennaja vojna protiv nemecko-fashistskih zahvatchikov. M. : Gosudarstvennoe izdatel'stvo politicheskoj literatury. 1942. 112 c.
30. Komarov V. Krasnaja Armija na zashhite mirovoj civilizacii // Pravda. 1941. 30 avgusta.
31. CAMO. F. 32. Op. 11318. D. 1. L. 1-218.
32. CAMO. F. 32. D. 2. L. 10-150; D. 7. L. 1-90; D. 12. L. 1-300; D. 56. L. 121-157.
33. Partijno-politicheskaja rabota v Krasnoj Armii: sb. dokumentov. M., 1942. Vyp. 1; 1943. Vyp. 2, 3; 1944. Vyp. 4; 1945. Vyp. 5; 1946. Vyp. 6.
34. Kapitonov N.L. Otechestvennaja vojna i partijno-politicheskaja rabota v Krasnoj Armii. – Ashhabad : Akademija, 1942. 92 s.
35. Istochniki pobedy sovetskogo naroda v Velikoj Otechestvennoj vojne. 1941–1945. M.: Nauka, 1985. 362 s.
36. Partijno-politicheskaja rabota v Sovetskijh Vooruzhennyh silah v gody Velikoj Otechestvennoj vojny 1941 – 1945: krat. ist. obzor. M., 1968. S. 53.
37. Jerenburg I. O nenavisti // Krasnaja zvezda. 1942. 5 maja.
38. Jerenburg I. O patriotizme // Krasnaja zvezda. 1942. 14 ijulja.
39. Jerenburg I. Chernorabochie pobedy // Krasnaja zvezda. 1943. 11 nojabrja i dr.

40. 50 let Vooruzhennyh Sil SSSR. M., 1968. S. 334.
41. Jerenburg I.G. Ljudi, gody, zhizn': vospominaniya. M., 1990. T. 2. S. 239.
42. Pravda. 1941. 11 avgusta, 12 sentjabrja; 1942. 30 oktjabrja; 1943. 17 marta; 1944. 22 ijunja, 20 dekabrja i dr.
43. Cherkasskij Ja. Il'ja Jerenburg i nemcy // Russkaja Germanija. – 2012. – № 14. Rezhim dostupa: [http://www.rg-rb.de/index.php?option=com\\_rg&task=item&id=1384](http://www.rg-rb.de/index.php?option=com_rg&task=item&id=1384)
44. Bobkova E.Ju. Predstavleniya o norme i patologii v politicheskom vospitanii lichnogo sostava vooruzhennyh sil SSSR v period Velikoj otechestvennoj vojny: otrazhenie v rabotah I. Jerenburga i K. Simonova // Predstavleniya ljudej o «norme» i «patologii» v processe istoricheskogo razvitija: materialy XXXI Vserossijskoj nauchnoj konferencii. – SPb. Poltorak. 14-15 maja 2012. – S. 119-123.
45. Drei Generationen auf Heimatsuche // Welt 06.08.06. Rezhim dostupa: <http://www.welt.de/print-wams/article145720/Drei-Generationen-auf-Heimatsuche.html> i d.r.
46. Jerenburg I.G. Letopis' muzhestva. M.: «Sovetskij pisatel'», 1983. Rezhim dostupa: [http://militera.lib.ru/prose/russian/erenburg\\_ig6/76.html](http://militera.lib.ru/prose/russian/erenburg_ig6/76.html)
47. Granin D.A. Prekrasnaja Uta // Nash kombatt: Avt. sb. M.: AST, 2004. Rezhim dostupa: <http://lib.rus.ec/a/51536>
48. Simonov K. Chasti prikrytija // Krasnaja Zvezda. – 1941. – 5 ijulja.
49. Simonov K. Ijun' – dekabr' // Krasnaja Zvezda. – 1941. – 31 dekabrja.
50. Simonov K. Delaj, kak ja // Krasnaja Zvezda. – 1943. – 9 marta.
51. Bogdanov I.V. Zapiski voennogo korrespondenta: v 2 kn. – M., 1941 – 1942.

УДК 930.1

**Изучение истории политического воспитания военнослужащих  
в годы Великой Отечественной войны в советской исторической науке  
(историографический обзор)**

Елена Юрьевна Бобкова

Самарский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова», Российская Федерация  
443009, г. Самара, ул. Неверова/Линейная, 87/35  
кандидат педагогических наук, доцент  
E-mail: [vica3@yandex.ru](mailto:vica3@yandex.ru)

**Аннотация.** В рамках данной статьи представлены результаты историографического исследования отражения проблемы политического воспитания военнослужащих в корпусе исторических и историографических источников периода Великой Отечественной войны.

Категориальная сущность дефиниции «политическое воспитание», утратившая актуальность в конце XX века, постепенно начинает возрождаться в современных научных исследованиях. В настоящее время, несмотря на многоаспектное использование данной дефиниции, она является знаковой для постсоветских научных исследований, в то время как в советский период чаще использовались ее синонимичные значения. В конце XX – первом десятилетии XXI века дефиниция «политическое воспитание», по отношению к современным воспитательным процессам практически не использовалась, ей на смену пришла более объемная категория «патриотическое воспитание». С 2014 года термин «политическое воспитание» начинает активно использоваться в средствах массовой информации, наблюдается его применение и в научных исследованиях. Организационно-политические изменения вектора идеологического развития нашей страны, рельефно отражающиеся во всех сферах общественного развития России во втором десятилетии XXI века, актуализируют необходимость трансформационных процессов в сфере историографических исследований, затрагивающих область военной истории. В особенности это касается сферы накопления и анализа историографических знаний в области становления и развития идеологической составляющей воспитательного процесса

личного состава Вооруженных Сил. Эпоха методологического плюрализма в историографических исследованиях, начавшаяся еще в прошлом столетии, в сочетании со структурными изменениями глобального информационного пространства, требует активизации поиска новых моделей и подходов к изучению истории исторической науки, как на общем теоретико-методологическом уровне, так и на уровне исследований конкретных историографических проблем.

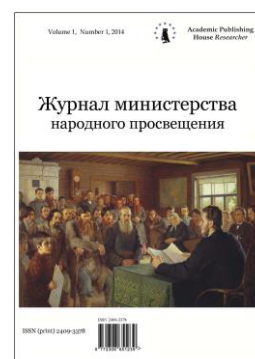
**Ключевые слова:** политическое воспитание, военнослужащие, Великая отечественная война, историография, отечественная историческая наука.

Copyright © 2015 by Academic Publishing House *Researcher*



Published in the Russian Federation  
Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya  
Has been issued since 1834.  
ISSN: 2409-3378  
E-ISSN: 2413-7294  
Vol. 6, Is. 4, pp. 289-295, 2015

DOI: 10.13187/zhmnp.2015.6.289  
[www.ejournal18.com](http://www.ejournal18.com)



UDC 378.147:811.133.1

### **Future French Language Teachers' Professional Competence in Dialogue Speech: characteristic of steps at the first year of studies**

Yelizaveta V. Yakovenko-Glushenkova

Kiev National Linguistic University, Ukraine  
Ukraine, Kiev 150, vul. Velyka Vasyl'kivska,73  
PhD (Pedagogy), Associate Professor  
E-mail: eliseya2000@rambler.ru

#### **Abstract**

The article deals with future French language teachers' professional competence in dialogue speech at the first year of studies. Theoretical and empirical methods were used to characterize this process. Two steps of training are distinguished – receptive and reproductive. They are described within phases of teaching to speak (pre-speaking, whilespeaking, post-speaking). Receptive step aims to make students speak French and become aware of purpose of teacher's actions at every phase of teaching dialogue speech. Reproductive step aims to imitate teacher's actions by students at pre-speaking, whilespeaking, post-speaking phases of teaching dialogue speech. Future French language teachers' skills (speech and communicative) previewed to be developed at the first year of studies are described within pre-speaking, whilespeaking, post-speaking phases at every step. Levels previewed to be achieved in the end of every step are defined and their features are described.

**Keywords:** professional competence in dialogue speech, future French language teachers, the first year of studies.

#### **Introduction**

One of the most discussed problems of higher education is to find effective ways to improve the future foreign language teachers' professional skills. A matter of difficulty to solve this problem is a double nature of purpose of their professional training. Future teachers' professional training simultaneously aims at teaching them foreign language and pedagogical art. Future foreign language teachers' professional competence is not a new object of researches. But future French language teachers' professional competence in dialogue speech at the first year of studies was not analyzed in details in theory and practice of higher education. That's why our article deals with this problem. It aims to characterize skills previewed to be developed, levels to be achieved and methods to be used at every step of training future French language teachers' professional competence in dialogue speech at the first year of studies.

#### **Methods**

To achieve the aim set in the article such methods were selected: theoretical – analysis, systematization and synthesis of existing documents, researches to describe content and strategy of

the problem; empirical – observation of the process of training future French language teachers' professional competence in dialogue speech at the first year to analyze and summarize the positive experience of foreign language teachers in higher education.

### **Discussion**

While we study particularities of training future French language teachers' professional competence in dialogue speech at the first year such factors are taken into consideration: 1) linguistic particularities of professional competence in dialogue speech; 2) future French language teachers' individual activity at the first year of studies; 3) mechanism of mental activity, stages of training foreign language skills and abilities; 4) aims of training future French language teachers' professional competence in dialogue speech at the first year of studies; 5) psycholinguistic features of dialogue speech; 6) linguistic and compositional features of different functional types of dialogues previewed to be studied at the first year; 7) future French language teachers' knowledge and skills previewed to be developed at the first year.

Following general principles of teaching foreign languages we base our research on such units of dialogue: a cue, a dialogical unit, a mini dialogue, a dialogue of a certain functional type [1].

In our research we are guided by such approaches of teaching to speak: deductive and inductive [2].

We present future French language teachers' professional competence in dialogue speech as a unit of speech and communicative skills that depict linguistic and methodological components of this competence.

As the result of analysis, systematization and generalization of scientific sources (P.Y. Halperin [3], J. Holovach [4], I.P. Zadorozhna [5], A.A. Leontyev [6], I.A. Palshkova [7], N.F. Talyzina [8], S.P. Shatilov [9], N.I. Zhynkyn [10] and others) we conclude on two stages of training future French language teachers' professional competence in dialogue speech at the first year. They are receptive and reproductive. Domineering nature of students' professional activity at each of them was put in names of these two stages.

Following O.B. Bihych [11] to ensure the unit of training future French language teachers' competence in dialogue speech and their professional training at the first year of training, we describe the stages of professional competence in dialogue speech at the first year (receptive, reproductive) within phases of teaching to speak (pre-speaking, whilespeaking, post-speaking [12]).

Receptive step aims to make students speak French [13]. It provides them with speech skills necessary to set contacts with interlocutors. This step also aims to make students aware of purpose of teacher's actions that is a background of communicative skills at pre-speaking, whilespeaking, post-speaking phases.

Receptivity that means perception of new professional knowledge, absence of any element of future French language teachers' reproductive or productive activity at this step makes its name.

Accumulation of empirical experience of professional activity, awareness by students of future professional activity at every phase of teaching to speak become possible due to heuristic conversations introduced in educational process on the base of general didactic principles: to convert students into active subjects of educational process; to create circumstances of intellectual development of every student.

Heuristic conversations at every phase of teaching to speak (pre-speaking, whilespeaking, post-speaking) of receptive step provide the development of future French language teachers' researching communicative skills including skill to analyze their own experience of mastering competence in dialogue speech. It aims to develop the professional component of competence in use.

Development of such speech skills make future French language teachers speak and as the result improve their competence in dialogue speech:

at pre-speaking phase

- perceptive-analytic skill: to mobilize personal experience connected with object of discussion;

at whilespeaking phase

- prognostic-projective skills: to understand oral speech produced by one or more speakers on live; to identify the object of discussion or its change when they listen to the interlocutor; to



correlate the plan of own speech with purpose, theme, situation of communication; to choose lexical and grammatical means according to the plan of expression; to correlate the idea, selected lexical and grammatical means with own communicative abilities;

- productive skills: to initiate the dialogue respecting basic etiquette and French speech rules within the studied topics; to transfer information clearly and accurately; to transfer information in details / briefly; to end the dialogue respecting basic etiquette and French speech rules within studied topics;

at post-speaking phase

- reflexive-corrective skill: to verify the adequacy of own cue to the previous one.

Training future French language teachers' professional competence in dialogue speech at receptive step covers 2.3 months of studying language and coincides with the topic «Personal identification».

Analysis, systematization and generalization of model program in French for universities and institutes (five years of studies) [14], work programs on teaching various aspects of French at the first year, speech material previewed to be studied at the first year provide such conclusions: training future French language teachers' professional competence in dialogue speech at receptive step previews to cover

- four functional types of dialogue: questioning, arrangement, exchange of experiences / ideas, etiquette;

- such sub-topics: «My family», «Seasons», «French class / lesson», «Classroom», «My flat», «My working day».

Taken in consideration the aim of receptive step where students' French communicative experience is minimum or absolutely absent, we intend to develop skills of prepared dialogue speech. It supposes the intensive use of natural and specially designed supports: verbal (text for reading, initiative teacher's cue), figurative (comics), audio (audiotext), supports created by students while they train professional competences in listening and / or monologue speech (questions, answers to questions, keywords, plan of the text etc.).

The use of audio supports at receptive step is reasonable only if future French language teachers possess certain communicative experience in French including experience in professional competences in listening and monologue speech.

At this step we suppose to develop intensively future French language teachers' skills necessary for etiquette dialogue. It aims to achieve effective results in private communication (to start or finish the dialogue respecting etiquette and French speech rules) as well as in professional communication (to congratulate, to excuse, to say good-bye and so on) because in real life etiquette dialogue is always an integrated part of dialogues of other functional types.

The development of skills necessary for etiquette dialogue at receptive step supposes to set a special aim of the class so it needs to do special exercises (to analyze and reproduce dialogues in the textbook, to complete dialogues, to play own dialogues following comics or describing a picture). Development of these skills can play the role of supplementary aim of the class. They can be developed while students learn speech materials or accumulate empiric professional experience when they observe teacher's professional activity in the class at all phases of teaching to speak.

At receptive step of training future French language teachers' professional competence in dialogue speech we suppose to use intensively different techniques to increase the students' motivation to master their speech and communicative skills, professional art on the whole.

Characterizing particularities of training future French language teachers' professional competence in dialogue speech we take in consideration laws of dialogue speech put by Y.V. Rozhdestvenskij [2]:

- law of time: endless dialogue kills informative value of speech and vice versa;

- law of audience: permanent increasing participants of dialogue kills informative value of speech and vice versa;

- law of audience's competence: audience's short knowledge about object of discussion kills informative value of speech and vice versa;

- law of reason: ignoring participants' interest in discussion kills informative value of speech and vice versa.

Analysis, systematization and generalization of researches connected to the problem of our article, model program in French for universities and institutes (five-year course of study) [14],

work programs on teaching various aspects of French at the first year, speech material previewed to be studied at the first year provide such conclusions: the receptive step aims to teach future French language teachers to reproduce dialogues learnt by heart and express own ideas in questioning dialogue, dialogue-exchange of experience / ideas of 5-7 cues, dialogue-arrangement of 4-5 cues, etiquette dialogue of 2-3 cues. Number of cues can increase if dialogues of different types integrate in one.

Taking in consideration psycholinguistic features of dialogue speech we accept the presence of pauses in students' speech in case if length of pauses doesn't interrupt the dialogue.

Such factors reflect effective results of training future French language teachers' professional competence in dialogue speech at the receptive step: students are motivated to master foreign language speech, professional skills, enrich and enlarge their knowledge about culture, traditions, history of nation whose language is being learnt; their competence in dialogue speech is equal to the level A.1–A.2.1; they understand the aim of teacher's actions at every phase of teaching dialogue speech.

Reproductive step of training future French language teachers' professional competence in dialogue speech at the first year of studies aims to develop communicative skills as a professional component of the competence in use. At this step their development expects imitation by students teachers' activity at all phases of teaching to speak.

At this step we suppose to develop a wide range of future French language teachers' speech skills necessary for mastering their competence in dialogue speech:

at pre-speaking phase:

- to improve skills developed at the previous step;

at whilespeaking phase:

- perceptive-analytic skill: to understand typical French gestures, intonation considered speech emotional marks;

- prognostic-projective skills: to ignore unknown elements of interlocutor's speech that are not important to understand its context; to understand implicit context; to enlarge the theme of discussion; to change the theme of discussion; to analyze, foresee, regulate interlocutor's reaction on own cues; to predict the theme and the aim of the dialogue on the base of initiative cue of the interlocutor; to predict the end of the cue on the base of its beginning and vice versa;

- productive skills: to design emotionally the dialogue using typical French gestures, intonation; to change the idea of dialogue if the interlocutor's cue doesn't correspond to a planned one; to awake interlocutor's interest in discussion; to use known means to express ideas instead of unknown ones;

at post-speaking phase:

- reflexive-corrective skill: to comment facts, events mentioned in the dialogue.

Reproductive step aims to develop such future French language teachers' communicative skills at the first year of studies:

at pre-speaking phase:

- projective skill: to analyze linguistic and psychological features of dialogue speech on the whole and features of different functional types of dialogues;

- organizational skills: to give instructions on the task, its correcting, controlling and grading; to explain in French grammar, phonetic, lexical rules; to explain and estimate the use of supports in teaching dialogue speech;

at whilespeaking phase:

- researching skill: to understand speech containing mistakes;

- organizational skill: to ask questions to clarify the question;

at post-speaking phase:

- motivating skill: to comment others' speech;

- corrective-controlling skills: to find mistakes in own dialogue speech; to find mistakes in others' dialogue speech; to estimate the adequacy of dialogue to the task.

We prefer to prevent mistakes to their correction. So we expect to develop projective and organizational skills at pre-speaking phase. But it doesn't exclude probability to develop these skills at post-speaking phase of teaching to speak.

Training future French language teachers' professional competence in dialogue speech at receptive step covers 7-8 months of studies.

One of the main characteristics of training future French language teachers' professional competence in dialogue speech at reproductive step is to develop skills of non prepared dialogue speech. So we suppose to reduce and in the end of the year completely eliminate specially designed supports, involve audio supports. It helps to create circumstances of real communication in the educational process.

In order to use efficiently time in the classroom at reproductive step we suppose to offer extraclass exercises to future French language teachers at all phases of teaching to speak that involve information technologies in the educational process.

At the reproductive step we suppose to increase the number of cues in students' dialogues. It becomes possible thanks to integration of dialogues of different functional types in one, widen a range of topics learnt by students, shortening of length and number of pauses in their speech.

Such factors reflect effective results of training future French language teachers' professional competence in dialogue speech at the reproductive step: students' competence in dialogue speech equal to the level B.1.1 ensures effective private communication within topics already learnt; students imitate in the correct way teacher's actions at every phase of teaching dialogue speech (pre-speaking, whilespeaking, post-speaking).

### Conclusion

Detailed analysis of steps of training future French language teachers' professional competence in dialogue speech at the first year of studies allows to pass to the development of efficient methods and effective system of monitoring and evaluation of this competence that aims to improve students' professional training in universities.

### References:

1. Черниш В.В., Устименко О.М. Методика формування іншомовної компетентності в говорінні // Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / [Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін.]; під ред. С.Ю. Ніколаєвою. Київ: Ленвіт, 2013. С. 298-370.
2. Шукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке: учеб. пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. Москва: Изд-во ИКАР, 2011. 454 с.
3. Гальперин П.Я. Организация умственной деятельности и эффективность учения // Возрастная и педагогическая психология. Материалы всесоюз. семинара-совещания. Пермь: Изд-во Перм. пед. ин-та, 1974. С. 90-103.
4. Головач Ю.В. Контроль уровня сформированности профессионально-фонетической компетенции студентов первого курса языкового педагогического вуза (на материале английского языка): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Киев, 1997. 272 с.
5. Задорожна І.П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки: монографія. Тернопіль, 2011. 414 с.
6. Леонтьев А.А. Иерархия речевых умений как объекты тестирования // Психология и методика обучения второму языку: тезисы докладов. Москва: МГУ. 1969. С. 28-32.
7. Пальшкова І.О. Особливості пізнання професійно-педагогічної культури в контексті практико-орієнтованого підходу: зміст і методи // Педагогічні науки: зб. наук. праць. Херсон: Айлант, 2011. Вип. 58. Ч. 1. С. 186-192.
8. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. Москва: Академия, 1998. 288 с.
9. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие для студентов педагогических институтов. 2-е изд., дораб. Москва: Просвещение, 1986. 223 с.
10. Жинкин Н.И. Механизмы речи. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1985. 370 с.
11. Бігич О.Б. Майбутній учитель іспанської мови в процесі формування компетентності в аудіюванні // Сучасний студент у контексті особистісно-діяльнісного підходу: за результатами науково-методичних досліджень: колективна монографія / О.Б. Бігич, М.М. Волошинова, М.С. Глазунов та інші.; [за заг. і наук. ред. О.Б. Бігич]. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2014. С. 67-75.
12. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology: учеб. пособие для вузов. Москва: Дрофа, 2005. 253 с.

13. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності в вищому мовному закладі освіти. Дніпропетровськ: Вид-во ДУЕП, 2005. 248 с.

14. Типова програма з французької мови для університетів та інститутів (п'ятирічний курс навчання) / [уклад. Валентина Іванівна Мельник, Анатолій Петрович Максименко та ін.]. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2004. 230 с.

#### References:

1. Chernysh V.V., Ustymenko O.M. Metodyka formuvannya inshomovnoyi kompetentnosti v hovorinni // Metodyka navchannya inozemnykh mov i kul'tur: teoriya i praktyka: pidruchnyk dlya stud. klasychnykh, pedahohichnykh i lnhvistychnykh universytetiv / [Bihych O.B., Borysko N.F., Borets'ka H.E. ta in.]; pid red. S.Yu. Nikolayevoyu. Kyiv: Lenvit, 2013. S. 298-370. (in Ukrainian)

2. Shchukin A.N. Metodika obucheniya rechevomu obshcheniyu na inostrannom yazyke: ucheb. posobie dlya prepodavateley i studentov yazykovykh vuzov. Moskva: Izd-vo IKAR, 2011. 454 s. (in Russian)

3. Gal'perin P.Ya. Organizatsiya umstvennoy deyatelnosti i effektivnost' ucheniya // Vozrastnaya i pedagogicheskaya psikhologiya. Materialy vsesoyuz. seminar-soveshchaniya. Perm': Izd-vo Perm. ped. in-ta, 1974. S. 90-103. (in Russian)

4. Golovach Yu.V. Kontrol' urovnya sformirovanosti professional'no-foneticheskoy kompetentsii studentov pervogo kursa yazykovogo pedagogicheskogo vuza (na materiale angliyskogo yazyka): diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Kiev, 1997. 272 s. (in Russian)

5. Zadorozhna I.P. Orhanizatsiya samostiynoy roboty maybutnikh uchytelev anhliys'koyi movy z praktychnoyi movnoyi pidhotovky: monohrafiya. Ternopil', 2011. 414 c. (in Ukrainian)

6. Leont'ev A.A. Ierarkhiya rechevykh umeniy kak ob'ekty testirovaniya // Psikhologiya i metodika obucheniya vtoromu yazyku: tezisy dokladov. Moskva: MGU. 1969. S. 28-32. (in Russian)

7. Pal'shkova I.O. Osoblyvosti piznannya profesiyno-pedahohichnoyi kul'tury v konteksti praktyko-oriyentovanoho pidkhotovu: zmist i metody // Pedahohichni nauky: zb. nauk. prats'. Kherson: Aylant, 2011. Vyp. 58. Ch. 1. S. 186-192. (in Ukrainian)

8. Talyzina N.F. Pedagogicheskaya psikhologiya. Moskva: Akademiya, 1998. 288 s. (in Russian)

9. Shatilov S.F. Metodika obucheniya nemetskomu yazyku v sredney shkole: ucheb. posobie dlya studentov pedagogicheskikh institutov. 2-e izd., dorab. Moskva: Prosveshchenie, 1986. 223 s. (in Russian)

10. Zhinkin N.I. Mekhanizmy rechi. Moskva: Izd-vo APN RSFSR, 1985. 370 s. (in Russian)

11. Bihych O.B. Maybutniy uchytel' ispans'koyi movy v protsesi formuvannya kompetentnosti v audiyuvanni // Suchasnyy student u konteksti osobystisno-diyal'nisnogo pidkhotovu: za rezul'tatamy naukovykh doslidzhen': kolektivna monohrafiya / O.B. Bihych, M.M. Voloshynova, M.S. Hlazunov na insh.; [za zah. i nauk. red. O.B. Bihych]. Kyiv: Vyd. tsentr KNLU, 2014. S. 67-75. (in Ukrainian)

12. Mil'rud R.P. Metodika prepodavaniya angliyskogo yazyka. English Teaching Methodology: ucheb. posobie dlya vuzov. Moskva: Drofa, 2005. 253 s. (in Russian)

13. Tarnopol's'kyi O.B. Metodyka navchannya inshomovnoyi movlennyevoyi diyal'nosti v vyshchomu movnomu zakladi osvity. Dnipropetrovs'k: Vyd-vo DUEP, 2005. 248 s. (in Ukrainian)

14. Typova prohrama z frantsuz'koyi movy dlya universytetiv ta instytutiv (p'yatyrichnyy kurs navchannya) / [uklad. Valentyna Ivanivna Mel'nyk, Anatoliy Petrovych Maksymenko ta in.]. Kyiv: Vyd. tsentr KNLU, 2004. 230 s. (in Ukrainian)

УДК 378.147:811.133.1

### **Профессиональная компетентность будущих учителей французского языка в диалогической речи: этапы формирования на первом курсе обучения**

Елизавета Валентиновна Яковенко-Глушенкова

Киевский национальный лингвистический университет, Украина  
Украина, Киев 150, ул. Большая Васильковская, 73

кандидат педагогических наук, доцент  
E-mail: eliseya2000@rambler.ru

**Аннотация.** Статья посвящена формированию у будущих учителей французского языка профессиональной компетентности в диалогической речи на первом курсе обучения. Для характеристики предмета анализа были использованы теоретические и эмпирические методы научного исследования. Выделено два этапа формирования у будущих учителей французского языка профессиональной компетентности в диалогической речи на первом курсе обучения: рецептивный и репродуктивный. Каждому из них дана характеристика в контексте этапов обучения говорению (pre-speaking, whilespeaking, post-speaking). Целью рецептивного этапа является запуск «речевого механизма» студентов, а также осознание ими цели профессиональных действий преподавателя на каждом этапе обучения диалогической речи (pre-speaking, whilespeaking, post-speaking). Репродуктивный этап предполагает имитацию студентами профессиональных действий преподавателя на каждом этапе обучения диалогической речи (pre-speaking, whilespeaking, post-speaking). Выделены умения (общие речевые и коммуникативные), предусмотренные для формирования на рецептивном и репродуктивном этапах. Обозначены уровни овладения будущими учителями французского языка профессиональной компетентностью в диалогической речи, предусмотренные для достижения в конце каждого этапа.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность в диалогической речи, будущие учителя французского языка, первый курс обучения.