Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет»

КЛАССИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Материалы Всероссийской с международным участием
научно-практической конференции,
посвящённой 85-летию
Удмуртского государственного университета

(Ижевск, 3-4 февраля 2016 г.)

Ижевск
2016

УДК 378(470.51)(061.3)
ББК 74.484.7я431
К 476

ОРГКОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ:

Г. В. Мерзлякова – ректор УдГУ (председатель); **С. Д. Бунтов** – первый проректор; **И. В. Меньшиков** – проректор по научной работе и инновациям; **М. М. Кибардин** – проректор по учебной работе; **С. И. Вострокнутов** – директор Департамента по молодёжной и социальной политике; **Н. Ю. Старкова** – директор Института истории и социологии; **В. В. Пузанов** – зав. кафедрой истории России; **Д. В. Репников** – доцент кафедры философии и гуманитарных дисциплин; **Т. М. Богомолова** – начальник отдела по связям с общественностью и СМИ; **А. В. Данилов** – директор Учебно-научной библиотеки им. В. А. Журавлёва; **А. В. Башев** – директор Научно-образовательного и экспозиционного центра.

Редакционный совет:

Г. В. Мерзлякова – председатель,
С. Д. Бунтов, И. В. Меньшиков, В. В. Пузанов.

Редколлегия:

И. В. Меньшиков, В. В. Пузанов, Д. В. Репников, А. В. Башев.

Отв. ред. и сост.: В. В. Пузанов, Д. В. Репников.

К 476

Классический университет: история и современность: материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, посвящённой 85-летию Удмуртского государственного университета; Ижевск, 3-4 февраля 2016 г. / отв. ред. и сост. В. В. Пузанов, Д. В. Репников. – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. – 430 с.

ISBN 978-5-4312-0405-0

В сборнике представлены материалы вузовской научно-практической конференции «Классический университет: история и современность», посвящённой 85-летию Удмуртского государственного университета.

Издание подготовлено кафедрой истории России и кафедрой философии и гуманитарных дисциплин Института истории и социологии УдГУ.

Предназначено для научных работников, преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов, всех интересующихся историей Удмуртского государственного университета, проблемами развития высшего образования и науки.

ISBN 978-5-4312-0405-0

УДК 378(470.51)(061.3)
ББК 74.484.7я431

© ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет», 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ 9

I. УДМУРТСКОМУ ГОСУДАРСТВЕННОМУ УНИВЕРСИТЕТУ – 85 ЛЕТ

Г. В. Мерзлякова *(Россия, **г. Ижевск**)*
Удмуртский государственный университет:
вехи истории и вызовы времени 14

II. СВЕТЛОЙ ПАМЯТИ ПЕРВЫХ РЕКТОРОВ УдГУ БОРИСА НИКОЛАЕВИЧА ШУЛЬГИ (1926–2002) И ВИТАЛИЯ АНАТОЛЬЕВИЧА ЖУРАВЛЁВА (1941–2007)

В. А. Байметов *(Россия, **г. Ижевск**)*
Лицом к лицу… Уроки Бориса Николаевича Шульги 26

Е. А. Подшивалова *(Россия, **г. Ижевск**)*
О личности Виталия Анатольевича Журавлёва 30

III. КЛАССИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ КАК СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН. ГЕНЕЗИС И РАЗВИТИЕ КЛАССИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ В РОССИИ.

С. М. Решетников *(Россия, **г. Ижевск**)*
«Классический университет» – эволюция понятия 35

В. В. Пушкарева *(Россия, **г. Ижевск**)*
О понятии «классический университет» 41

Е. Ю. Жарова *(Россия, **г. Брянск**)*
Путь к классическому университету в Российской империи
(с точки зрения развития естественнонаучного образования) 47

В. М. Бухараев, Г. П. Мягков *(Россия, **г. Казань**)*
Трансформация классического университета
в условиях «текучей современности» 56

В. П. Овечкин *(Россия, **г. Ижевск**)*
Классический университет в изменяющейся реальности 62

С. В. Борзов *(Россия,* ***г. Ижевск****)*
Высшее образование как основа устойчивого
развития общества и государства 69

С. А. Даньшина *(Россия,* ***г. Ижевск****)*
Развитие идеи классического исследовательского
университета на рубеже XX–XXI вв.: региональный опыт 76

Н. Ю. Старкова *(Россия,* ***г. Ижевск****)*
Берлинский университет 2015: классические традиции
в меняющемся мире (по материалам научной стажировки) 84

Т. Н. Иванова *(Россия,* ***г. Чебоксары****)*
Идея Чувашского университета: от мечты к реальному воплощению 93

А. В. Овчинников *(Россия,* ***г. Казань****)*
Классический университет в современной России:
«эгоистичные интеллектуалы и коллективистские идеологии...» 98

А. А. Баранов *(Россия,* ***г. Ижевск****)*
Партнёрство университетов: образовательное и общекультурное
единство (заметки участника международного проекта W15-2013) 108

М. Н. Краснова *(Россия,* ***г. Чебокасры****)*
Международные отношения ЧГУ им. И. Н. Ульянова в 1991-2009 гг. 112

А. В. Жидченко *(Россия,* ***г. Москва****)*
Пространство университета в пространстве городского района:
социокультурная трансформация от советского к постсоветскому
(по материалам НГУ и ОмГУ им. Ф. М. Достоевского) 119

Г. Б. Северухин, Е. С. Иванова *(Россия,* ***г. Ижевск****)*
Факультет физического воспитания в годы становления
Удмуртского государственного университета 125

Д. В. Репников, Е. П. Никонова *(Россия,* ***г. Ижевск****)*
Из истории преподавания общественно-политических
дисциплин в УГПИ-УдГУ (кафедра истории КПСС в 1964–1989 гг.) 131

**IV. УНИВЕРСИТЕТСКАЯ НАУКА:
ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

Н. Н. Зипунникова *(Россия,* ***г. Екатеринбург****)*
Российские университеты в современной исследовательской
оптике: о некоторых возможностях историко-правовой науки 142

В. Д. Камынин *(Россия,* ***г. Екатеринбург****)*
Из опыта взаимодействия университетской и академической исторической науки в Екатеринбурге-Свердловске 150

Н. В. Митюков, Е. Л. Бусыгина *(Россия,* ***г. Ижевск****)*
О кооперации вузовской науки и производства 160

Е. Е. Красноженова *(Россия,* ***г. Астрахань****)*
Университетская наука в годы Великой Отечественной войны: на материалах Нижнего Поволжья 165

А. А. Измайлова *(Россия,* ***г. Ижевск****)*
Научно-исследовательская работа гуманитарных факультетов УГПИ в 1930–1940-е гг. 171

В. Н. Бубличенко *(Россия,* ***г. Ухта****)*
Отдельные аспекты научно-исследовательской деятельности Ухтинского индустриального института в 1967–1975 гг. 181

П. В. Георгиев *(Россия,* ***г. Казань****)*
«Ученые записки» Казанского университета как памятник научных коммуникаций университетского сообщества во второй пол. XIX – нач. XX вв. 188

В. Л. Круткин *(Россия,* ***г. Ижевск****)*
Как гуманитарное знание может формироваться в социальной науке (на примере антропологии А. Леруа-Гурана) 195

А. В. Чуриков *(Россия,* ***г. Магнитогорск****)*
Научно-исследовательская деятельность студентов как фактор интеграции среднего и высшего профессионального образования 203

V. ВЫДАЮЩИЕСЯ ОРГАНИЗАТОРЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ. ЛИЧНОСТЬ УЧЁНОГО И ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

А. К. Барсуков, М. Ю. Сметанин *(Россия,* ***г. Ижевск****)*
Духовное и культурное наследие В. А. Журавлёва: для чего быть естественно-гуманитарному научно-образовательному комплексу в составе УдГУ? 211

С. С. Казаров *(Россия,* ***г. Ростов-на-Дону****)*
Профессор Варшавского университета А. М. Придик. Начальный (дерптский) период научно-педагогической деятельности (1892–1904) 225

Е. А. Колесниченко *(Беларусь,* ***г. Мозырь****)*
Вехи жизни и творчества русского учёного и педагога П. Ф. Каптерева 231

Ю. Ю. Царицанская *(Россия,* ***г. Москва****)*
А. В. Васильев (1853–1929) – организатор науки и образования 240

С. А. Васюра *(Россия,* ***г. Ижевск****)*
Вольф Соломонович Мерлин – выдающийся отечественный
психолог и организатор вузовской науки 246

В. Б. Помелов *(Россия,* ***г. Киров****)*
Выдающийся уроженец удмуртской земли Б. П. Есипов 253

А. С. Зуева-Измайлова *(Россия,* ***г. Ижевск****)*
Петер Домокош – почётный профессор Удмуртского университета 262

А. Л. Туркевич, Н. Г. Шишкина *(Россия,* ***г. Ижевск****)*
Школа проф. В. Е. Майера в УГПИ-УдГУ: характер и основные черты 270

Н. Н. Бармина *(Россия,* ***г. Ижевск****)*
Татьяна Николаевна Ефремова: мы чувствуем её отсутствие 278

И. Ф. Сергеенкова *(Россия,* ***г. Ижевск****)*
Николай Иванович Санников (1937–2013) – учёный
и организатор подготовки историков в Удмуртской Республике 286

А. А. Кутузова *(Россия,* ***г. Сыктывкар****)*
«Такое дело пропасть даром не может!» 293

А. Б. Бушев *(Россия,* ***г. Тверь****)*
Преемственность педагогических школ:
от первой педагогики до педагогики рефлективной 301

VI. УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ. ПРОБЛЕМЫ ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ

Б. И. Осипов *(Россия,* ***г. Омск****)*
Пять аргументов против бакалавриата 312

В. Н. Николенко *(Россия,* ***г. Москва****),*
Л. В. Неклюдова *(Россия,* ***г. Глазов****),*
О. Л. Полякова, В. М. Чучков *(Россия,* ***г. Ижевск****)*
Инновационные подходы в обучении студентов вуза 315

Г. Г. Недюрмагомедов *(Россия,* ***г. Махачкала****)*
Проблемы качества современного университетского образования 320

А. Ж. Арутюнян, И. Р. Саркисян *(Армения,* ***г. Ереван****)*
Проблемное обучение как необходимое условие
реформирования высшей школы 326

Н. Н. Музлова *(Россия,* ***г. Ижевск****)*
Гуманитарная подготовка студентов в контексте
модернизации современного высшего образования 329

Г. Н. Москалевич *(Беларусь,* ***г. Минск****)*
Проблемы профессиональной подготовки менеджера
в условиях классического университета 335

О. А. Воробьева, О. Д. Головина *(Россия,* ***г. Ижевск****)*
Управление качеством в системе послевузовского образования:
практика реализации федеральной программы подготовки
управленческих кадров 344

Р. Г. Гайнуллина *(Россия,* ***г. Ижевск****)*
Личностно-ориентированная образовательная площадка
как ресурс развития личности студента (на примере
практических занятий по иностранному языку) 351

О. А. Казанцева *(Россия,* ***г. Ижевск****)*
Применение видеоматериалов в обучении студентов-
историков (на примере курсов по музеологии) 356

Л. А. Зайналова *(Россия,* ***г. Махачкала****)*
Дидактические приёмы предупреждения синтаксической
интерференции в процессе развития речи учащихся-билингвов 365

С. И. Журавлёва, К. Зелковский *(Беларусь,* ***г. Мозырь****)*
Из опыта реализации гендерного воспитания
в УО «МГПУ им. И. П. Шамякина» 370

Т. В. Шрейбер *(Россия,* ***г. Ижевск****)*
Гендерные аспекты совладания студентов
с трудными ситуациями, связанными с обучением в вузе 375

Е. В. Петракова *(Россия,* ***г. Киров****)*
Студенческие отряды как форма развития
социальной активности молодёжи 383

Е. В. Рыбак *(Россия,* ***г. Архангельск****)*
Технологические компетенции преподавателя высшей школы:
социально-коммуникативный аспект 387

Р. А. Идрисов *(Россия,* ***г. Чебоксары****)*
Основные этапы развития системы обучения
военному делу в гражданских вузах России 397

С. В. Бердышева, А. Н. Косачева,
А. А. Белобородов *(Россия,* ***г. Воткинск****)*
Проблемы реализации прав преподавателей и студентов
в условиях реформирования высшей школы 405

Е. А. Голдобина, О. Н. Корнева,
Т. К. Решетникова *(Россия,* ***г. Ижевск****)*
Организация академической мобильности в вузе:
проблемы и пути решения 411

Е. В. Кубаева *(Россия,* ***г. Ижевск****)*
Роль социальных медиа в трудоустройстве
(на примере Удмуртского республиканского центра
содействия занятости студентов) 416

К. М. Дворникова *(Россия,* ***г. Киров****)*
Добровольческий лагерь «Действуй» как инновационная
технология обучения волонтёров на территории г. Кирова 420

А. И. Красников, А. С. Степанов *(Россия,* ***г. Березники****)*
Прогнозирование трудоустройства выпускников вузов
на основе математических многофакторных решений 423

85-летию Удмуртского государственного университета, светлой памяти Бориса Николаевича Шульги (23.01.1926–18.10.2002) и Виталия Анатольевича Журавлёва (1.02.1941–27.01.2007) ПОСВЯЩАЕТСЯ…

ПРЕДИСЛОВИЕ

В 2016 г. Удмуртскому государственному университету, культурному символу Удмуртии, исполняется 85 лет. Это не только крупнейший, но и старейший вуз Республики. Начинал он свою историю в трудную, но героическую эпоху построения нового общества, эпоху индустриализации, коллективизации, культурной революции. Решить эти стратегические задачи было невозможно без ликвидации массовой неграмотности, доставшейся в наследство от дореволюционной России, выравнивания социально-экономического и культурного уровня развития между отдельными регионами огромной страны. Не являлась исключением и наша республика (до 1934 г. – автономная область). Введение всеобуча, задачи осуществления преподавания на удмуртском языке неизбежно выдвигали в числе приоритетных направлений социально-политической и культурной жизни автономии подготовку учительских кадров. Имевшиеся педагогические техникумы в Ижевске, Глазове, Можге, Новом Мултане, Якшур-Бодье, Дебесах не удовлетворяли потребности региона в педагогах ни в количественном, ни в качественном отношении. Более того – основная масса учителей готовилась на краткосрочных курсах. Расширение же сети школ повышенного типа и техникумов требовало наличия достаточного количества педагогов высшей квалификации. Специалистов, готовившихся за пределами области, не хватало. Поэтому перед областью встал вопрос об организации собственного высшего педагогического заведения. Без этого невозможно было ее полнокровное политическое, экономическое и культурное развитие.

В числе первых вопрос об открытии пединститута поднимался на ноябрьской партийной конференции автономии в 1927 г., на сентябрьской сессии облисполкома в 1929 г. и на заседании Совнаркома в сен-

тябре 1930 г. В постановлении ВЦИК и Совнаркома РСФСР от 10 февраля 1931 г. «О мероприятиях в ознаменование десятилетия Вотской автономной области» предлагалось: «Наркомпросу РСФСР открыть в ВАО педагогический институт и приступить в том же году к постройке здания для этого института». 10 марта 1931 г. бюро областного комитета партии постановило открыть в сентябре пединститут «по общественно-литературному, физико-техническому, агрономическому и химико-биологическому отделениям» и определило студенческий контингент первого набора в количестве 160 чел. 25 марта 1931 г. было принято постановление Президиума ВЦИК об организации в Ижевске пединститута «имени 10-летия ВАО» (Вотской автономной областью наша республика именовалась до 1 января 1932 г.).

Так начиналась история Удмуртского государственного педагогического института (УГПИ) – предшественника Удмуртского государственного университета (УдГУ).

Рождение Удмуртского государственного университета – следствие продуманной политики партии и правительства на повышение уровня образования, ускорение НТР, повышение качества жизни населения. Для этого, прежде всего, нужно было поднимать качество образования на всех уровнях, а не только в нескольких избранных элитных вузах СССР. Властью обладавшие понимали, что качество образования, качество человеческого потенциала зависит от конкретного учителя в советской глубинке. Выпускник МГУ или ЛГУ в эту глубинку, разве что в виде крайне маловероятного исключения, не поедет. Но если не поднять уровень образования в глубинке, то, со временем, иссякнет и поток подготовленных абитуриентов, питающий элитные вузы, в т. ч. МГУ и ЛГУ. Поэтому нужно усиливать кадровый и материальный потенциал региональных вузов. Узкоспециализированные педагогические институты не обладали достаточным потенциалом для прорыва в новое качество. Начинается полоса университизации высшего образования. Государство берет курс на расширение сети университетов за счет реорганизации педвузов в столицах автономий и ряде областных центров. Это был очередной шаг на пути выравнивания уровней социально-экономического, политического и культурного развития народов СССР. Создание национальных университетов должно было значительно повысить уровень образования и науки на местах, что влекло за собой позитивные сдвиги практически во всех сферах общественной жизни, способствовало дальнейшему улучшению социально-психологического климата и гармонизации межнациональных отношений в стране. Наконец, иметь университет было престижно, и это не могло не отражаться на действиях местных руководящих элит.

Открытие новых университетов отражало и общемировые тенденции. В первой половине 1950-х гг. в Европе восстановилась довоенная университетская система, но уже в несколько ином качестве. Потребности экономики и культуры, начало перехода к информационным технологиям, взятый курс на гуманитаризацию образования, привели к приоритетности именно университетского образования, которое из элитного превратилось в массовое. К началу 1980-х гг. в США в университетах училось около 90 % всех студентов, в Англии – около 95 %, в ФРГ – более 60 % и т. д. Прокатилась волна дискуссий о месте и роли университетов в обществе, о сущности университетского образования и т. п. Отрабатывались на практике различные типы университетов. В СССР же, несмотря на рост количества университетов, удельный вес их оставался незначительным. В 1970-е гг. в них обучалось всего около 10 % студентов, или в 4 раза, например, меньше, чем в технических вузах.

Первый этап нового университетского строительства в РСФСР начался с 1956 г., когда в течение трех лет открылись университеты в Якутске, Саранске, Махачкале, Нальчике. УГПИ попал под вторую волну реорганизаций, прокатившуюся в 1970-е гг. Отвечая на инициативу органов власти Удмуртской АССР, Совет Министров РСФСР и Министерство высшего и среднего специального образования СССР вышли с совместным предложением в Совет Министров СССР об организации в г. Ижевске, на базе педагогического института, университета. 5 марта 1971 г. было принято постановление Совмина СССР № 150 «Об организации Удмуртского государственного университета». В соответствии с этим, 26 марта 1971 г. вышло постановление Совета Министров РСФСР № 181, обязавшее Министерство высшего и среднего специального образования РСФСР:

«а) организовать в 1972 г. в г. Ижевске Удмуртский государственный университет на базе Удмуртского педагогического института Министерства просвещения РСФСР;

б) принять меры к укомплектованию университета преподавательскими кадрами, имеющими ученые степени и звания;

в) осуществлять подготовку учителей в Удмуртском государственном университете с учетом потребности в них общеобразовательных школ Удмуртской АССР».

В свою очередь, Министерству просвещения РСФСР предписывалось «передать по состоянию на 1 января 1972 г. в установленном порядке Удмуртский педагогический институт в ведение Министерства высшего и среднего специального образования РСФСР». Приказ №323 Министерства высшего и среднего специального образования СССР от

19 апреля 1971 г. завершил оформление правовой базы организации УдГУ.

Король Франции Людовик XIV, «король-солнце (Le Roi Soleil)», говорил: «Государство – это Я». Перефразируя «короля-солнце», можно сказать, что «университет – это ректор». Именно от него зависит и кадровый потенциал, и контакты с внешней средой, в т. ч. – органами власти, и морально-психологическая атмосфера в вузе, и многое другое...

Первый ректором УдГУ, **Борис Николаевич Шульга**, стал, в полном смысле этого слова, демиургом классического университета в Удмуртии. Помимо административных преобразований, перевода обучения на университетские программы, он в кратчайшие сроки сформировал университетский по квалификации и менталитету кадровый потенциал, вывел на высокий университетский уровень образование и науку, создал университетскую материальную базу. Как следствие, университет стал локомотивом не только системы образования, но, прямо и опосредованно, социально-экономического и культурного развития Удмуртии.

Крепкая основа, заложенная Б. Н. Шульгой позволила его преемнику на посту ректора, **Виталию Анатольевичу Журавлёву**, поставить следующую, более амбициозную задачу – превратить УдГУ в элитный вуз страны. В. А. Журавлёв был не только последовательным адептом идеи классического, исследовательского университета, но и внес важный вклад в теорию и практику развития классического университета в конкретных исторических условиях.

Ректор должен смотреть дальше, видеть глубже и шире своих подчиненных, прокладывать им и университету путь в будущее. Каждый ректорский шаг оставляет свой след в истории возглавляемого им вуза, но не каждый след попадает на тропу времени, ведет к торной дороге. Б. Н. Шульга и В. А. Журавлёв, шаг за шагом, проложили столбовую дорогу развития университета, стали эпохой («эпоха Шульги», «эпоха Журавлева») в истории УдГУ и высшего образования Удмуртии.

Символично поэтому, что на этот юбилейный для университета год приходится и юбилей его отцов-создателей – Бориса Николаевича Шульги (23.01.1926–18.10.2002) и Виталия Анатольевича Журавлёва (1.02.1941–27.01.2007). Символично, опять же, что юбилейные мероприятия, намеченные в УдГУ на 2016 г., открываются научной конференцией, посвященной классическому университету, в дни, когда научно-педагогическая общественность отмечает юбилей и чтит память Б. Н. Шульги и В. А. Журавлёва.

Инициатором данной конференции выступила кафедра истории России Удмуртского государственного университета. Однако организаторов интересовала не только и, даже, не столько история, сколько настоящее и будущее классического университета в России и в мире. «В чем заключается социально-культурный феномен классического университета, его историческая миссия?; «Какова роль его в развитии страны и региона, в формировании мирового социокультурного пространства?»; «Оправдал ли классический исследовательский университет возложенную на него миссию?»; «Каковы перспективы классического университета в России?»; «Отвечает ли классический университет современным вызовам?» и «Много ли мы потеряем вследствие размывания классического университетского образования?»... На эти и другие вопросы организаторы и предложили порассуждать научно-педагогическому сообществу. Мы благодарны всем, кто откликнулся на данное предложение, и рассчитываем на дальнейшее плодотворное сотрудничество.

Настоящий сборник материалов подготовлен на кафедре Истории России и кафедре философии и гуманитарных дисциплин Института истории и социологии Удмуртского государственного университета.

Материалы публикуются в авторской редакции.

Оргкомитет

I. УДМУРТСКОМУ ГОСУДАРСТВЕННОМУ УНИВЕРСИТЕТУ – 85 ЛЕТ

Г. В. Мерзлякова
Россия, ***г. Ижевск***
Удмуртский гос. ун-т

УДМУРТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ: ВЕХИ ИСТОРИИ И ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ

В 2016 г. Удмуртский государственный университет отмечает очередную важную веху в своей истории, в жизни каждого своего студента, преподавателя и сотрудника. 85 лет назад был основан старейший вуз республики – Удмуртский государственный педагогический институт (УГПИ), естественным и правовым преемником которого является УдГУ.

Своими корнями УГПИ уходит в противоречивую, но героическую эпоху строительства нового общества в СССР, предполагавшего и формирование человека нового типа. Глобальные задачи, стоявшие перед страной, не могли быть реализованы без создания современной системы образования.

Основные приоритеты в образовании определялись двумя факторами: «культурной революцией» и взятым курсом на форсированную индустриализацию страны. Особое внимание правительство уделяло просвещению национальных окраин, ликвидации исторически сложившегося громадного разрыва в культурном, образовательном и экономическом уровнях развития многочисленных народов бывшей Российской империи.

Не являлась исключением и Удмуртская республика (до 1934 г. – автономная область). На фоне многих национальных образований она выделялась развитой тяжелой промышленностью, что повышало ее значимость в условиях развертывавшейся форсированной индустриализации. Однако промышленная сфера развития Удмуртии существенно опережала социальную и культурную сферы, что являлось серьезным тормозом на пути индустриализации. Несмотря на существенные успехи, достигнутые республикой в 1920-е гг. в области культурной революции, в конце десятилетия абсолютное число неграмотных в области составляло 67 % (среди удмуртов 74,5 %), а обучением в школах было охвачено лишь 54,3 % детей.

Имеющиеся в области педтехникумы не справлялись с запросами времени. Первостепенной задачей стала организация педагогического вуза, который должен был стать главным локомотивом культурной революции в Удмуртии, основой подготовки преподавательских кадров для системы народного образования, промышленности и сельского хозяйства.

10 февраля 1931 г. ВЦИК (председатель – М. И. Калинин) и СНК РСФСР (председатель – Д. Е. Сулимов) в совместном постановлении «О мероприятиях в ознаменование десятилетия Удмуртской автономной области» «предложили» «НКПросу РСФСР открыть в 1931 г. в Удмуртской автономной области Педагогический институт и приступить в том же году к постройке здания для этого института». 25 марта 1931 г принято постановление Президиума ВЦИК об организации в Ижевске педагогического института, а 10 апреля состоялось торжественное открытие нового вуза. Первоначально в его составе насчитывалось 4 отделения: историческое, физико-математическое, естествознания, языка и литературы (преобразованные в 1934 г. в факультеты), рабфак. В сентябре 1932 г. создана кафедра удмуртского языка и литературы, которая, в условиях перевода школьного образования на родной язык, должна была обеспечить школы квалифицированными кадрами и учебной литературой. Вследствие острой нехватки школьных специалистов, была создана система ускоренной подготовки кадров: 2-хгодичный учительский институт; годичные педагогические курсы; экстернат. В 1932–1936 гг. открыты вечернее и заочные отделения на факультетах.

Помимо общих организационных задач предстояло решить две важнейших проблемы, стоявших на пути построения высшей школы в Удмуртии: формирование кадрового и материального потенциала УГПИ.

Большую роль в организации работы пединститута сыграли директора довоенной поры – П. Перевощиков, Д. Г. Морозов, Ф. Г. Ившин, Г. П. Макаров (октябрь 1933 – ноябрь 1937 г.), П. Г. Наговицын, М. А. Родин. Особенно следует отметить Г. П. Макарова, который, начав практически с нуля, довел организационный период в истории вуза до логического завершения. Фактически, как вуз, УГПИ состоялся в годы его директорства.

Преподавательский контингент на первых порах был невелик. На начало 1-го семестра он составлял 12 чел. К 1935–1936 уч. г. сформировалась основа преподавательского коллектива, по которой был нанесен ощутимый удар массовыми увольнениями 1937 г.

В числе первых, начинавших благородное дело строительства высшей школы в Удмуртии, были: историки А. Н. Вахрушев, Л. Н. За-

болотская, П. В. Кильдибеков, физики А. Н. Пельц и А. Е. Усков, математик Е. А. Шиляева, химик А. С. Воробьев, зоолог П. Г. Дерендяев, географ Г. Ф. Сидоров, литераторы Н. П. Лихачев, А. Ф. Шамрай и А. К. Дорошкевич, русист Г. Г. Мельниченко, проф. Фрейбургского университета Б. А.Ченцов и мн. др. Особо следует отметить труд преподавателей кафедры удмуртского языка и литературы (Д. И. Корепанова (Кедра Митрея), С. П. Жуйкова, П. Н. Перевощикова, А. А. Поздееевой, А. И. Малых, З. Т. Будиной, А. С. Бабинцева) которым принадлежит исключительная заслуга в написании учебников и учебных пособий для удмуртских национальных школ. Начиная с первого выпуска студентов в 1935 г. педагогический коллектив вуза стал пополняться собственными выпускниками, а со временем этот источник пополнения кадров для УГПИ станет основным[1].

Важное значение для организации педагогической и научной работы УГПИ довоенного времени имело сотрудничество с Удмуртским научно-исследовательским институтом социалистической культуры и экономики (открывшемся в 1931 г.) и Ижевским государственным медицинским институтом (основан в 1933 г.).

Постепенно решались материальные проблемы УГПИ: к 1936 г. были организованы и укомплектованы все основные кабинеты и лаборатории на всех факультетах, а в 1939 г. принято в эксплуатацию собственное здание (нынешний 2-й корпус УдГУ).

В тяжелый военный период УГПИ не только выстоял, но и существенно нарастил педагогический и научный потенциал. В первый семестр 1941–1942 уч. г. в Удмуртский пединститут влились два самостоятельных подразделения – эвакуированный Курский педагогический институт и Ижевский учительский институт иностранных языков, преобразованный в 1942 г. в факультет иностранных языков (в составе английского, немецкого и французского отделений). В годы войны работало 13 кафедр.

Заметно повысилась квалификация профессорско-преподавательского состава, как за счет работы над диссертациями, так и благодаря эвакуации в Ижевск специалистов из оккупированных врагом регионов СССР. В годы войны в УГПИ работал действительный член АН БССР В. Н. Перцев, курс новой истории читал А. Д. Скаба (впоследствии академик Украинской АН), историю математики – А. П. Юшкевич (позднее – заслуженный деятель науки РСФСР, член Международной Академии истории наук). Известные ученые А. К. Дорошкевич, Л. И. Кулакова, Г. В. Денисевич работали на кафедре русского языка и

[1] Подр. см.: *Пузанов В. В., Верижникова И. В., Кутявин А. Н., Халявин Н. В.* Очерки истории Удмуртского государственного университета. 1931–2005. Ижевск, 2006.

литературы. Признанием научных достижений УГПИ на всесоюзном уровне явилось полученное им в 1943 г. право издавать «Ученые записки».

В послевоенный период истории УГПИ была задана устойчивая тенденция на расширение структурных подразделений, увеличение контингента преподавателей и студентов, укрепление материальной базы, совершенствование учебного и научного процессов. О постепенной стабилизации ситуации свидетельствует и изживание «директорской чехарды», свойственной периоду становления. С 1945 по 1972 г. пединститутом руководили всего 2 директора – С. С. Филипповский (1945–1948) и М. П. Бабин (1948–1972). Особо значима роль крупного организатора высшего образования и науки, видного общественного деятеля, легендарной и знаковой личности для нашего вуза, Михаила Павловича Бабина.

В рассматриваемый период в УГПИ произошли значительные структурные изменения. К имеющимся пяти факультетам добавились факультет физического воспитания (1949) и художественно-графический факультет (1960). Медленно, но последовательно решалась хронически больная для УГПИ «кадровая проблема», благодаря чему в 1958 г. УГПИ был переведен из 3-й категории вузов во 2-ю, а это давало право иметь собственную аспирантуру, что закладывало серьезную основу для подготовки собственных высококвалифицированных специалистов.

Важные изменения происходят в научной жизни вуза. Если в довоенное время научно-исследовательская работа велась эпизодически, усилиями отдельных энтузиастов, то к началу 1970-х гг. ею было охвачено почти 2/3 преподавателей и сотрудников УГПИ. В это время формируются научные коллективы и направления, решаются крупные научные и народно-хозяйственные задачи. В 1961–1962 уч. г. институт впервые приступил к выполнению хоздоговорных тем.

Существенно укрепилась материальная база УГПИ. В 1954 г. институту было передано здание бывшего Ижевского педучилища (современный 3-й корпус), а в 1967 г. сдан в строй 1-й учебный корпус, возведенный, в основном, собственными усилиями, в т. ч. – руками преподавателей и студентов. Совершенствовалось техническое оснащение исследовательского и научного процесса. По качеству оборудования кафедр на физико-математическом и естественном факультетах, факультете иностранных языков УГПИ на рубеже 1960–1970-х гг. превосходил средний уровень педвузов страны. Ударными темпами комплектовалась вузовская библиотека, игравшая важную роль в организации учебной и научно-исследовательской работы.

Укрепление кадрового и материального потенциала УГПИ позволили увеличить набор студентов и, соответственно, выпуск специалистов, в которых так нуждалась страна. Если в 1945–1946 уч. г. на дневном и заочном отделениях обучалось соответственно 1187 чел., то в 1970–1971 г. – 4894 студента. Всего за послевоенный период УГПИ подготовил для системы народного образования и других сфер обеспечения жизнедеятельности общества более 15 тыс. высококвалифицированных специалистов. Это был неоценимый вклад в формирование интеллектуального потенциала республики и страны в целом.

Рождение Удмуртского государственного университета было вызвано рядом обстоятельств:

1) успехами, достигнутыми УГПИ к рубежу 1960–1970-х гг.;

2) курсом руководства страны на расширение сети университетов за счет реорганизации педвузов в столицах автономий и ряде областных центров;

3) общемировыми тенденциями развития высшего образования и науки, обусловленными началом перехода к информационным технологиям и гуманитаризацией образования.

УГПИ попал под вторую волну реорганизаций, прокатившуюся в 1970-е гг. Инициатива исходила со стороны руководства Удмуртской АССР. Особо важную роль в становлении университетского образования в республике сыграли зав. административным отделом Удмуртского обкома КПСС (УО КПСС) Г. Е. Мордин и зав. отделом науки УО КПСС Н. А. Ефремов. После соответствующих согласований, Совет Министров РСФСР и Министерство высшего и среднего специального образования (МВССО) СССР вышли с совместным предложением в Совмин СССР об организации в г. Ижевске, на базе УГПИ, университета. 5 марта 1971 г. принято постановление Совмина СССР № 150 «Об организации Удмуртского государственного университета». 26 марта 1971 г. вышло постановление Совмина РСФСР № 181, обязавшее МВССО РСФСР «организовать в 1972 г. в г. Ижевске Удмуртский государственный университет на базе Удмуртского педагогического института». Министерству просвещения РСФСР предписывалось «передать по состоянию на 1 января 1972 г. в установленном порядке Удмуртский педагогический институт в ведение» МВССО РСФСР. Приказ № 323 Министерства высшего и среднего специального образования СССР от 19 апреля 1971 г. завершил оформление правовой базы организации УдГУ.

Начался подготовительный период. Первым ректором университета стал канд. техн. наук, проректор по учебной работе Ижевского механического института, Борис Николаевич Шульга. Необычайные организаторские способности, ясность ума, глубокая порядочность и

твердость характера, хорошее знание системы высшего образования, налаженные личные связи в министерстве, органах власти и на предприятиях республики – основные слагаемые успешной деятельности Б. Н. Шульги на посту ректора, ставшего демиургом Удмуртского государственного университета. Его подвижническую деятельность трудно переоценить, поскольку, несмотря на все достижения УГПИ, между педагогическим и университетским образованием лежала огромная пропасть, преодолеть которую можно было только за счет кардинальной перестройки всей жизнедеятельности вуза. На этом пути руководству и коллективу УдГУ пришлось столкнуться с множеством проблем, главными из которых были организационные, материальные и кадровые.

Прежде всего, в соответствии с требованиями дня, была реорганизована система управления, появились учебные и научные подразделения, не свойственные педвузам. В 1972 г. был образован экономико-правовой факультет (ЭПФ), разделившийся в 1982 г. на юридический и экономический факультеты. В 1973 г. созданы НИС и Научно-методический Совет, определявший направление научной деятельности вуза. Первым проректором по научной работе стал известный медиевист, д-р ист. наук, проф. В. Е. Майер. Появлялись новые научные подразделения, оснащенные современным оборудованием: электронно-вычислительный центр (ВЦ), лаборатории ультразвука, электрофизики, физики твердого тела, электрометрии, психологии и др. За первые 8 лет в УдГУ открылось 10 новых кафедр и 20 современных лабораторий.

Существенно расширились учебные площади. В 1971 г. УдГУ передано здание интерната на углу улиц Удмуртской и Красногеройской (4-й уч. корп.). В середине 1980-х гг. к нему был сделан большой пристрой. В 1981 г. образована типография, получившая межвузовский статус.

Большую помощь в научно-техническом оснащении УдГУ сыграли предприятия города («Буммаш», «Радиозавод», «Механический завод» и др).

Задача формирования коллектива университетского типа решалась за счет внутренних и внешних ресурсов. Только за первые три университетских года на работу принято 140 специалистов (по состоянию на июнь 1975 г.) из ведущих научных и учебных центров СССР. Активизировались защиты диссертаций. Реорганизация кадрового состава, материальной базы, научного и учебного процессов значительно подняли рейтинг УдГУ.

Достигнутые успехи стали следствием самоотверженного труда ректора и коллектива университета, итогом целенаправленной работы города и республики. По воспоминаниям Б. Н. Шульги, «Удмуртия в те годы буквально жила университетом», оказывая материальную, ор-

ганизационную и административную поддержку на всех уровнях. И это была мудрая, дальновидная политика руководства Удмуртской АССР и г. Ижевска. В короткие сроки, благодаря многократно возросшему потенциалу УдГУ, школы республики стали получать современных креативных специалистов. Молодые доценты наладили прямую работу со школой, стали целенаправленно заниматься с талантливыми учениками. Как следствие – победы на всесоюзных и международных олимпиадах школьников, хорошо подготовленные абитуриенты для УдГУ, других вузов Удмуртии и всей нашей необъятной страны. Таким образом, становление УдГУ обеспечило мощный прорыв на всех направлениях среднего и высшего образования в УАССР, внесло весомый вклад в общесоюзную «интеллектуальную копилку».

Повышения качества подготовки в школах и вузах республики, заданное становлением УдГУ, дало мощный народнохозяйственный эффект, ведь кадры решают если и не «все», то, практически все! На промышленный и оборонный потенциал страны непосредственно работали наши ученые, на практике осуществляя известный лозунг о слиянии науки и производства. В 1979 г., например, в УдГУ под руководством В. А. Журавлева была создана первая в СССР лаборатория двойного подчинения (УдГУ и Министерства оборонной промышленности СССР). Объем хоздоговорных работ в первой половине 1980-х гг. превысил миллионный уровень.

Благодаря университетским преобразованиям, наш вуз стал важнейшим культурным центром и культурным символом Удмуртии.

Во вторую половину 1980-х гг. УдГУ входил уверенно как динамично развивающийся вуз. В 1989 г. университет перешел на новые формы хозяйствования, основанные на самофинансировании и хозрасчете. Ситуация резко ухудшилась в 1990-е гг., когда страна вошла в полосу кардинальных экономических и социально-политических трансформаций. В условиях углубляющегося кризиса, УдГУ сделал ставку на ускоренное развитие, интеграцию в мировое образовательное и научное пространство, при сохранении лучших отечественных традиций классического образования. Это потребовало новых форм и методов организации жизнедеятельности вуза.

Разработка современной концепции развития университета связана с именем д-ра физ.-мат. наук, проф. Виталия Анатольевича Журавлева (01.02.1941–27.01.2007), возглавлявшего УдГУ с сентября 1986 по конец января 2007 г. В свое время Б. Н. Шульга поставил перед вузом цель – стать крепким «середняком». В. А. Журавлев наметил более высокие рубежи – войти в число элитных вузов страны. Ускорение темпов научно-технического прогресса в мире, изменяющиеся общественные и экономические условия в стране более остро, чем раньше,

поставили задачу расширения и опережающего развития образовательных услуг, подготовки специалистов к тем условиям, в которых им придется работать через 5-10 лет. Акцент был сделан на фундаментальные знания, обучение студентов через науку. За основу был взят классический университет исследовательского типа.

Решение поставленных задач потребовало структурной и кадровой реорганизации вуза. Стали появляться новые факультеты и институты, создана сеть филиалов в городах Кудымкар, Нижняя Тура, Губкинский, Воткинск, Можга, началась интеграция с академическими центрами: Физико-техническим институтом (ФТИ), Институтом прикладной механики и ИИЯЛ УрО РАН. Одновременно уделялось внимание развитию устоявшихся традиционных направлений и коллективов, многие из которых эволюционировали в крупные научно-исследовательские подразделения (институты, отделы и т. д.).

Концепция развития Удмуртского университета опирается на быстрое расширение его материальной базы. Несмотря на неблагоприятную экономическую конъюнктуру конца 1980–1990-х гг. были сданы в эксплуатацию: комбинат общественного питания (1987); Ботанический сад (1988); Дворец спорта (5-й учебный корпус) общей площадью 5600 м. кв. (1992); 6-й учебный корпус (12500 м. кв.). В 2002 г. введен в эксплуатацию надземный переход через ул. Удмуртскую, соединивший 1-й и 2-й учебные корпуса.

Важнейшим условием совершенствования учебного и научного процесса является уровень его обеспечения информационными ресурсами. На этом направлении произошел прорыв в принципиально новое качество. С мая 1996 г. УдГУ, в числе первых 30 российских вузов, вышел в Интернет, приобретя комплект оборудования узлового центра Российской университетской сети РАННЕТ с антенной спутниковой связи. В 1997 г. был образован Интернет-центр УдГУ, на базе Института математического моделирования и лаборатории систем мультимедиа.

Ускоренными темпами развивались факультетские вычислительные мощности. С завершением формирования университетской научно-образовательной компьютерной сети, впервые в Удмуртии, появилась возможность доступа к международным и российским базам знаний и банкам данных для широкой массы студентов, преподавателей, научных работников.

Показателем зрелости университета, его научного и учебного потенциала является организация в 1991 г. Издательства Удмуртского университета. Динамично развивается Научно-издательский центр «Регулярная и хаотическая динамика» – ведущее издательство в России по выпуску научной, учебной и популярной литературы в области

физики и математики.

Реорганизация материальной базы и кадрового состава подняла науку в УдГУ на качественно новый уровень, придала деятельности вуза выраженную исследовательскую направленность. Сформировались научные коллективы, занимавшиеся развитием основных классических направлений науки, появились первые научные школы, получившие широкое признание в стране и за рубежом. В 1991 г. на математическом факультете был открыт первый в УдГУ специализированный совета по защитам кандидатских диссертаций. На 2012 г. действовало уже 7 докторских советов по 11 специальностям.

В настоящее время руководство УдГУ продолжает развивать традиции, заложенные предшественниками, прежде всего Б. Н. Шульгой и В. А. Журавлевым. В то же время, новые реалии, обусловленные демографическим спадом, неблагоприятной экономической и внешнеполитической конъюнктурой, продолжающимися реформами образования в России поставили коллектив вуза перед необходимостью оперативного реагирования на новые вызовы. В рамках выполнения «дорожной карты» «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки», происходит оптимизация структурных подразделений, образовательного и научно-исследовательского процессов, системы управления вузом. Эти процессы нарушают устоявшийся уклад жизнедеятельности вуза, тяжело, порой, воспринимаются преподавателями и сотрудниками. Но они необходимы для сохранения конкурентоспособности вуза, выхода его на новые, качественные рубежи развития. Руководство УдГУ делает все возможное для снижения социальных издержек преобразований, старается конкретными делами показать, что «оптимизация», вопреки устоявшимся общественным представлениям, не связана только с «сокращениями» и «секвестром».

За последние годы значительно укрепилась материальная база УдГУ. В сентябре 2011 г. завершено строительство учебно-лабораторного корпуса Института нефти и газа (учебный корпус № 7). В 2013 г. сдано в строй современное общежитие (общежитие № 5) на 330 мест, площадью 6157 кв. м. Постоянно расширяет возможности доступа читателя к информации научная библиотека УдГУ, которая в 2013 г. переехала в новое специально построенное здание (1538,7 кв.м.) на 1000 посадочных мест, оборудованное по самому современному слову техники. В настоящее время «Учебно-научная библиотека им. В. А. Журавлева» является одной из крупнейших и наиболее современных вузовских библиотек страны.

Укрепление материально-технической базы – одно из необходимых условий повышения качества учебной и научной работы. Более

чем 15 тысячному студенческому контингенту университет может предложить как традиционные, так и новейшие методики и формы обучения. Одним из ключевых элементов современного образовательного процесса в УдГУ стала система электронного обучения *moodle* (http://e-learning.udsu.ru). Ее применение позволяет преподавателю организовать самостоятельную работу студентов, повысить прозрачность образовательного процесса, снизить затраты времени на рутинные операции. На конец 2014 г. в системе электронного обучения было зарегистрировано около 10 тыс. пользователей, в т. ч. 270 преподавателей, размещено 344 электронных курса. Помимо регулярных занятий, проводятся вебинары, дистанционные конференции, семинары, олимпиады, дискуссии, с участием студентов, преподавателей исследователей из других российских и зарубежных (Великобритания, США, Германия, Италия, Венгрия) вузов. Для этого имеется солидная техническая база: два конференц-зала Научной библиотеки на 200 чел., оборудованные современными средствами информационно-коммуникационных технологий и связи, с возможностью синхронного перевода.

Как классический университет, УдГУ видит свою Миссию в развитии интеллектуального потенциала региона и страны через получение и распространение передовых знаний на основе интеграции образовательного процесса, научных исследований и практической деятельности. Для реализации этих целей университет решает следующие задачи в области научной и инновационной деятельности:

– интеграция науки, образования и бизнеса;

– применение методик обучения, ориентированных на трансформацию обучающегося из объекта в активный субъект научно-образовательного и инновационного процесса;

– расширение интернациональных связей в сфере высшего образования, рост международной академической мобильности и научно-исследовательской деятельности;

– подготовка кадров высшей квалификации через магистратуру, аспирантуру и докторантуру;

– расширение сотрудничества с институтами РАН, федеральными и национально-исследовательскими университетами РФ;

– инновационное развитие университета, обеспечивающее эффективный трансфер технологий в предприятия.

Коллективом университета ведется исследовательская работа по 94 научным направлениям, в т. ч., в соответствии с приоритетными направлениями развития науки, технологий и техники в РФ. Несмотря на резкое повышение уровня требований со стороны ВАК, в настоящее время в УдГУ действуют 4 диссертационных совета (ДМ 212.275.01:

Исторические науки; ДМ 212.275.03: Физико-математические и технические науки; ДМ 212.275.06 и ДМ 212.275.09: Филологические науки). Основные университетские издания вошли в перечень рецензируемых журналов, рекомендованных ВАК, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук. Первым, в 2003 г., был включен в список ВАК журнал **«Регулярная и хаотическая динамика».** Особенно мощный прорыв в новое качество начинается с 2007–2008 гг., когда журналы **«Нелинейная Динамика»** (издается Институтом компьютерных исследований УдГУ совместно с Математическим институтом им. В. А. Стеклова РАН) (2007) и «**Вестник Удмуртского университета**», серия «***Математика. Механика. Компьютерные науки***» (2008), были включены в список ведущих рецензируемых журналов ВАК. В 2010 г. в этот перечень вошли еще 3 серии «Вестника Удмуртского университета»: «***История и филология***», «***Биология. Науки о земле***», «***Экономика и право***». В новый перечень ВАК, представленный в декабре 2015 г., помимо указанных изданий, **вошли**: «**Вестник Удмуртского университета**», серия «***Философия. Педагогика. Психология***» и «**Ежегодник финно-угорских исследований**». Кроме того, «**Вестник Удмуртского университета**», серия «***Математика. Механика. Компьютерные науки***» и «**Ежегодник финно-угорских исследований**», по результатам работы экспертного совета, вошли в состав базы Russian Science Citation Index (RSCI) на платформе **Web of Science.**

Важным условием достижений высшей школы Удмуртии является внимание со стороны республиканских органов власти, налаживание тесного взаимовыгодного сотрудничества между вузами и академическими учреждениями нашего региона. В совокупности это приносит положительные результаты. Так, по итогам 2015 г. сразу 2 вуза Удмуртии вошли в топ-50 **Рейтинга ARES-2015:** Удмуртский государственный университет (45 место, отнесен к категории B с оценкой BBB) и Ижевский государственный технический университет им. М. Т. Калашникова (50 место, категория BB+)[1]. Рейтинг проводился Европейской научно-промышленной палатой с учетом новых положений Европейского стандарта университетского образования, принятых в 2015 г. Европейской ассоциацией по обеспечению качества высшего образования и Европейского регистра качества высшего образования и одобренные Еврокомиссией. Цель рейтинга – оценка способностей

[1] В рейтинге вузы распределялись по 4 категориям оценок – *A*, *B*, *C*, *D*. К категории *B* отнесены вузы, с надежным качеством преподавания, научной деятельности и востребованности выпускников работодателями. Всего в рейтинг включены 138 вузов. Лидеры рейтинга – МГУ, МФТИ, СПбГУ, МИФИ, отнесенные, соответственно, к категории *A*.

университетов обеспечивать студентов необходимыми знаниями, участвовать в научно-исследовательской деятельности, а также возможностью активно общаться с будущими работодателями.

Не случайно, поэтому, абитуриенты выбирают наш университет для получения высшего образования. В «Рейтинге востребованности вузов в РФ 2015» УдГУ занял 35 место из 87 классических университетов.

В немалой степени достигнутым успехам способствует открытая, прозрачная политика вуза. По «Индексу цитирования Яндекса» официальный сайт УдГУ – *udsu.ru* – в 2014 г. вошел в первую двадцатку рейтинга Яндекса сайтов университетов, занимая позицию между Физфаком МГУ и Berkley University of California. По данным международного рейтинга сайтов университетов *http://www.webometrics.info* , сайт УдГУ поднялся на 24 место среди сайтов всех университетов России.

Удмуртский государственный университет обладает мощным образовательным, научным и культурным потенциалом. Это не только культурный символ Удмуртии, но и системообразующий вуз республики. Дело здесь не в том, что он превосходит по тем или иным показателям другие вузы. Дело в самой сути классического университета, который «всегда был местом опережающего развития высшего и послевузовского образования и науки, точкой роста и зарождения научных и педагогических инноваций»[1]. Поэтому на Удмуртский государственный университет, как университет классический, завязана, в многоступенчатой, стратегической перспективе вся система образования и, как следствие, уровень научного, технического и культурного потенциала региона. Уровень развития УдГУ определяет уровень подготовки специалистов образования разных уровней, уровень подготовки абитуриентов, а, следовательно, квалификацию профессиональных кадров. А кадры, как известно, «решают все»!

[1] *Остапенко А. А., Ткач Д. С.* Современный классический университет в России: вызовы времени // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 10. С. 201; *Остапенко А. А., Ткач Д. С., Хагуров Т. А.* Классика универсальности или ремеслуха специализации // Образовательные технологии. 2014. № 1. С. 5.

II. СВЕТЛОЙ ПАМЯТИ ПЕРВЫХ РЕКТОРОВ УдГУ БОРИСА НИКОЛАЕВИЧА ШУЛЬГИ (1926–2002) И ВИТАЛИЯ АНАТОЛЬЕВИЧА ЖУРАВЛЁВА (1941–2007)

В. А. Байметов
*Россия, **г. Ижевск***
Институт развития образования

ЛИЦОМ К ЛИЦУ… УРОКИ БОРИСА НИКОЛАЕВИЧА ШУЛЬГИ

Мы ещё помним его в лицо и можем обсуждать, похоже ли на настоящего Шульгу изображение на барельефе первого корпуса или на могильной плите на Хохряковском кладбище, мы ещё слышим его голос с чарующими малороссийскими интонациями, в нашей памяти и сердце он всё ещё жив. Но время бесстрастно отдаляет его от более молодых поколений, с каждым годом увеличивая дистанцию. И, наверное, наступает пора и для нас, тех, кто жил и работал с ним вместе, задуматься о роли Бориса Николаевича не только в наших личных жизнях и судьбах, но и попытаться оценить его деятельность и масштаб личности в пространстве общественно-исторических координат.

Для большинства из тех, кто застал период становления Удмуртского государственного университета, очевидно, что в истории УдГУ была эпоха Шульги. Нас так долго учили, что незаменимых нет, что мы и сами начинаем в это верить (особенно в отношении самих себя). Конечно, если бы тогда, в 1972 г. ректором стал кто-нибудь другой, университет всё равно бы состоялся, но это был бы уже другой университет. Энергия и идеи Бориса Николаевича заложили тот генетический код, который до сих пор определяет основные векторы развития УдГУ.

Одному Богу известно, чем руководствовались ответственные партийные и советские работники, поручая задачу реформирования педагогического института в классический университет инженеру по базовому образованию, специалисту по сопротивлению материалов, но именно он сумел эффективно эту задачу решить. Вся деятельность Бориса Николаевича на посту ректора – готовый набор кейсов по эффективному менеджменту. Не оценивая роль и значение Б. Н. Шульги в развитии высшего образования в Удмуртии в целом и Удмуртского университета в частности, попытаюсь описать его управленческую практику и принципы с точки зрения современных подходов.

1. Управление изменениями.

Фактически вся деятельность Бориса Николаевича в качестве ректора попадает под этот относительно новомодный термин. Профессор Гарвардской школы бизнеса, «признанный гуру в области лидерства и перемен» (BusinessWeek, 2001) Джон Коттер в 1990-е гг. описал восьмишаговый алгоритм проведения изменений:

– преодоление состояния удовлетворенности текущей ситуацией;

– формирование команды для проведения изменения;

– определение видения желаемого будущего и стратегии перехода;

– широкое информирование о проводимых изменениях;

– устранение препятствий и барьеров, мешающих проведению изменений;

– достижение быстрых первых успехов;

– поддержание процесса изменений с целью недопущения отката назад;

– закрепление проведённых изменений в корпоративной культуре.

Думаю, если всерьез задаться целью исследовать управленческую деятельность Б. Н. Шульги, можно с лёгкостью воспользоваться предложенной схемой для её описания и изучения. Отдельного рассмотрения требует опыт работы Б. Н. Шульги с корпоративной культурой и её элементами, включая формирование управленческой команды. Следует отметить, что сам Борис Николаевич не только прекрасно осознавал и умело применял принципы и технологии командной работы, но и обучал им.

Успешное решение задачи реального преобразования пединститута в классический университет была эффективно решена, в т. ч., и благодаря сплочению коллектива вокруг идеи такого преобразования, формированию командного духа как на уровне администрации вуза, так и всего коллектива университета.

2. Идеология открытых систем.

Борис Николаевич всегда чётко понимал, что университет – социальный институт, эффективность которого напрямую зависит от степени его встроенности в систему социально-экономических и общественно-политических процессов. Большое внимание он уделял выстраиванию взаимоотношений с органами власти и управления. Уверен, что ему было бы что рассказать современным студентам (магистрантам) направления GR (Government Relations). Его депутатская и партийная деятельность (Верховный Совет УАССР, Ижевский городской совет депутатов, Удмуртский обком КПСС, Ижевский горком КПСС) были подчинены целям развития вуза и использовались им как

инструменты решения конкретных управленческих задач. Именно благодаря использованию этих связей Б. Н. Шульге удалось заложить основу современной материально-технической базы УдГУ: при нём, в период с 1972 по 1986 г. построено три общежития на 1700 мест, большой пристрой к 4-му учебному корпусу, жилой дом, столовая, лыжная база, спортивно-оздоровительный лагерь, реконструирован профилакторий, детский садик, спроектирован Дворец спорта.

Частью реализации этой идеологии было выстраивание деловых связей со школами и предприятиями республики, другими вузами.

3. Управление персоналом.

Для людей его поколения тезис «Кадры решают все!» был прямым руководством к действию. Но для Бориса Николаевича работа с кадрами никогда не была слепым исполнением руководящих директив. Личный опыт и жизненная мудрость привели его к осознанию ключевой роли работы с кадрами в достижении поставленных целей. И это направление его ректорской деятельности тоже ждёт своего исследователя. Борис Николаевич рискнул пойти на активное привлечение кадров из других вузов, в т. ч. целыми командами. Благодаря такой политике в УдГУ появились С. М. Решетников, В. А. Журавлёв, который, став ректором, продолжил данную политику. При Б. Н. Шульге активно решались социально-бытовые проблемы студентов и преподавателей. Особенностью кадровой политики Бориса Николаевича было безоговорочное подчинение собственных интересов общим принципам и правилам, а не подгонка правил под себя, что, к сожалению, в наше время большая редкость.

Приняв решение уйти с поста ректора в 60 лет (хотя многие его коллеги, пользуясь отсутствием в то время законодательных ограничений, оставались в этой должности до 70), он не только подготовил себе преемника в лице Виталия Анатольевича Журавлёва, но и обеспечил процесс оптимального вхождения его в должность, сохранив преемственность наработанных на региональном и федеральном уровне связей.

Деятельность любого руководителя неотделима от его личности. Жизненный опыт, характер, особенности темперамента, система ценностей формируют неповторимый индивидуальный стиль управленческой деятельности. Борис Николаевич Шульга обладал уникальным набором управленческих компетенций, позволявших ему эффективно решать поставленные перед ним задачи. И этот аспект его деятельности также представляет несомненный интерес. Среди этих компетенций можно назвать «кадровое чутьё» – способность точно и оперативно оценить профессиональный и управленческий потенциал человека; коммуникативная компетентность широкого спектра – способ-

ность устанавливать и поддерживать личностные и деловые отношения; профессиональная рефлексия и др.

Читая современные учебники по менеджменту, постоянно ловлю себя на мысли о том, что любой приведённый в них тезис хорошо иллюстрируется примером из ректорской практики Бориса Николаевича Шульги. Уверен, что он может быть интересен современной молодёжи не только как исторический персонаж, но и как эффективный менеджер, деятельность которого с одной стороны – источник реальных управленческих кейсов, а с другой – предмет научного изучения, а не только мемуарных описаний.

Е. А. Подшивалова
Россия, ***г. Ижевск***
Удмуртский гос. ун-т

О ЛИЧНОСТИ ВИТАЛИЯ АНАТОЛЬЕВИЧА ЖУРАВЛЁВА

Оценить Виталия Анатольевича Журавлёва и легко, и сложно. Легко потому, что он оставлял впечатление неординарного человека у любого, кто даже впервые слышал его или разговаривал с ним. И доказательств этой неординарности никаких не требовалось. Она была очевидной. В любом публичном выступлении или в частной беседе он всегда рассказывал о планах по преобразованию университета и невольно увлекал своими идеями, своим энтузиазмом. И беседа сразу же меняла регистр. Бытовые проблемы отодвигались на задний план, собеседник Виталия Анатольевича попадал в силовое поле нестандартного мышления, оно заряжало его новыми переживаниями, раздвигало границы привычного понимания. Виталий Анатольевич самим характером своего продуктивного ума приподнимал собеседника над обыденностью. И сразу же ощущалось, что это был не холодный, а живой, гибкий ум. Лучились глаза Виталия Анатольевича во время разговора и как-то по-особому синели. Казалось, он делится не только мыслями, а дарит собеседнику добро, расположенность, легкость и внутреннюю свободу. И любой человек не мог не отозваться и непосредственно не отреагировать на это. В начале 1990-х гг. на филологическом факультете В. А. Журавлёв открывал межвузовскую научную конференцию «Кормановские чтения», куда собрались солидные уважаемые люди. Выступив с приветственным словом, он быстро исчез – ждали другие дела. Началось пленарное заседание. И после него ученые обменивались не только впечатлениями о прослушанных докладах, слова искреннего восхищения они выражали в адрес ректора. Мы с коллегами услышали от них: «Какой у Вас ректор», «Таких ректоров не бывает», «Хочется засвидетельствовать ему свое уважение».

Подобная непосредственная реакция – результат интуитивного восприятия человека, которое всегда верно, но далеко не исчерпывает содержания личности. Личность же Виталия Анатольевича постигнуть и оценить было непросто. Это объяснялось, прежде всего, ее глубиной и многогранностью. Мы привыкли воспринимать его как руководителя вуза. А оказалось, что при этом он еще и талантливый градостроитель, о чем свидетельствует выросший за годы его ректорства архитектурный ансамбль университетского городка, обозначенный единой цветовой отделкой зданий, символическим духовным центром образовательного пространства – фигурой А. С. Пушкина и уютным,

предназначенным для отдыха и проведения массовых мероприятий сквером. За годы ректорства Виталия Анатольевича преобразовался университетский ботанический сад, он стал не только базой практик студентов-биологов, но и плодопитомником города и республики, демонстрационным макетом флоры различных географических зон нашей страны. Для образовательной и научно-исследовательской работы были построены биологическая и географическая станции, переоборудован спортивно-оздоровительный лагерь на Воложке. Виталий Анатольевич проявил себя и как государственно мыслящий человек, создав в 1980-е, 1990-е и в начале 2000-х гг. с учетом различных социально-исторических ситуаций три концепции развития УдГУ, в которых были отражены специфика и потребности времени. Заложенные в этих концепциях идеи помогли не только поддержать, но и существенно развить высшее образование в Удмуртской Республике. Он проявил себя как просветитель и меценат, поддерживая уникальные дотационные специальности в Институте искусств и дизайна, развивая книгоиздательство, проводя фестивали университетских хоров, имеющие международный и общероссийский статус.

Авторитет Виталия Анатольевича определялся не столько его положением ректора, сколько масштабностью личности. И чтобы адекватно его оценить, нужно быть духовно и интеллектуально соразмерным ему человеком или обладать способностью перспективного, надбытового зрения. Виталий Анатольевич никогда не жаловался, не говорил о своих проблемах. Мы видели его уставшим, но чем оплачивались достижения вуза, какими внутренними усилиями, какими тратами здоровья и душевных сил – это известно оставалось только ему самому. Об этом можно было догадываться, но внутреннее «Я» Виталий Анатольевич никогда не выносил на публичное обозрение. И от этого возникало представление, что ему все дается легко, что он все сумеет решить, что он, в отличие от всех нас, не знает проблем. В течение двух десятилетий мы видели, как наш ректор ежедневно к восьми утра приходит на работу и проводит там все свое время до позднего вечера, не делая перерывов на отпуск, праздники и выходные. Он отлучался только для поездок в командировки, из которых привозил подписанные в министерстве бумаги, позволяющие продолжить строительство вузовских объектов, закупать оборудование и приборы, пополнять книжный фонд библиотеки, развивать Интернет-центр. И такой ритм жизни ректора воспринимался как норма. Казалось, что никто из нас так работать не может, а он может, потому что так устроен. За грани этого объяснения обыденным сознанием мы часто и не выходили. А тем самым до конца не познанной и не оцененной оказалась та часть жизненного опыта Виталия Анатольевича, которая свидетельствовала

о мере взятой им на себя ответственности за коллектив студентов и преподавателей, за принятое из рук предшественников дело. Подвижническое поведение на ректорском посту объяснялось не столько физической выносливостью Виталия Анатольевича, сколько его убеждением в правильности и естественности для руководителя данного склада жизни. Когда были назначены последние перед его кончиной выборы ректора, он беседовал с претендентами на этот пост, спрашивая у них, осознают ли они меру ответственности за будущую работу. Он задавал им такие вопросы: «А Вы сможете не спать ночами, работать сутками, жить без отпуска?», «Вы сможете входить в любые кабинеты и получать от их хозяев все, что необходимо университету?», «Вы сможете принимать независимые решения?». К университету он относился как заботливый хозяин, постоянно бывал на факультетах и на всех учебных и научных площадках, в общежитиях и хозяйственных подразделениях. Знал не только ближнее административное и профессиональное окружение, но и рядовых преподавателей и сотрудников разных структур. Перед ректорской дверью всегда стояла очередь. Без его участия не проходило ни одно мероприятие. Ректора прекрасно знали студенты. Передвигаясь по университетскому пространству, он расположено здоровался с каждым и ему навстречу улыбались студенты и преподаватели.

При этом Виталий Анатольевич никогда не был озабочен своей персоной. Он не демонстрировал свои достижения, а говорил о них как о естественном положении дел. Даже о сути его самого важного научного открытия – математической модели, положенной в основание технологии управляемого компьютером литья – большинство узнало по прошествии времени, тогда, когда вышла в свет его последняя книга и получила широкое обсуждение в кругах физиков и практиков-литейщиков.

У Виталия Анатольевича было свойство, утраченное многими людьми, поставленными перед необходимостью преодоления разнообразных жизненных катаклизмов и прежде всего материальной стесненности, необустроенности, социальной незащищенности. Он умел держаться в границах. Какие бы трудности ни ложились на его плечи (а их было немало и в его человеческом опыте, и в опыте ученого, и в опыте руководителя), он сдерживал свои эмоции, не позволял чувствам перехлестнуть за грани, которыми определяется свое и чужое человеческое достоинство, воспитанность, самоуважение. Подобного рода поведение определяется не только усвоенными с детства правилами приличия, но свидетельствует о самовоспитании. Это самый важный показатель интеллигентности.

Способность Виталия Анатольевича к самоограничению проявлялась и в характере руководства вузом. Должность для него являлась не сферой возможностей, открывшихся для создания личного благополучия, а подвигом служения университету, городу, республике. Именно поэтому под его руководством преобразился наш вуз. И дело даже не в приращении материальной базы и интеллектуального потенциала. В течение 20 лет, которые прошли под руководством Виталия Анатольевича, преподаватели и сотрудники УдГУ прожили в атмосфере демократии, приобрели ее опыт, что и составляло главный замысел начавшихся в 1985 г. в стране перемен. Личность Виталия Анатольевича – просвещенного, интеллигентного руководителя как нельзя лучше воплотила эту идею, стала ее проводником в отдельно взятом университете. Он предложил нам гуманистические ценности, которые и положил в основу своего демократического руководства вузом. Именно поэтому коллектив университета совершенно безболезненно преодолел рудименты командно-административной системы управления.

Он поддерживал инициативных людей в реализации их замыслов и помогал реальным делом тем, кто испытывал профессиональные или бытовые трудности, кто самоопределялся в науке. Среди людей, проработавших с ним в течение этих двадцати лет, не найдется, пожалуй, ни одного человека, к которому ректор не проявил бы внимания, которому он не протянул бы руку помощи. Виталий Анатольевич оставил пример гуманного руководства большим и разнородным коллективом.

Заразительным был самый темп его жизни. Энергичный, полный идей, опережающий время, он имел способность увлекать своих коллег. Рядом с ним всегда хотелось сделать больше и лучше. Рядом с ним имело смысл не жалеть для дела личного времени, идти на любые жертвы, проявлять бескорыстие. Благородная и высокая цель служения университету всегда формулировалась ректором и явственно обозначалась в опыте его собственной жизни.

Он был человеком редкой самоотверженности. Эта черта являлась не только природным даром. Самоотверженность была осознанно выбранной жизненной позицией Виталия Анатольевича. В его замысел входило создать такой университет, которым могли бы гордиться преподаватели и студенты. Само пространство университетского городка, по его мнению, должно качественно отличаться от окружающего, в нем он старался создать особый – повышенный – градус интеллектуальной и духовной жизни, особую красоту и гармонию.

Чем дальше дни и месяцы отсчитывает время от трагического события безвременной кончины Виталия Анатольевича, тем живее в нас

чувство признательности ему, тем масштабнее выглядит его фигура, тем яснее понимаешь, как недостаточно ты вглядывался в него, как неполно понимал, как многого не успел или не смог в нем увидеть. Но осталось его духовное наследие, и оно помогает яснее разглядеть этого уникального человека.

III. КЛАССИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ КАК СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН. ГЕНЕЗИС И РАЗВИТИЕ КЛАССИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ В РОССИИ

С. М. Решетников
*Россия, **г. Ижевск***
Удмуртский гос. ун-т

«КЛАССИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ» – ЭВОЛЮЦИЯ ПОНЯТИЯ

В конце XIX – начале XX в. Россия имела, довольна развитую систему высшего образования. Во всяком случае, потребности империи высшая школа России удовлетворяла полностью. Россия была разделена на восемь учебных округов. В каждом таком округе в его самом крупном городе был классический университет. В университет принимали только выпускников гимназий, приписанных к своим образовательным округам. Без особых проблем поступали учиться дети из высших сословий. Для детей из низших сословий, которым удавалось закончить гимназию, поступить в университет своего округа можно было по определенной квоте. Классические университеты выпускали интеллектуальную элиту. Выпускники, как правило, занимались преподавательской, научной деятельностью, работали в области государственного управления. Такая модель классического университета не могла обеспечить кадрами те же гимназии, т. е. – образовательные учреждения повышенного типа. Поэтому работали еще два главных педагогических института (в Москве и Санкт-Петербурге).

Напомню, что к началу XX в. Россия имела очень высокие темпы развития всех отраслей народного хозяйства. Это, однако, было связано с экстенсивной моделью развития экономики. Среди премьер-министров, других высокопоставленных чиновников, было немало людей способствовавших развитию экономики России. Бурный рост промышленного производства, к сожалению не самого высокотехнологичного, повлек за собой ускоренное развитие технических вузов. Правила приема здесь были более демократичными, отсутствовали социальные барьеры. Для поступления требовался аттестат реального училища.

После бурных трагических катаклизмов (три революции, Первая мировая война, Гражданская война) в России установилась диктатура

пролетариата. Новое правительство России поставило задачу в кратчайшие сроки ликвидировать безграмотность населения. Прежде всего, за период 1920-х –1930-х гг. были открыты педагогические институты во всех областных центрах. В отдельных регионах открыли учительские институты, дававшие неполное высшее педагогическое образование (в 1950–60-х гг. они были упразднены и на их базе открыты полноценные педвузы).

Параллельно с этим, развивалась сеть классических университетов. Классические университеты стали центрами науки, культуры, образования. Они превратились так же в интеллектуальные центры идеологической работы. Высшая школа была зажата в рамки жесткого планирования. Каждый вложенный рубль должен был давать высококлассного специалиста. Государство обеспечивало его работой.

Опуская предвоенные и послевоенные десятилетия развития СССР и России в том числе, когда экономика носила мобилизационный характер, отметим первый этап реформ эпохи Хрущева. Основное внимание было уделено развитию технических вузов. Стали бурно расти т. н. отраслевые НИИ, призванные обеспечить технический прогресс в свой отрасли. Однако модель классического университета сохранялась и университеты продолжали готовить интеллектуальную элиту в области фундаментальных наук.

К концу хрущевской эпохи заметно ухудшилась макроэкономические показатели страны. Начались глубокие экономические преобразования («косыгинские реформы» – по имени тогдашнего Председателя Совмина СССР). Массовое высшее техническое и педагогическое образование не способствовало росту интеллектуального потенциала общества. Наступила очередная реформа образования. С конца 1960-х до середины 1970-х гг. в СССР было открыто 45 классических университетов.

Таким образом, наступил период «университизации» высшего образования. Только в России было открыто более 20 университетов. Университеты получили все автономные республики, где их не было, крупные области. 12 университетов открытых в 1972 г., в т. ч., и Удмуртский университет, получили почетное наименование «им. 50-летия СССР».

К началу 1970-х гг. в России в ведении Минвуза РСФСР находилось 45 университетов. Многие из них были созданы на базе пединститутов и в первые годы своего существования занимались подготовкой специалистов по ряду специальностей, не свойственных классическому университету. Ярким примером этого был и наш Удмуртский университет, созданный на базе пединститута. Новому университету в наследство достались такие педагогические специальности как «учи-

тель физической культуры», «учитель рисования и черчения», «учитель труда».

В 1972 г. министром Минвуза РСФСР стал академик АН СССР, бывший ректор МАИ, И. Ф. Образцов. Это крупный, выдающийся ученый, немало сделавший в фундаментальной науке в области материаловедения, физики прочности и пластичности и т. д. Он оказался ярым проводником концепции классических университетов с набором фундаментальных специальностей. Так, в ряде университетов «новой волны», созданных на базе педвузов, были закрыты факультеты физкультуры, художественно-графические. Пример – Ивановский университет, соответствующие факультеты которого были переданы в Шуйский пединститут. Как следствие, выдающиеся тренеры-спортсмены, художники, скульпторы не захотели переезжать из областного центра во второстепенный город, что нанесло непоправимый удар по указанным специальностям.

В один из визитов в Удмуртию в начале 1980-х гг. И. Ф. Образцов, отстаивая модель классического университета, говорил о том, что в школе и вузе фундаментальные дисциплины должны преподаваться выпускниками именно классических университетов. Цитирую по памяти, почти дословно, его фразу: «Математику должны преподавать выпускники математических факультетов, а не лица, знающие математику, даже если они доктора наук». Одновременно с этим министр обозначил проблемы «гуманитаризации» дисциплин фундаментального естествознания и всего инженерно-технического образования. Интересно отметить, что существовавшие отдельно в Минвузе РСФСР управления университетов и технических вузов были объединены в единое управление вузами.

Тогдашний ректор УдГУ, Б. Н. Шульга, мягко, но настойчиво объяснял необходимость наших двух факультетов – физкультуры и искусства. Каждый год приходилось просить министерство оставить эти факультеты в составе УдГУ. С большим трудом Минвуз РСФСР соглашался с этим, и каждый раз в виде «исключения».

Наконец, органам власти Удмуртии надоела эта ежегодная ситуация, и к решению вопросов был подключен обком КПСС УАССР и Министерство оборонной промышленности СССР. Существовавшая этика властных отношений была такова, что Министерство оборонной промышленности СССР не могло напрямую обращаться в Министерство высшего образования РСФСР. Поэтому, при поддержке отдела науки ЦК КПСС (об этом позаботился Удмуртский обком), от имени союзного министра высшего образования (В. П. Елютин) на имя соответствующего министра РСФСР И. Ф. Образцова было направлено письмо.

В письме содержалось указание впредь и навсегда оставить в структуре УдГУ эти несвойственные классическому университету специальности.

В 1982 г., когда высшие партийные и государственные посты занял Ю. В. Андропов, первым заместителем председателя Совета министров СССР был назначен Г. А. Алиев. Именно ему была поручена очередная реформа образования. Опуская многие детали этого процесса, можно отметить совершенно правильный вектор, направленный на раннюю специализацию в образовании детей, выявление склонности к тем или иным наукам, на преодоление разрыва межу высшим образованием и потребностями общества. Переводя на современную терминологию, можно говорить о создании профилированных лицеев, гимназий, усиление практико-ориентированной подготовки в вузах. Однако здесь в неявной форме была отменена доктрина классического университета. Многие университеты стали открывать не свойственные специальности, но требующие фундаментальной общеобразовательной подготовки. В свою очередь, технические вузы, выполняя социальный заказ государства по подготовке преподавателей для системы СПО и НПО, предприняли меры по гуманитаризации учебного процесса, его «педагогизации».

Следующий этап развития университетов и реформирования образования связан с эпохой перестройки Горбачева. Первым техническим вузом, превратившимся в полноценный технический университет, стало Московское высшее техническое училище (МВТУ) им. Баумана. Фундаментальность образования и набор специальностей здесь никак не способствовал названию «училище». С полным правом теперь это «университет». Так был сделан первый шаг, который «размыл» четкую границу между техническими вузами и университетами.

Обретение Россией статуса суверенного государства привело к пересмотру законодательной базы в области образования. Были приняты два фундаментальный закона (1992–1993 гг.) об общем образовании и высшем и дополнительном образовании. Это были весьма демократические законы, дававшие много свобод учебным заведениям. Самое главное, было декларировано, что отныне высшее образование дается гражданину не для удовлетворения потребностей государства, а для удовлетворения потребности самой личности гражданина.

Эпоха реформ времен перестройки совпала в нашем вузе со сменой ректора. Первый ректор и организатор УдГУ, Б. Н. Шульга, объявил на заседании ректората, что наступают новые времена, обновляются и молодеют все уровни руководства, и что «перестройка» вузовской жизни будет проходить под руководством нового ректора. Тогда эта должность не была выборной. По представлению руководства Удмуртии ректором был назначен В. А. Журавлев.

Период с 1986 по 2007 г. (год кончины В. А. Журавлева) был эпохой реформ и вуза, и системы государственного устройства, других сторон жизни общества. Сразу же отмечу неординарность В. А. Журавлева как личности, ученого, мыслителя и организатора. Он взял курс на развитие университета, как центра образования, науки и культуры региона. Это та функция, которая была присуща классическому университету во все времена. Главное внимание уделялось развитию научных исследований, интеграции с отраслевыми и академическими НИИ. Именно тогда впервые родился термин «исследовательский университет». Огромное внимание было уделено компьютеризации всех сторон деятельности УдГУ. Фактически были отменены индивидуальные планы ППС, годовые отчеты и другие документы, носящие часто формальный характер. Чтобы не загружать рядового преподавателя, значительную отчетность взяли на себя службы ректората.

Рыночные отношения потребовали корректировки структуры подготовки кадров. Поневоле приходилось отступать от модели классического, «рафинированного» университета. Появляются такие направления подготовки, как «теплоэнергетика и теплотехника», «нефтегазовое дело», «международные отношения». При этом обучение на практикоориентированных направлениях обеспечивалось высоким уровнем преподавания фундаментальных дисциплин из области математики, физики, химии.

Внедрение системы многоканального финансирования позволяло поддерживать не ориентированные на рынок специальности и направления. Одновременно ректору удалось резко увеличить финансирование сектора науки, т. е. поддержать фундаментальное образование и математику.

Позиции вуза как классического университета особенного окрепли после создания научных подразделений в области истории, археологии, фино-угроведения, математического моделирования.

Таким образом, в XXI в. наш университет уверено вступил как многопрофильный классический университет с ясными и четкими перспективами дальнейшего развития.

Каков же современный вектор развития классического университета? Прежде всего, отметим, что наша система образования все более и более интегрируется в мировую систему. В Европе и Америке эта система декларирована Болонским соглашением. При этом первая ступень высшего образования, т. е. бакалавриат, не может в полной мере отвечать тем признакам, которые заложены в традиционной университетской системе 5-летнего обучения. Поэтому современный университет со всем набором дисциплин гуманитарного комплекса и

естественно-научных фундаментальных специальностей, но не имеющий магистратуры, конечно, не может быть назван классическим.

С учетом расширения приема на практико-ориентированные специальности классический (по формальному статусу) университет все более приближается к технической высшей школе. С другой стороны, технические вузы расширяют прием на гуманитарные и фундаментальные естественно-научные специальности, что приближает их статус к университетам. Да и практически все российские политехи стали техническими университетами. Думаю, это было ошибочным направлением.

Водораздел между вузами с разными функциями, социальными задачами, уровнем ППС, проходит теперь через новое категорирование вузов. Оставляя в стороне федеральные университеты (по одному в каждом федеральном округе), заслуживает внимания и почтения следующая категория: национальные исследовательские. Этого статуса могут быть удостоены как классические, так и технические университеты (пример – Пермь).

Третья категория – это вновь вводимый статус – региональный опорный университет. Вуз, который не получит этого статуса, по проекту положения о региональном опорном университете, не сможет иметь магистратуру, аспирантуру, докторантуру, диссертационные советы. Без этих признаков университет не может быть признан классическим.

На мой взгляд, все изложенное должно дать вектор тем усилиям, которые должны предпринять руководители вузов и субъектов федерации, чтобы отстоять статус классического университета не по форме, а по существу.

В. В. Пушкарёва
*Россия, **г. Ижевск***
Удмуртский гос. ун-т

О ПОНЯТИИ «КЛАССИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Проблема развития университетского образования и места университета в обществе является одной из самых обсуждаемых и в России, и в мире. Университеты с момента своего создания следовали важнейшим образовательным ценностям – фундаментализации и гуманитаризации. Но современная социокультурная ситуация изменяет формы и пространство университетского образования в ущерб классическим традициям. В деятельности университетов обнаруживается амбивалентное состояние. С одной стороны, он должен продолжать классическую традицию фундаментального образования. Но сегодня более важны прагматизм и рыночность в самой науке, инструментальные знания и навыки. Университеты становятся субъектами рыночных отношений и предоставляют образовательные услуги. Они вынуждены выживать в условиях распространения правил рынка на все сферы жизни человека. Реально, в условиях перехода от индустриальной эпохи к информационной, университетское образование возвращается к обстоятельствам, которым противостояла классическая, получившая название гумбольдтовской, модель, в формат рационального целеполагания и непомерно возросшего прагматизма. Но это не значит, что классические традиции должны исчезнуть. Современный университет должен и может адаптироваться к актуальным социальным запросам, не потеряв лучшее. Что не раз происходило в ходе развития.

Известно, на историческую арену университеты выходят в эпоху средневековья. Университет – это исторический феномен, которому уже более 900 лет. Основу его существования составляла чистая тяга к знаниям и поиску истины. Универсум университета рождался как выражение универсальности философского знания, как стиля мышления, которое имело силу рационального упорядочивания и логического собирания в целое реальностей культуры и науки. Университеты предстали как корпорация студентов и преподавателей, обладавшая особым статусом и рядом привилегий[1]. Далее, в ходе поступательного развития, происходят географические открытия, изобретается книгопечатание, осознается факт множественности культур и религий, цен-

[1] *Андреев А. Ю.* Российские университеты XVIII – первой половины XIX в. в контексте университетской истории Европы. М., 2009. С. 23.

тральным в университете становятся гуманитарные знания. Но наступает промышленная революция, доминирующей становится идея прогресса, культ естественных и технических наук, побеждает рационализм и прагматизм. Роль университета как центра культуры и гуманитарного знания резко упала. Возникла необходимость сохранить университеты. Нужен был качественный скачок. Следовало исходить из того, что наибольшую пользу государству принесут образованные люди, что университет сохранит центральное место в интеллектуальной культуре, будет заниматься выработкой научных стратегий и подготовкой ученых кадров, осуществит интеграцию образовательного процесса и фундаментальных наук и отреагирует на потребности общества в дальнейшем развитии.

Исторически сложились два взгляда на роль университетского образования: либеральный и утилитарный или прагматический. Первый предполагал сделать акцент на образование отдельной личности и гуманитарную миссию. Второй – приоритетным считал социальный заказ, подготовку профессионалов, обслуживающих общество. Либеральная модель в большей степени соответствовала средневековым стандартам образования. Утилитарная модель подходила современному индустриальному обществу. В ходе развития они то сближались, то расходились, отражая изменения в динамике ценностей европейской культуры. В начале XIX в. в Германии возникает «новый университет», который попытался объединить подходы к назначению университетского образования в государстве, интегрировать потребности общества и отдельной личности. У истоков его организации стоял немецкий филолог, языковед, философ, государственный деятель Вильгельм фон Гумбольдт (1767–1835). В работах А. Ю. Андреева отмечается, что В. фон Гумбольдту принадлежит записка «О внутренней и внешней организации высших научных учреждений в Берлине». Это незаконченный текст, датируемый 1809–1810 гг., в нем сконцентрированы все знаменитые положения, составившие фундамент «нового университета»[1]. Для В. фон Гумбольдта университет – «это вершина, к которой сходится все, что делается непосредственно ради нравственного усовершенствования нации»[2]. Сама же идея «нового университета» принадлежит многим просветителям. Гумбольдтовская модель, ставшая позднее классическим идеалом, родилась в результате реформирования университетской модели в конце XVIII – нач. XIX вв., которая не соответствовала требованиям Нового времени. Ее основу составили идеи немецкой классической философии от Канта до Фихте,

[1] *Там же*. С. 418.
[2] *Там же*. С. 421.

теолога Шлейермахера и самого Вильгельма фон Гумбольдта[1]. Ее создание и реализации происходили на фоне формирования национального самосознания и одновременно с подъемом национальных стремлений и повышения значения национального государства на рубеже веков. Появился классический университет, который базировался на возвышенной вере в «чистое знание» и гуманистическую силу разума и науки, их взаимодействие обеспечивало возможность построения совершенного общества. Такой университет исходил из необходимости подготовки специалиста как «человека знающего», владеющего конкретной и устойчивой суммой знаний для прогрессивного развития общества[2].

В реформу университета были заложены идеи – реализовать единство исследования и преподавания (die Einheit von Forschung und Lehre); – сохранить принцип академической свободы: свободы преподавать (Lehrfreiheit) и свободы учиться (Lernfreiheit); – установить главенство философского факультета. Первая новация принадлежит В. фон Гумбольдту. Предложенную им модель университета еще называют «исследовательский университет»[3].

Для того, чтобы эта модель заработала, важно было придерживаться определенных требований в организации и управлении университетом. Нужно было закрепить основы взаимоотношений университета и государства. Ученые желали иметь разрешенные государством беспрецедентные институциональные возможности. В свою очередь, государство предъявило к университетам требование поддерживать национальную культуру, помогать в формировании национальных символов, представлений людей о путях общественного развития, предлагать способы решения сложных социальных проблем. Государство финансировало университет и назначало профессоров. Этот пункт программы В. фон Гумбольдта вызвал в дальнейшем волну критики. Тем не менее, полученная свобода преподавания обеспечивала лояльность немецкой профессуры к государству, обретя взамен устойчивый социальный статус.

Новая модель характеризовалась единством научного исследования и преподавания; единством наук, рассматриваемым с одной методической точки зрения; обучением через науку, вовлечением студентов в исследовательский процесс; предоставлением свободы обучения

[1] *Он же*. Гумбольдтовская модель классического немецкого университета // Новая и новейшая история. 2003. № 3. С. 46.

[2] *Петрова Г. И., Ершова И. А, Зоткин А. О.* Исследовательский университет versus университет классический? // Вестн. Том. гос. ун-та. 2014. № 383. С. 63.

[3] *Завалей А. Н.* Философия и университет: социально-эпистемический анализ основных институциональных форм знаний. М., 2011. С. 144.

(студенты по желанию выбирали курсы); свободы преподавания (профессор имел право преподавать курсы, исходя из своих научных интересов); предполагалось сохранить самоуправление внутри университета (государство, финансирующее деятельность университетов, не вмешивается в их работу).

Классическая (гумбольдтовская) модель университета строилась на основных принципах:

1. Отрицание примитивного утилитаристского взгляда на образование, когда ценятся лишь прикладные знания; не должно быть узконаправленного обучения в рамках будущей профессии.

2. Недопустимость засилья эмпирических наук (технических и естественных) в ущерб гуманитарным;

3. Господство гуманитарного знания, без которого не может быть образованной личности[1].

Появились новые критерии, которым должно было соответствовать университетское образование[2].

Во-первых, элитарность. Поскольку мир университета рождался из философского принципа универсальности культуры, знания, науки, то он должен быть связанным только с высоким знанием общего. Как таковой, он не был доступен всем, оказывался автономным от общества и государства образованием. Именно образованию, считалось в момент возникновения университета и спустя ещё длительное время, принадлежит приоритетное место в структуре социальной организации и в открытии нового знания. Университетское образование являло себя как образование элитарное, не массовое, не предлагающееся всем.

Во-вторых, просветительская функция. Университетское образование рассматривалось как рациональное возведение индивида под идеальный и устойчивый образ всеобщей истины, нормы и идеала, которые всегда задавались извне, педагогом. Необходимы авторитет и, даже, культ педагога. Именно педагог давал знания, которые надо было усвоить, а затем развивать и совершенствовать.

В-третьих, важно и то, что университет имел монополию на развитие науки. Наука именно здесь находит благоприятные условия для своего развития. Научные исследования характеризуются поисками абсолютной истины, которая рассматривалась как теоретическое выражение объективного мира. Она открывалась человеку в рационально выверенных, логических путях и методах как объективная истина мира.

---

[1] *Захаров И. В., Ляхович Е. С.* Миссия университета в европейской культуре. М., 1994. С. 52.

[2] *Там же*. С. 304.

В-четвертых, фундаментализм и гуманитарность процессов образования как обучающего познания и воспитания. Университет как элитарная и автономная структура принимался в качестве имеющего монополию на науку, когда именно он навязывал обществу свои определения знания. Поэтому университетское знание было не только элитарным, но и фундаментальным, высоко теоретичным, не заботящимся о своём прикладном характере, о возможности быть полезным и использованным в практических целях. Знание и образование рассматривалось как самоценность, что соответствовало античному образованию и культуре.

В классической модели были соединены научные исследования с научным процессом и преподаванием, обоснована университетская автономия от государства. Предполагалось формирование личности, как свободной человеческой индивидуальности, гражданина, интеллектуала, подготовка специалиста как активного субъекта воспроизводства культуры. Провозглашалось превосходство гуманитарных наук над естественными и точными, поскольку только широкому гуманитарному образованию под силу сформировать образованную личность. Поэтому в центре классического университета должен быть философский факультет, способный интегрировать все остальные направления и задать основу универсализма передаваемого знания[1]. Кстати, первые европейские университеты состояли из медицинского теологического, юридического факультетов и факультета искусств. Сам В. фон Гумбольдт предполагал открыть в университете медицинский, физико-математический и историко-филологический факультеты. Его последователи отдали приоритет философскому[2]. При таком подходе университеты могли порождать и развивать культуру, мировые и национальные духовные ценности. Как отмечает Ж.-Ф. Лиотар, цель гумбольдтовского образовательного проекта «состоит не только в приобретении индивидами знаний, но и в формировании полностью легитимного субъекта познания и общества»[3], в социализации и нравственном воспитании.

Гумбольдтовская модель предполагала компромисс – академические свободы при одновременной ответственности перед потребностями государства и общества. Академическая свобода не в духе корпоративных привилегий, а по отношению к науке. Именно поэтому

[1] *Петрова Г. И., Ершова И. А, Зоткин А. О.* Указ. соч. С. 65.
[2] *Красиков В. И.* Университетская революция и метафизическое возрождение // Вестн. Кемер. гос. ун-та. 2013. № 2. С. 230.
[3] *Лиотар Ж.-Ф.* Состояние постмодерна. СПб., 1998. С. 82.

прагматизм не был приоритетным. Интеллектуальная свобода всегда выступала как противовес коммерциализации образования и науки[1].

В рамках классической модели появилась новая форма обучения, единая для всех отраслей знания – научно-исследовательский семинар. Зародившись еще в XVIII в. у филологов-классиков, комментировавших вместе со студентами античные тексты, семинар в классическом университете стал одним из главных видов занятий наряду с лекциями[2].

Всестороннее развитие в классическом университете получил институт приват-доцентуры. Шла здоровая конкуренция за слушателей, что, в свою очередь, вело к повышению уровня лекций. Именно приват-доценты разрабатывали новые курсы, вводили в лекции новейшие научные достижения и методы[3].

Таким образом, классическая модель ориентировала в значительной степени на формирование способности «учиться учиться», в т. ч. самообразовываться, ставила университет в центр культуры и гуманитарного образования, способствовала сохранению и передаче культурных традиций, их развитию и интерпретации, преодолению культурно-этнических предубеждений.

Большинство стран мира и Россия, в том числе, приняли эту модель для развития национальной системы высшего образования. На новом уровне развития цивилизации и культуры не стоит отказываться от реформирования университетского образования в духе классической модели университета. Важно возродить элитарность образования, что изначально предполагал классический университет.

[1] *Налетова И. В.* Новые модели университета и проблемы университетского управления // Вестн. Тамбов. гос. ун-та. 2010. Вып. 9.
[2] *Согомонов А. Ю.* «Назад в университет» // Отеч. записки. 2002. № 4-5.
[3] *Там же.*

Е. Ю. Жарова
*Россия, **г. Брянск***
Брянский гос. ун-т им. акад. И. Г. Петровского

ПУТЬ К КЛАССИЧЕСКОМУ УНИВЕРСИТЕТУ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ (С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ РАЗВИТИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ)

Как известно, понятие «классический» университет тесно связано с политикой министра образовании Пруссии Вильгельма фон Гумбольдта и основанием Берлинского университета в 1810 г. Оно заключает в себе четыре основных момента: свобода преподавания и обучения, единство преподавания и исследования, единство гуманитарных и естественных наук, приоритет чистой науки перед профессиональным специализированным образованием. За счет этих четырех принципов, получивших распространение в немецких университетах в XIX в., и сформировался некий идеал университета вообще, называемый «классическим» университетом – учреждения, где соединены наука и преподавание, обучение и научный поиск, знания в областях гуманитарных и естественных наук. Следует сказать, что изначально развитие образования и науки в Российской империи шло другим путем – за счет разделения научных и образовательных учреждений – Академии наук и университетов. Несмотря на то, что принятые в 1803–1804 гг. университетские уставы были прогрессивными для своего времени (настолько прогрессивными, что гёттингенский ученый Кристоф Майнерс «был неприятно удивлен, обнаружив в уставе основанных в начале XIX в. русских университетов черты, которые казались ему как нельзя более “демократичными и даже охлократичными”»[1]), они содержали и многие уже устаревшие черты, с ликвидацией которых успешно справился Вильгельм фон Гумбольдт при организации Берлинского университета. Заложенный в устав 1804 г. принцип университетской автономии, который, фактически, принадлежал к уже ушедшей эпохе корпоративного университета, оказался бомбой замедленного действия в образовательной системе Российской империи, которая, в конечном итоге, привела к непреодолимым противоречиям и краху самой системы, окончательно разделив научные и образовательные функции между научными институтами и университетами в советскую эпоху. Тем не менее, университеты Российской им-

[1] *Маурер Т.* «Барометры» или «маяки» общества? Избранные статьи по социальной истории русских и немецких университетов. М., 2015. С. 19.

перии все же далеко продвинулись на пути формирования «классического» университета, хотя путь этот был тернист.

Большой шаг в этом направлении был сделан благодаря политике одного из лучших, если не самого лучшего министра народного просвещения, С. С. Уварова, с чьим именем связаны многие положительные изменения в университетском преподавании. И самым главным узаконением в данном случае выступил университетский устав 1835 г., который изменил порядки, принятые в университетах после введения устава 1804 г. В первую очередь университеты были поставлены под более «плотный» контроль попечителя учебного округа и лишились архаичных средневековых черт, таких как университетский суд и университетская автономия, что полностью соответствовало принципам «классического» университета, регулируемого государством. Министерство народного просвещения получило право назначения на должность преподавателей лиц, «отличных ученостью и даром преподавания»[1], каковым министр не преминул воспользоваться, распределяя по кафедрам профессоров, вернувшихся в Россию после зарубежных стажировок. Именно это помогло развитию института практических занятий в университетах, т. к. новые профессора, стажировавшиеся за границей (многие из которых занимались в Берлинском университете) оказались новаторами в этом отношении, даже несмотря на то, что начинание это сталкивалось с материальными трудностями.

Ещё одной чертой «классического» университета было единство гуманитарных и естественных наук в составе философского факультета – именно этот факультет появился в университетах, согласно уставу 1835 г. Он объединял кафедры бывших историко-филологического (I-е отделение) и физико-математического (II-е отделение) факультетов. Студенты физико-математического факультета обязательно изучали гуманитарные дисциплины – законы и государственные учреждения Российской империи, философию, логику, психологию[2]. В дальнейшем такой порядок в университетах был заменен изучением только спектра дисциплин, связанных со специальностью, а в качестве дополнительных остались только иностранный язык и богословие (они также входили в курс обучения и при Уварове). А. Ю. Андреев, безусловно, прав, говоря о том, что университетский устав 1835 г. «не был шагом назад, как часто утверждалось в историографии, но, наоборот, вперед к национальному российскому университету и его вхожде-

[1] Полное собрание законов Российской империи (далее – ПСЗ). Собрание 2-е. Т. 10 (1835). Ч. 1. СПб., 1836. С. 818.

[2] Российский государственный исторический архив (далее – РГИА). Ф. 733. Оп. 24. Д. 60; Оп. 90. Д. 22; Оп. 69. Д. 518; Обозрение преподавания предметов в Императорском Харьковском университете на 1846–47 учебный год. Харьков, 1846.

нию в “классическую эпоху”. В идейном смысле смене уставов 1804 и 1835 гг. соответствовал переход в качестве ориентира от Гёттингена к Берлину, т. е. от принадлежащей “всему миру” идеальной корпорации ученых (которая, надо сказать прямо, в России не удалась) к национальному университету под контролем и при обеспечении государства»[1].

После принятия устава 1835 г. политика Уварова в этой области продолжилась – в 1842 г. в уставе университета св. Владимира появилась статья о доцентах, которая затем была распространена и на остальные русские университеты (Дерптский университет получил этот институт еще по уставу 1820 г., с той лишь разницей, что доценты были названы «частно-преподающими»). Доценты рассматривались как «рассадник штатных адъюнктских и профессорских мест».

В связи с изменениями в университетском преподавании ужесточились требования к поступающим – таким образом была предпринята попытка поднять уровень студентов, отсеять неготовых учиться в университетах. Но здесь министерство столкнулось с проблемой низкого уровня подготовки в гимназиях вообще. Так, попечитель Московского учебного округа граф С. Г. Строганов в 1836 г. писал министру: «Объем преподавания в наших гимназиях не тот, какой полагает начальство. Только по мере лучшего устройства всех частей в сих заведениях можно будет требовать применения изложенных для экзаменов правил»[2]. Российская школьная система ещё не была готова давать серьёзный уровень знаний поступающим в университеты.

Но, несмотря на эти начинания, которые, впрочем, заложили прочный фундамент национального русского университета, Уваров не внёс изменения в учебный процесс: в русских университетах того времени так и не появились свобода преподавания и обучения, характерные для «классического» университета – здесь целиком и полностью господствовала курсовая система, получившая распространение еще при министре князе А. Н. Голицыне, т. е. студенты были обязаны выслушивать ежегодно определенное число курсов наук и сдавать по ним экзамены. Единственным исключением являлся университет св. Владимира, в котором Уваров решился на эксперимент, введя относительную свободу за счет отмены ежегодных экзаменов и введения т. н. полукурсового испытания, на котором студент должен был экзаменоваться по предметам, которые изучались на первых двух курсах. Именно такая система существовала в немецких университетах того

[1] «Быть русским по духу и европейцем по образованию». Университеты Российской империи в образовательном пространстве Центральной и Восточной Европы XVIII – начала XX в. М., 2009. С. 20-21.

[2] Центральный государственный архив г. Москвы. Ф. 459. Оп. 2. Д. 2. Л. 11об.

времени, как и в Дерптском университете, который, в общем-то, и был немецким университетом на землях Российской империи. Он являлся этаким проводником немецких достижений в области образования – именно там появились впервые должности доцентов, была внедрена свобода обучения (т. н. предметная система), проходили стажировку будущие профессора в Профессорском институте. Удивительным представляется тот факт, что правительство сумело создать «идеальный» университет (ведь Дерптский университет был императорским и управлялся на основании уставов), но и этот идеальный российский университет был немецким.

Несмотря на близость к немецкому образцу, существовавшая в университете св. Владимира система сдачи полукурсового экзамена подвергалась критике (например, высказывания проф. Н. Х. Бунге). Поэтому в университете появились сторонники введения экзаменов после первого курса: «Меньшинство, которое стояло за годичные испытания не имело, впрочем, в виду ввести прежнего порядка, оно полагало лишь необходимым допустить только один переводной экзамен после первого года, и мотивировало его недостатком гимназической подготовки. Оно думало, что надо дать студентам свыкнуться с порядком более свободных занятий и, после полукурсового экзамена, оставить один окончательный, так как студент, выдержавший полукурсовое испытание, представлял уже полное ручательство за способность к самостоятельному труду»[1]. В результате пришли к заключению, что лучшим выходом из этой ситуации будет усиление строгости экзаменов.

Вообще, «экзаменный момент» был камнем преткновения в университетской системе Российской империи, как нельзя лучше отражая попытки приблизиться к порядкам «классического» университета с его свободой обучения. Известно о нескольких попытках отмены экзаменов. Первая, о которой говорилось выше, относилась только к университету св. Владимира (эта система продержалась там довольно долго – до начала 1870-х гг.). Вторая была связана с Московским университетом, где в 1859–1860 гг. Совет пришел к выводу о том, что необходимо отменить ежегодные экзамены, оставив только итоговый. В 1860 г. это правило было распространено и на остальные русские университеты, но просуществовало недолго в связи с принятием нового университетского устава в 1863 г. Лишь Петербургский университет оставил его в силе, однако и там в 1868 г. вернулись к практике ежегодных экзаменов. Третья (и последняя) попытка была уже общероссийской – устав 1884 г. отменял ежегодные экзамены, заменяя их за-

[1] Институт рукописи НБУ им. В. И. Вернадского. Ф. VIII. Ед. хр. 543/284. Л. 90.

четами полугодий. Но возврат к прежней курсовой системе последовал быстро – уже в 1889–1890 гг. студенты должны были сдавать ежегодные экзамены (за исключением экзамена после третьего курса). Все это говорит о том, что попытки ввести подобную систему экзаменов в российских университетах провалились. Любопытно, что подоплекой этих экзаменных экспериментов всегда выступало желание усилить самостоятельность студентов. И всегда профессора приходили к выводу, что студенты не готовы к этому, чаще всего в силу недостатка гимназического образования.

Помимо самого существования экзаменов много нареканий вызывала и форма проведения экзаменов. Например, студенты должны были сдавать экзамен стоя, и практика эта не была отменена даже в связи с жалобами профессоров на то, что студенты падают в обморок[1]. П. Д. Боборыкин, перешедший из Казанского университета в Дерптский в 1855 г., отмечал: «В Казани экзаменовались как школьники, иногда даже с своими билетами, выдергивая их из-под обшлага мундира, в актовой зале, навытяжку перед столом экзаменатора. В Дерпте не было и тогда курсовых экзаменов ни на одном факультете. Главные предметы сдавали в два срока: первая половина у медиков “philosophicum”, а у остальных “rigorosum”. Побочные предметы дозволялось сдавать когда угодно. Вы приходили к профессору, и у него на квартире или в кабинете, в лаборатории – садились перед ним и давали ему вашу матрикульную книжку, где он и производил отметки»[2]. Мемуарист сравнивал экзамены в Дерптском университете с магистерскими экзаменами в русских университетах – т. е. отношение к студентам было как к состоявшимся исследователям, а не как к школьникам, как по форме, так и по содержанию.

Одновременно с введением в университетское образование черт «классического» университета С. С. Уваров с подачи самих университетов запустил процесс развития специализации, что фактически противоречило одному из основных принципов – единению наук.

В 1836 г. появилась инициатива разделения физико-математического факультета на разряды математических и естественных наук, поддержанная министерством и распространенная на все русские университеты. Основной причиной была названа перегруженность предметами, что представляло трудность для студентов. На самом деле это не привело к специализации как таковой, т. к. студенты естественного

[1] Archiwum Państwowe m. st. Warszawy. Zesp. Cesarski Uniwersytet Warszawski. Ф. 214. Д. 83. Л. 257, 385; Циркулярное предложение гг. попечителям учебных округов об обязательности для студентов университета давать ответы на экзаменах стоя // Журнал Министерства народного просвещения. 1887. Т. 252. Июль. С. 36.

[2] *Боборыкин П. Д.* За полвека. Воспоминания. М., 2003. С. 120.

отделения изучали те же предметы, что и студенты математического отделения, кроме того специализация была затруднена зачаточным состоянием института практических занятий. Вполне возможно, Уваров имел в виду специализацию такого типа, какая существовала в Дерптском университете: там студент выслушивал курсы по всем кафедрам физико-математического факультета, имея возможность специализироваться более углубленно по одной из кафедр. Однако состояние русских университетов того времени не могло обеспечить такую специализацию, а дальнейшее развитие специализации привело, скорее, к формированию подобия французской образовательной системы с ее профессиональными школами, чем упрочению немецкой модели, что вызвало многочисленные споры и дискуссии в прессе.

Вообще, дискуссии о проблемах университетского образования начались после вступления на престол императора Александра II в связи с общей либерализацией жизни российского общества на рубеже 1850–1860-х гг. В то время появилось множество работ, авторы которых рассуждали о том, какой же университет необходим России. Естественно, не все они сходились во мнении, однако идеи свободы преподавания и обучения по примеру немецких университетов звучали наиболее отчетливо. В связи с этим появившийся в 1863 г. университетский устав представлял собой некий компромисс и в действительности «не содержал механизмов реального обновления университетской жизни, но позволял консервировать устарелые порядки»[1]. Из черт «классического» университета устав вводил институт приват-доцентуры (который, впрочем, даже не получил должного развития, так как устав сохранял должность штатного доцента, для которого было предусмотрено жалование, тогда как финансирование приват-доцентуры не было четко прописано в уставе) и усиление финансирования лабораторий, позволявшее поднять проведение практических занятий на более высокий уровень, а зачастую вообще «завести» их по тем или иным предметам. Введение же пресловутой свободы обучения было передано на усмотрение самих университетов, которые, памятуя о неудачном эксперименте 1860–1862 гг., не решились вновь отменять экзамены, и свобода обучения свелась к свободе посещения лекций студентами. В это же время было окончательно закреплено правило поступления в университет без экзаменов для получивших гимназические аттестаты, что было связано с введением в 1872 г. аттестата зрелости в гимназиях.

[1] *Андреев А. Ю.* Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы. М., 2009. С. 577.

После принятия устава 1863 г. была развернута широкая дискуссия о необходимости специализации на физико-математических факультетах в связи с тем, что устав разрешал деление факультетов на разряды (все физико-математические факультеты сразу же были разделены на два разряда – математических и естественных наук с 1 курса, т. е. разряды или отделения стали автономными, с разной программой обучения, что исключало чтение естественникам многих предметов математического отделения, а математикам – предметов естественного и таким образом противоречило идее «классического» университета). Единственным университетом, оказавшимся против углубления специализации, был Московский университет, поэтому эта инициатива в итоге была распространена на все русские университеты. Специализация была естественным процессом по причине накопления знаний в области естественных наук, расцвет которых начался в середине XIX в., однако по своей сути противоречила принципу единения наук. В данном случае государство столкнулось с другой проблемой – необходимо было определиться со сферой приложения знаний выпускников естественных факультетов, помимо учительского поприща или получения медицинского образования. А здесь присутствовала еще одна неразрешимая проблема – встраивание выпускников университетов в систему государственных чинов по Табели о рангах, чего не существовало в Германии, где выпускники сдавали отдельный государственный экзамен вне университета.

Университетский устав 1884 г. продвинулся дальше на пути к «классическому» университету. Он не только отменил экзамены (которые, впрочем, быстро вернулись в учебный процесс), но и ввел привычное для немецких университетов деление учебного года на семестры. Он же впервые содержал статью об обязательности практических занятий для студентов (ст. 96[1]). Существенным сдвигом здесь послужило также расширение научно-исследовательских институтов и лабораторий, которые являлись тем местом, где могли сосуществовать наука и обучение. После введения устава 1884 г. началось интенсивное развитие института приват-доцентуры. Поскольку число кафедр на физико-математическом факультете по уставу 1884 г. не увеличилось, то многие науки, бурно развивавшиеся во второй половине XIX в., были прерогативой исключительно приват-доцентов. В 1909 г. приват-доцент Московского университета Н. К. Кольцов подчеркивал, что «в Московском университете совсем нет кафедры бактериологии! В двадцатом столетии медицинский факультет обходится без бактерио-

[1] ПСЗ. 3-е собр. Т. 4 (1884). СПб., 1887. С. 468.

лога!»[1]. И это был не единственный пример того, как приват-доцентские курсы в буквальном смысле спасали полноту университетского преподавания, в отличие от Германии, где они скорее формировали конкурентную среду. Кстати сказать, система гонорара, введенная уставом 1884 г., не получила развития и была отменена в 1901 г. в связи с недовольством многих профессоров. Не слишком удачным был и опыт государственных экзаменов. Устав 1884 г. поставил университет под тотальный государственный контроль, что привело, тем не менее, скорее, к негативным последствиям, так как основными причинами для тех или иных изменений были соображения политической благонадежности, нежели научные достижения.

Поэтому после масштабных студенческих волнений последних лет XIX в. министерство инициировало изменение университетского устава, разослав в университеты для обсуждения список вопросов. Появившиеся в результате обсуждения мнения университетов практически повсеместно содержали призывы перехода на предметную систему (свобода обучения и преподавания) и реализации таким образом одного из принципов «классического» университета, который, судя по всему, представлялся профессорам панацеей. Многие профессора высказывались за отмену экзаменов и упразднение административных привилегий для получивших университетские дипломы, критиковалась лекционная система. Но более всего профессоров все же интересовала отмена государственного контроля за деятельностью университетов, т. е. возврат к принципам университетской автономии никак не связанной с «классическим» университетом. Тем не менее, это произошло с введением Временных правил 27 августа 1905 г. Правилами 12 июня 1906 г. в университетах была введена предметная система, к которой так стремились профессора.

Несмотря на введение предметной системы, подразумевающей свободу обучения, наладить обучение в российских университетах согласно их «классическому» идеалу не удалось, так как для этого недостаточно было дать студентам свободу выбора предметов для изучения, необходима была перестройка всей системы образования, начиная с отмены преференций, связанных с чином, и заканчивая изменениями в политике министерства народного просвещения, для определения которой самым подходящим словом будет «чехарда». Все это привело к кризису высшей школы в начале XX в. Новые проекты университетских уставов только множились, но не принимались на законодательном уровне. Реформа учебного строя (введение предметной системы) была свернута в 1911 г., что придало обучению на естественных фа-

[1] *Кольцов Н.* К университетскому вопросу. М., 1909. С. 42.

культетах еще более утилитарный характер – исчезла возможность специализации в той или иной области естествознания, а министерство, таким образом, подтвердило то, что для выпускников университетов оно видит лишь поприще учителей средних школ, но никак не движущей силы науки. В 1907 г. профессор физиологии университета св. Владимира С. И. Чирьев писал министру П. М. Кауфману: «Теперешние профессора университетов, особенно благодаря этой нелепой автономии, превратили факультеты в клики посредственностей, и падают все ниже и ниже. Вырвите святое дело народного образования из их грязных и невежественных рук! Скажут, что за границей тоже существуют университеты германского типа, и там, по-видимому, дело высшего образования стоит высоко. Да, но это возможно только при известной культурности в стране!»[1].

По сути, в Российской империи начала XX в., благодаря образовательной политике предыдущих десятилетий, сложились определенные условия для окончательного утверждения типа «классического» университета, однако ни министерство, ни профессора, ни студенты оказались не готовыми воплотить свои мечты об идеальном университете в жизнь.

[1] РГИА. Ф. 733. Оп. 154. Д. 130. Л. 9-9об.

В. М. Бухараев, Г. П. Мягков
*Россия, **г. Казань***
Казанский (Приволжский) федеральный ун-т

ТРАНСФОРМАЦИЯ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В УСЛОВИЯХ «ТЕКУЧЕЙ СОВРЕМЕННОСТИ»

Из всего многообразия определений, которыми оперирует научно-теоретическая мысль для характеристики современных социумов («постлиберализм», «постмодерн», «вторая современность», «надсовременность» и др.), авторы взяли на вооружение троп британского социолога польского происхождения З. Баумана «текучая современность». Представляется, что данная метафора, с помощью которой ученый описывает наступающую эпоху, задает формат для осмысления состояний «перемещения», «плавления» и «перетекания», какие испытывает университет модерна в ситуации перехода от сложного структурированного мира, который обременен густой сетью социальных обязательств и условий, к миру гибкому, текучему, более свободному от различных границ и условий[1]. Для уяснения сценариев развития университета модерна на рубеже тысячелетий целесообразно вписать его – в общем виде – в эволюцию университета как социокультурного феномена.

Относящееся к XII–XIII вв. возникновение первых европейских университетов (Болонского, Парижского, Оксфордского, Кембриджского), означало появление организационно-культурной формы, какая уже в раннее Новое время становится основным звеном государственной образовательной системы. Значение деятельности университетов выходит за пределы образовательной сферы, поскольку они взяли на себя решение таких цивилизационных задач, как формирование этнокультур, разработка идеологий, подготовка интеллектуальной элиты. Литогенез «больших» культур, который сопровождался маргинализацией локальных культурных образований, были в состоянии обеспечить лишь формирующиеся национальные государства. Поэтому университеты день ото дня встраивались во властно-управленческую машинерию, чему способствовал произошедший в нач. XIX в. траверс с латыни как языка преподавания на национальные языки.

Появление постсхоластического университета означало переход от взгляда на просвещение как способ совершенствования общества и государства через улучшение нравов к его восприятию в виде средства

[1] См.: *Бауман З.* Текучая современность / пер. с англ.; под ред. Ю. В. Асочакова. СПб., 2008.

подготовки специалистов. Свое воплощение идея университета модерна находит в модели Гумбольдта, которая базируется на представлении о взаимосвязи исследовательских, образовательных и культуртрегерских задач[1]. На этих же основаниях в XIX в. создавались классические учебные заведения в России.

О значительной роли классического университета в эволюции культурного универсума нововременного общества выразительно свидетельствует то обстоятельство, что вплоть до Второй мировой войны альма-матер являлась тем местом, где конструировались картины мира и языки его описания – от социальных утопий до сциентистских онтологий. Более того. Вследствие natura rerum научной деятельности как инструмента освоения мира на основе универсального критического метода университетская корпорация генерирует идею свободы творчества, реализуемую в условиях самоуправления и диалога с властью, тем самым превращаясь в палладиум гражданского общества. Изначальная двойственность целеполагания университета – служение государству и оппозиция бюрократии, «частной собственностью» которой государство является, – выступает в качестве источника перманентного кризисного состояния университета как социально-культурной институции, о чем говорит вся университетская история.

Новая волна кризиса настигла университетскую систему во второй половине XX в., когда выработанные университетом модерна адаптационные механизмы перестали отвечать темпоритмике общественного развития. Известный канадский исследователь Б. Ридингс обозначил заглавную причину угасания «великого нарратива Университета». Классический университет, который был основным институтом укрепления и распространения национальной культуры, теперь практически не участвует в этом доставшемся в наследство от Просвещения проекте. Нарастающая транснациональная глобализация (американизация, понимаемая в широком смысле как повсеместное навязывание денежных отношений вместо идеи национальной идентичности в качестве детерминанты всех аспектов инвестирования в общественную жизнь) ведет к относительному упадку национального государства в виде первичной инстанции производства капитала. Поэтому культура – символический и политический эквивалент реализуемого национальным государством проекта интеграции – утрачивает ценность и общественный статус. Такой сдвиг оказывает прямое влияние

[1] См.: *Андреев Ф. Ю.* Гумбольдтовская модель классического немецкого университета // Новая и новейшая история. 2003. № 3. С. 46-58; *Ростиславлева Н. В.* Вильгельм и Александр Гумбольдт: научное познание и идея классического университета // Идеи и люди: интеллектуальная культура Европы в новое время / под ред. *Л. П. Репиной*. М., 2014. С. 371-372.

на классический университет, потому что его raison d'être состоит именно в национально-культурной миссии[1].

Пока эта миссия оставалась, в основном, за университетом, он являлся чем-то вроде фабрики по производству языков описания и объяснения мира. Эта способность позволяла ему сохранять суверенитет и герметичность, которые связаны с его собственной позицией как точки трансценденции, внеположности описываемому миру. В послевоенные десятилетия университет перестает быть местом привилегированного производства картин мира и центром разработки языков описания. Начинается коррозия университетской культуры и вместе с ней – способов самоописания университета. Мир обнаружил, что изменился, ему требовались новые ответы на старые вопросы. Классический университет вряд ли мог в этом помочь. Так появились новые терминальные метафоры, перекроившие университетскую среду[2].

В связи с тем, что возобладало прикладное понимание задач образования, университет обретает черты учреждения, сходного с промышленной корпорацией, научно-производственным холдингом, концерном и т. п. О смещении гумбольдтовского дискурса с основной позиции дискурсом рыночной координации сигнализирует доминирование в университетской среде идей постфордизма («экономики знаний»)[3]. Ключевыми понятиями новоявленной дискурсивной формации становятся «компетенции», «конкуренция», «рейтинги», «образовательные услуги» и т. д., а функция профессиональной подготовки и переподготовки все в большей мере переходит к краткосрочным учебным программам и курсам, которые формируются производственными корпорациями без обращения к классическим университетам.

Размывание границ между рынком образования и рынком труда ставит университеты на грань нестабильности в глобальном масштабе. Однако на мировой улице не бывает одностороннего движения. «Университизации» корпораций противостоит втягивание университетов развитых стран в процессы транснационализации, что релевантно их видоизмененной природе: «Поскольку университеты – это корпорации, их законной целью выступает завоевание глобального рынка»[4]. Усиливается общемировое движение в направлении «открытого образования» при широком развитии и доступности онлайновых универ-

[1] См.: *Ридингс Б.* Университет в руинах. М., 2010.

[2] *Вахштайн В.* Метафорика университета. URL: http://postnauka.ru/longreads/13096

[3] См.: *Бухараев В. М., Мягков Г. П.* «Гумбольдтовские принципы» в современном научно-образовательном пространстве // Университетское образование в полиэтничных регионах Поволжья (к 50-летию Чувашского гос. ун-та им. И. Н. Ульянова). Чебоксары, 2015. С. 12-13.

[4] *Роджеро Д.* Из руин в кризис: об основных трендах в жизни глобального университета. URL: http://www.nlobooks.ru/ node/1940

ситетских курсов (MOOCS), предлагаемых новыми глобальными университетскими консорциумами. Академические исследования и система высшего образования быстро интернационализируются, что оказывает существенное влияние на традиционные национальные системы[1].

Кроме того, в числе факторов, оказывающих заметное воздействие на системы образования, выделяется ползучее наступление бизнес-корпораций (наиболее тоталитарных учреждений современной западной цивилизации) в блоке с «номенклатурой» (которая все более замыкается в себе, распоряжаясь значительной долей национального богатства)[2] на демократические основы университетской культуры. Вслух говоря, эти тенденции развития «цитаделей капитала» не находят должного отражения в экономических штудиях. Между тем одно из последствий происходящего структурного сдвига в западном сообществе налицо (Россия здесь не исключение): университеты все в большей степени принуждаются играть по правилам номенклатурно-корпоративного комплота.

Вхождение отечественных вузов в мировую конкурентную среду в качестве неизбежного следствия демонтажа «плановой экономики» и перехода к рыночным реформам конца XX – начала XXI вв. потребовало решения целого комплекса задач, среди которых – вопросы качества и соответствия образования современным требованиям, отсутствие гибкости в методах управления. Ситуация усугублялась тем, что образовательная сфера во многом вышла из-под контроля по причине свойственного революционным периодам расстройства прежних механизмов регуляции общественной жизни и эскалации социальных ожиданий населения и групп влияния.

Давление растущего рынка образовательных услуг, настойчивый запрос региональных и отраслевых лоббистов, не готовых конкурировать за выпускников на рынках труда, обернулись «стихийной трансформацией» российского образования на основе «общественного консенсуса по поводу низкого качества такого образования»[3]. В результате произошел троекратный рост количества студентов (с 2,6 млн. чел. в 1993/1994 уч. г. до 7,4 млн. в 2010/2011 уч. г.), более чем вдвое (с 500 до 1100) увеличилось число вузов, количество филиалов приближалось к 1700, присвоение ученых степеней в 5,6 раз превосходило

[1] Доклад ЮНЕСКО по науке: на пути к 2030 г. URL: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002354/235407r.pdf

[2] *Дорфман М.* Америкой управляет номенклатура. URL: http://aftershock.su/?q=node/27155

[3] *Волков А. Е., Ливанов Д. В.* Университет будущего: ставка на новое содержание // Ведомости. 2012. 3 сент.

позднесоветские показатели и т.д. Все это – результаты социальной «Bildung-сделки» 1990-х гг.: режим укрепился, качество образования снизилось.

Достигнутая в начале нового века социально-политическая стабилизация посткоммунистического общества на основе усиления консервативных тенденций открыла дорогу поиску современной модели развития образования. Разработка данных вопросов активизировалась с середины 2000-х гг., когда «произошел разворот внимания элиты к проблемам человеческого капитала»[1], соответственно – к образованию как одной из основных сфер его воспроизводства. Поскольку большая часть мер, запланированных на первом этапе реформирования образовательной сферы, не была осуществлена из-за «противодействия различных общественных групп процессу модернизации образования»[2], руководящие круги сделали ставку на модернизационный прорыв (методы «диктатуры для развития», в марксистской теории – «революции сверху») с целью достижения ведущей роли в глобальном образовательном пространстве в перспективе следующих 10-30 лет.

В русле этого курса выделяются несколько основных направлений. Во-первых, значительная материальная поддержка ведущих вузов, совокупность которых составляют 10 федеральных, 29 национальных исследовательских университетов и порядка 15 вузов, нацеленных на заметное повышение своей международной конкурентоспособности. Сверх того, сделана ставка на ведущие университеты как основные центры науки и подготовки кадров нового типа, превращение их в локомотивы научно-промышленного комплекса, включая уровень территорий. Далее, использование в деятельности университетов методов руководства из арсеналов властных органов и бизнес-корпораций путем сопряжения преобладающих вертикальных связей с регистрами линейно-функциональной и проектной управленческих структур («новый менеджерализм» / «новый менеджеризм»).

Для реализации этого курса в условиях исторического «цейтнота» и геополитических осложнений системообразующие вузы – центры интеграции науки и образования действуют фактически в мобилизационном режиме: все имеющиеся в их распоряжении ресурсы в модусе жестко централизованного управления нацеливаются на решение считанного количества приоритетных задач. Но не спехом дело спорится, а толком. Если, в самом деле, следовать концепту «текучей современности», то следует признать проект Просвещения / Модерна не завершенным и проблемно открытым. Это значит, что в будущем во-

[1] *Мау В. А.* Человеческий капитал – вызовы для России // Ведомости. 2012. 10 апр.
[2] Доклад Государственного совета РФ «О развитии образования в РФ» (24.03.2006). URL: http://archive.kremlin.ru/text/appears2/2006/03/24/103975.shtml.

все не исключена определенная реактуализация миссии университета как гуманистически ориентированной и социально ответственной структуры, способной на новых этапах «модерности» эффективно удовлетворять перспективные потребности личности, общества и производства на основе скорректированных гумбольдтовских принципов[1].

Как свидетельствуют университетские практики, реализация задачи генерации и трансляции культуры, понимаемой в качестве исторически накапливаемого социального опыта, является органикой «керосинки» вне зависимости от доминирования национального или глобального проекта «второй природы». Точно так же, как имманентным свойством научного познания выступает критическое мышление, какое прикладная ориентация науки и образования не в силах отменить.

[1] Это положение в той или иной мере присутствует в выполненных в последние годы исследованиях по истории региональных университетов. Так, опыт изучения современной истории Омского государственного университета, когда он, как и все российские вузы, оказался «в вихрях постперестроечного реформирования “всего и вся”», привел авторов к заключению, что «стратегическая цель» университета далеко не ограничивается сформулированным в официальном документе под названием «Миссия Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского» положением – «стать центром инновационного образования, коммуникации и информатизации, продуцирования знания и развития научного потенциала региона». Напротив, лейтмотивом миссии классического университета «должно стать формирование региональной и университетской идентичности, сохранение и трансляция коллективной памяти, накопление корпоративных традиций. И главное – миссия университета должна ориентировать на формирование системы ценностей будущей элиты» (Университет в истории и история университета: к 40-летию Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского: очерки / отв. ред. *В. П. Корзун*. Омск, 2014. С. 361). См. также: *Щелкунов М. Д., Бухараев В. М., Люкшин Д. И.* КФУ: от идеи до практики: Казанский федеральный университет как центр модернизации образования в Татарстане. Казань, 2014.

В. П. Овечкин
*Россия, **г. Ижевск***
Удмуртский гос. ун-т

КЛАССИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ В ИЗМЕНЯЮЩЕЙСЯ РЕАЛЬНОСТИ

Миссия классического университета как подсистемы социума состоит в получении, накоплении, хранении научного знания и передаче его молодому поколению. Смыслы и сущность университета менялись неоднократно. Разные факторы – теологические, политические, экономические, технократические в разные периоды эволюции общественной жизни и культуры являлись приоритетными, смыслообразующими. В современных условиях университет решает задачу формирования компетентных выпускников, способных к эффективной профессиональной деятельности в реальной социокультурной среде с учетом актуальных потребностей и тенденций развития общества. Исторический экскурс показывает, что, «помимо собственных принципов и целей, классический университет всегда явным или неявным образом поддерживал идею национального государства. Несмотря на то, что в современной России нет выраженной идеи государственности – национальной или какой бы то ни было ещё – классический университет может способствовать решению ряда очевидных государственных проблем: кризис науки и культуры, развитие наукоёмких технологий. Та роль, которая была отведена классическому университету классиками немецкой философии, роль центра науки и образования, объединяемых культурой, по сей день не теряет своей актуальности»[1]. Неизменными были и остаются такие области и виды деятельности университета, как научная, образовательная (обучение и воспитание) и культурологическая. В последние десятилетия, несмотря на многообразие представлений об университетской идее, смысл и миссия университета всё в большей степени обретает прагматический оттенок[2]. В условиях недостаточности государственного финансирования, возросших нормативно-регулятивных ограничений, стандартизации содержания и результатов обучения студентов университетское сообщество всё большее внимание уделяет вопросам реализации результатов собственной исследовательской и образовательной деятельности в те-

[1] *Ткач Д. С., Щипкова А. А.* Архаична ли идея классического университета? // Образовательные технологии. 2013. № 3. С. 44-48.
[2] *Гусаковский М. А., Ященко Л. А., Костюкевич С. В., Харченко А. В.* и др. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / под ред. *М. А. Гусаковского*. Минск, 2004.

кущих условиях, которые не всегда отражают состояние и свойства современного быстро изменяющегося общества.

В современном мире темпы социокультурных и технологических изменений существенно возросли по сравнению со всеми предыдущими стадиями развития общества. Глобализация жизни и деятельности человеческого сообщества знаменует собой переход цивилизации от индустриального к постиндустриальному (информационному, технотронному) этапу своего развития[1]. Актуализируется конкуренция не только на рынке ресурсов, товаров и услуг, но и между государствами в областях культуры, религии, науки, что способствует возникновению не бывших ранее социокультурных, экологических и технико-технологических проблем разного масштаба и значимости. Увеличилась и связанная с ней степень неопределенности направлений и средств развития локальных сообществ и каждого отдельного человека. Университетская научно-образовательная система, её части, свойства, результаты, также непрерывно изменяются в зависимости от изменений, происходящих в обществе, его культуре и природно-технологическом окружении. Однако образование и университетская наука не успевают адаптироваться к этим изменениям, что ведет к неопределенности направлений, принципов, стратегий развития и, несмотря на предпринимаемые меры, всегда находится в стадии «запаздывания».

Поскольку университет как социокультурная подсистема призван способствовать устойчивому развитию общества и человека, то его приоритеты связаны именно с отысканием условий и реализацией средств такого развития во всех областях и на всех уровнях жизни и деятельности человека и общества. При этом эффективность исследовательской и образовательной деятельности университетского сообщества основана не только и не столько на учёте сложившегося научно-методологического знания, но и на «незнании» – на актуальных проблемах объективной реальности, выявленных в ходе исследовательской деятельности, решение которых остро необходимо.

В современной науке наблюдается переход от стратегии преимущественно предметно-дисциплинарного развития научного познания к проблемно-ориентированным формам научно-исследовательской деятельности. Производство знаний о реальной действительности (знаний «вообще») и их накопление, характерное для классического этапа развития науки, замещается ориентацией научных исследований на поиск актуального знания, направленного на решение непрерывно увеличивающихся проблем социального и технологического

[1] *Чумаков А. Н.* Глобализация. Контуры целостного мира. М., 2009.

развития (постнеклассический этап – В. С. Степин). Проблемно-ориентированная направленность исследовательской деятельности может рассматриваться как адекватная реакция науки на возрастание темпов перемен во всех сферах жизни и деятельности человека и общества, приводящих к возрастанию степени неопределенности принимаемых решений. При этом сумма накопленного знания не является достаточной для снижения этой неопределенности. Требуется непрерывный поиск нового знания, объясняющего факты и явления динамично изменяющейся среды жизнедеятельности общества, системы отношений в обществе, и востребованной совокупности человеческих качеств. Развитие науки методологически основано на принципах и подходах, к которым относятся, прежде всего: системный подход к изучению сложных самоорганизующихся систем; принципы междисциплинарности и трансдисциплинарности, которые способствуют интеграции научного знания и выходу за пределы «дисциплинарной» парадигмы, что способствует получению сверхсуммарного эффекта (результата); креативно-деятельностный подход[1], основывающийся не только и не столько на описании и объяснении фактов и явлений объективной реальности, сколько на «построении» таких фактов (артефактов), которые отсутствуют в реальности, но желательны и осуществимы, и на создании условий их реализации, обеспечивающих минимальный уровень последствий.

Заслуживает внимания позиция Томского госуниверситета, высказанная его ректором Э. В. Галанжинским: «Классический университет готовит не узкого профессионала, а Человека — то есть, личность, которая способна к саморазвитию, обладает критическим и аналитическим мышлением. То есть, которая способна находить проблему и видеть системные способы ее решения. По сути, в ситуации глобальной неопределенности самостоятельно находить траектории развития. Эту способность сейчас называют термином “трансфессионализм”, который должен заменить “профессионализм”. <...> В новой экономике человек – базовый ресурс. Не завод, не технология, а именно человек с его способностями к творчеству и самореализации»[2].

---

[1] *Овечкин В. П.* Проблемы проектирования образовательных программ: когнитивно-репродуктивная и креативно-деятельностная образовательные парадигмы // Проектирование содержания образования: подходы, стандарты, социальные практики: матер. Всерос. науч.-практ. конф., 27-29 апр. 2011 г. / под ред. *О. А. Фиофановой*. Ижевск, 2011. С. 42-45. URL: http://elibrary.udsu.ru/xmlui/handle/123456789/7775

[2] См.: *Чернышов С.* Классический университет нужен экономике завтрашнего дня / Эксперт-onlain (18.05.2015). URL: http://expert.ru/siberia/2015/21/klassicheskij-universitet-nuzhen--ekonomike-zavtrashnego-dnya/

Становление и развитие Удмуртского госуниверситета связано с деятельностью его первого ректора *Бориса Николаевича Шульги* и сменившего его на этом посту *Виталия Анатольевича Журавлёва*. Обновление материально-технической базы университета, формирование творческого коллектива ученых, выбор и развитие актуальных направлений деятельности способствовало созданию благоприятной атмосферы для продуктивной исследовательской и образовательной деятельности преподавателей и студентов. Получили существенное развитие не только направления, свойственные классическому университету. Направления, отражающие проблемы современного общества в естественнонаучной, гуманитарной, социальной, технико-технологической сферах жизни и деятельности, также значительно расширили, обогатили и усилили влияние результатов деятельности университета на развитие Удмуртской республики и России.

Деятельность Удмуртского университета за последние десятилетия в основном отражает переход современной цивилизации от индустриального к информационному (постиндустриальному) обществу. Перемены в деятельности университета могут быть продемонстрированы на примере развития созданной Б. Н. Шульгой в 1986 г. кафедры, которая называлась вначале кафедрой общетехнических дисциплин, а в настоящее время – кафедра теории и методики технологического и профессионального образования. Существенный вклад в формирование целей и смыслов исследовательской и образовательной деятельности, соответствующих современным реалиям, внесли многие преподаватели и сотрудники университета, работники других образовательных учреждений.

На основании результатов исследований, полученных кафедрой, определена и осуществляется концепция подготовки педагога технологического и профессионального образования. Произошло смещение цели подготовки педагога – от учителя труда, знающего основы технологии обработки материалов и умеющего обучать учащихся, к педагогу как субъекту устойчивого культурно-технологического развития самого себя, учащихся и среды их жизнедеятельности. Педагог как субъект устойчивого развития ориентирует учебную деятельность учащихся на поиск решений социально-технологических проблем с учетом влияния последствий реализации этих решений на человека, общество и окружающую действительность. Речь при этом идёт не только о формировании профессиональной педагогической и технологической компетентности, а о воспитании у студента привычки к определению целей и преодолению трудностей на пути к цели, а также о воспитании такой привычки у учащихся. Такая привычка может развиться, если в содержании образования будут созданы условия пере-

мены ведущего вида учебной деятельности от познавательной к креативно-деятельностной, созидательной деятельности на междисциплинарной, контекстно-компетентностной основе. Педагог – выпускник университета, во-первых, готов к деятельности в изменяющейся реальности и, во-вторых, способен выявлять возникшие социокультурные, педагогические, технико-технологические проблемы и находить их оптимальные решения[1].

Поиск возможностей и разработка образовательных технологий (содержание, процесс, средства) формирования педагога как субъекта устойчивого развития осуществляется кафедрой в составе научного направления «Аксиологическое моделирование инновационного образования в нестационарной культурно-технологической среде».

В центре внимания исследовательской деятельности преподавателей кафедры находятся вопросы: сущность технологической и информационной культуры экосистемного типа; ценности технологической деятельности в контексте развивающейся культуры общества; содержание и педагогические технология формирования самообразовательной компетентности студентов; организационно-методические условия проектирования основной образовательной программы; структура и состав понятийно-терминологического аппарата технологического и профессионального образования; сущность и структура рискологической компетентности студентов; критерии соответствия содержания и методов обучения и условия их применения; технология проектной деятельности и защиты прав интеллектуальной собственности и др.[2] Результаты исследований реализуются в образовательных программах бакалавриата и магистратуры. Две магистерских программы «Инновационное педагогическое образование» и «Инновационное профессиональное образование» в наибольшей степени отра-

[1] *Овечкин В. П.* Магистерская диссертация: структура содержания, подготовка и защита: учеб.-метод. пособие. Ижевск, 2013. URL: http://elibrary.udsu.ru/xmlui/handle/123456789/10718; *Он же*. Содержание технологического образования: основания, принципы, условия проектирования. М.; Ижевск, 2005.

[2] *Он же*. Общее образование и устойчивость человека и общества // Технолого-экономическое образование: достижения, инновации, перспективы: межвуз. сб. ст. XVI Междунар. науч.-практ. конф., 17-20 февр. 2015 г. URL: http://elibrary.udsu.ru/xmlui/handle/123456789/13171; *Он же*. Содержание технологического образования...; *Причинин А. Е., Овечкин В. П.* Основания методологии инновационного образования в нестационарной культурно-технологической среде // Социальный мир человека: матер. III Всерос. науч.-практ. конф. «Человек и мир: социальные миры изменяющейся России», 24-25 июня 2010 г. / под ред. *Н. И. Леонова*. Ижевск, 2010. Вып. 3, ч. 1. С. 144-147; *Причинин А. Е.* Управление рисками образовательных проектов как условие продуктивного межкультурного взаимодействия // Интернет-журнал «Мир науки». 2015. № 3. URL: http://mirnauki.com/PDF/32PDMN315.pdf ; и др.

жают процесс совершенствования университетского образования в изменяющейся реальности[1].

Структура содержания образования, способствующая воспитанию у студентов привычки к продуктивной деятельности в условиях глобализации, технологизации и информатизации в профессиональной и бытовой сферах жизни и формированию их готовности к преодолению препятствий по совершенствованию себя, среды и её элементов, включает, по-крайней мере, три взаимосогласованных блока (компонента, модуля)[2]:

1. Основные элементы научного знания, опыт и совокупный результат практической деятельности в форме искусственной (техногенной) среды, а также базовая система ценностей, принципов, норм и социальных отношений. Это, своего рода, мировоззренческая картина состояния культуры, науки, практики, общества и среды, сформировавшихся в ходе эволюционного развития общества;

2. Основные противоречия, проблемы (трудности, препятствия), тенденции современного социокультурного и технологического развития и их основания. Это, образно говоря, «знание о незнании», знание о мире проблем, разрешение которых необходимо, но затруднено;

3. Основные знания, технологии, способы и опыт поиска решений известных и вновь возникших проблем, т. е. методология и методы активизации творческого мышления, технология проектной творческой деятельности, прежде всего, в технико-технологических областях социокультурной действительности.

Первый блок составляет основу сложившегося традиционно содержания педагогического образования и, несмотря на фрагментарно-локальный характер, составляет его основу. Второй и третий блоки также представлены в традиционном образовании, но имеют второстепенное значение и несопоставимы по объему и значимости с первым блоком. Однако именно они создают условия для воспитания привычки действовать технологично и творчески, сформировать педагога в качестве субъекта устойчивого развития и себя, и общества, и культурно-технологической среды. Ориентация образования не только на достигнутые знания и опыт, но и на проблемы и методы их решения формирует в сознании обучающихся целостную картину изменяющейся реальности. Пространство жизни и деятельности человека и общества определяется как совокупность познанного и непознанного, созданного и еще не созданного, освоенного и неосвоенного, которое необходимо познавать, создавать и осваивать, удовлетворяя

[1] *Овечкин В. П.* Магистерская диссертация...

[2] *Он же.* Общее образование и устойчивость человека и общества.

при этом растущие и меняющиеся качественно объективные потребности людей и учитывая возможные последствия в локальном и широком масштабах.

Указанные компоненты (модули, блоки) как части основной образовательной программы, контекстно связанные единым ценностно-смысловым ориентиром, вводятся в виде элементов содержания тем, в виде отдельных тем и разделов, а также в виде отдельных, в том числе, синтезированных учебных предметов (областей знаний) и др. Во всех случаях концептуально блоки структуры (существующие знания, опыт и отношения; знание о незнании; знание методов и опыт преодоления проблем) должны образовывать целостную систему и способствовать формированию представления о противоречивости жизненного пространства, необходимости и возможности его совершенствования с помощью поиска и реализации новых, не бывших ранее решений, а этот поиск должен стать культурной нормой, принципом деятельности выпускника вуза.

Удмуртский университет, основателями которого в современном его виде являются Б. Н. Шульга и В. А. Журавлёв, развивается и, несмотря на трудности и ограничения, направляет свою деятельность на решение актуальных научно-исследовательских и образовательных задач. Устойчивое развитие университета и его высокий рейтинг обеспечиваются, прежде всего, высоким уровнем компетентности сложившегося научно-педагогического коллектива, способного к непрерывному поиску инновационных решений актуальных социокультурных проблем. Реализация этой способности предполагает совершенствование целей и внутренней структуры университета, а также тесное взаимодействие с другими научно-исследовательскими коллективами, учреждениями и бизнес структурами региона и страны в условиях изменяющегося общества, его среды и культуры.

С. В. Борзов
*Россия, **г. Ижевск***
Удмуртский гос. ун-т

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОСНОВА УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА И ГОСУДАРСТВА

Мировой опыт свидетельствует, что высокий уровень благосостояния характерен для тех стран, которые уделяли и уделяют значительное внимание развитию системы национального образования вообще и высшего образования в особенности. Уровень образования является составной частью агрегированного индекса человеческого потенциала, по которому судят о состоянии социально-экономического развития той или иной страны.

Данный факт объясняется тем, что расходы на высшее образование, как со стороны государства, так и со стороны домашних хозяйств, являясь составной частью совокупного спроса, стимулируют привлечение дополнительных инвестиций в эту сферу и с мультипликативным эффектом воздействуют на рост национального богатства.

В настоящее время Россия заинтересована в том образовательном уровне нации, который способен поддерживать общественный прогресс и инновационное развитие экономики. Поэтому в данных условиях возникает необходимость повышения эффективности российской системы образования.

В п. 1 ст. 3 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (далее – «Федеральный закон») отмечается, что государственная политика и правовое регулирование отношений в сфере образования основывается, прежде всего, на признании приоритетности образования[1]. Однако на практике это пока ещё мало реализуется.

Российская система образования имеет большой научный потенциал и пока ещё способна конкурировать с западными системами образования передовых стран. Для сохранения имеющихся научно-педагогических кадров, их повышения квалификации и переподготовки необходимо восстановить ответственность и активную роль государства в этой сфере; модернизировать образование с выделением необходимых для этого ресурсов и созданием механизмов их эффективного использования; интегрировать российскую систему образования

[1] См.: Федеральный закон об образовании в Российской Федерации: текст с изм. и доп. на 2014 г. М., 2014. С. 8.

в общеевропейское образовательное пространство на основе Болонского процесса.

Рынок образовательных услуг является производным от рынка рабочей силы. Однако в реальной действительности эта зависимость ослаблена тем, что в предшествующие годы культивировалась и сложилась социальная потребность в высшем образовании. Это одна из проблем современного развития.

В ст. 69 Федерального закона отмечается, что высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности *в соответствии с потребностями общества и государства* (курсив наш. – *С. Б.*)[1]. На настоящий момент времени не реализуется. Наличие и рост числа людей с высшим образованием вступил в противоречие с общественной потребностью в высшем образовании вообще и определённых специальностей (специализаций) – в частности. На практике складывается чуть ли не всеобщее высшее образование.

Ст. 6 Федерального закона предусмотрена «разработка прогнозов подготовки кадров, требований к подготовке кадров на основе прогноза потребностей рынка труда»[2] и ст. 89 – «осуществление стратегического планирования развития системы образования»[3]. На сегодняшний день, по сути, отсутствует. В целях реализации данных направлений, на наш взгляд, было бы целесообразным возродить в той или иной форме НИИ высшей школы.

В настоящее время в образовании сохраняются проблемы финансирования, которые не позволяют говорить о том, что процесс модернизации данной сферы удовлетворяет общество. Несмотря на высокий научный потенциал, сосредоточенный в высшей школе, недостаточно выделяется бюджетных средств на финансирование вузовской науки.

Методологически вуз может быть рассмотрен в качестве фирмы, специфика которой связана, прежде всего, с произведённым результатом – образовательной услугой. В ряде случаев (и чем дальше, тем больше) в подходе к развитию высшего образования абсолютизируется финансовый аспект. Вуз отождествляется с предприятием в сфере промышленности или торговли, что в корне неправильно. Стремление к экономии на издержках (в частности сокращение часов нагрузки вообще и аудиторной – в особенности) приводит к росту прибыли, но при этом снижается качество образования.

[1] *Там же*. С. 107.
[2] *Там же*. С. 13.
[3] *Там же*. С. 150.

В вузе необходимо стимулировать инициативу преподавателей, связанную с повышением квалификации, стажировками, написанием монографий и учебно-методических пособий, защитой диссертаций, работой в научно-исследовательском секторе. В последнем случае потенциал используется полностью, а оплата производится за долю ставки. Результаты научно-исследовательской деятельности будут использоваться в дальнейшем в процессе образования, создавая дополнительный эффект (синергия).

Недооценённым на российском рынке образовательных услуг является «новый» (широко распространённый на Западе) источник финансирования, который обеспечил бы независимость высшей школы от платежеспособности абитуриентов и был бы тесно связан с рынком труда – образовательный фандрайзинг представляющий собой не что иное, как процесс привлечения средств от внешних доноров – физических и юридических лиц – с целью развития определённого вуза.

Таким путём они реализуют свои собственные социально-экономические интересы (у коммерческой компании наряду с потребностью оптимизации налогообложения или заинтересованностью в будущих квалифицированных кадрах, обучаемых в соответствующем вузе, могут присутствовать соображения престижа или обычный рекламный момент), а вуз получает необходимые финансовые средства.

Тщательно продуманная система фандрайзинга в вузе может не только стать мощным источником софинансирования, но и обеспечить эффективность развития вуза на рынках труда и образования – благодаря той обратной связи, которую он получает от бизнеса, государства, своих выпускников. Такой подход позволяет высшей школе наилучшим образом реализовать свою роль «социального лифта» для студентов и выпускников, источника постоянно обновляющейся национальной элиты России.

Организационной формой системы фандрайзинга для вузов могут служить специально создаваемые фонды целевого капитала – эндаумент-фонды, позволяющие накапливать финансовые ресурсы и обеспечивающие стабильное развитие учебных заведений в долгосрочной перспективе.

Анализ развития социально-экономических явлений в контексте самоорганизации предполагает, в частности, их рассмотрение через соотношение двух противоположных тенденций – изменения и сохранения. Поэтому, с одной стороны, существует необходимость реформирования системы российского высшего образования в целях его интеграции в мировой образовательный процесс. А с другой стороны, следует приложить усилия для сохранения накопленного положительного опыта организации отечественной высшей школы и, в ряде

случаев, возродить утраченное, например, систему втузов, где присутствовала непосредственная взаимосвязь образования, науки и производства.

Сегодня уровень сотрудничества науки и реального сектора экономики резко снизился. Разорваны складывавшиеся десятилетиями связи высшего, среднего, начального профессионального образования и производства. Отсутствует развитая инновационная инфраструктура, нет единой методологии и общих критериев технологического прогнозирования и оценки научно-технического и образовательного потенциала.

Триада «вуз – базовая кафедра – базовое предприятие» даёт теснейший контакт с передовыми в своих отраслях предприятиями. Имея такую образовательную, научную базу плюс партнёрские предприятия, создаётся возможность студентам освоить всё, что они хотят и могут взять от самых лучших специалистов.

Разумеется, сами профессора, ведущие исследования, лишь в редких случаях способны оценить возможность коммерциализации своих научных результатов. Тем более, провести весь комплекс работ инновационного цикла, включающий в себя поиск и экспертизу перспективных с точки зрения рынка научных идей, доведение результатов исследований и разработок до конкурентоспособного вида, их коммерческую реализацию за счёт продажи лицензий, создания новых компаний, привлечения заказов от реального сектора экономики и реинвестирования средств в науку.

Интеграция образования, науки и производства, как показывает зарубежный опыт, возможна через центры исследований, формируемые на базе ведущих вузовских и академических научных коллективов и финансируемые на конкурсной основе. Такие центры могли бы стать эффективным инструментом преодоления институциональных барьеров между наукой и образованием.

В современных условиях новое знание становится одним из средств завоевания надежного и долговременного преимущественного положения в конкурентной среде. В последние десятилетия экономический рост ведущих стран происходил в значительной мере за счёт практического применения научных и технологических достижений. Высокий уровень реальной экономики достигался благодаря последовательной государственной политике поддержки науки и стимулирования внедрения научных результатов и научно-технологических разработок в хозяйственный оборот.

Сейчас перед высшей школой ставится новая задача – развитие инновационной деятельности. Мировой и отечественный опыт показывает, что большое число разработок, используемых в бизнесе и по-

лучивших название высоких технологий, вышли из университетов. Часто инновационную деятельность называют одной из миссий университета, которая в современных условиях призвана дополнить традиционные для него задачи пополнения и передачи знаний. Реорганизация Академии наук России и передача части её функций вузам (университетам), на наш взгляд, не оправдана. Разрушаем старую систему, не создав нового механизма.

В 1950–60-х гг. стране нужны были научные достижения, требовались серьёзные результаты фундаментальных исследований и развитие технических наук. Учёным подняли зарплату. Сегодня иное отношение к учёным. Будем надеяться, что ситуация меняется. Нормативными документами Правительства предусмотрено доведение средней заработной платы профессорско-преподавательского персонала вузов к 2018 г. до 200 % от среднерегиональной. В целом, это будет способствовать росту привлекательности высшей школы как места работы квалифицированных специалистов. Тем не менее, средний показатель мало что даст.

В настоящее время в России в соответствии с Болонским процессом вырабатывается единый критерий оценки известности профессорско-преподавательского состава образовательных организаций на основе национальной информационно-аналитической системы, которая предназначена для оперативного обеспечения научных исследований актуальной справочно-библиографической информацией и оценки посредством российского индекса научного цитирования (РИНЦ) результативности и эффективности деятельности научно-исследовательских организаций, учёных, уровня научных журналов.

Весьма популярной становится балльно-рейтинговая система оценки знаний студентов, хотя в том или ином виде, даже без применения компьютеров многие преподаватели использовали подобную процедуру аттестации знаний студентов и ранее, включая советский период времени. Самая ценная, на наш взгляд, сторона введения данной системы – это создание соревновательной культуры за весь период процесса обучения. Итоговые оценки студента по каждой дисциплине суммируются и формируют его рейтинг за весь период обучения. Администрация вуза получает развернутую и обоснованную картину успеваемости студента и может на этой основе применять соответствующие поощрительные стимулы в виде *повышения стипендии*, зарубежных стажировок и пр. Ст. 36 Федерального закона гласит, что «стипендией признаётся денежная выплата, назначаемая обучаю-

щимся в целях *стимулирования и (или) поддержки освоения ими соответствующих образовательных программ»* (курсив наш. – *С. Б.*)[1].

Термин «стипендия», на наш взгляд, не может применяться, т. к. она, как и пенсия, или минимальный размер оплаты труда, должна обеспечивать, по крайней мере, существование в течение месяца. В целях возвращения понятию «стипендия» его экономического содержания предлагается направить часть средств т. н. стабилизационного фонда России.

Всё более важным в нашей жизни становится институт рекомендаций профессора своим ученикам для продолжения образования в западных университетах. Мне самому, да и, думаю, многим преподавателям уже не раз приходилось давать рекомендации своим студентам и выпускникам для продолжения образования по магистерским программам в зарубежных вузах. Привнесение в рекомендацию сведений о рейтинге студента придало бы новый содержательный импульс этой процедуре и повысило статус вуза.

Российская модель взаимодействия работодателей и выпускников вузов далека от западных моделей. Студенты российских вузов устраиваются на работу в процессе обучения, так что на старших курсах не особенно заботятся о своих оценках и рейтингах. Там обладатель наивысшего рейтинга может выбирать предложения от известных фирм. Необходимо и у нас создать такие условия, чтобы работодатели обращали внимание на итоговый рейтинг выпускника.

Для этого необходимы стимулирующие и корректирующие меры со стороны государства в отношении работодателей и молодых работников (льготы работодателям по отчислению в фонд социального страхования и пенсионный фонд и (или) льготы по налогообложению молодому сотруднику в зависимости от найма работников с определенным университетским рейтингом). Подобные механизмы уже применялись для выпускников педагогических вузов с красным дипломом (дополнительные надбавки к окладу на первом месте работы).

Несколько десятилетий назад начать карьеру молодому выпускнику вуза на кафедре с должности ассистента считалось большой удачей. Приходилось и несколько лет быть лаборантом, дожидаясь высвобождения ассистентской ставки. Для того чтобы получить должность доцента необходимо было помимо соответствующих научно-методических результатов проявить себя и на общественной работе.

Необходимо признать, что работа с компьютерами становится неотъемлемым компонентом профессиональной деятельности преподавателя. В п. 2 ст. 13 Федерального закона отмечается, что при реализа-

[1] *Там же*. С. 35.

ции образовательных программ следует использовать дистанционные образовательные технологии, электронное обучение[1], что в течение последнего времени реализуется на экономическом факультете МГУ (в частности, лекции, транслируемые в филиалах) и Удмуртском государственном университете.

Цель общества – это экономический рост. Неявным фактором экономического развития является повышение эффективности научно-образовательного потенциала, уровня образования и культуры нации. Как следствие, распространённая в современном мире «концепция компетенций» не выдерживает критики. Данная концепция формирует потребителя, не более того, а нам нужно иметь «на выходе» высокообразованного, высококультурного специалиста и человека.

[1] *Там же*. С. 27.

С. А. Даньшина
Россия, ***г. Ижевск***
Удмуртский гос. ун-т

РАЗВИТИЕ ИДЕИ КЛАССИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО УНИВЕРСИТЕТА НА РУБЕЖЕ XX–XXI ВЕКОВ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ

В настоящее время в России идёт активное обсуждение политики в области высшего профессионального образования на средне- и долгосрочную перспективу. Такая дискуссия не будет исчерпывающей и плодотворной без обращения к исторически сложившимся особенностям развития национальной университетской системы в компаративном аспекте, с учётом регионального опыта и перспектив. В числе последних обстоятельств особое место занимает анализ формирования и развития т. н. исследовательских университетов. Проблема выделения ряда университетов страны в особом статусе (в данном случае – в статусе Исследовательского университета) имеет свою историю, и неоднократно ставилась в связи с появляющимися новыми потребностями общества. Основные функции исследовательского университета – производство, накопление, хранение, передача и распространение знаний. Эти функции были положены ещё в основу первых российских университетов. 90-е годы XX столетия показали, что конкурентоспособной может быть только наукоёмкая, высокотехнологичная экономика, с возрастающим уровнем компьютеризации производительных сил и рабочих мест.

В связи с этим, актуальность разрабатываемой российской модели исследовательского университета заключалась в формировании концепции перехода на новую ступень интеграции образования, науки и производства, разработке, исследовании и обосновании организационно-экономической и финансово-правовой модели создания учебно-научно-инновационного комплекса (УНИК) на базе университета с включением в его структуру юридически, организационно и экономически зависимых, значимых для отраслей и регионов НИИ, платных учебных центров, научно-производственных предприятий, других организаций, в которых вузу принадлежит вся или часть собственности, где процесс обучения непосредственно сопряжен с выполнением научной, конструкторско-технологической, финансово-экономической и производственной работ на основе интенсификации и интеграции фундаментальных и прикладных научных исследований, инновационной деятельности, образовательного процесса и производства. Как

правило, исследовательские университеты имеют наиболее прочные связи с промышленностью.

Среди ректоров, обращавшихся к изучению вопросов разработки моделей, их структур и систем управления университетскими комплексами, следует выделить яркую фигуру российского учёного, ректора Удмуртского государственного университета в 1986–2007 гг. – Виталия Анатольевича Журавлёва (1941–2007).

В период 1990–2000-х гг. в Удмуртской Республике вышла серия монографий, научных сборников статей, отражающих итоги деятельности ректора-реформатора В. А. Журавлёва, историю и динамику развития научного потенциала УдГУ[1].

При разработке современной концепции развития УдГУ В. А. Журавлевым была сделана ставка на фундаментальные знания, иными словами – обучение студентов через науку, путем сочетания высокого педагогического мастерства и серьезных научных исследований[2].

---

[1] *Алексеев К.* Человек – культура – образование: [Беседа с ректором Удм. гос. ун-та В. А. Журавлёвым, канд. в нар. депутаты РСФСР / Записал К. Алексеев] // Удм. правда. 1990. 28 февр.; *Тараканов И.* Ректор: [О ректоре УдГУ, канд. в депутаты РСФСР В. А. Журавлёве] // Сов. Удмуртия. 1990. 14 февр.; *Торхова Н.* Руководитель кафедры: [О д-ре техн. наук, зав. каф. теорет. физики УдГУ В. А. Журавлёве] // Удм. правда. 1983. 30 янв.; Журавлёв Виталий Анатольевич // Кто есть кто в высшей школе. Т. 2: Учёные и преподаватели. М., 1992. С. 288; Виталий Журавлёв: [О ректоре Удм. гос. ун-та] // Изв. Удм. Респ. 1993. 17 апр.; Журавлёв Виталий Анатольевич // Кто есть кто в Удмуртии. Ижевск, 1999. С. 160; *Ладыжец Н. С.* Развитие идеи западного университета: соц.-филос. анализ. Ижевск. 1991; *Она же.* Философия и практика университетского образования. Ижевск, 1995; *Краснова В. В.* Almamater в лицах. Ижевск, 2006; *Голдина Р. Д.* Университет – его судьба. Ижевск, 2001; *Пузанов В. В., Верижникова И. В.* История Удмуртского государственного университета: краткие очерки. 1931–2001 гг. Ижевск, 2001; *Васильева Л. М., Гайнутдинова И. Х.* Журавлёв Виталий Анатольевич. Биобиблиографический указатель. Ижевск, 2007; *Решетников С. М.* Феномен В. А. Журавлёва // Вестн. Удм. ун-та. 2008. Вып. 4. С. 226-228; и др.

[2] *Журавлёв В. А.* О путях перестройки учебного процесса в вузах // Пропагандист и агитатор. 1988. № 16. С. 5-7; *Он же.* Университетская перестройка: на примере УдГУ // Вестн. Удм. ун-та. 1991. № 1. С. 5-6; Высшая школа задыхается? Гибнет? Или находит пути к спасению? [Беседа с ректором УдГУ / Записал: С. Шаболдин] // Третье сословие. 1993. № 3 (8). С. 4; *Журавлёв В. А.* Удмуртский университет: как стать вузом XXI века // Регионология. 1994. № 1. С. 96-104; *Он же.* Удмуртский университет: как стать вузом XXI века // Региональная политика РФ в области высшего образования. Саранск, 1994. Вып. 2. С. 129-130; Что беспокоит ректора? // Almamater. 1994. № 4. С. 4-5; *Журавлев В. А.* Университет и региональная интеграция // Интеграция региональных систем образования. Саранск, 1995. С. 7-12; *Он же.* Университет и региональная интеграция // Регионология. 1995. № 2. С. 79-82; *Он же.* Семь амбициозных целей Удмуртского государственного университета: Программа «УдГУ – 2000» // Удмуртия накануне третьего тысячелетия. Ижевск, 1998. Ч. 2. С. 115-118; *Журавлёв В. А., Шудегов В. Е., Плетнёв М. А., Мохначёв С. А.* Исследовательский университет – важнейший фактор технологического и экономического развития региона // Государство и общество: проблемы федерализма и самоуправления. Ижевск. 1999. С. 153-158;

Выработанные в общих чертах принципы дальнейшего развития Удмуртского университета были закреплены и конкретизированы в принятой «Концепции развития федерального исследовательского университета» (1994). В этом документе допускалась многоуровневая система американского типа для отдельных специальностей, но за основу была взята классическая модель университета исследовательского типа. При этом были не только продекларированы намерения, но и разработаны действенные механизмы их осуществления с учетом конкретной социально-экономической ситуации в стране.

Ректором В. А. Журавлёвым была разработана и впервые в России внедрена вексельная система финансирования высшего образования, которая была освоена рядом государственных вузов России и позволила им выстоять в условиях финансового кризиса. Удмуртский университет с 1993 г. проводил исследования рынка платных образовательных услуг в сочетании с рынком ценных бумаг в форме образовательных векселей университета. Последние представляли собой ценную бумагу, стоимость которой соответствует стоимости годичного (либо иного срока) обучения студента (аспиранта). Вексель выпускался университетом и предлагается через уполномоченный банк и его филиалы (Уральский трастовый банк) населению большой территории (Удмуртская Республика плюс соседние регионы) в течение текущего года. Предъявление векселя на момент зачисления в университет на различные образовательные уровни (академический очный и заочный, сокращенные сроки обучения на базе среднего профильного и высшего непрофильного профессионального образования, все формы дополнительного образования, подготовительные курсы и т. д.), на момент подготовки приказа о переводе студентов с курса на курс (при выполнении программы предшествующего курса) рассматривается как факт оплаты за годичное (либо иной срок) обучение. Оплата образовательных услуг осуществлялась в университете только данным видом ценных бумаг. Одновременно вексель имел хождение на вторичном рынке ценных бумаг, служит формой оплаты университета за предоставленные ему услуги, приобретенные материалы, приборы и другие материальные ценности. Сфера применения векселя расширялась с выходом на фондовый рынок. Так развивалось сочетание рынка образовательных услуг и рынка ценных бумаг (векселей УдГУ) до конца 2001 г. – момента закрытия внебюджетного счета университета в

Журавлев В. А. Классический исследовательский университет: концепция, признаки, региональная миссия // Университетское управление. 2000. № 2 (13). С. 25-31; *Он же.* Образование в эпоху перемен: статьи, выступления, интервью, письма ректора Удмуртского государственного университета (1995–2004 гг.). Москва; Ижевск, 2005; *Он же*. Территориальный образовательный комплекс. Ижевск. 2004.

уполномоченном банке и перевода внебюджетных финансовых потоков через систему казначейства и контроля налоговых служб, хотя подобная система никоим образом не связана с рынком[1].

В основе региональной интеграции науки и образования можно отметить несколько важных положений, формирующих дополнительные источники финансирования УдГУ, объединение научных коллективов с целью конкурсного участия в научно-образовательных программах международного и российского уровней, региональных (правительство УР – экология, безопасность, телекоммуникации, биопрепараты крови и др.) и муниципальных (городской кадастр, архитектура, дизайн и т. д.) программах, а также поиск новых совместных проектов и направлений исследований.В рамках федеральных целевых программ «Интеграция», «Русский язык», «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» УдГУ имел несколько совместных проектов с общим финансированием на период 2000–2002 гг. в 1 млн руб.[2]

Анализ ситуации на рынке труда показал, что выжить и развиваться мог только вуз, обеспечивающий широкий спектр образовательных услуг. В числе приоритетных направлений в этой сфере четко обозначились два: увеличение специальностей, по которым ведется подготовка выпускников, и сквозная система образования. Решение этой задачи потребовало структурной и кадровой реорганизации в университете. Руководство УдГУ пошло по пути создания исследовательского университета как единого учебного заведения, единого вуза, ядром которого является наука. В это время В. А. Журавлёвым была проделана очень большая работа по укреплению докторского корпуса. На всём протяжении своего развития УдГУ следовал концепции классического университета в реализации фундаментального и прикладного естественно-научного, социально-гуманитарного и инженерно-технологического образования[3].

Миссия УдГУ состояла в обеспечении качества подготовки высококлассных специалистов, способствующих интеллектуальному, социально-экономическому и культурному развитию Удмуртии и России. В 1994–2007 гг. в УдГУ был взят курс на становление вуза исследовательского типа, а тактикой избрано создание научно-образовательных центров как площадок опережающего развития технологий и акаде-

[1] *Журавлёв В. А.* Инвестиции и новые финансовые проекты в образовании // Университетское управление. 2002. № 1 (20). С. 52-54.
[2] *Там же*. С. 54.
[3] Стратегическая программа развития Удмуртского государственного университета на 2006–2010 гг.

мических программ, информационной среды и в целом вузовской инфраструктуры[1].

На рубеже XX–XXI вв. вокруг университетов создаются исследовательские парки как форма интегрированного развития науки, образования и бизнеса. Исследовательский парк представляет собой объединённую вокруг научного центра (исследовательского университета) научно-производственную, учебную и социально-культурную зону обеспечения непрерывного инновационного цикла. В парках реализуется интеграция науки, базирующейся в вузах, с бизнесом. Парки помогают учёным, инженерам, программистам довести свои идеи до стадии коммерческого продукта, стать предпринимателями, организовать собственные малые фирмы. Ядром парка является инновационный бизнес-инкубатор, в котором учёный после тщательной экспертизы своей разработки получает возможность льготной аренды помещений и оборудования, деловых консультаций, финансовой, информационной и организационной поддержки. В регионах России большинство инкубаторов организовано было силами университетов. Основную финансовую поддержку в период становления исследовательский парк получал не из федерального центра, а за счет своего региона, крупных промышленных предприятий, местного бизнеса, поскольку парк при университете призван решать, прежде всего, региональные задачи. Вместе с тем, несмотря на необходимость формирования рыночных элементов инновационной инфраструктуры, ключевую роль в ее становлении в разных странах играло государство. Модель финансирования российского исследовательского университета учитывала современные процессы в обществе, как-то: развитие процесса централизации доходов на уровне федерального бюджета, большая роль платного образования в бюджетах вузов и др. В связи с этим инновационная деятельность в УдГУ являлась неотъемлемой частью научного и учебного процесса и была нацелена на развитие связей с производством и созданием бизнес окружения университета. Поддержка инновационной и предпринимательской деятельности осуществлялась через АНО «Технопарк “Удмуртия”» – инфраструктуры поддержки научно-технического предпринимательства[2].

---

[1] *Мельникова О. М.* Британская система качества образования высшего профессионального образования глазами российского преподавателя. Парадигмы образования // Матер. науч. сессии в рамках конф. «Парадигмы образования», 26 апр. 2006 г. / под ред. *Г. С. Трофимовой*. Ижевск, 2006. Т. 1. С. 67.

[2] *Бунтов С. Д., Галямов С. Р., Савинский С. С.* Инновационная деятельность в Удмуртском госуниверситете // Развитие научного потенциала Приволжского федерального округа: опыт высших учебных заведений: сб. ст. Нижегород. ун-та. 2008. Вып. 5. С. 176-184.

Автономная некоммерческая организация «Региональный научно-технологический парк “Удмуртия”» УдГУ был учрежден 22 июня 1998 г. в целях обеспечения условий для развития науки, культуры, права и повышения качества образования в Удмуртской Республике путём предоставления услуг в указанных сферах. Он входит в число наиболее продвинутых технопарков России. Важную роль в развитии инновационной структуры вуза отводится Центру коллективного пользования приборами (ЦКПП), Инновационно-технологическому центру УР (ИТЦ УР), Инженерно-химической лаборатории (ИХЛ), Центральной экологической лаборатории химического анализа УдГУ (ЦЭЛЧФ УдГУ) и т. д. Чтобы обеспечить конкурентоспособность в условиях современного информационного общества, УдГУ обозначил для себя режим проектного функционирования в рамках «Приоритетных направлений развития науки, технологий и техники РФ». Тактикой становления инновационной среды стали три аспекта – интеграция, инновация, институционализация[1].

В исследуемый период Учебно-методическим советом УдГУ реализовывалось одно из ведущих направлений работы – изучение, обобщение и интеграция инновационных методов и организационных форм обучения. Ежегодно Проектная группа «Педагогика высшей школы» при Учебно-методическом совете выступала организатором открытых лекций, практикумов, мастер-классов для преподавателей – носителей инновационного опыта: «Семинар как форма развития навыка логического структурирования учебного материала»; мастер-класс «Система подготовки специалиста в условиях информатизации образования»; презентация технологии внедрения системы управления качеством учебного процесса в ИЭиУ; опыт реализации принципов открытого образования на практических занятиях по литературе. Презентация инновационных моделей и технологий обучения стала механизмом передачи инновационного опыта, способствует выделению идей, форм, технологий, актуальных в образовательном пространстве любого преподавателя.

В России формирование двухуровневой системы образования началось в начале 90-х гг. XX в. Она была введена как параллельная одноуровневой системе высшего образования. Данная система адаптирована в Удмуртском государственном университете. Организация студенческой научной работы в Удмуртском государственном университете развивалась параллельно научно-исследовательской деятельности профессорско-преподавательского состава. Управление осуществлялось проректором по научной работе, заместителями деканов по

[1] *Леонов Н. И.* Год обещает быть не скучным // Удм. ун-т. 2006. 3 сент. С. 6.

научной работе, самоорганизацией молодых учёных УдГУ, студенческими научными обществами. В вузе под руководством ведущих учёных развивалось 97 научных направлений (научных школ). Университет участвовал в реализации проектов Аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2006–2008 гг.)». Учёные, аспиранты и студенты принимают участие в фундаментальных и прикладных исследованиях в области естественных, технических, гуманитарных наук. В сентябре 2007 г. утверждено Положение о Самоорганизации молодых ученых УдГУ на Учёном совете университета. Цель работы СаМоУч – научное, профессиональное, личностное развитие студентов и аспирантов. Ориентация на открытость, эксклюзивность, технологичность, проектность, коммуникации и практику. В основу деятельности положена стратегия опережающего развития. СаМоУч – площадка по производству идей, проектов. Среди других научных студенческих организаций вуза можно отметить объединение «AIESEC» (Институт экономики и управления) – организация студентов, интересующихся экономикой. В рамках деятельности Студенческого совета Института права социального управления и безопасности и в соответствии с планом работы Управления по научно-правовой деятельности продолжает свою работу и расширяет фронт своей деятельности Студенческое научное общество (далее – СНО). Научно-исследовательская работа студентов была организована в вузе системно, в контексте целостного процесса профессионально-личностного становления будущего специалиста, что позволяет эффективно решать задачи подготовки эрудированных, компетентных специалистов. В университете сложились группы студентов-исследователей, которые достойно представляют студенческую науку в конкурсах, олимпиадах, мероприятиях различного уровня. В 2003 г. в работе выставок приняли участие 255 студентов. В 2003–2007 гг. инновационные разработки университета выставлялись на Окружной ярмарке бизнес-ангелов и инноваторов «Российским инновациям – российский капитал», Московском международном салоне промышленной собственности «Архимед», международном форуме «Высокие технологии XXI века» (г. Москва, Экспоцентр); региональной многоотраслевой выставке-ярмарке «Сделано в Удмуртии». Экспонаты УдГУ неоднократно награждались дипломами и золотыми медалями. За годы работы в вузе сформирована система воспроизводства научных и педагогических кадров практически по всем направлениям и специальностям университета. Только в 2007 г. в аспирантуре обучались 244 аспиранта, 8 чел. проходили своё дальнейшее обучение в докторантуре. Более того, для мотивации преподавателей и сотрудников к научной деятельности в УдГУ были разрабатаны эффективные механиз-

мы стимулирования научной деятельности. В 2008 г. повысилась активность преподавателей, сотрудников, аспирантов, студентов в составлении заявок на конкурсы и гранты, проводимые Рособразованием, Роснаукой, министерствами, федеральными агентствами и службами, РАН, научными фондами, субъектами федерации, зарубежными грантодателями. Имеющийся научный задел позволил преподавателям и студентам стать победителями международных и всероссийских конкурсов, программ, выставок. Основной проект 2008 г. – разработка, организация и проведение Дня молодежной науки в университете, организация различных конкурсов для студентов и аспирантов УдГУ[1].

В сложные 1990-е гг. благодаря организации на высоком уровне научно-исследовательской деятельности ректора Виталия Анатольевича Журавлёва Удмуртский государственный университет стал ядром регионального университетского комплекса и сохранял дух «классического университета» с высоким уровнем культуры. В этом смысле исследовательский университет является прогрессивной формой классического университета.

[1] Итоги научной деятельности Удмуртского государственного университета за 2008 г. Ижевск, 2009.

Н. Ю. Старкова
*Россия, **г. Ижевск***
Удмуртский гос. ун-т

БЕРЛИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ 2015: КЛАССИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ (ПО МАТЕРИАЛАМ НАУЧНОЙ СТАЖИРОВКИ)

Система университетского образования в европейских странах сложилась значительно раньше, чем в России. Германия – родина класссического университетского образования, поэтому особенно престижно было осенью 2015 г. пройти научную стажировку в университете им. Гумбольдтов и, соответственно, на этом примере попытаться понять, что из себя представляет современный классический университет как социально-культурный феномен. В 2010 г. Берлинский университет (официально HU) отметил свое двухсотлетие, у него славное прошлое, яркое наследие и креативное настоящее. Имена 29 Нобелевских лауреатов среди выпускников говорят сами за себя, являясь настоящим брендом HU. По международным рейтингам 2015 г. 1 октября университет Берлина вошел в число 50 ведущих университетов мира.

Согласно концепции основателя нового классического (в отличие от средневекового корпоративного) университета Вильгельма фон Гумбольдта, суть перемен – проведение учебного процесса на базе фундаментальных научных исследований. Цели университета:

– накопление и хранение знаний;
– передача знаний;
– распространение знаний.

Эти четыре основных принципа были положены в основание классического университета в Берлине. Основал университет Вильгельм фон Гумбольдт (1767–1835) – философ, филолог, языковед, государственный деятель и дипломат[1]. Он происходил из очень богатой семьи, будущий ученый много путешествовал, был близким другом Шиллера и Гете. Не нуждаясь ни в чем от рождения, он оказался весьма амбициозным человеком и стремился сделать карьеру дипломата и ученого[2].

[1] *Андреев А. Ю.* Гумбольдтовская модель классического немецкого университета // Новая и новейшая история. 2003. № 3. С. 48.
[2] *Гайм Р.* Вильгельм фон Гумбольдт. Описание его жизни и характеристика / пер. с нем. М., 1899. С. 14-15.

Вильгельм фон Гумбольдт остался в памяти поколений как подлинный реформатор школьного и университетского образования. По его замыслу, средние учебные заведения должны были разделиться на народные школы и гимназии. Занятия следовало проводить в строгом соответствии с учебным планом, а в завершение обучения обязателен итоговый экзамен. Только гимназия давала право на поступление в университет.

По мнению В. фон Гумбольдта, особое внимание следовало обратить на педагогическое образование и непосредственно на подготовку учителей. Курировать все это должно вновь создаваемое Министерство образования. Вот именно в таком порядке – создание особого Министерства в завершение основного процесса реформирования системы образования.

Не лишним будет вспомнить, что в Российском обществе споры между сторонниками и противниками реального и классического образования разгорелись почти 60 лет спустя[1].

В своих размышлениях Гумбольдт опирался на классическую немецкую философию. В работе «Спор философов» Иммануил Кант заявлял о том, что именно философия должна стать ведущей дисциплиной в новом университете, что все обучение должно быть выстроено в рамках философского образования.

В 1809 г. Вильгельм фон Гумбольдт написал свой знаменитый меморандум «О внутренней и внешней организации научных учреждений в Берлине». Именно в этом меморандуме были высказаны важнейшие принципы, которые стали краеугольным камнем немецкого классического университета. Основные предложения: принцип единства преподавания и исследования, академическая свобода, финансирование со стороны государства.

Университет Берлина с момента основания в 1810 г. был провозглашен университетом нового типа, в котором должны были гармонично сосуществовать гуманитарное и естественнонаучное направления. Кроме того, именно при университете функционировала Академия наук, что способствовало объединению исследования и обучения. В 1810 г. на первый курс было зачислено 256 чел.

На том этапе одним из соратников В. фон Гумбольдта выступил историк и филолог Август Бек, положивший начало эпиграфическому направлению в изучении истории Древней Греции. На материале аттических надписей как исторического источника он написал новаторскую работу «Государственное хозяйство афинян». Среди отцов-осно-

[1] *Аврус И. А.* История российских университетов // Серия «Межрегиональные исследования в области общественных наук». М., 2001. № 1.

вателей университета в Берлине также хорошо известный каждому специалисту в юриспруденции Карл Франсуа фон Савиньи.

Вскоре старшего брата поддержал Александр фон Гумбольдт (1769–1859) – ученый-энциклопедист: физик, метеоролог, географ, ботаник, зоолог и путешественник. Он посетил в свое время Египет, Тунис, Америку, Европу, Азию. Исследователь проехал в 1829 г. почти всю Россию по маршруту: Санкт-Петербург – Москва – Владимир – Казань – Пермь – Барнаул – Тобольск – Омск – Миасс – Санкт-Петербург. За особые заслуги ему присвоили почетное звание в Российской Академии наук.

Что же касается развития университетского образования, то Александр фон Гумбольдт учредил для Берлинского университета публичные открытые лекции. Этими лекциями он способствовал популяризации академической науки, до него подобная деятельность мир академической науки вообще не интересовала. В этом отношении Александр Гумбольдт опередил среднеевропейское время примерно на сто лет. А на собственном примере он впервые показал значение академической мобильности.

Выпускниками Берлинской Alma mater были, к примеру, Карл Маркс (науки об обществе), Людвиг Фейербах (философия), Отто фон Бисмарк (философия), Теодор Моммзен (история), Альберт Эйнштейн и Макс Планк (физика). Моммзен был и остается единственным историком, который за исследование Римской истории удостоен в 1902 г. Нобелевской премии по литературе.

В годы III Рейха университет пережил непростые времена, которые теперь называют «темными». В 1946 г. университет восстановил свою деятельность после окончания Второй Мировой войны, в 1949 г. ему было присвоено имя обоих Гумбольдтов, которое он с честью носит по сей день.

Главное здание расположилось в начале знаменитой Берлинской улицы Unter-den-Linden, что буквально означает «Под липами». Прежде в этом здании был дворец саксонского курфюрста. Он и распорядился в 1763 г. высадить аллею из 2000 липовых деревьев. Главное здание было разрушено во время Второй мировой войны, позже восстановлено. В период существования двух Германий университет находился на территории бывшей ГДР, а в Западном Берлине открыли т. н. Свободный университет. Теперь они тесно сотрудничают, но при этом университет им. Гумбольдтов позиционируется как главный в немецкоговорящем пространстве всей Европы.

Фойе здания встречает парадной лестницей из красного мрамора, на ступеньках – надписи «Подготовительная ступень». Не правда ли, весьма символично?

Золотыми буквами выложена на стене цитата из работы Карла Маркса «Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии». Выбраны ключевые слова: «Философы лишь различным образом объясняли мир, но дело заключается в том, чтобы изменить его»[1].

Надпись была представлена на всеобщее обозрение в 1953 г., в связи с 70-летием со дня смерти Маркса. Не вся университетская общественность выразила одобрение по этому поводу, состоялась интеллектуальная и отчасти политическая дискуссия между сторонниками и противниками уместности именно этих слов из Маркса в вестибюле университета. Сегодня золотые буквы цитаты означают свидетельство толерантности к истории и внутреннее удовлетворение от накопленного человечеством опыта. Кстати, памятник Марксу и Энгельсу находится в 500 м наискосок от Главного здания университета. А на входе – статуи обеих Гумбольдтов, поэта Гейне, химика Гемгольца, физика Планка, историка Моммзена.

С момента своего основания университет продолжает развиваться в контексте объединения обучения и исследования, его официальная концепция: «Образование через науку». Ежегодно в стены университете приходит 6000 новых студентов. Среди партнеров HU – более чем 500 университетов и научно-исследовательских центров за рубежом. Традиционно сильны партнерские отношения с коллегами из Северной, Центральной и Восточной Европы, в последнее время усилились связи с США и Азией.

Современная структура университета имени Гумбольдта имеет следующий вид:

Факультет юриспруденции;

Факультет сельского хозяйства и садоводства;

Первый факультет математики и естественных наук (физика, биология, химия);

Второй факультет математики и естественных наук (математика, информатика, психология, география);

Шаритэ – медицинский факультет и клиника совместно со Свободным университетом;

Первый философский факультет (философия, история, библиотековедение, информатика, европейская этнология);

Второй философский факультет (немецкая литература, немецкий язык и лингвистика, англистика, американистика, классическая филология, Институт Северной Европы);

Третий философский факультет (общественные науки, науки об Азии и Африке, культуроведение, искусствоведение);

[1] *Андреев А. Ю.* Указ. соч. С. 51.

Четвертый философский факультет (педагогика, реабилитация, спортивные науки, качество обучения в системе образования);

Теологический факультет;

Факультет экономических наук.

Руководство осуществляется в соответствии с Конституцией университета на коллегиальной основе. Во главе HU – президент, избираемый на 5 лет. Существуют также должности трех вице-президентов, ответственных за учебу и международную деятельность, за науку, за персонал и материально-техническое обеспечение процесса. Его нормальным функционированием занимаются 16 служб.

Руководящие лица составляют Президиум университета, он предварительно обсуждает все важнейшие изменения. Любые предложения, касающиеся изменения структуры, преобразований факультетов, разработки и утверждения учебных планов, выборов профессоров обсуждаются здесь. Материалы к обсуждениям готовят кураторы.

Кроме того, коллегиальными органами управления университетом являются консулат и академический сенат (в терминологии римских классических традиций).

Библиотека HU представляет собой, если можно так выразиться, распределенную структуру. Она базируется в девяти отдельных зданиях, по разным адресам. Свои книжные собрания имеют юристы, экономисты, музыканты. Отдельно размещено и все то, что касается германистики. По объемам лидируют библиотеки математического и гуманитарного профилей. Последняя называется «Центр имени братьев Гримм», по-видимому, за их особый вклад в сбор и сохранение немецкого фольклора. Впечатляет и коллекция публикаций на иностранных языках, доступная студентам и исследователям Берлинского университета.

Обменная программа DAAD привела меня на Первый философский факультет, в состав которого входят исторические штудии и, непосредственно, древняя история. Первый семестр начался 12 октября и продлится до середины февраля. Занятия проходят с 8 утра до 20.00 вечера, каждая пара длится ровно 2 часа. По пятницам у историков лекции и семинары вообще не проводятся. Этот день зарезервирован для научно-исследовательской работы преподавателей и, соответственно, самостоятельной работы студентов-историков.

У других может быть как-то иначе. В Шарите (медицинская клиника) занятия, к примеру, начинаются, в 7 часов утра, обязательного для всех факультетов расписания нет. В этом, отчасти, и состоит понятие «университетская автономия».

Отделение исторических наук находится в районе «Stadtmitte» («Центр города») на 4-5 этажах современного офисного здания на

улице Friedrihstrasse. Вся важная информация размещена на светящихся табло, по указателям выбираешь куда следовать – в древнюю историю или, к примеру, в средневековую. Каждому преподавателя предусмотрено свое рабочее место, а у профессора – персональный кабинет, который они называют офисом. Понятие «университетская кафедра» отсутствует, как это было уже давно замечено в Вене, Манчестере и в Сиене. Преподаватель сам несет персональную ответственность за качество учебного процесса, занимается исследовательской деятельностью. Он же отвечает и за техническое обеспечение лекции, не имея никаких специальных помощников.

В секретариате работает одна сотрудница, примечательно, что при наличии современных компьютеров важные распоряжении ей доставляют под подпись обыкновенные курьеры на фирменных университетских бланках.

Специалисты-антиковеды ведут занятия у бакалавров и магистров на своем факультете и других, например у теологов и экономистов. В Берлинском университете нет общих курсов типа «История Древнего Востока», «История античности», которые по нашим образовательным стандартам бакалавры изучают в течение первого года обучения. Но подобная система принята не во всей Германии, например, в Дрездене все более традиционно, примерно как у нас.

В первом семестре 2015 уч. г. в расписании значатся курсы Клаудии Тирш: «Актуальные исследовательские проблемы Древней истории», «Надписи и их значение для исторической науки», «Иудеи и христиане в Римской империи». У теологов профессор Тирш читает курс «Между Ареопагом и апостольской миссией». «Ареопагом» в классических Афинах назывался суд по особо важным делам и он был важнейшим инструментом в системе Афинской демократии.

Клаудиа Тирш имеет особый интерес к теоретическим и методологическим проблемам исторической науки и готова научить этому студентов. Вообще теории исторических исследований здесь уделяется очень много внимания, особенно на магистерском уровне.

Андреас Кониг, долгое время проработавший заместителем декана факультета, в настоящее время вернулся к активной преподавательской деятельности и ведет у студентов следующие курсы: «Экономические теории в античной Греции», «Пелопоннесская война», «Заговор Катилины», «Германцы и Римская империя». Как видно из приведенного перечня дисциплин, он является универсальным специалистом как в области греческой, так и римской истории.

Алоис Винтерлинг – один из ведущих преподавателей, знаток истории античного Рима. Он разработал для студентов лекционные курсы: «История поздней Римской республики от Гракхов до Цезаря»,

«Цезарь». Тематически приближается к указанной проблематике семинар Кристофера Дегельмана «Император Август и превращение республики в монархию».

Совместно с Клаудией Тирш А. Винтерлинг занимается теорией исторических исследований, в этом ракурсе он преподает студентам дисциплину «Исследовательские практики в древней истории». Два профессора разработали и читают курс: «Справедливые войны в древности и в настоящее время».

И, наконец, в учебном плане первого семестра присутствуют курсы, посвященные древнегреческим полисам – антагонистам в лице Афин и Спарты. Жан Мейстер делится своими размышлениями на тему: «Античная и современная демократия» и в диалоге со студентами на интерактивном семинаре: «Спарта. Античный миф и его современные трансформации» пытается как можно более полно представить историю этого полиса. Он также обратил внимание на феномен юмора в римской античности, чему посвящен соответствующий лекционный курс.

На первых занятиях преподаватели раздавали явочные листы, чтобы присутствующие записались поскольку, согласно европейской университетской традиции, кроме бакалавров и магистров на лекциях присутствует немало вольнослушателей. Ж. Мейстер, к примеру, попросил представиться всех магистров, так как «Спарта» – это курс по выбору. Оказалось, что спартанской проблематикой интересуются филологи, историки искусства, журналисты, даже спортсмены, ну и историки, естественно. Международные контакты способствуют продвижению научно-исследовательской работы.

К университетским традициям относится идея различных коллоквиумов для обмена мнениями специалистов и научных дискуссий. Пристального интереса заслуживает такой постоянный коллоквиум по древней истории. Заранее объявлен план его проведения на «зимний» семестр, как принято здесь называть, он, кстати, длится до середины февраля. Собираются на коллоквиум еженедельно, в среду по вечерам. Выступающими с докладами заявлены как профессора из университета им. Гумбольдтов, так и их коллеги из Свободного университета в Берлине. Особенно отрадно, что в Берлин приедут зарубежные специалисты из Квинсленда, Дрездена, Мюнстера, Гейдельберга, Галле, Копенгагена, Бонна, Берна, Рима, из Бразилии! Среди известных мне давно имен – исследователь спартанской истории Э. Балтруш.

Расписание занятий у студентов, как правило, в компьютере и посещают они примерно 3-4 пары в день. Преподаватели открыты для диалога, а желающих задать вопросы или уточнить детали достаточно. Слушают внимательно, на занятиях не принято болтать с соседями,

кто-то делает традиционные записи, кто-то из интернета взял подготовленную преподавателем заранее по теме презентацию и в компьютер вносит правки по ходу лекции. Конечно, отвлекаются на гаджеты… Но в итоге все-таки получают качественное классическое образование.

Берлинский университет интересен как постоянно развивающаяся структура, целиком и полностью соответствующая реалиям XXI в. Здесь уделяют огромное внимание профориентации и привлечению новых студентов. На площади рядом с кафедральным собором Берлина возвели специальный павильон университета, вход куда бесплатный. Там размещены две выставки, касающиеся истории университетского образования. Смотровая площадка на верхнем этаже павильона делает его еще более привлекательным для посетителей, так как с нее открывается великолепный вид на Музейный остров. Этот остров – средоточие культурной жизни Берлина, тут размещается знаменитый музей с Алтарем Зевса из Малоазийского города Пергам и воротами Дороги Процессий из Вавилона. В соседнем музее – бюст Нефертити и самая полная в мире коллекция древнеегипетского искусства. И все перечисленное – это подлинники – шедевры мирового искусства.

Естественно, внутри университетского павильона можно обнаружить магазин, предлагающий многочисленные буклеты, футболки, бейсболки, значки, ручки и другие вещи с символикой университета им. Гумбольдтов. Большую роль в продвижении имиджа университета играет постоянно обновляющийся официальный сайт.

Университет им. Гумбольдтов разными способами старается создать вокруг себя своего рода «зону влияния» и, как сказано в информационном буклете, «контролирует, чтобы вокруг университета была дружественная атмосфера». Возможно, это следовало бы назвать «миссией университета». Профессора университета, как ведущие специалисты в своих отраслях знаний, являются членами различных экспертных советов, научных организаций, комиссий и т. д.

Университет остается крупнейшим центром переподготовки кадров. Так, для антиковедов очень важно, с каким «багажом» знаний о древнем мире придут первокурсники. Древнюю историю, как и у нас, дети изучали в 5-6 классах, многое забывается. Поэтому профессора с энтузиазмом участвуют в разнообразных курсах повышения квалификации для школьных учителей по древней истории.

Особое внимание уделяется работе с семьями и детьми. Занимается этим специальное Семейное бюро – особая структура при университете. Поддерживает родителей первокурсников, разрешая им бесплатно посещать занятия в первом семестре вместе с их детьми, если в этом есть необходимость. Родители могут участвовать в процессах

первой университетской сессии. Другое направление деятельности Семейного бюро – это поддержка студентов, которые сами рано стали родителями. Для детей и родителей оборудованы комнаты отдыха с удобствами для малышей. Подросшие дети вместе с родителями приглашаются в библиотеку, где для них предлагаются различные формы деятельности. Можно, к примеру, поиграть в «лекцию» или «семинар». Проводится тестирование для выявления каких-либо способностей подростков. Ежегодно устраиваются творческие конкурсы на лучший образовательный проект для детей.

Университет им. Гумбольдтов позиционирует формы взаимодействия с семьей как важнейшую составляющую университетской культуры в целом. И очень важно, чтобы она развивалась именно в стенах университета. Семейное бюро университета им. Гумбольтдта является членом общественной организации «Семья в высшей школе и науке Берлина».

Итак, явившись прообразом современной модели классического университета, HU не только сохранил свое лидирующее положение среди университетов Германии, но продолжает генерировать идеи и образцы, которые со временем становятся нормативными.

Т. Н. Иванова
*Россия, **г. Чебоксары***
Чувашский гос. ун-т им. И. Н. Ульянова

ИДЕЯ ЧУВАШСКОГО УНИВЕРСИТЕТА: ОТ МЕЧТЫ К РЕАЛЬНОМУ ВОПЛОЩЕНИЮ

В 2017 г. Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова будет отмечать свое 50-летие, что делает актуальным исследование предыстории его образования. Истоки мечты о чувашском университете уходят своими корнями в XIX в. Большую роль в формировании образовательного пространства Чувашского края сыграл Казанский университет – центральное учреждение Казанского учебного округа. Под его протекторатом открывались новые учебные заведения, преобразовывались ранее открытые, велась подготовка национальной интеллигенции. Ученые Казанского университета и его выпускники занимались исследованием чувашского языка и этнографии народов Чувашского края[1].

В 1871 г., обучаясь в Казанском университете, чувашский просветитель И. Я. Яковлев вместе со своими единомышленниками создал алфавит для чувашского языка и подготовил первый букварь[2]. Основанная им Симбирская чувашская учительская школа (позже Симбирская учительская семинария) стала базой подготовки преподавательских кадров для чувашского народа. И. Я. Яковлев мечтал об открытии чувашского университета. В его воспоминаниях содержится фрза, которая была записана около 1918 г.: «Несколько лет тому назад мне пришла в голову мысль положить на длинный период времени тысячу рублей с тем, чтобы на этот капитал нарастали проценты, а когда скопится крупная сумма, можно было бы создать чувашский университет – и далее И. Я. Яковлев сетует. – Совершившийся в России государственный переворот сделал невозможным осуществление такого проекта»[3]. Этот пессимизм был неоправданным.

На самом деле установившаяся в Чувашии советская власть осознавала необходимость подготовки кадров высшей квалификации. В первую очередь необходимо было повысить образовательный уровень выходцев из рабочего класса и крестьянства, и попыткой осуществить эту задачу стали народные университеты. В марте 1919 г. в Че-

[1] *Иванова Т. Н.* Роль Казанского университета в формировании образовательного пространства Чувашии: три портрета // Учён. зап. Казан. ун-та. Сер. «Гум. науки». 2015. Т. 157. Кн. 3. С. 240-241.
[2] *Яковлев И. Я.* Моя жизнь. Воспоминания. М., 1997. С. 170-171.
[3] *Там же*. С. 554.

боксарах был открыт Народный (Пролетарский) университет, который, однако, имел мало общего с классическими университетами, ибо его целью было обучить взрослое население грамоте и элементарным знаниям[1]. Так, в Симбирске был открыт Симбирский народный университет, ректором которого стал сын просветителя проф. А. И. Яковлев. Одновременно Симбирская учительская семинария была 15 июля 1920 г. преобразована в Чувашский институт народного образования (ЧУВИНО), и А. И. Яковлев стал заведующим его учебной частью. По сути, это был первый чувашский вуз, который после образования Чувашской автономии находился в ведении ее правительства[2].

Учитывая планы В. И. Ленина организовать чувашскую автономию со столицей в г. Симбирске, можно сделать предположение, что и И. Я. Яковлев, и его сын, проф. А. И. Яковлев, мечтали о чувашском университете именно в этом городе. Однако столицей созданной в феврале 1920 г. Чувашской трудовой коммуны (с 1925 г.– Чувашская Автономная Советская Социалистическая Республика) стал г. Чебоксары.

20 августа 1920 г., по случаю образования автономии, Ревком ЧАО постановил построить в Чебоксарах Крестьянский дом на Красной площади, поставить памятник в саду «1 мая», а также открыть государственный университет[3]. Для организации университета из Казани был приглашен д-р наук, проф. Н. В. Никольский. Он уже имел опыт преподавания в Казанском университете, был известен как основатель первой чувашской газеты «Хыпар».

По предложенному Н. В. Никольским плану в новом университете должны были действовать факультеты естественных наук, общественных наук, социально-исторический, математический, медицинский. Началась работа по подбору кадров, из Казани был приглашен известный тюрколог, автор 17-томного «Словаря чувашского языка» проф. Н. А. Ашмарин[4].

Однако эти грандиозные планы натолкнулись на полное отсутствие материально-технической базы и научно-педагогических кадров. В небольшом тогда городке Чебоксары не хватало помещений даже для размещения правительственных учреждений. Поэтому в последующие годы началась ориентация за подготовку кадров за пределами республики. В декабре 1921 г. был открыт Чувашский рабфак, куда

[1] Чебоксары: ист. очерк. Чебоксары, 2014. С. 221.
[2] Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова. 1967–1997 гг. Чебоксары, 1997. С. 26-27.
[3] Чебоксары... С. 230.
[4] Чувашский государственный университет... С. 23-24.

студентов принимали по направлению комсомола. А в 1930-е гг. сформировалась целая сеть рабфаков[1].

Выпускники рабфаков поступали в вузы других городов, что не гарантировало их возвращение на родину. Поэтому в 1930-е гг. в ЧАССР были открыты Чувашский педагогический институт (1930), Чувашский сельскохозяйственный институт (1931), Высшая коммунистическая сельскохозяйственная школа (1934), Учительский институт при Чувашском пединституте (1934), Алатырский учительский институт (1938)[2].

Во время Великой Отечественной войны в Чувашию был эвакуирован целый ряд промышленных предприятий, что дало толчок индустриальному развитию республики. Во второй половине 1950-х гг. успешно осуществлялась программа сплошной электрификации республики, увеличивалось количество заводов: электроаппаратный, агрегатный, «Электроприбор», хлопчатобумажный комбинат и т. д. Остро стал ощущаться недостаток инженерно-технических кадров. В Чебоксарах был открыт учебно-консультационный пункт Всесоюзного заочного политехнического института (1955), филиал вечернего факультета Горьковского политехнического института (1958).

В это время открытие Чувашского университета стало заветной мечтой первого секретаря Чувашского обкома КПСС С. М. Ислюкова. В 1958 г. он поставил вопрос перед ЦК КПСС об открытии в Чебоксарах университета путем объединения пединститута, сельхозинститута и института усовершенствования учителей. Однако в Москве не поддержали эти планы. Было приятно решение о создании в 1961 г. на базе филиала Горьковского политеха Волжского филиала Московского энергетического института[3]. Также в январе 1961 г. в Чебоксарах открылся Чувашский электротехнический научно-исследовательский институт (ныне – ВНИИР), было создано при Чувашском совнархозе специальное конструкторское бюро (СКБ) по разработке электрических приборов и исполнительных механизмов[4]. Так Чебоксары стали научным и производственным центром электротехнической промышленности.

С. М. Ислюков продолжал работу по открытию в Чувашии университета. Ветеран ЧГУ, проф. В. А. Щедрин считает, что «главное лицо в создании Чувашского государственного университета – это Исклюков Семен Матвеевич, первый секретарь Чувашского обкома КПСС. Ему

[1] *Сергеев Т. С.* Культура Советской Чувашии. К 70-летию автономии республики. Чебоксары, 1989. С. 161-162.
[2] Страницы истории высшей школы Чувашии. Чебоксары, 1992. С. 53-56.
[3] *Прокопьев И. П.* Во имя народа: сб. ст. и очерков. Чебоксары, 2001. С. 59.
[4] Страницы истории высшей школы Чувашии. Чебоксары, 1992. С. 113.

памятник надо поставить, поскольку он является отцом-основателем нашего университета»[1].

Однако не меньшую роль в открытии университета сыграл И. П. Прокопьев, сначала заведующий отделом школ и вузов обкома КПСС, а затем – секретарь обкома. В новом проекте базой открытия университета должен был стать Волжский филиал МЭИ, который быстро развивался и уже в середине 1960-х гг. по всем основным показателям превосходил пединститут и сельхозинститут. Кроме того в новый вуз предлагалось перевести историко-филологический факультет из Чувашского государственного педагогического института. В немалой степени успешное развитие этого вуза определялось умелым руководством проректора МЭИ по Волжскому филиалу проф. А. А. Федорова[2].

Приближался 50-летний юбилей Октябрьской революции, что могло стать удобным поводом для открытия нового университета. По просьбе С. М. Ислюкова в Чебоксары выезжает специальная комиссия под руководством инспектора ЦК КПСС Д. А. Иванова. Но А. А. Федоров неожиданно высказался против планов преобразовать ВФ МЭИ в университет. Комиссия отметила, что для открытия университета необходимо укрепление кадрового потенциала. Но С. М. Исклюков добился в целом положительного заключения комиссии. Он выехал в Москву и встречался с Л. И. Брежневым, Н. А. Косыгиным, М. А. Сусловым, Д. Б. Полянским по вопросу об открытии университета и в результате решение принципиально было одобрено[3]. Совет министров ЧАССР создал группу по подбору кадров для университета. Директору Чувашского научно-исследовательского института В. Д. Димитриеву было поручено подготовить статью «Представители Советской Чувашии в отечественной науке», в которой содержались сведения об ученых, происходивших из ЧАССР и чувашской диаспоры[4].

Наиболее актуальной была проблема поиска кандидатуры ректора. На пост ректора выдвинули профессора пединститута, член-корреспондента Академии педагогических наук СССР М. Я. Сироткина. Но он отказался, считая, что ему уже поздно браться за это новое для

---

[1] *Иванова Т. Н., Липатова И. А.* «Как это начиналось»: создание Чувашского государственного университета им. И. Н. Ульянова в свидетельствах современников // Вестн. Чуваш. ун-та. 2015. № 4. С. 85.

[2] См.: *Щедрин В. А.* Во главе Волжского филиала МЭИ // Организаторы науки и образования. Чебоксары, 2008. С. 268-276.

[3] *Он же.* Как это все начиналось... // Региональная энергетика и электроника: проблемы и регионы: сб. науч. тр., посвящ. 45-летию Чуваш. гос. ун-та им. И. Н. Ульянова. Чебоксары, 2012. Вып. 8. С. 8.

[4] *Димитриев В. Д.* С. Ф. Сайкин: воин, ученый, педагог, общественный деятель. Чебоксары, 1994. С. 21.

него дело[1]. После рассмотрения нескольких кандидатов решено было пригласить на данную должность профессора Казанского государственного университета, уроженца Чувашии С. Ф. Сайкина. Однако видный ученый, занимавшийся научными проблемами нефтеразработок, который в КГУ был деканом физико-математического, а затем – механического факультета, имел уже сложившийся авторитет в Казани. С. Ф. Сайкин не был готов на шестом десятке жизни кардинально все поменять. Он не был честолюбивым человеком, мечтал о дальнейших научных изысканиях. Позже он вспоминал о своей первой реакции: «Как я могу уехать? Тут у меня тематика, семья. И возраст у меня, и здоровье некрепкое. Я тогда нефтью занимался, что я буду делать в Чебоксарах?»[2].

Важнейшую роль в убеждении профессора сыграл И. П. Прокопьев, который дважды выезжал в Казань, встречался не только с Сайкиным, но и с первым секретарем обкома КПСС ТАССР Ф. А. Табеевым. Позже он писал: «И мы не ошиблись, Семен Федорович из многих научных школ смог создать свою школу, с огромной любовью растил кадры, под его руководством университет выпустил и воспитал многих замечательных ученых, которыми может годиться республика»[3].

Непосредственные организационные мероприятия по открытию университета проходили летом 1967 г. в обстановке определенной секретности. Возможно, это было связано с позицией руководителя ВФ МЭИ А. А. Федорова, который был готов не только сам уволиться из филиала, но и увлечь за собой костяк научно-преподавательского состава. По воспоминаниям современников весть об открытии университета была неожиданной и вплоть до конца августа 1967 г. распространялась в виде слухов[4].

17 августа 1967 г. было принято постановление Совета Министров СССР об открытии в Чебоксарах Чувашского университета. 26 августа 1967 г. С. Ф. Сайкин был назначен исполняющим обязанности ректора Чувашского университета[5].

1 сентября 1967 г. состоялось открытие университета, на котором выступили С. Ф. Ислюков, И. П. Прокопьев, С. Ф. Сайкин. В своей речи С. Ф. Ислюков выражал надежду на то, что критерием оценки нового

---

[1] *Беляева С., Короткова М.* Учитывая огромное желание народа // Ульяновец. 1997. 29 апр.

[2] *Сайкин С. Ф.* Начало... // Ульяновец. 1992. 29 окт.

[3] Жил как совесть велит: торжествование чествование С. Ф. Сайкина... // Ульяновец. 1994. 22 сент.

[4] *Иванова Т. Н., Липатова И. А.* Указ. соч. С. 87-88.

[5] Архив ЧГУ. Ф. 1. Оп. 3. Д. 5770. Л. 1.

вуза станет уровень Московского и Ленинградского университетов[1]. Уже в первые 14 лет ректорства С. Ф. Сайкина в ЧГУ были созданы 9 факультетов, 70 кафедр, подготовлено 14 тыс. специалистов[2].

В открытии Чувашского государственного университета важное значение имели не столько субъективные, сколько объективные причины, определявшиеся развитием научно-технической революции, общественно-политическими, социальными и культурными процессами. Именно в 1950-е –70-е гг. в автономных республиках СССР открывается целый ряд классических университетов.

Во второй половине 1950-х гг. были основаны Башкирский, Дагестанский, Мордовский университеты, в начале 1970-х гг. – Удмуртский, Чеченский, Сыктывкарский, Марийский, Калмыцкий, Якутский университеты. И только Чувашский университет был основан, между этими двумя волнами, в 1967 г.[3] Он отличался от других национальных университетов и тем, что был открыт не на базе педагогического университета, а на базе технического вуза (ВФ МЭИ) с присоединением историко-филологического факультета пединститута. В особенностях его рождения ярко проявился личностный фактор, определяемый активной позицией ряда партийных, государственных и научных деятелей.

За прошедшие годы Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова превратился в крупнейший вуз республики, который с оптимизмом смотрит в будущее.

[1] *Исклюков С. М.* Чувашский государственный университет // Советская Чувашия. 1967. № 205. 1 сент.

[2] *Димитриев В. Д.* Указ. соч. С. 25.

[3] *Иванова Т. Н.* Проблемы изучения истории национальных университетов республик – субъектов РФ // Российская интеллигенция в условиях цивилизационных вызовов: сб. ст. Чебоксары, 2014. С. 211-212.

А. В. Овчинников
*Россия, **г. Казань***
Институт социальных и гуманитарных знаний

КЛАССИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: «ЭГОИСТИЧНЫЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЫ И КОЛЛЕКТИВИСТСКИЕ ИДЕОЛОГИИ...»

Классические университеты – важнейший социально-культурный феномен современной России. Особая роль, которую им приписывают в жизни страны, предполагает всестороннее изучение этого типа вузов. Однако, как показывает анализ литературы, большинство публикаций об истории и современном состоянии классических университетов носят констатирующе-описательный характер, не содержат критических элементов, которые бы позволяли видеть в них собственно научные исследования. О классических университетах много и часто пишут их выпускники, что не может не приводить к субъективности оценочных суждений.

Я не имею отношения к классическому университету, но часто с ним сталкиваюсь в процессе научной и педагогической работы. Множество зафиксированных фактов и конкретных ситуаций стали складываться в общую картину, когда сферой своих научных интересов я избрал феномен национальных историй. Изучая написанные в этом жанре тексты (как научные, так и публицистические) я обратил внимание на то, что большинство их авторов – выпускники классического Казанского государственного университета (КГУ им. В. И. Ульянова-Ленина, с 2010 г. – Казанского (Приволжского) федерального университета (К(П)ФУ)). Принадлежность (в прошлом или настоящем) к этой корпорации была тем общим, что объединяло, казалось бы, совсем антагонистичных друг к другу русских и татарских националистов. Сделанное наблюдение шло вразрез с распространенным утверждением о классическом университете как передовом центре научной мысли и образования. Также оно не совпадало с положением о том, что «*саботаж программ «национализации» республиканской государственности* (Татарстана. – *А. О.*)» со стороны научного сообщества Казанского университета «*имел решающее значение для сдерживания этнической пропаганды в республике и её столице*»[1].

[1] *Люкшин Д. И.* Опыт национальных историй на постсоветском пространстве: ошибка в определении или детские болезни дискурсивной формации? // Конфликтогенный потенциал национальных историй (сб. науч. ст.): матер. Междунар. науч.-методол. сем. (Казань, 26 марта 2015 г.) / отв. ред. и сост. *А. В. Овчинников*. Казань, 2015. С. 175.

Выявилось противоречие, разрешить которое можно было только путем признания наличия мифологемы под условным названием «классический университет». Данная статья посвящена попытке её деконструкции. В процессе исследования использовался арсенал методов социально-культурной антропологии: наблюдение, включенное наблюдение, включенный эксперимент и сравнительно-исторический анализ. Объектом анализа был выбран упоминавшийся Казанский университет (К(П)ФУ).

Ответить на вопрос, чем классический университет отличается от других университетов, непросто. Законодательно данный тип вузов не выделяется. По мнению экспертной группы Евразийской ассоциации университетов, важнейшими признаками классического университета являются: «*высокий уровень подготовки специалистов, возможность получения студентами базовых знаний в различных областях науки при оптимальном сочетании естественно-научных и гуманитарных дисциплин, способность к формированию и распространению нравственных и культурных ценностей, преобладание в научной работе доли фундаментальных исследований*»[1]. Как видим, эти признаки носят общий характер, содержат опасность субъективно-мифических коннотаций и поэтому не достаточны для понимания сути интересующего нас явления. На мой взгляд, отличительной чертой классического университета является наличие узкой специализации учащихся, когда каждый из них, начиная едва ли не с 1 курса и вплоть до конца обучения, разрабатывает одну научную тему.

Следует отметить престижность классического университета, что позволяет связать факт обучения в нем с социальной стратификацией российского общества. До введения ЕГЭ абитуриенту стать студентом Казанского университета «без особых связей» родителей было очень сложно. Практика сурового отсева во время экзаменационных испытаний имела глубокий социальный смысл, т. к. поступали, в основном, дети местной элиты и, нередко, самих преподавателей. Абитуриенты могли и не знать, что места за ними уже «зарезервированы», и родители предоставляли им возможность «пережить успех». Происходила имитация конкуренции, когда доступ к статусному образованию обеспечивался не личными способностями, а социальным положением родителей. Большинство первокурсников КГУ были уверены, что поступили самостоятельно, а если и догадывались о протекциях, то старались доказать себе, что главное слово все же сказали их знания. Те, кто оставался «за бортом», чувствовали несправедливость и обиду, но

[1] *Прокопьев В. В.* О признаках классического университета // Университетское управление. 2000. № 2(13). С. 35.

для них был заготовлен дежурный ответ: «Это Ваши комплексы, с которыми надо бороться и о которых лучше не говорить».

У поступивших в КГУ не могло не сформироваться чувство превосходства и снисхождения по отношению к студентам других казанских вузов, а учитывая, что последние были (и продолжают оставаться), в основном, выходцами из менее обеспеченных семей, то можно говорить о явной дискриминации по социальному признаку. Заранее срежиссированные мнимые победы в фиктивной конкурентной борьбе на вступительных экзаменах – попытки обосновать имеющее совершенно иные причины социальное неравенство. У непоступивших уже в начале самостоятельного жизненного пути формировался комплекс неполноценности, хотя объективных оснований для этого не было.

Как отмечалось выше, процесс обучения в классическом университете имеет свою специфику. В отличие от других вузов, студент прикреплен к одной кафедре и, кроме сдачи «обычных» экзаменов, все годы учебы разрабатывает одну научную тему (например, «кобанская археологическая культура Северного Кавказа эпохи бронзы», «боевые топоры Волжской Булгарии» или «периодическая печать Казанской губернии о русско-японской войне 1904–1905 гг.»). Обычно всё начинается с реферата, затем перерастает в курсовые и диплом. Диплом, в свою очередь, может стать основой кандидатской диссертации, а та – докторской. На первый взгляд, ничего порочного в этом нет, наоборот, готовится специалист, досконально знающий одну, пусть и очень специфичную, научную проблему. Однако, на мой взгляд, минусов у такой практики значительно больше, чем плюсов. Занимаясь и увлекаясь одной темой, по которой имеется лишь несколько научных статей и две-три книги, студент начинает чувствовать себя «специалистом, каких нигде больше нет». Ни однокурсники, ни часто даже преподаватели не знают «глубоко» тему, которую он изучает. Появляется быстро перерастающее в эгоизм чувство исключительности. Не забудем, что речь идет о молодых людях, вчерашних школьниках, с еще не до конца сформировавшимся характером. Судя по моим наблюдениям, студенческие «игры в науку» в классическом университете вкупе с воспоминаниями об «успехе поступления» приводят к определенным изменениям в психике, следствием которых становится эгоизм. Немаловажную роль в его формировании играет постоянное внушение студентам, что они «личности» и «индивидуальности».

Студент учится не один, а в группе, поэтому происходит то, что неизбежно должно произойти, когда количество «индивидуальностей» на один квадратный метр учебной площади «превышает допустимую норму». Начинается выяснение отношений, интриги, «психо-

логические дуэли». Особым образом складывается общение с преподавателями. Пережив горнило первой научной критики, но не утратив чувства исключительности, студент понимает, что положительные оценки зависят не столько от его знаний, сколько от расположения преподавателя. Начинается борьба за его внимание (особенно, если преподаватель – с выпускающей кафедры). С годами обучения вырабатываются склонность к подхалимству, приспособленчество, безразличие к конкурентам, пренебрежение моральными принципами.

Будучи студентом, я посещал археологический кружок при КГУ. Его целью было углубленное изучение учащимися археологии. Каково же было моё удивление, когда вместо науки я увидел обычные житейские интриги. Большая часть времени у руководителя кружка уходила не на преподавательскую работу, а на разбор межличностных конфликтов между студентами. Считалось обычной практикой, когда учащиеся по одному подходили к ней с жалобами друг на друга, а она, в качестве арбитра, выносила решение. Способности к научной работе играли второстепенную, если не третьестепенную, роль. В этой подковёрной борьбе наиболее удачливые имели шанс остаться в аспирантуре, о других после 5 курса просто забывали.

Мне могут возразить, что это «издержки» подготовки высококлассного специалиста. Не соглашусь. Сконцентрировавшись (или «зациклившись»?) на одной теме, студент, как правило, поверхностно изучает другие, получая о них самые общие представления. Он досконально знает английскую историографию Пелопонесской войны, но не может объяснить значение Великой французской буржуазной революции, опасности сталинизма или даже что такое крепостное право. Узкая специализация «забрала» золотое время молодости, которое можно было использовать для пополнения багажа знаний, поиска ответов на мировоззренческие вопросы и досконального изучение философии.

В более выигрышном положении оказываются «неклассические» университеты, в которых нет узкой специализации, что позволяет студентам досконально изучить азы своей будущей профессии и сохранить адекватную самооценку. А для работы над специальной научной проблемой есть аспирантура, куда такие студенты поступает более подготовленными.

Гордость у студентов и преподавателей Казанского университета вызывает распространяемое в стенах вуза и за его пределами утверждение о том, что они учатся и работают в мощном научном центре, своеобразном «храме науки» с более чем 200-летней историей. Эти представления основаны не столько на реальном положении дел, сколько на административных возможностях и мифотворчестве. Пуб-

ликации в ведущих международных изданиях, поездки за рубеж на солидные конференции, общение с западными коллегами, написание «хороших» статей и монографий являются следствием высокого административного статуса учебного заведения. В стенах К(П)ФУ сконцентрированы Диссертационные советы и научные журналы практически по всем отраслям знаний. Сотрудникам вуза это даёт огромную неформальную власть над коллегами из других университетов и институтов. Написанный за пределами К(П)ФУ «хороший» научный текст и проведенная на высоком уровне научная конференция могут быть расценены как «вызов» его статусу, и у «забывших» своё место могут начаться проблемы. Заведующая кафедрой одного из неклассических университетов Казани признавалась мне, что её подчиненные специально пишут формальные статьи и готовят более чем среднего уровня учебные пособия, чтобы не покушаться на статус коллег из К(П)ФУ, иначе последуют неприятности. Репутация классического университета как «храма науки» является не результатом побед в открытых научных дискуссиях, а обеспечиваемой административными мерами фикцией (не стоит забывать и о настоящем «храме науки» – Академии наук, сотрудники которой, не теряющие времени на учебный процесс, имеют больше шансов на доскональное научное изучение той или иной проблемы).

Бренд «двухсотлетнего» университета – активно пропагандируемый миф. Он позволяет связывать сегодняшних сотрудников и студентов с Казанским Императорским университетом, с его мирового уровня учеными и выдающимися выпускниками. На самом деле такой преемственности нет, т. к. после революции и гражданской войны произошло почти полное обновление кадров ВУЗа, на смену европейски ориентированной профессуре пришли выходцы из рабоче-крестьянской среды. Именно они положили начало современному К(П)ФУ, и неудивительно, что во взаимоотношениях между сотрудниками много авторитарных черт, характерных именно для названных социальных слоев. Кафедры и научные школы напоминают крестьянские общины со своими обязательными застольями, лидерами и замкнутостью по отношению к «чужакам» (некоторое время внутренние телефоны КГУ были настроены таким образом, что «в город» с них можно было позвонить, а вот из «внешнего мира» обратиться через телефонный звонок к сотрудникам университета – невозможно).

Если внимательно проследить этапы карьеры многих университетских преподавателей, то в большинстве случаев можно прийти к выводу, что их сегодняшнее положение обусловлено не столько научными достижениями, сколько принадлежностью к какому-либо внутрифакультетскому клану, часто семейному. В таких условиях, стрем-

ление «породниться» с аристократичным Казанским Императорским университетом XIX – начала XX в. напоминает попытку внезапно разбогатевшего крестьянина или мещанина всеми правдами и неправдами добыть себе престижную родословную.

Вся совокупность вышеназванных причин приводит к тому, что классический университет заканчивает человек с ярко выраженными эгоистичными чертами характера, склонный к жесткой конкуренции «за место под солнцем», нередко считающий морально-этические нормы чем-то второстепенным и не обладающий достаточным количеством знаний для формирования зрелого мировоззрения. Индивидуализм выпускника, часто выражающийся в необычных увлечениях, написании стихов и публицистики – это обычная подростковая неспособность сдерживать себя и критически оценивать свои способности. Обучение в классическом университете не столько развивает способности и таланты, сколько «консервирует» психику 17-летнего абитуриента, превращая даже взрослого по паспорту человека в подобие метущегося и не доверяющего миру подростка.

Отсутствие фундаментальных знаний не мешает настойчиво высказывать свою точку зрения по любым вопросам. Однажды в перерыве заседаний научной конференции, расположившись на знаменитой «сковородке» (полукруглой скамейке) перед главным зданием Казанского университета, я повторял свой доклад (он был посвящен историку Л. Н. Гумилеву). В это же время разговорился с рядом сидящим выпускником истфака КГУ. Оказалось, что на то время он работал в милиции, а в годы студенчества под руководством известного профессора «занимался началом царствования Александра I, в библиотеке читал книги той эпохи». Узнав, что мой доклад о Гумилеве, он тут же начал давать мне советы, на что обратить внимание при изучении темы. Только проблема заключалась в том, что вместо историка Льва Гумилева он говорил о его отце – знаменитом поэте Николае Гумилеве... Вместо того, чтобы указать собеседнику на некомпетентность, я его внимательно слушал и не переставал удивляться манифестирующему индивидуализму, вкупе с настойчивостью и уверенностью в своей правоте.

Иногда проявления индивидуализма доходят до казусов. Преподаватели К(П)ФУ стремятся не рассказывать о своих опубликованных статьях и книгах, но не из-за чувства скромности, а с тем, чтобы о них случайно узнали перебирая каталог библиотеки или небрежно упомянуть о них в разговоре по совершенно иному вопросу. Считается, что таким поведением достигается больший авторитет. Одна моя коллега, выпускница КГУ, при коллективном обсуждении рабочих вопросов почти всегда демонстративно отходит в сторону и начинает говорить

по телефону по «личным» вопросам. Таким образом, она проводит границу между «личным и публичным», подчеркивая свою «индивидуальность».

Такое поведение может иметь негативные последствия для окружающих. Так, мой знакомый, работающий следователем выпускник юрфака КГУ, спокойно рассказывал об истязаниях подозреваемых (не преступников). На мой вопрос, как он с этим может жить, ответ был следующим: «Уходя вечером с работы я забываю о ней, у меня семья, дети, много увлечений – это как бы моё второё «Я» – личное, настоящее, а работа для меня – способ зарабатывания денег». Обратите внимание, сколько раз в одном предложении его ответа прозвучали слова «Я», «мое», «мне».

Воспитанник классического университета без труда может превратиться в авторитарную личность, готовую, включив изощренные механизмы психологической защиты, верой и правдой служить недемократическому государству. Не лишним будет заметить, что главные на сегодняшний день российские политические фигуры (В. В. Путин и Д. А. Медведев) – выпускники классического университета (ленинградского). Несгибаемость характера Владимира Владимировича, игнорирование критики, изощренная борьба с политическими противниками, черно-белое подростковое восприятие мира («кто не друг, тот враг»), увлечение примитивными полумистическими квазифилософскими доктринами (например, «русского мира»), на мой взгляд, являются не результатом муштры в КГБ, а следствием обучения в классическом университете.

Верхушка политической элиты современного Татарстана – выпускники неклассических, в основном сельскохозяйственных, вузов, но их надежной опорой является армия чиновников, деятелей науки, культуры и искусства, большинство из которых закончили Казанский университет. Значительная часть татарстанских историков – выпускники классического университета, и в то же время, в основном, выходцы из сельской местности. Воспринятые еще в детстве мифические представления о национальном и религиозном не разбились о «гранит науки», а, наоборот, благодаря нюансам обучения в КГУ, ещё более укрепились и приобрели характер «внутреннего стержня». Изучив за несколько лет студенчества историю одного из сотен поселков Волжской Булгарии золотоородынского периода, особо не вникнув в лекции по этнологии и философии, облаченный в мантию кандидата или доктора наук специалист начинает публично рассуждать о «судьбе татарского народа», о тех «несправедливостях», которые ему пришлось пережить на своём «историческом пути». Таким образом, классиче-

ский университет формирует эгоистичных интеллектуалов, проповедующих коллективистские идеологии.

Если с этих позиций осмыслить творчество татарских националистов, то многое в их поведении становится понятным. Например, выпускники, соответственно, филфака и отделения журналистики КГУ Фаузия Байрамова и Айдар Халим, десятки лет повторяя в печати и на митингах одни и те же лозунги, следуют выработанной ещё на семинарах в университете привычке отстаивать свою точку зрения не потому, что она правильная, а потому, что «своя». Подобный нечувствительный к критике (в том числе, и самокритике) индивидуализм может дорого обойтись тем людям, кто всерьёз воспримет призывы этих авторов. То же можно сказать о нынешних «официальных» татарстанских идеологах – Рафаэле Хакимове и Римзиле Валееве. Первый окончил физфак КГУ, в настоящее время является директором Института истории Академии наук Татарстана, второй – филфак Башгосуниверситета, в ноябре 2014 г. был назначен советником генерального директора «Татмедиа». Комфортно чувствовать себя в условиях смены политических лидеров и «единственно верных учений» их научил, на мой взгляд, классический университет.

Весьма показателен начавшийся с поступления на истфак КГУ творческий путь известных татарских историков-националистов и, часто соавторов, Д. М. Исхакова и И. Л. Измайлова. Их биобиблиографии являются информативным источником о мировосприятии, надеждах и жизненных принципах студентов и выпускников классического университета[1]. Анализируя биографии Исхакова и Измайлова (скорее всего, написанные ими самими), понимаешь, что этим людям казалось, что поступив в КГУ и еще в студенчестве занимаясь наукой, они прикоснулись к чему-то величественному, недоступному для других (например, односельчан), и это «тайное знание» обеспечит им доступ ко всевозможным благам. Но со временем они осознавали, что им отведена роль одних из многих «нужных властям» историков, и если они эту роль выполнять не будут, то найдётся с десяток других желающих, закончивших университет и мечтающих занять их места. Дамир Исхаков и Искандер Измайлов – это лишь капли в море университетской корпорации, но их публичность, выставление напоказ

[1] Дамир Мавлявеевич Исхаков: биобиблиогр. указатель: к 60-летию со дня рождения и 40-летию научной деятельности ученого / Исполком Всемир. конгресса татар, Центр этнол. мониторинга / сост.: *А. К. Бикяшева*; отв. ред.: к. и. н. *И. Л. Измайлов*. Казань, 2011; Искандер Лерунович Измайлов: биобиблиогр. указатель / Акад. наук Респ. Татарстан, Ин-т истории им. Ш. Марджани / Науч. ред.: д. и. н. *Д. М. Исхаков*; сост.: к. и. н. *Б. И. Измайлов*. Казань, 2010.

всех нюансов борьбы за «место под солнцем», дают представление о судьбе обычного выпускника КГУ (К(П)ФУ).

Понять причину того, что классический университет в российских условиях приносит больше вреда, чем пользы, на мой взгляд, достаточно просто. Идея университетского образования родилась не в Москве, Казани или Шемордане (один из сельских населенных пунктов Татарстана), а в Западной Европе в эпоху средневековья и, особенно, Нового времени, в совершенно иных социально-культурных и политических условиях. Рациональная и многообещающая идея, механически пересаженная на неподготовленную почву, не могла не превратиться в нечто странное и даже противоположное самой себе. Попытки выращивать в посттрадиционном обществе «личностей» и «индивидуальностей» закончились появлением обычных для примитивных социумов ритуалов престижного посвящения. В современных российских условиях классический университет – явный пережиток прошлого и препятствие на пути дальнейшего развития страны.

Я позволю себе высказать идею не о закрытии подобного рода вузов (не о физическом разрушении «храмов науки»), а об их реорганизации, прежде всего, отмене узкой специализации, и приведении учебных планов в соответствие с «неклассическими» университетами. Изменения, казалось бы, совсем небольшие, но они уничтожат основы основ классического университета, и повлекут за собой позитивные изменения в отечественной вузовской системе.

А. А. Баранов
*Россия, **г. Ижевск***
Удмуртский гос. ун-т

ПАРТНЕРСТВО УНИВЕРСИТЕТОВ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ И ОБЩЕКУЛЬТУРНОЕ ЕДИНСТВО (ЗАМЕТКИ УЧАСТНИКА МЕЖДУНАРОДНОГО ПРОЕКТА W15-2013)

Наш институт педагогики, психологии и социальных технологий является одним из пионеров международного образовательного сотрудничества между университетами. Первые академические контакты между нашими преподавателями и зарубежными коллегами датируются 90-ми годами прошлого века, т. е. сродни новейшей истории России.

По статистике, за почти 25-летнее существование нашего института, до 30 % преподавателей получили опыт (а некоторые и неоднократный) поездок в партнёрские зарубежные университеты. Подобное сотрудничество позволяет не только «отлаживать» постоянно реорганизующуюся, как правило, «сверху» систему высшего образования, реализовывать исследовательские совместные проекты, но и перед внедрением инноваций более взвешенно подходить к их анализу и целесообразности их использования в деле подготовки будущих профессионалов.

Остановлюсь подробнее на одном из последних международных проектов. Начну с того, что в апреле-мае 2015 г. инициатива нашего института (ИППСТ) по подготовке проекта по обмену опытом между университетами России и США была поддержана фондом «ЕВРАЗИЯ» (Проект W15-2013). Данное достижение и послужило необходимым условием качественной проработки заявки и, соответственно, победы в конкурсном отборе нашего годового проекта «Обмен в области защиты и благополучия детей» между УдГУ (ИППСТ) и университетом г. Нью-Йорка (школа социальной работы Хантер колледжа). Таким образом мы – представители УдГУ – директор и менеджер проекта, четыре недели провели в стенах школы социальной работы им. Зильбермана в северной части знаменитого района Нью-Йорка – Манхеттена. Первый наш визит в принимающую организацию ознаменовался приятным сюрпризом. Мы побывали на совместном брифинге Хантер колледжа и мэрии Нью-Йорка, на котором были представлены результаты совместной деятельности исполнительной власти муниципалитета и образовательной организации по охране ментального (умственного) здоровья. Приятно удивил тот факт, что со стороны городских властей выступал сам мэр города и его супруга, причём их док-

лады разворачивались на фоне стоящих чуть позади трибуны их детей: сына и дочери. Это было достаточно символично, семейные ценности являются ведущими в США, в связи с чем, и их доклады содержали много сведений о поддерживающей функции семейных отношений в деле сохранения здоровья. В данном случае и наши образовательные программы по подготовке специалистов хелперских профессий (психологов, дефектологов, социальных и педагогических работников) в обязательном порядке содержат дисциплины по формированию компетенций по продуктивному взаимодействию с семьёй подрастающего человека (семейная педагогика и психология, семейное системное консультирование, психология детско-родительских отношений, семья как субъект воспитания и т. п.). Достаточно большое количество наших выпускников в качестве предметного поля своей дипломной (диссертационной) работы также выбирают изучение и поддержку семьи. Это, как правило, неблагополучные семьи и семьи группы риска (семьи с детьми и родителями с разными формами аддиктивного поведения).

Для нас, университетских работников из Ижевска и Нью-Йорка, стала общей инновация по внедрению компетентностного подхода, т. е. необходимость формирования соответствующей способности специалиста по завершению той или иной дисциплины, конечно на основе практических занятий по отработке компетенций. Скорее всего, это есть влияние Болонского (европейского) процесса к построению системы высшего образования. Поэтому и нашими американскими партнерами модернизируются курсы и, выражаясь нашим языком, фонды оценочных средств.

Уникальным для нас является наличие у колледжа договоров о практике более чем с 800 агенствами по оказанию социальной помощи и поддержки.

Также, как и у нас, в соответствие с новыми (ФГОС 3+) требованиями к составлению образовательных программ привлекаются действующие работники социальных служб, особенно при конструировании учебных практик.

А вот, что точно вызвало у нас недоумение, так это отсутствие необходимости при завершении обучения на уровне магистратуры подготовки и защиты выпускной магистерской диссертации. Необходимая квалификация при завершении учёбы подтверждается в рамках научно-образовательного семинара, на котором выпускники обсуждают различные проблемы.

В процессе нашего выступления, а мой доклад как менеджера проекта и директора образовательного института был в основном посвящён именно организации учебного процесса, а директор проекта

сосредоточила своё выступление на собственно содержательной стороне проблемы формирования компетенций по защите и благополучию детей у будущих работников социально-образовательных систем, возникло немало вопросов, как со стороны студентов, так и преподавателей школы социальной работы.

Другими, существенными шагами в деле обогащения в процессе академической мобильности, стало посещение органов управления социальными службами администрации Нью-Йорка и, что особо ценно при нашей традиционно дефицитарной стороне подготовки студентов – прикладной составляющей (в противовес свойственной для российской системы образования теоретическо-академической «знаниевой» парадигме), знакомство с базами практик.

В нью-йоркской администрации нас принимали заместитель главы департамента защиты детей и директор образовательного центра департамента (если провести российскую аналогию, то этот центр выполняет функции института повышения квалификации социальных работников). В результате часовой беседы, о временной протяженности которой нас предупредили заранее (работа, есть работа, или если в соответствии с российским стереотипом восприятия американцев – «время-деньги») удалось узнать о следующих интересных моментах участия администрации в системе подготовки соцработников.

Во-первых, занять вакантное место в любом из агентств может только претендент с дипломом магистра социальной работы. На вопрос о том, где же трудятся бакалавры, был получен интересный ответ, что они востребованы только самими университетами для последующего уровня образования. Такое положение дел для нас не явилось большой неожиданностью, с аналогичныи требованиями к замещению должности социального работника мы сталкивались и ранее в скандинавских странах (Финляндии, Швеции) при реализации европейских грантов «Темпус» и «Интас». И такие требования обусловлены, прежде всего, тем, что работа с человеком (и особенно с подрастающим) предъявляет повышенные требования к специалистам, удовлетворить которые возможно только в результате 5-6 летнего обучения, а не за 3-4 года бакалавриата. И мы, представители психолого-педагогического знания, такой подход считаем вполне оправданным, т. к. степеней свободы при «конструировании человеческих душ» значительно больше, чем даже при инженерии летательных аппаратов.

Во-вторых, органы управления деятельностью социальных служб имеют возможность (и активно ей пользуются), участвовать в формировании учебных программ, при определении необходимых для осуществления профессиональной деятельности компетенций. Это как раз то, что сейчас наблюдается и в российском образовании, требова-

ние при разработке образовательных программ базовые учебные планы согласовывать (подписывать) с представителями работодателя. Хотя всё же этот механизм нередко запаздывает в интервенции инноваций в университетскую педагогическую систему, в связи с чем и обусловлено наличие более мобильно образовательного института – центра повышения квалификации.

В-третьих, в процессе сопровождения (курирования) студента во время практики задействованы, кроме самих работников социальных центров, два наставника – консультант и инструктор. Содержательно формирующую функцию реализует консультант (супервизор), а информационно-техническую сторону практики обеспечивает инструктор. Они, хотя и находятся в социальных агентствах (службах), всё же являются представителями университета. Организационно-финансовые отношения определяются в соответствующих договорах между вузом и учреждением, выступающим в качестве базы практики. У нас, в России, пока ещё только разрабатываются (отрабатываются) различные пути взаимодействия учебной и профессиональной организации, одним из таких направлений может быть создание базовых кафедр.

Ну, а теперь о том, что собственно собой представляют базы практик. По сути – это целые системы социальной реабилитации детей и подростков. Начиная от наличия у воспитанников собственных комнат для проживания по два-три человека, до специальных рекреационных отделений (бассейны, стадионы, поля для гольфа), ну и, конечно, собственно социально-терапевтические места, такие, как кабинеты разгрузки, арт-терапевтические студии, конюшни и гостиницы для собак, в которых посредством общения с животными купируются, полученные на предыдущих этапах жизни, психологические травмы и отрабатываются необходимые социальные навыки.

По результатам взаимодействия с зарубежными коллегами в очередной раз убедился, что у нас, работников высшей школы, в значительной мере больше объединяющего, одинаково воспринимаемого и оцениваемого, чем различного, особенного и, тем более, противоположно трактуемого, как в культуре в целом, так и в системе ценностей, норм и правил поведения.

Особого разговора заслуживает ценность визитов в УдГУ наших партнёров из университета Нью-Йорка. Убеждены, что их лекции и опыт, безусловно, интересны как студентам, так и профессорско-преподавательскому составу, а отсюда, убеждён, один шаг до зарождения и усиления мотивации в осуществлении академической мобильности обучающихся и лекторов, а также в проведении совместных, взаимообогащающих научно-исследовательских изысканий.

М. Н. Краснова

Россия, ***г. Чебоксары***
Чувашский гос. ун-т им. И. Н. Ульянова

МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ЧГУ им. И. Н. УЛЬЯНОВА В 1991-2009 гг.

С 1991 г. Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова возглавляет д-р экон. наук, проф. Лев Пантелеймонович Кураков. ЧГУ вступает на путь расширения международной деятельности вуза.

Требованием времени явилось вступление ЧГУ в международный образовательный процесс. Начинает претворяться в жизнь программа развития и углубления внешнеэкономических связей в научной, педагогической и других видах деятельности. Чувашский госуниверситет выходит на международный образовательный рынок. Отличительными чертами данного периода является привлечение на обучение иностранных граждан, получение различного рода признаний со стороны зарубежных стран, увеличение числа контактов с представителями других государств, открытие представительств ЧГУ.

Первые 25 иностранных студентов (из Иордании, Сирии, Непала и Индии) появились в ЧГУ в 1991–1992 уч. г.[1] В 1992 г. обучалось 86 студентов[2]. Для этого были организованы: в 1992 г. подготовительный факультет для иностранных граждан; в 1994 г. – подготовительное отделение; в 1996 г. – деканат по работе с иностранными студентами, подготовительное отделение и кафедра русского языка как иностранного[3].

Велась большая работа по подготовке иностранных студентов. Количество их не было стабильным. В 1995 уч. г. – их более 320, что составляет около 5 % от общего количества студентов дневного отделения. В 1997 г. уже обучалось 230 студентов из 20 стран мира – США, Западной Европы, Юго-Восточной Азии, Ближнего Востока, Африки, Латинской Америке. Постоянный рост количества студентов-иностранцев намечается с 2005 г. Но к этому моменту их обучалось чуть больше ста. В феврале университет заключил с МИД РФ договор о комплексном консульском обслуживании и легализации дипломов

[1] *Агаков В. Г.* Международное сотрудничество // Ульяновец. 1997. № 43-44. С. 5.
[2] *Степанова Г.* В Чувашском госуниверситете // Ульяновец. 1992. № 33-34. С. 2.
[3] *Агаков В.* Международное сотрудничество ЧГУ // Ульяновец. 1996. № 34. С. 3.

ЧГУ. В марте 1997 г. ЧГУ принят в Международную ассоциацию университетов мира[1].

Первый выпуск иностранных студентов в университете состоялся в 1997 г. – 7 чел. по специальности «стоматология» закончили университет[2]. В 1998 г. – 19 выпускников получили дипломы ЧГУ. На период 2001 г. в университете обучалось около 100 иностранных граждан, в числе которых студенты, клинические ординаторы, аспиранты, слушатели подготовительного отделения, стажеры, соискатели из 16 стран мира: Юго-Восточной Азии, Ближнего Востока, Африки, США, Латинской Америки, Западной Европы[3]. На 2003 г. в ЧГУ обучалось более 130 студентов, стажеров, соискателей из 20 стран мира[4]. в 2006 г. более 150 иностранных граждан из 30 стран мира – Африки, Северной Америки, Ближнего Востока, Юго-Восточной Азии, Японии, стран СНГ – проходили различные формы обучения на 13 факультетах.

За 2001–2006 гг. более 200 иностранных граждан получили дипломы специалистов по медицинским, инженерно-техническим, гуманитарным специальностям, 26 чел. окончили клиническую ординатуру.

Важным событием в деятельности ЧГУ было проведение 20-21 сентября 1995 г. на его базе заседания Комитета по вопросам культуры, образования и социальной деятельности парламентской ассамблеи Черноморского экономического сотрудничества (ПАЧЭС). Впервые совещание такого высокого уровня предстояло провести не в столице государства-члена ПАЧЭС, а в регионе. В работе Комитета приняли участие представители 11 государств – участников ПАЧЭС. На заседании Комитета были рассмотрены вопросы, связанные с расширением и креплением международного сотрудничества в области образования и культуры, определены направления конкретной помощи высшим учебным заведениям в организации обмена студентами, аспирантами, учебной и научной литературой и т. д.

Международная деятельность вуза нашла отражение также в том, что для студентов Чувашского госуниверситета читались лекции по актуальным проблемам преподавателями из Германии, Австрии, Шве-

---

[1] *Агаков В. Г.* Международное сотрудничество. С. 5.

[2] *Емельянова М. В., Чучкалоя С. И.* Обучение нострранных студентов в Чувашском государственном университете // Университетское образование в полиэтничных регионах Поволжья (к 50-летию Чувашского государственного университета им. И. Н.Ульянова): сб. ст. Чебоксары, 2015. С. 343.

[3] Из отчета ректора ФГУ ВПО «Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова» Куракова Льва Пантелеймоновича за период с 1996 по 2001 г. // Ульяновец. 2001. № 52-53. С. 2.

[4] *Данилов А.* Визит дружбы // Ульяновец. 2003. № 35-36. С. 3-4.

ции, Словакии, США, Китая и других стран. В 1990-х гг. расширяются связи с зарубежными вузами. Университет имел договора и соглашения о сотрудничестве с 20 зарубежными организациями. В научно-технической области университет развивал связи с Институтом ядерных исследований Россендорфа и Свободным университетом Берлина (ФРГ), Венским техническим университетом (Австрия), национальным центром научных исследований «Демократос» (Греция, г. Афины), Национальным институтом по исследованию раковых опухолей (США, штат Мэриленд), Харбинским политехническим университетом (Китай, провинция Ухань), Институтом питания Южно-Австралийского научного центра в г. Аделаида и др.

Международное сотрудничество Чувашского госуниверситета осуществлялось также в расширении контактов и подписании договоров с зарубежными вузами и предприятиями.

В соответствии с соглашением между Чувашским государственным университетом и Высшей народной школой Эдельфорт (Швеция) в 1994–1995 гг. преподавался русский язык как иностранный для шведских граждан[1].

На момент 1997 г. университет имел договоры о сотрудничестве более чем с 25 международными фондами, университетами и организациями, в частности с Венским (Австрия) техническим, Йенчепингским (Швеция), Гаагской высшей экономической школой (Нидерланды), Стамбульским (Турция) университетами, американским университетом Кейс Вестерн Резерв, с Дебреценским университетом им. Лайоша Кошута Венгерской Республики[2], с Лондонским отделом лабораторий аэрокосмических исследований США, национальным институтом рака США, немецким концерном «Эккарт Верке Г.м.б.Х», институтом исследования материалов Словацкой АН, институтом химической технологии университета[3], Гаагской высшей экономической школой (Нидерланды), Венским техническим университетом (Австрия), Йенчепингским университетом (Швеция), Стамбульским университетом (Турция), Технологическим университетом в г. Труа (Франция)[4]. Эти договора о сотрудничестве свидетельствуют о том, что наш университет, как образовательное учреждение, был признан рядом зарубежных вузов.

В 1990-е гг. в университете стало практиковаться также выполнение научно-исследовательских работ совместно с зарубежными орга-

[1] *Егоров Е.* Шведы говорят по-русски // Ульяновец. 1995. № 21. С. 1.
[2] Пресс-центр ЧГУ. Область сотрудничества – тюркология // Ульяновец. 1995. № 30. С. 1.
[3] ЧГУ на пороге XXI века // Ульяновец. 1997. № 43-44. С. 1-2.
[4] Достигнуто соглашение // Ульяновец. 2003. № 10. С. 1-2.

низациями. На кафедре теплофизики по контракту с Лондонским отделом лаборатории аэрокосмических исследований США проводилась научно-исследовательская работа по физике неустойчивого горения. Кафедра физической химии и высокомолекулярных соединений проводила совместные НИР с университетом г. Коимбра (Португалия) и институтом металлургии г. Белграда (Югославия). Университет проводит разработки и исследования по релейной защите с СП АББ Реле-Чебоксары. Углубляется сотрудничество университета с научно-исследовательскими фирмами Австрии по исследованию дисперсно-упрочненных композиционных материалов.

Между Чувашским госуниверситетом и непальским медицинским центром «Амрит» был заключен договор о совместной работе по обеспечению медицинской помощью населения области Тульсипур.

В 1999 г. Чувашский госуниверситет направил 2 непальских и 6 чувашских специалистов по медицине в Непал. Центр в Тульсипуре не просто стал лечебным, но и исследовательским[1].

На базе кафедры «Международных экономических отношений» ЧГУ в 1991 г. было открыто представительство AIESEC — организации, объединяющей молодежь по всему миру для решения проблем в областях высшего образования, предпринимательства, экологии, информатизации общества, социальной ответственности бизнеса. Представительство организовало ряд международных встреч; прием нескольких иностранных стажеров из Испании и Канады, несколько студентов прошли стажировку в крупнейших компаниях и банках Германии, Швеции, Венгрии, Чехии; было осуществлено более десятка крупных проектов, среди которых: дни карьеры (встречи потенциальных работодателей с молодыми специалистами и студентами); конференция президентов локальных комитетов; национальные тренинг-семинары.

Важнейшим шагом во вхождении университета в мировой образовательный рынок явилось открытые в мае 1994 г. в ЧГУ совместно с университетом Кейс Вестерн Резерв (США) Международного института предпринимательства и менеджмента. Руководством ЧГУ и Кейс Вестерн Резерв университетом была поставлена задача создания учебной структуры нового типа, вбирающей в себя лучшие достижения российской и американской высшей школы. На базе этого института ЧГУ совместно с американской стороной осуществлялся обмен учеными, аспирантами и студентами, издание монографий и научных трудов, проведение научных симпозиумов и конференций[2].

[1] *Бенежаде Суманта*. Выпускники Медина поедут в Непал // Ульяновец. 1999. № 34.
[2] *Агаков В. Г.* Международное сотрудничество. С. 5.

В данный период руководство и преподаватели вуза получили различного рода наград международного значения.

2 сентября 1991 г. зав. кафедрой акушерства и гинекологии проф. Г. М. Воронцова и ассистенты этой же кафедры О. В. Шарапова и Т. Н. Охотина получили Серебряную медаль имени австрийского врача Альфреда Пишенгера. Наград медики были удостоены за научную и практическую работу в области лечения женщин, страдающих невынашиванием беременности, методом акопунктуры (иглорефлексотерапия)[1].

За период 2002–2007 гг. ЧГУ им. И. Н. Ульянова был удостоен международных наград «Эртсмейкер-XXI» в номинации «За улучшение качества и повышение продуктивности», Ректор ЧГУ Л. П. Кураков удостоен персональной награды «Эртсмейкер-XXI» в номинации «За личный вклад в достижения организации»[2], «Работодатель года» за осуществляемую вузом социально ориентированную деятельность[3], международная награда «Queen Victoria» («имени королевы Виктории») за честь, достоинство и доблесть[4], «Европейской качество» за достижение высокого качества работы в соответствии с Европейскими стандартами (Ректор Чувашского госуниверситета, академик РАО Л. П. Кураков награжден «Международной наградой имени Сократа» («SocratesInternationalAward»)[5], «Лучшее предприятие Европы[6].

Для расширения международных связей осуществлялись встречи руководства ЧГУ им. И. Н. Ульянова с делегациями разных стран: немецко-австрийской[7], китайской[8], украинской[9],испанской[10].

Группа преподавателей во главе с проф. Л. П. Прокошенковой прошла в Мадриде курс испанского языка. В 2009 г. в ЧГУ рассматри-

---

[1] *Тихонова М.* Зарубежные награды – ученым ЧувГУ // Ульяновец. 1991. № 24. С. 2.

[2] *Мамо П.* Эртсмейкер – человек, определяющий лицо планеты // Ульяновец. 2002. № 23. С. 1.

[3] Награда – за высокую социальную ответственность // Ульяновец. 2004. № 72-73. С. 1.

[4] Международная награда «Queen Victoria» – за честь, достоинство и доблесть // Ульяновец. 2005. № 29-30. С. 1.

[5] Ученый совет. Чувашскому госуниверситету им. И. Н. Ульянова – Международную награду «Европейское качество» // Ульяновец. 2007. № 66-67. С. 1.

[6] *Филиппова Л.* Международная награда «Объединенная Европа» и орден святого Лазаря – за большие успехи в области науки, подготовку квалифицированных кадров, плодотворную деятельность на ниве образования и духовно-нравственного воспитания молодежи // Ульяновец. 2009. № 13-14. С. 4.

[7] Германия и Австрия стали ближе // Ульяновец. 2007. № 43-44. С. 1.

[8] *Чернышева А.* В ЧГУ – китайская делегация // Ульяновец. 2007. № 53-54. С. 3.

[9] Вся жизнь Виктора Ковтуна – мастер-класс современной живописи, духовного и национального развития // Ульяновец. 2008. № 17-18. С. 4-5.

[10] *Герасимова О.* «Российско-испанским отношениям - крепнуть и развиваться» // Ульяновец. 2009. №11-12. С. 3.

вался образовательный проект с Испанией на взаимовыгодной основе, в том числе и по обмену студентами[1].

Научные работы наших ученых вызывали определенный интерес у зарубежных коллег. Свидетельством этого является издание за рубежом их книг, статей и докладов, приглашение на научные конгрессы, симпозиумы и конференции, проводимые зарубежными академиями, научными организациями и вузами. Ряд международных конференций и симпозиумов прошел на базе Чувашского государственного университета. В 1991–1994 гг. в работе международных форумов участвовали В. Л. Сусликов (Австрия, Швеция), И. Е. Илларионов (Чехословакия, Китай), А. Г. Терентьев (Япония), О. Е. Насакин (Польша), Л. П. Кураков (США, Швеция, Австрия). В сентябре 1993 г. на базе ЧГУ им. И. Н. Ульянова под эгидой ЮНИДО ООН проходил Международный симпозиум «Дисперсно-упрочнённые материалы».

Преподаватели и сотрудники университета участвовали в работе 27 международных образовательных организаций, осуществляли реализацию проектов 26 международных проектов в сфере образования и прогрессивных научных исследований. К таким исследованиям можно отнести, в частности, проекты «Разработка пленочных покрытий», «Моделирование химических процессов кинетики механизма каталитических реакций окисления» и др. ученые университета сотрудничают с представителями с представителями Кембриджского университета (Великобритания), Эдинбургского и Корнельского университетов (США) и многих других зарубежных вузов. Преподаватели университета активно участвуют в программах международного обмена[2].

Ежегодно 10-20 преподавателей и граждан США, Швеции и других стран проходили стажировку в нашем университете, обучались русскому и чувашским языкам[3].

Активизация деятельности университета в области международного сотрудничества привела к расширению обмена студентами, обучению наших студентов за рубежом, участию ЧГУ в различных образовательных программах зарубежных стран. За 1992–1997 гг. более 50 студентов университета прошли обучение и стажировку в вузах США, Германии, Турции и других стран. В 2001–2006 гг. уже 176 студентов университета приняли участие в различных образовательных программах международного обмена[4].

---

[1] *Там же*.

[2] Основные направления развития Чувашского госуниверситета им. И. Н. Ульянова. Из отчета ректора университета, академика РАО Л. П. Куракова за 2001-2006 гг. // Ульяновец. 2006. № 62-63. С. 4-5.

[3] *Агаков В. Г.* Международное сотрудничество. С. 5.

[4] Основные направления развития Чувашского госуниверситета... С. 4-5.

За период с 1991 по 2009 г. участие сотрудников и студентов Чувашского государственного университета им. И. Н. Ульянова в программах международной мобильности, международных научных конференциях, симпозиумах, конкурсах позволило расширить географию международных связей университета с вузами и предприятиями зарубежных стран.

В изучаемый период международная деятельность ЧГУ подверглась существенным изменениям. На данном этапе создана прочная система для установления и укрепления международных связей университета: студенты и сотрудники университета принимают активное участие в программах по международному обмену, международных конференциях, симпозиумах, задействованы в международных проектах. Также в ЧГУ с 1991 г. начали обучаться граждане из других стран; преподаватели-иностранцы проходили стажировки в Чувашском госуниверситете. Университет и его руководитель Л. П. Кураков были удостоены международных наград. В развитии международных связей ЧГУ им. И. Н. Ульянова огромную роль сыграли ректор Л. П. Кураков и проректор по международным связям В. Г. Агаков. Однако некоторые намерения и договоры развития международных отношений не были реализованы.

А. В. Жидченко
*Россия, **г. Москва***
Останкинский институт телевидения и радиовещания

ПРОСТРАНСТВО УНИВЕРСИТЕТА В ПРОСТРАНСТВЕ ГОРОДСКОГО РАЙОНА: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ОТ СОВЕТСКОГО К ПОСТСОВЕТСКОМУ (ПО МАТЕРИАЛАМ НГУ и ОмГУ им. Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО)

Тенденции развития современного общества определяются под влиянием многих факторов, на которые оказывает влияние как внутреннее развитие, так и внешнее воздействие. Кроме того, эти особенности прослеживаются как на микроуровне, так и на уровне более глобальных систем. В настоящее время в современном российском и мировом сообществе наблюдается усиление процесса глобализации, который объединяет различные сферы общественной жизни, политическую, экономическую, социокультурную. Активно интегрируется в этот процесс и научно-образовательный потенциал стран и регионов, в котором важнейшую роль играют университеты, поскольку именно они остаются центрами институционализации процесса подготовки новых кадров, аккумуляции и передачи знаний. Не случайно университеты в этом качестве сейчас активно исследуются в научном сообществе. И стоит предположить, что их роль в качестве центров объединения сферы образования и науки, будет только усиливаться как в нашей стране, так и за ее пределами, а, следовательно, будет расти и интерес к их изучению.

В предлагаемой работе ставится цель обратиться к двойственному характеру пространства российского университета, с одной стороны, рассмотрев его во внутренних границах, с другой стороны, оценив соотношение этого внутреннего пространства с пространством внешним – городским ландшафтом, а также выявить эволюцию от советского образа университета к постсоветскому.

Для достижения этой цели в настоящей статье исследуется место внутреннего пространства университета в культурном пространстве городского района, а в качестве основного метода была избрана опора на теорию «культурно-цивилизационного ландшафта»[1]. Объектами исследования стали Новосибирский государственный университет, созданный на территории такого района, как Академгородок, и Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, основные

[1] *Рыженко В. Г.* Образы и символы советского города в современных исследовательских опытах: региональный аспект: монография. Омск, 2010. С. 26.

корпуса которого находятся в районе, построенном для работников нефтеперерабатывающего завода, известного в Омске как «Городок Нефтяников».

Традиция строительства университетов в СССР складывалась таким образом, что создавались они в крупных городах, и, как правило, в городском центре. Эта особенность характерна для разных регионов нашей страны, а встречаются случаи, когда главный корпус университета расположен на центральной площади города (например, Алтайский госуниверситет на площади Ленина в Барнауле). Однако для Омска и Новосибирска характерен другой вариант, при котором главное учебное заведение региона создавалось не в уже плотно застроенном городском центре, а в новом районе, который можно назвать районом массового жилищного строительства. Принципиальное отличие состоит в том, что в примере с Омском этот район относится к типу промышленных, а в примере с Новосибирском – к типу «наукограда».

История появления этих вузов различная, и если в случае с НГУ его появление в 1959 г. в составе Новосибирского научного центра Сибирского отделения Академии наук выглядит закономерным, то организацию в районе омского Городка Нефтяников ОмГУ можно скорее назвать следствием сложившихся обстоятельств. Главным из них был состоявшийся в 1974 г. факт передачи здания от омского нефтеперерабатывающего завода в дар новому университету. Как и многие другие сооружения социальной инфраструктуры нефтезавода, располагался этот корпус в Городке Нефтяников. Как раз в этот период Западная Сибирь стала единственным в стране экономическим регионом, где каждая область или край имели свой университет. Закономерным стал тот факт, что с ростом учебного заведения, отдельные корпуса появлялись в этом же районе, но с тем отличием, что НГУ разрастался по принципу компактного размещения, образуя «студенческий городок», а ОмГУ – по принципу зонального расположения преимущественно в пределах одного района.

С самого начала строительства двух вузов складывалось их внутреннее пространство, которое развивалось исходя из расширения состава, площади, инфраструктуры самих вузов, а также благодаря активности самих студентов и профессорско-преподавательского состава. В этом плане большую роль играет повседневная жизнь самого университета в разные исторические периоды становления и развития вуза.

Анализ истории Новосибирского государственного университета и Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского показывает, что в первые годы после основания вуза, происходит период максимальной консолидации активности на ограниченном простран-

стве. Этот период всегда становится наиболее востребованным и значимым с историко-культурной точки зрения, поскольку именно он определяет многие будущие направления развития всего университета. При этом само пространство вуза в физическом смысле ограничено лишь одним корпусом – здание школы, отданной для НГУ в Новосибирске, и современный первый корпус ОмГУ в Омске.

Затем университет прирастает новыми зданиями и корпусами, а вместе с тем меняется его физическое пространство и пространство повседневности его участников. Новые учебные корпуса, аудитории, кафедры, спортивные залы расширяют пространственные представления о вузе среди преподавателей и студентов. И происходит ситуация, при которой ставшее привычным единое пространство всего вуза (в рамках одного корпуса) становится уже более разобщенным и обособленным, что связано с наличием нескольких относительно автономных корпусов. Подобное разделение гораздо быстрее формирует отдельные внутренние условные пространства в самом университете. Это пространства отдельных факультетов, кафедр, студенческих групп и т. д.

Внутри университета формируются также и другие условные пространства – научное (связанное с ученым советом, диссертационными советами, кафедрами, научными конференциям и т. д.), учебное пространство (учебные аудитории, лаборатории, методические кабинеты, библиотека и т. д.) и, наконец, внеучебное пространство (студенческие клубы, фойе, актовый зал, общежития, столовые, коридоры и т. д.). Стоит отметить, что три этих условно выделенных нами пространства университетской повседневности не существуют автономно от пространства того города, в котором существует сам университет, а тесно с ним связаны.

И все-таки, несмотря на условное выделение в едином пространстве университета различных элементов, в целом оно отличается достаточно высоким уровнем корпоративности. Эта особенность отражена и в межвузовском взаимодействии на уровне города во взаимодействии ученых и студентов в общероссийском масштабе и на международном уровне. Эта тенденция была характерна для советского времени (за некоторым исключением на уровне международном), и укрепляется в современный период.

Став частью городской культуры и окружающего социокультурного ландшафта, эти вузы с течением времени оказывали определенное воздействие на тот район, в котором находились. А район, в свою очередь, в определенной степени влиял на университеты, находящиеся в его пространстве. Стоит выделить в качестве главного фактора влияния – большое число представителей молодёжи и студенче-

ства, центром притяжения которых стало это место. В процессе обучения они оказываются втянутыми в инфраструктуру того района, в котором учатся. Это существенно меняет повседневную жизнь района в целом, поскольку она становится более динамичной, и эта динамика заметно ослабевает в период студенческих каникул. Студенческая молодёжь использует не только транспорт и магазины, существующие в районе, но и те места, которые играют роль «культурных координат» городского ландшафта. Среди них можно отметить парки («Советский» парк культуры и отдыха в Городке Нефтяников и массив природного леса Академгородка), кинотеатры («Кристалл» для студентов ОмГУ и «Академия» для учащихся НГУ), дома культуры для периодического проведения массовых мероприятий вуза (ДК «Нефтяник», ДК «Химик», ДК «Звёздный» в Омске и ДК «Юность», Дом учёных СО АН в Новосибирске). Получается ситуация, при которой в современный период те объекты инфраструктуры района, которые создавались для нефтяников и химиков Омска, получили иное предназначение, утратив в связи с экономическими преобразованиями свою профильную направленность. С другой стороны, в Новосибирском Академгородке этот процесс не столь заметен, поскольку научно-исследовательские институты здесь и сегодня функционируют, а некоторые объекты, созданные для досуга ученых, также как и раньше, часто становятся местом притяжения творческих студентов.

В самоидентификации учащихся и преподавателей двух вузов с одной стороны, и жителей районов территориального их нахождения с другой, наблюдается весомое отличие. Состоит оно в том, что ОмГУ никогда не являлся профильным вузом, предназначенным для нефтехимической отрасли, что стало причиной для сохранения дистанции между работниками нефтезавода и других смежных с ним предприятий, и учащихся и работников ОмГУ. В новосибирском Академгородке произошел обратный случай. Изначально НГУ создавался по замыслу М. А. Лаврентьева как неотъемлемая часть СО АН СССР. Он становился важнейшим элементом в знаменитом «треугольнике Лаврентьева», состоявшем из трех частей «Наука – кадры – производство», идея которого легла в основу создания сибирского научного центра. Это оказывало особое влияние и на взаимоотношение ученых, которые были основными жителями Академгородка в 1950-80-х гг., и студенческой молодежи. Ярким примером может стать посещение как студентами, так и молодыми учеными мест неформальной культуры новосибирского научного центра, которыми исторически стали кафе-клубы «Под интегралом» и «НИИ Куда»[1]. Со временем за ними за-

[1] И забыть по-прежнему нельзя... / сост. *Е. Н. Верховская, Н. А. Притвиц*. Новосибирск, 2007. С. 199.

крепилась роль «символов хрущевской оттепели». Подобного влияния не могло быть в омском Городке Нефтяников, поскольку с нефтехимическим производством оказался связанным главным образом один, химический факультет.

С городским пространством помимо самого университета имеет также тесную связь студенческое общежитие, в котором проживают учащиеся из других городов, всегда воспринимающие пространство нового города с позиций того места (города или деревни), откуда они прибыли. Так, например, в Академгородке общежитие появилось в конце 1950-х гг., т. е. в тот момент, когда происходило налаживание социальной инфраструктуры, строительство и открытие первых поликлиник, магазинов, почт, школ и детских садов. В доме на углу Морского проспекта и улицы Терешковой располагались первая поликлиника и общежитие. Соседство двух подобных организаций создавало прецеденты для ряда случаев девиантного поведения. Например, вечерами в воскресные и праздничные дни в коридорах верхних этажей молодежь устраивала танцы, к большому неудовольствию коменданта общежития. С. М. Николаев впоследствии писал: «*Все комендантши, по-видимому, одинаковы: Тогдашняя без конца жаловалась на жильцов. И мне постоянно приходилось утрясать эти споры, отстаивать интересы перед ней и управлением делами СО АН…*». Игры на деньги в преферанс, которые часто сопровождалось распитием спиртных напитков, вызывали скандалы и не могли быть не замеченными общественностью. В уже построенных капитальных зданиях общежития некоторым преподавателям, прибывавшим для работы в НГУ, приходилось по ночам слышать громкие разговоры и песнопения студентов. Но все подобные случаи ими резко пресекались как несоответствующие культуре поведения учащихся солидного вуза[1]. Стоит отметить, что некоторые из подобных практик сохраняются в студенческих общежитиях и на сегодняшний день.

Таким образом, исследование пространства университета в социокультурном пространстве городских районов в советский и постсоветский период позволяет прийти к ряду выводов.

Во-первых, примеры создания главных высших учебных заведений региона на территории одного из отделенных от центра городских районов, являются достаточно редкими, что создает своего рода уникальность как Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского, так и Новосибирского государственного университета. И в целом это определяло особенности их внутреннего пространства по

[1] Наука. Академгородок. Университет. Воспоминания. Очерки. Интервью. Вып. 1. Новосибирск, 1999. С. 114-115.

отношению к пространству внешнему (городскому) как в советский, так и в постсоветский период.

Во-вторых, оба района массового жилищного строительства 1950-1960-х гг. создают определенные условия для функционирования университетов. Эти условия являются как материальными (инфраструктурными), так и нематериальными.

В-третьих, тип района и условия создания вуза оказывают влияние на то место, которое занимает университет в городском культурном ландшафте, окружающем его. В статье было показано, что ОмГУ им. Ф. М. Достоевского и НГУ имеют разную степень социокультурных и коммуникативных связей с теми районами, в составе которых они находятся.

Г. Б. Северухин, Е. С. Иванова
*Россия, **г. Ижевск***
Удмуртский гос. ун-т

ФАКУЛЬТЕТ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ГОДЫ СТАНОВЛЕНИЯ УДМУРТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

В начале 1970-х гг. во многих автономных республиках СССР происходил процесс образования университетов. В Удмуртии этот процесс был осуществлён на базе существовавшего с 1931 г. педагогического института в 1972 г. Его ректором был утверждён в Министерстве высшего и среднего специального образования РСФСР Борис Николаевич Шульга, ранее работавший в ИМИ и проявивший себя как талантливый организатор. Перед ним, как руководителем высшего учебного заведения, стояли задачи сохранения всего лучшего и постепенного внедрения нового для подъёма вуза на более высокую ступень.

К моменту организации УдГУ факультет физического воспитания имел 23-летнюю историю, устоявшиеся традиции и стабильный преподавательский коллектив. В его составе были два структурных подразделения: кафедра теории и методики физического воспитании и гимнастики (зав. – А. И. Гусев) и кафедра спортивных дисциплин (зав. – В. В. Осинцев). На первой кафедре учебно-воспитательный процесс осуществляли В. П. Кренёв, Е. А. Калинина, А. И. Ханыкова, Б. И. Родигин, Г. И. Пономарёв, Ю. А. Третьяков, А. И. Попугаев, А. М. Закиров, Н. В. Черных; на кафедре спортивных дисциплин – С. Н. Соловьёв, А. Д. Бурдин, И. А. Буланов, И. М. Перминов, Ю. П. Малков, Б. П. Щенин, А. Л. Дулин, В. Н. Соловьёв, И. Г. Музафарова (Смирнова), В. Г. Рухлядев, Г. Б. Северухин, позднее – Е. А. Зуб и В. С. Зеленин. Факультет с 1967 г. возглавлял А. Д. Бурдин. По мнению В. В. Осинцева, в 1970-е гг. сформировался дружный работоспособный с высоким уровнем профессионализма преподавательский коллектив, в большинстве своём из числа выпускников факультета.

В эти годы стабилизируется состав преподавателей кафедр вуза, работающих со студентами факультета: это профессор В. П. Голев, доценты В. И. Рябенко, О. Н. Олимпиева с кафедры анатомии и физиологии; В. Д. Соловьёва, П. Л. Горфункель, А. М. Горфункель, И. П. Тукаев с кафедры педагогики и психологии; И. И. Грудзино, А. А. Петраков, Н. Г. Дука, С. К. Федотов, Н. А. Кощеев, Е. П. Никонова, И. А. Варнавский с кафедр общественных наук. Такое сочетание опытных и молодых преподавателей позволяло вести учебный и воспитательный процесс будущих специалистов физической культуры на высоком

уровне. Положительное воздействие оказывали в то время комсомольская и профсоюзная организации, УВК и жёсткая система контроля посещаемости и успеваемости студентов со стороны деканата, а также «институт кураторов» – преподавателей, закреплённых за группой с первого до последнего курса.

Мало кто знает, что в процессе перехода вуза из Министерства просвещения в Министерство высшего и среднего специального образования стоял вопрос быть или не быть факультету в составе университета. Б. Н. Шульге удалось положительно решить это вопрос. Наличие на факультете двух кандидатов педагогических наук, мастеров спорта В. В. Осинцева и Б. П. Щенина сыграло определённую роль не только в сохранении нашего факультета в системе Министерства высшего и среднего специального образования, но и в открытии в УдГУ факультета повышения квалификации для преподавателей кафедр физического воспитания вузов Приволжского региона сначала по лыжному спорту, а затем и по другим спортивным дисциплинам.

С 1972 г. факультет начинает работать по новому учебному плану, утверждённому министерством просвещения, в котором в духе того времени был усилен общественно-политический блок и несколько сокращены спортивно-педагогические дисциплины, педагогическая практика в школе и до четырёх недель сокращается летний лагерный сбор. По этому учебному плану факультет проработал до 1982 г. Это было связано с тем, что, выпав из методического объединения факультетов педвузов, он оказался инородным телом в методобъединении институтов физкультуры, которым он был не нужен. Получился замкнутый круг, имевший отрицательные и положительные стороны. Отрицательные – потеря связей с другими факультетами, сказавшиеся в отсутствии обмена опытом на государственном уровне между деканами и зав. кафедрами по совершенствованию учебного процесса. В то же время, отсутствие жёсткого контроля со стороны Минпроса РСФСР имело и положительные стороны. На кафедрах факультета всё ярче стали проявляться демократические принципы, присущие университетам, во многом они были связаны с положительным отношением к факультету ректора Б. Н. Шульги и проректора по учебной работе С. М. Решетникова. Восстанавливать такие связи пришлось Г. Б. Северухину, избранному деканом в 1981 г.

Уже с 1982 г. факультет организованно переходит к учебному плану 1983 г., однако по плану удалось проработать лишь с двумя выпусками, т. к. Министерство просвещения, не удовлетворённое качеством подготовки кадров, вновь выпускает новый учебный план 1985 г. Происходит перераспределение часов, появляются новые дисциплины. В 1980-е гг. факультету пришлось работать одновременно по

трём учебным планам, которые не имели нового методического обеспечения учебными программами. Вот здесь и пригодился 10-летний опыт работы по одному учебному плану, т. к. коллективы кафедр чётко знали слабые места предыдущих планов и программ и могли сами составлять более эффективную учебную документацию. До 1985 г. на учебные планы была строгая стандартизация из Министерства. Позже вузам дали некоторую свободу в распределении учебных часов.

В первой половине 1980-х гг. факультет несёт ощутимые потери среди опытнейших и авторитетных преподавателей в связи со смертью С. Н. Соловьева (1981), С. К. Федотова (1983) и Е. А. Зуба (1985), которым впоследствии так и не найдётся равноценной замены. Постепенно усложняющаяся экономическая обстановка сказывается на уходе с факультета И. А. Буланова, И. Г. Музафаровой и Б. И. Родигина.

В 1984 г. по результатам конкурса зав. кафедрой спортивных дисциплин становится Ю. П. Малков, сменивший в этой должности В. В. Осинцева. А в 1986 г. из кафедры спортивных дисциплин выделяется кафедра спортивных игр, которую возглавляет А. Л. Дулин.

В 1986 г. факультет к своему обычному названию добавляет слово «педагогический» – это было связано с постановлением Совмина СССР «Об увеличении размера стипендии студентам педагогических специальностей», а т. к. факультет уже находился в ведении Министерства высшего и среднего специального образования, то потребовалось изменение названия – педагогический факультет физического воспитания (ПФФВ).

С самого начала новое руководство университета уделяет большое внимание подготовке научно-педагогических кадров, т. к. этот раздел работы факультета был одним из самых отстающих. В 1972 г. в целевую аспирантуру ведущего в стране ВНИИФК в г. Москве поступил Г. Б. Северухин. Он добился согласия на научное руководство у д-ра пед. наук, профессора, заслуженного мастера спорта, заслуженного тренера СССР В. М. Дьячкова, подготовил и защитил в 1977 г. кандидатскую диссертацию. За время обучения он помогает установить связь с ведущими учёными А. И. Попугаеву, Е. А. Зубу, Н. И. Гусеву, а в дальнейшем и другим преподавателям факультета.

Ещё в конце 1960-х гг. на кафедре анатомии и физиологии человека и животных УГПИ под руководством Г. И. Бокова и Л. К. Лайзана сформировалась творческая группа, ведущая исследования в области гематологии, в которой активно занимались выпускники факультета Е. А. Зуб и Н. И. Гусев. Однако для подготовки и защиты диссертации по существовавшим тогда условиям был необходим выход на ведущие НИИ или вузы страны. В 1979 г., закончив заочную аспирантуру, защитился Н. И. Гусев.

В 1972 г. на заведование кафедрой анатомии и физиологии приглашается В. А. Бароненко. Через год при кафедре открывается аспирантура, на заочную форму которой были зачислены В. Н. Соловьёв и Ю. П. Малков. Однако это не привело к значительным сдвигам в активизации научно-исследовательской работы на ФФВ. В. А. Бароненко недолго проработала в университете, да и отсутствие опыта в подготовке аспирантов затянуло их путь к защите диссертаций на долгие годы.

В 1979 г. ректором были приглашены из Хабаровска два кандидата наук супруги В. К. и В. М. Кинль, но и они проработали на факультете лишь год, так как не смогли адаптироваться к условиям вуза. В конце 1970-х гг. уходит с факультета и Б. П. Щенин.

Создавшаяся обстановка начинает серьёзно беспокоить руководство университета, считавшее, что преподаватели факультета в своей работе должны исходить из принципа: ФФВ является одним из подразделений УдГУ и должен вести научные исследования так же, как и остальные факультеты.

Вопрос «О состоянии научно-исследовательской работы на ФФВ» заслушивается на Учёном Совете университета 25 ноября 1980 г. Для улучшения организации научно-исследовательской работы Учёный Совет УдГУ постановил:

1. Поставить под постоянный контроль ректората научную работу на факультете. Регулярно, раз в два года, заслушивать факультет о состоянии НИР.

2. Создать необходимые условия всем перспективным в научном отношении молодым сотрудникам.

Низкий уровень НИР и слабая работа по подготовке научно-педагогических кадров, как существенный недостаток в работе факультета, отмечается и в решении Учёного Совета УдГУ от 26 мая 1981 г. «О работе факультета физического воспитания (по материалам проверки)». С отчётом за пять лет работы факультета выступил декан А. Д. Бурдин.

Эти два события сыграли программную роль в дальнейшей работе факультета на ближайшие 5-10 лет, так как ректорат стал не только требовать, но и способствовать, создавать условия, в первую очередь, для подготовки к защите диссертаций.

Решать же эти проблемы пришлось уже обновлённому составу Совета факультета, который возглавил после выборов декан Г. Б. Северухин.

В этом же 1981 г. зав. кафедрой ТМФВ и гимнастики был выбран П. К. Петров, который вернулся на факультет кандидатом наук, доцентом после работы на ФФВ Кустанайского пединститута и окончания аспирантуры ГЦОЛИФК. Его приход значительно оживил НИР и

НИРС. Впервые была зарегистрирована общефакультетская госбюджетная тема «Исследование эффективности программированного обучения по спортивно-педагогическим дисциплинам». На основе этой темы были впервые подготовлены дипломные работы по теории и методике ФВ, а работа В. Киселёва (науч. рук. – П. К. Петров и В. В. Осинцев) была признана лучшей на Всероссийском, а затем и Всесоюзном конкурсе научных работ студентов в 1985 г. В июне 1983 г. по инициативе П. К. Петрова в университете впервые была подготовлена и проведена Всероссийская научно-методическая конференция «Совершенствование физкультурно-массовой работы со студентами вузов в свете требований постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР "О дальнейшем подъёме массовой физической культуры и спорта"».

В 1980-е гг. произошли определённые изменения и перемены в активизации научных работ и накоплении научно-педагогического потенциала факультета.

В аспирантуру ВНИИФК поступают в 1981 г. И. Г. Гибадуллин, а в 1982 – В. В. Новокрещенов. В 1984 г. завершают работу над диссертациями и защищаются А. И. Попугаев и Ю. П. Малков. В этом же году факультет, с согласия Б. Н. Шульги, создаёт все условия для написания диссертации А. Л. Дулину, освободив на учебный год от нагрузки на кафедре, который защищает её в 1985 г. В марте 1986 г. защищает диссертацию И. Г. Гибадуллин, а в 1987 – В. В. Новокрещенов.

Все они подготовкой диссертаций в различной мере связаны с учёными ВНИИФК, среди которых М. Я. Набатникова, Н. А. Худадов, Е. А. Разумовский, А. А. Ломов, В. Н. Уваров.

К сожалению, затем в темпе подготовки диссертаций наступает спад.

После образования Удмуртского государственного университета его ректор Б. Н. Шульга уделял большое внимание развитию материальной базы факультета. В строительстве лагеря на Воложке начался второй этап его освоения. Были приобретены и в короткий срок установлены деревянные общежития для студентов, затем типовые теплые дома для преподавателей. И в общежитиях, и в домах были выложены печи и они могли использоваться в любое время года.

В 1974 г. университет приобрёл у школы-интерната № 2 г. Ижевска земельный участок в 3,5 га. На нём было построено 13 щитовых тёплых домов, которые вначале использовались как база отдыха для преподавателей университета, а в период лагерных сборов и для нужд факультета. В эти же годы проводится полная электрификация лагеря, прокладывается зимний и летний водопровод от артезианской скважины, начинается строительство кирпичной кухни, затем столовой,

подсобных помещений хозяйственного назначения (складов, мастерских и т. д.), прокладывается канализация.

В конце 1970-х гг. лагерь становится лауреатом смотра-конкурса студенческих спортивно-оздоровительных лагерей Министерства высшего и среднего специального образования РСФСР.

В начале 1980-х гг. было закончено строительство клуба-столовой, в которой начали питаться с 1982 г., но окончательная внутренняя отделка стен, потолков, пола была закончена только в 1988 г. силами студенческих строительных отрядов факультета, которые построили стадион и игровые площадки с резиновым покрытием. В то время они были лучшими загородными спортивными базами в Удмуртии. Ещё в конце 1970-х гг. Б. Н. Шульгой был найден типовой проект нынешнего дворца спорта УдГУ. Однако при подготовке страны к Олимпийским играм 1980 г. из экономических соображений было запрещено строительство различных спортивных сооружений и этот запрет просуществовал до конца 1980-х гг.

Б. Н. Шульга считал, что спортивные достижения являются одной из визитных карточек университета и способствовал повышению мастерства студентов. Сборные команды университета выигрывали большинство соревнований по таким видам как лёгкая атлетика, лыжные гонки, спортивные игры в Республике, в т. ч. и традиционную легкоатлетическую Эстафету Мира.

В 1983 г. сборная команда университета по лёгкой атлетике стала победителем первенства ЦС ДССО «Буревестник» в г. Кишинёве, оставив позади себя институты физкультуры СССР.

В начале 1980-х гг. студенты факультета достигли выдающихся результатов в составах сборных команд СССР. Чемпионами Всемирной универсиады в 1985 г. в Японии стали Инна Абрамова (плавание) и Елена Ворошилова (гребля); Андрей Ведерников стал чемпионом мира в шоссейных велогонках; выпускник факультета 1985 г. Валерий Медведцев в 1986 г. стал трёхкратным чемпионом мира по биатлону. Обоим присвоено звание «Заслуженный мастер спорта СССР». А тренер В. Медведцева М. В. Ткаченко уже через пять лет после окончания факультета получил звание «Заслуженный тренер СССР».

За прошедшие почти полтора десятилетия пребывания факультета в составе университета его педагогический и студенческий коллективы поднялись на новую ступень развития, которая в последующие годы позволила ему занять достойное место в числе других структурных подразделений.

Д. В. Репников, Е. П. Никонова
*Россия, **г. Ижевск***
Удмуртский гос. ун-т

ИЗ ИСТОРИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В УГПИ-УдГУ (КАФЕДРА ИСТОРИИ КПСС В 1964–1989 гг.)

В процессе становления и развития УГПИ-УдГУ в советский период важную роль играли кафедры общественных наук, обеспечивавшие преподавание дисциплин социально-гуманитарного и общественно-политического циклов. Благодаря именно этим дисциплинам, нацеленным на развитие духовного и повышение общекультурного уровня студенческой молодёжи, воспитание в ней чувств гражданственности и патриотизма, формирование ценностных ориентаций и таких качеств личности молодого человека, как ответственность, самостоятельность, инициативность, нацеленность на достижение и решение не только индивидуальных, но и общественно значимых целей и задач, вуз выполнял одну из важнейших своих социальных функций – способствовал реализации процесса образования как одного из главных, системообразующих социальных институтов, призванных обеспечивать безопасность личности, общества и государства.

Именно поэтому общественные науки в Советском Союзе являлись приоритетными. Таковой их статус был закреплён постановлением ЦК ВКП(б) от 14 ноября 1938 г. «О постановке партийной пропаганды в связи с выпуском “Краткого курса истории ВКП(б)”»[1] и впоследствии не изменялся вплоть до начала процессов, приведших к развалу СССР.

Ведущую роль в комплексе социально-гуманитарных и общественно-политических дисциплин постановление отводило курсу истории коммунистической партии, с которого должно было начинаться изучение общественных наук. Это было обусловлено тем, что курс, будучи основан на принципах и методах исторического познания, обладал значительным воспитательным потенциалом, способствовал формированию и развитию мировоззрения и исторического сознания молодёжи. В постановлении подчёркивалось, что курс истории ВКП(б) «является важнейшим средством в деле… вооружения членов партии марксистско-ленинской теорией, т. е. *знанием законов общественного развития и политической борьбы, средством повышения полити-*

[1] КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898–1953). М., 1954. Ч. II: 1925–1953. С. 859-875.

ческой бдительности», а его преподавание имеет целью «*воспитание* партийных кадров... на идеях марксизма-ленинизма», а также «на основе исторических фактов», т. к. «без знания теории марксизма-ленинизма..., наши кадры будут хромать на обе ноги, ибо задача правильного руководства всеми отраслями социалистического строительства требует овладения со стороны практиков основами марксистско-ленинской теории, требует умения руководствоваться теорией при разрешении вопросов практической деятельности»[1] (курсив наш. – *Авт.*).

В УГПИ-УдГУ преподавание курса истории партии имело свою историю развития, которая, следуя в русле положений указанного постановления ЦК ВКП(б) и подчиняясь общим тенденциям функционирования системы высшего образования в СССР, обладала и собственной внутривузовской спецификой. Соответственно этому, развивалась и история структурных подразделений УГПИ-УдГУ, обеспечивавших преподавание социально-гуманитарных и общественно-политических дисциплин. Особое значение курс истории партии имел для студентов неисторических, в особенности, естественнонаучных факультетов, для которых он выступал не только важным средством гуманитаризации образовательного процесса, но и на протяжении всего советского периода являлся единственным курсом, в рамках которого они получали представление об отечественной истории.

Изучение исторического опыта УГПИ-УдГУ в этом контексте представляется актуальным сегодня, вследствие особенностей состояния и развития современного российского общества в целом и сферы образования в частности. В определённой степени эти вопросы затрагивались в работах по истории УГПИ-УдГУ, подготовленных коллективом авторов под руководством проф. В. В. Пузанова[2]. В данной статье мы обратимся к ним подробнее.

Первые кафедры в УГПИ были сформированы в 1932 г.[3], в т. ч., была образована *кафедра истории* (зав. – *В. А. Максимов*[4], с ноября 1933 г. – *А. Н. Вахрушев*[5]). В её составе работала *Л. Н. Заболотская*[6],

---

[1] *Там же*. С. 859-862.

[2] *Пузанов В. В., Верижникова И. В.* История Удмуртского государственного университета. Краткие очерки. 1931–2001 гг. Ижевск, 2001; *Пузанов В. В., Верижникова И. В., Кутявин А. Н., Халявин Н. В.* Очерки истории Удмуртского государственного университета. 1931–2005. Ижевск, 2006.

[3] Вспоминая былые годы...: сб. воспоминаний к 80-летию УГПИ-УдГУ / сост. *И. А. Варнавский*. Ижевск, 2011. С. 6.

[4] 65 лет историческому факультету. Ижевск, 2006. С. 4.

[5] Архив УдГУ. Оп. 2. Д. 4. Л. 59.

[6] 65 лет историческому факультету. Ижевск, 2006. С. 4.

которой изначально и было поручено чтение курса истории ВКП(б)[1]. Кафедра функционировала в составе социально-экономического отделения УГПИ, в июле 1933 г. преобразованного в историческое[2].

В феврале 1934 г. преподавание курса истории ВКП(б) было передано прибывшей в распоряжение УГПИ *Ф. И. Дражнер*, назначенной зав. историческим отделением[3] (в августе 1934 г. преобразованного в факультет[4]) и секретарём партбюро вуза[5]. Одновременно Ф. И. Дражнер читала студентам курс ленинизма[6].

В октябре 1935 г. в связи с сокращением штата преподавателей политэкономии, руководством УГПИ было принято решение и о сокращении соответствующей кафедры путём её объединения с кафедрой философии. Поскольку одновременно с этим в состав кафедры философии был включён и преподаватель ленинизма, она была преобразована в *кафедру марксизма-ленинизма*[7], объединив, таким образом, преподавателей диалектического и исторического материализма, ленинизма, политэкономии и истории ВКП(б). В предвоенный период обязанности зав. кафедрой исполняли *Г. П. Макаров*, *Н. М. Семёнов*, *Л. М. Гуляев*[8]. В годы Великой Отечественной войны кафедру возглавил *Б. З. Мушин*, в октябре 1941 г. эвакуированный вместе с семьёй из г. Рыбинска, где заведовал кафедрой марксизма-ленинизма в Рыбинском авиационном институте[9].

В связи с воссозданием в 1957 г. кафедры политэкономии[10] как самостоятельного подразделения УГПИ, в структуре кафедры марксизма-ленинизма оформилось две секции – философии и истории КПСС («секция историков»).

30 июня 1964 г. приказом директора УГПИ на базе секций были образованы две самостоятельные кафедры: кафедра философии и основ научного коммунизма и *кафедра истории КПСС*[11].

---

[1] Повесть о себе (из дневника и писем гражданина с непролетарским происхождением) / авт.-сост. *В. Н. Лихачёв*. Ижевск, 2004. С. 17.

[2] *Пузанов В. В., Верижникова И. В., Кутявин А. Н., Халявин Н. В.* Очерки истории Удмуртского государственного университета. 1931–2005. Ижевск, 2006. С. 85.

[3] Архив УдГУ. Оп. 2. Д. 4. Л. 81.

[4] 65 лет историческому факультету. Ижевск, 2006. С. 5.

[5] *Пузанов В. В.* и др. Указ. соч. С. 97-99.

[6] *Там же*. С. 91.

[7] Архив УдГУ. Оп. 2. Д. 8. Л. 2об.

[8] *Там же*. Д. 48. Л. 5об; Вспоминая былые годы...: сб. воспоминаний к 80-летию УГПИ-УдГУ / сост. *И. А. Варнавский*. Ижевск, 2011. С. 9, 13.

[9] Призвание (Ветераны университета). Кн. первая / сост. *В. И. Петровский*. Ижевск, 1997. С. 122; Вспоминая былые годы...: сб. воспоминаний к 80-летию УГПИ-УдГУ / сост. *И. А. Варнавский*. Ижевск, 2011. С. 18, 23-24.

[10] ЦГА УР. Ф. Р-1550. Оп. 1. Д. 5. Л. 50.

[11] Архив УдГУ. Оп. 2. Д. 549. Л. 38об-39.

В период между образованием секций и окончательным разделением кафедрой марксизма-ленинизма заведовали: канд. филос. наук, доц. *Б. З. Мушин* (до июля 1961 г.), канд. филос. наук, доц. *Н. С. Пономарёв* (июль 1961 – февраль 1962 г.), канд. филос. наук, ст. преп. *В. Е. Якубовский* (февраль 1962 – июнь 1964 г.)[1]. После разделения В. Е. Якубовский продолжил заведовать кафедрой философии и основ научного коммунизма. Кафедру истории КПСС возглавила работавшая в УГПИ с 1958 г. канд. ист. наук, доц. *А. А. Бабинцева*[2] – яркая и своеобразная личность, пользовавшаяся исключительным авторитетом среди студентов, особенно исторического факультета, выпускники которого до сих пор неизменно вспоминают свойственные ей принципиальность, сердечность и доброту с особой теплотой. А. А. Бабинцева руководила кафедрой до октября 1973 г., а затем на протяжении десяти лет (до июля 1984 г.) работала в должности доцента[3].

На момент разделения кафедры марксизма-ленинизма в 1964 г. в её составе работали 17 преподавателей, в т. ч. девять историков: канд. ист. наук, доц. А. А. Бабинцева, канд. ист. наук, ст. преп. Н. А. Кощеев, канд. ист. наук, ст. преп. А. С. Пономарёв, ст. преподаватели Ю. А. Герасимов, А. Д. Игнатьева, К. Ф. Садыков, ассистенты Е. Н. Воробьёва, В. В. Нарышкина, Е. И. Шишкина[4]. Эти преподаватели и сформировали штат вновь образованной кафедры истории КПСС.

Во второй половине 1960-х – 1980-е гг. в преподавательский коллектив влились и, как и представители первого состава, отдали работе на кафедре много лет Е. П. Никонова (1964), И. З. Заболотских (1965), Г. И. Рубцова (1967), Л. Ф. Шумилова (1970), Т. С. Томшич (1973), В. Д. Бацекало (1974), И. А. Варнавский (1974), Л. Д. Фирулёва (1975), К. А. Пономарёв (1980), Г. В. Мерзлякова (1985).

В 1973–1980 гг. кафедрой истории КПСС заведовала канд. ист. наук, доц. *Т. С. Томшич*[5], которая была приглашена на работу в только что созданный Удмуртский государственный университет из Ижевского сельскохозяйственного института[6], и проявила себя как инициативный и умелый руководитель. Т. С. Томшич внесла значительный вклад в развитие кафедры, в частности, в дело подготовки квалифицированных преподавательских кадров: привлекала молодых специа-

[1] ЦГА УР. Ф. Р-1282. Оп. 2. Д. 437. Л. 36.
[2] Архив УдГУ. Оп. 2. Д. 549. Л. 38об-39; Д. 550. Л. 5; Оп. 2в. Д. 3519. Л. 1, 39, 44, 46, 63-64, 73-74.
[3] *Там же*. Оп. 2в. Д. 3519. Л. 1, 63-64, 73-74, 80, 94.
[4] ЦГА УР. Ф. Р-1282. Оп. 2. Д. 437. Л. 14-18.
[5] Архив УдГУ. Оп. 2в. Д. 4798. Л. 3.
[6] *Томшич Т. С.* Университет – каким я его помню и люблю // Вспоминая былые годы...: сб. воспоминаний к 80-летию УГПИ-УдГУ / сост. *И. А. Варнавский*. Ижевск, 2011. С. 27.

листов, окончивших аспирантуру и защитивших диссертации в центральных вузах страны (В. Д. Бацекало, И. А. Варнавский), направляла в целевую аспирантуру МГУ и ЛГУ своих сотрудников (Г. И. Рубцова, Л. Ф. Шумилова, Т. Н. Ефремова, Л. Д. Фирулёва и др.), большинство из которых, защитив диссертации, возвращались на кафедру[1].

В 1980 г. на заведование кафедрой, также из ИжСХИ, был приглашён канд. ист. наук, доц. *К. А. Пономарёв*. Однако практически сразу был направлен на повышение квалификации, а затем переведён на должность старшего научного сотрудника и освобождён от заведования в связи с необходимостью завершения работы над докторской диссертацией, которую защитил в МГУ в 1985 г., став, таким образом, первым доктором наук в истории кафедры. В этот период обязанности зав. кафедрой последовательно исполняли К. Ф. Садыков и И. А. Варнавский. В конце 1990 г. К. А. Пономарёв вместе с Т. С. Томшич перешли на работу в республиканский Институт усовершенствования учителей[2].

Во второй половине 1960-х – конце 1980-х гг. кафедра истории КПСС обеспечивала преподавание курса истории партии в УГПИ-УдГУ как одной из важнейших дисциплин социально-гуманитарного и общественно-политического циклов. «История КПСС» (лекционные и семинарские занятия) изучалась в течение четырёх семестров на 1-2 курсах всех факультетов, а также на заочном отделении.

В центре внимания преподавателей кафедры постоянно находились вопросы повышения качества учебно-воспитательного процесса. Перед коллективом неизменно ставились задачи: «Добиваться, чтобы каждая лекция уже сегодня способствовала преодолению пережитков прошлого, воспитывала любовь и уважение к общественно-полезному труду. Важнейшей задачей каждого учебного занятия является воспитание советского патриотизма, любви к социалистической Родине, к КПСС. Необходимо воспитывать коммунистическое отношение к труду, к общественному богатству. Повседневно воспитывать студентов в духе коллективизма, воспитывать высокие гражданские чувства, чтобы студенты шли работать туда, где они больше всего нужны обществу»[3].

В соответствии с данными задачами проводилась систематическая работа по совершенствованию методики преподавания, регулярно обсуждались тексты лекций, планы семинарских занятий, теоретические и методические доклады, методические разработки по изучению от-

[1] *Там же*. С. 29.
[2] Архив УдГУ. Оп. 2в. Д. 4752. Л. 3, 29, 32, 36, 37, 56, 57; Д. 4798. Л. 3.
[3] ЦГА УР. Ф. Р-1282. Оп. 2. Д. 245. Л. 29.

дельных тем, практиковалось взаимопосещение занятий, проведение открытых занятий с последующим обсуждением, методических конференций, издавались пособия в помощь преподавателям и студентам. В 1986 г. при кафедре была создана «Школа педагогического мастерства», где обсуждались актуальные проблемы повышения эффективности лекционных и семинарских занятий.

В целях активизации работы студентов, формирования их творческого мышления, преподавателями кафедры в 1970-е – 1980-е гг. использовались различные формы и методы организации учебных занятий: экскурсии, технические средства обучения (ТСО), обсуждение устных докладов и письменных рефератов студентов. В 1980-е гг. в учебную практику стали внедряться семинары-диспуты, «деловые игры», метод «малых групп» и т. п., разработка и чтение лекций проблемного характера. Большое значение придавалось организации самостоятельной работы студентов, формированию у них навыков работы с книгой. На каждый семестр составлялись графики самостоятельной работы. В начале учебного года с первокурсниками традиционно проводились беседы и консультации по темам «Как слушать и записывать лекции», «Как работать с первоисточниками», «Что такое реферат и как его готовить», обучение студентов аннотированию, рецензированию, оппонированию. Значительную помощь в организации самостоятельной работы студентов все эти годы оказывал учебный кабинет общественных наук.

Кафедра обеспечивала руководство научно-исследовательской работой студентов (НИРС), регулярно проводила научные студенческие конференции в рамках Всесоюзного конкурса студенческих работ по общественным наукам, истории ВЛКСМ и международного молодёжного движения.

Преподаватели кафедры проводили активную идейно-воспитательную работу со студентами во внеучебное время, оказывали практическую помощь партийным и комсомольским организациям факультетов. Кафедра руководила «Школой первокурсника» в системе общественно-политической практики (ОПП), которая была введена в вузах в 1970-е гг. в целях подготовки студентов к выполнению не только профессиональных, но и социально-значимых функций, формирования у них необходимых навыков организаторской и воспитательной работы в коллективе. В «Школе» первокурсники знакомились с системой высшего образования СССР, с историей и традициями УГПИ-УдГУ, структурой его подразделений и общественных организаций, основными направлениями и формами работы комсомольской организации, принимали участие во встречах с руководителями вуза, факультетов, кафедр, отличниками учёбы, ветеранами, вовлекались в

студии и отделения факультета общественных профессий (ФОП), учились проводить политинформации, диспуты, изучали бюджет времени студентов и др. В планах работы «Школы» теоретические и практические занятия предусматривались с учётом специфики каждого факультета.

Кафедра внесла большой вклад в создание в вузе Комнаты боевой и трудовой славы (открыта в 1967 г., расформирована во второй половине 1980-х гг.). Работу по сбору документов и материалов, оформлению возглавила ст. преп. Е. И. Шишкина, затем Советом Комнаты руководила доц. Г. И. Рубцова. Ежегодно для всех первокурсников проводились экскурсии в Комнату. Большой интерес вызывали встречи с ветеранами войны и труда, выпускниками университета и др. Экскурсии проводились не только для студентов, но и для учащихся школ.

Тематика научно-исследовательской работы кафедры охватывала проблемы истории Удмуртской партийной организации и истории Удмуртии. Основными её направлениями были различные аспекты идеологической и организаторской деятельности областной партийной организации на разных исторических этапах, событий Гражданской войны на территории Удмуртии и Урала, вопросы истории комсомола Удмуртии.

Преподаватели кафедры участвовали в создании коллективных монографий «Очерки истории Удмуртской АССР» (т. 2; Ижевск, 1962), «Очерки истории Удмуртской организации КПСС» (Ижевск, 1968). Научные статьи публиковались в «Учёных записках УдНИИ», в межвузовских сборниках научных трудов: «Социально-экономическое развитие Удмуртии в период социализма» (1977), «Историография и источниковедение истории партийных организаций Удмуртии» (1978), «Осуществление ленинских принципов партийного строительства» (1983) и др.

Сотрудники кафедры проводили насыщенную общественно-политическую работу в г. Ижевске и республике в целом: руководили районными и городскими семинарами пропагандистов, читали лекции в областной партийной школе, вечернем университете марксизма-ленинизма при Ижевском горкоме КПСС, как члены общества «Знание» – в массовых аудиториях. Наиболее активно в качестве лекторов в разные годы проявили себя А. А. Бабинцева, Ю. А. Герасимов, В. В. Нарышкина, Е. П. Никонова, К. А. Пономарёв, Т. С. Томшич, Л. Ф. Шумилова и др.

Под таким названием – истории КПСС – кафедра просуществовала более 25 лет.

На закате перестройки, происходившие в позднесоветском обществе трансформационные процессы, не обошли стороной и систему

высшего профессионального образования, в частности, преподавание дисциплин социально-гуманитарного и общественно-политического циклов. В условиях изменившихся социально-политических реалий 22 августа 1989 г. Государственным комитетом СССР по народному образованию был издан приказ «О перестройке преподавания общественных наук в высших учебных заведениях страны». В соответствии с данным приказом, курс «История КПСС» был упразднён. Вместо него в качестве обязательной обществоведческой дисциплины вводился курс «Социально-политическая история XX века». Нововведение обусловило и изменение названия кафедры. 24 октября 1989 г. приказом ректора УдГУ кафедра истории КПСС была переименована в *кафедру социально-политической истории*[1].

Таким образом, именно в конце 1980-х гг. было положено начало постепенному переходу от изучения студентами неисторических факультетов истории коммунистической партии как одной из важнейших дисциплин блока социально-гуманитарных и общественно-политических наук к преподаванию курса собственно истории как обязательной базовой дисциплины.

Изменения коснулись и других кафедр общественных наук УдГУ, и прежде всего кафедры научного коммунизма, образованной в ноябре 1971 г. наряду с кафедрой философии путём разделения кафедры философии и основ научного коммунизма[2]. Вследствие замены курса «Научный коммунизм» на курс «Проблемы теории современного социализма», она была переименована в кафедру теории социализма[3].

Однако это был лишь первый этап преобразований. Как и другие кафедры общественных наук, и университет в целом, кафедра социально-политической истории вступала в сложные и противоречивые 1990-е гг.

В ноябре 1990 г. в рамках процесса «совершенствования преподавания наук гуманитарного и социально-политического циклов» был упразднён государственный экзамен по общественным наукам, а перечень обязательных базовых курсов изменился: по кафедре философии – «Философия» (I-II сем., 140 час.), по кафедре политэкономии – «Экономическая теория» (III-IV сем., 140 час.), по кафедре социально-политической истории – «Политическая история» (V-VI сем., 70 час.), по кафедре теории социализма – «Политология», «Социология» (VII-VIII сем., 80 час.). В декабре 1990 г. объём часов по курсу «Политиче-

[1] Архив УдГУ. Оп. 1. Д. 2411. Л. 181.
[2] ЦГА УР. Ф. Р-1550. Оп. 1. Д. 5. Л. 50.
[3] Архив УдГУ. Оп. 1. Д. 2411. Л. 181.

ская история» был увеличен до 90-120 час., в зависимости от специфики факультетов[1].

Вследствие этого, 11 апреля 1991 г. были переименованы и обеспечивавшие преподавание названных курсов кафедры общественных наук: кафедра социально-политической истории – в *кафедру политической истории*, кафедра политэкономии – в кафедру экономической теории, кафедра теории социализма – в кафедру социально-политических наук[2].

13 мая 1992 г. «с целью совершенствования преподавания общественных наук» кафедра политической истории и кафедра социально-политических наук были реорганизованы в *кафедру истории, политологии и социологии*[3]. (23 июня 1992 г. ликвидирован учебный кабинет общественных наук[4]). 10 ноября 1992 г. «в целях повышения качества преподавания исторических дисциплин» она была введена в структуру исторического факультета[5], а 23 января 1997 г. передана в состав вновь организованного факультета социальных коммуникаций как *кафедра истории и политологии*[6].

В этот наиболее сложный для страны в целом и для кафедры в частности переходный период конца 1980-х – начала 1990-х гг., решение всего комплекса проблем и вопросов организационного и методологического плана легло на плечи одного из старейших сотрудников, канд. ист. наук, доц. *Г. И. Рубцовой*, которая заведовала кафедрой с декабря 1990 по сентябрь 1993 г., а затем на протяжении десяти лет (до 2002 г.) работала в должности доцента[7].

В 1993 г. кафедру возглавила д-р ист. наук, проф. *Г. В. Мерзлякова*, с которой связана новая эпоха в её развитии, нашедшая выражение, прежде всего, в активном включении коллектива кафедры в процесс модернизации системы высшего образования в стране и республике в 1990-е гг., а также в осуществлённых по инициативе Г. В. Мерзляковой открытии на кафедре аспирантуры и института соискательства, и создании в УдГУ в 1994 г. специализированного Совета по защите кандидатских диссертаций по специальности «Отечественная история» (председатель – д-р ист. наук, проф. А. А. Тронин, зам. председателя – д-р ист. наук, проф. Г. В. Мерзлякова, уч. секр. – канд. ист.

[1] *Там же*. Д. 2530. Л. 46-47, 115.
[2] *Там же*. Д. 2591. Л. 175.
[3] *Там же*. Д. 2639. Л. 51.
[4] *Там же*. Л. 210.
[5] *Там же*. Д. 2641. Л. 171.
[6] *Там же*. Д. 2928. Л. 48.
[7] *Там же*. Оп. 2в. Д. 6555. Л. 4.

наук, доц. Л. Д. Фирулёва). За время работы Совета с 1994 по 2000 г. было защищено около двадцати диссертаций[1].

После избрания Г. В. Мерзляковой ректором УдГУ в 2012 г. руководство кафедрой перешло в руки канд. ист. наук, доц. *Л. Д. Фирулёвой*, до этого на протяжении длительного периода исполнявшей обязанности заместителя зав. кафедрой.

В 2015 г., в рамках реализуемой в УдГУ реорганизации структуры вуза, кафедра истории и политологии и кафедра социологии коммуникаций Института социальных коммуникаций были преобразованы в кафедру истории, теории и практики социальных коммуникаций. Преподавание базового курса истории для студентов неисторических специальностей и направлений подготовки закреплено за *кафедрой философии и гуманитарных дисциплин* (зав. – д-р филос. наук, проф. *О. Н. Бушмакина*), созданной в структуре вновь образованного на базе исторического факультета и факультета социологии и философии Института истории и социологии.

Таким образом, исторический опыт УГПИ-УдГУ в рассматриваемом в настоящей статье контексте, предоставляет определённый материал для обобщений, выводов и размышлений.

Во-первых, в процессе исторического развития УГПИ-УдГУ преподавание истории коммунистической партии в качестве одного из важнейших курсов блока социально-гуманитарных и общественно-политических дисциплин, впоследствии модифицированного в курс собственно истории (в вариациях «Социально-политическая история», «Политическая история», «Отечественная история», «История России», «История»), на факультетах вуза последовательно обеспечивалось кафедрами: истории (1932–1935); марксизма-ленинизма (1935–1964); истории КПСС (1964–1989); социально-политической истории (1989–1991); политической истории (1991–1992); истории, политологии и социологии (1992–1997); истории и политологии (1997–2015).

Произведённое на современном этапе развития УдГУ, в рамках реорганизации его структуры, закрепление базового курса истории для студентов неисторических специальностей и направлений подготовки за кафедрой философии и гуманитарных дисциплин позволяет говорить о том, что в известном смысле исторический маятник качнулся в обратную сторону и этот процесс в итоге найдёт своё логическое завершение.

[1] В 2000 г. в УдГУ был организован объединённый специализированный Совет по защите докторских и кандидатских диссертаций по специальностям «Отечественная история», «Археология», «Этнография, этнология и антропология» (председатель – д-р ист. наук, проф. Р. Д. Голдина), функционирующий по настоящее время.

Во-вторых, приоритетное положение социально-гуманитарных и общественно-политических дисциплин в образовательном процессе вуза в советский период и ведущая роль среди них курса истории коммунистической партии в значительной степени способствовали решению задач гуманитаризации высшего образования. Гуманитарная подготовка студентов негуманитарных специальностей рассматривалась как базовая по отношению к профессиональной подготовке, поскольку превращала студента не просто в выпускника вуза, обладающего определёнными профессиональными знаниями, умениями и навыками, но во всесторонне развитую личность со сформированным здоровым мировоззрением и историческим сознанием, воспитанную в духе гражданственности и патриотизма, ориентированную на достижение и решение не только индивидуальных, но и социально значимых целей и задач.

В-третьих, позитивный опыт советского периода более чем актуален в современных реалиях, когда, с одной стороны, историческая неграмотность молодёжи стала обычным явлением, эгоистично-индивидуалистические и потребительские ценности и стремление к исключительно их удовлетворению – нормой, а, с другой стороны, государством официально провозглашён курс на формирование исторического сознания и гражданско-патриотическое воспитание молодого поколения. В таких условиях представляется как минимум ошибочной практика, при которой часы, отведённые на преподавание социально-гуманитарных дисциплин, сокращаются, а лекционные и даже семинарские потоки сливаются, что самым непосредственным образом негативно сказывается на качестве гуманитарной и исторической подготовки студентов. Вместе с тем, оставляет желать лучшего и существующий сегодня подход к формированию кадрового резерва преподавателей социально-гуманитарных дисциплин. Очевидно, что логичен и необходим пересмотр отношения к социально-гуманитарным наукам, в частности, к истории. При этом следует исходить из того, что общегуманитарная подготовка объективно выступает как базовая по отношению к профессиональной подготовке, а история – это наука, не просто изучающая прошлое конкретного народа, государства или человечества в целом, но наука идеологическая и политическая, от которой в значительной степени зависит постановка и разрешение задач по формированию будущего. Игнорирование этого очевидного факта чревато известными последствиями, и происходящие сегодня в мире и, что особенно важно, в сопредельных с Россией государствах процессы – наглядное тому подтверждение.

IV. УНИВЕРСИТЕТСКАЯ НАУКА: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Н. Н. Зипунникова
Россия, ***г. Екатеринбург***
Уральский гос. юридический ун-т

РОССИЙСКИЕ УНИВЕРСИТЕТЫ В СОВРЕМЕННОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ОПТИКЕ: О НЕКОТОРЫХ ВОЗМОЖНОСТЯХ ИСТОРИКО-ПРАВОВОЙ НАУКИ

Университет как культурно-исторический феномен продолжает сохранять свою особую привлекательность как объект и предмет познания, несмотря на густую, напластованную историографию, богатство которой видится в разнообразии подходов, методологий и парадигм, множестве разработанных макро- и микросюжетов и исследовательских кейсов, а также пересечении интересов представителей разных отраслей гуманитарного знания. Очевидны причины устойчивости данного интереса, каковые могут быть осмыслены как сложный комплекс: здесь и «высокие» намерения дальнейшего продвижения «чистого» знания об Университете в описании социального порядка, и пониженные регистры выявления утилитарного значения данного института. А что особенного / полезного / нового может сформулировать на тему Университета, российского в том числе, историк права? На первый взгляд может показаться, что ресурсы историко-правовой науки концентрируются преимущественно вокругдвух блоков проблем. Условно внешняя проблематика представлена темой Закона, которая осмысливается, к примеру, как правовое регулирование образования и науки или как проблема образовательного (университетского) права. Условно внутренняя касается темы университетской Науки (истории юриспруденции в целом, а также опыта, современного состояния и перспектив развития самой истории государства и права как самостоятельной области научного знания) и Личности в ней (биобиблиографические и иные сюжеты о выдающихся университариях (юристах и историках права))[1]. Это одновременно и так, и не со-

[1] История российской юриспруденции как значимый историографический домен обставлена разнообразными нарративами (история идей; личность в истории правоведения («выдающиеся юристы»); история государственно-правовых институтов, др.), ярчайшие образцы которых не только описать, но и даже упомянуть в рамках настоящего очерка затруднительно – таковых, к счастью, уже немало. Становление историко-

всем так. Два главных взаимосвязанных вопроса, составляющие систему координат познания, – «что?» и «как?» – при историко-правовом обращении к Университету, по крайней мере, императорского периода, на данном этапе могут иметь следующие очертания.

«Что?» *интересно истории государства и права в российском Университете*. Очевидно, что главная исследовательская историко-правовая ось, и агрегирующая, и продуцирующая конкретные сюжеты, – это взаимоотношения Университета с создавшим его Государством. Истоки канона их описания коренятся в работах А. Окольского[1] и особенно – М. Ф. Владимирского-Буданова[2], которые рассуждали не собственно об Университете, но об образовании в целом (что с учетом исторической неразделенности категорий «просвещение», «образование», «наука» и даже «выучка» представляется вполне закономерным). Последний из указанных авторов был не только выдающимся историком русского права, но и деканом юридического факультета и ректором Университета Св. Владимира в Киеве, а также университетским историографом, являя собой блестящий пример нарратора-актора[3]. Не ставя задачей охарактеризовать исследовательскую традицию в целом, упомянем, что там, в университетском XIX в., формировались две серьезные платформы для историко-правового синтеза в рамках показанной оси. В первую очередь, это труды юристов – представителей науки полицейского (позднее – административного) права

правовой науки в России, как видно, становится небезынтересной для исследователей страницей истории отечественной юриспруденции, о чем свидетельствуют работы последних лет (см.: *Акчурина Н. В.* Историческое правоведение: становление, развитие в России в 30–70-х годах XIX века. Саратов, 2000; Наука теории и истории государства и права в поисках новых методологических решений: коллективная монография / отв. ред. *А. А. Дорская*. СПб., 2012; *Зипунникова Н. Н.* Наука истории права в университетах Российской империи: сюжет к характеристике «перекрестка» образовательной и правовой систем // Проблемы истории общества, государства и права: сб. науч. тр. Екатеринбург, 2013. Вып. 1; С. 224-246). Особенно следует отметить работы И. А. Емельяновой, которые, безо всякого преувеличения, – суть «маяки» для исследователей опыта историко-правовой науки в России (см.: *Емельянова И. А.* «Всеобщая история права» в русском дореволюционном правоведении (XIX в.). Ч. 1. Казань, 1981; *Она же*. Историко-правовая наука в России XIX в. История русского права. Ч. 2. Методологические и историографические очерки. Казань, 1988).

[1] *Окольский А.* Об отношении государства к народному образованию. СПб., 1872.

[2] *Владимирский-Буданов М. Ф.* Государство и народное образование в России с XVII в. до учреждения министерств. СПб., 1874; *Он же*. Государство и народное образование в России XVIII в. Ч. 1. Система профессионального образования (от Петра I до Екатерины II). Ярославль, 1874.

[3] См.: *Сальникова А. А.* Об «инсайдерском» исследовании университетской истории: возможности и результаты, плюсы и минусы // Университетская корпорация: память, идентичность, практики консолидации: матер. Всерос. науч. конф. с междунар. участием, посвящ. 210-й годовщине основания Казанского университета; Казань, 27-29 нояб. 2014 г. / сост. и отв. ред. *Г. П. Мягков, Е. А. Чиглинцев*. Казань, 2014. С. 32-36.

(И. Е. Андриевского, Н. Х. Бунге, В. Ф. Дерюжинского, В. В. Ивановского, И. Т. Тарасова, др.), анализировавших мероприятия государства в отношении образования и науки («полиция благосостояния»); во вторую, работы историков, посвященные исследованию государственных структур, в чьем ведении находились данные институты (прежде всего, историографа Министерства народного просвещения С. В. Рождественского). Идеи вышепоказанных авторов были во многом созвучны концептам известных европейских мыслителей (Й. Зонненфельса, И. Юсти, Л. Штейна, др.) либо вырастали в определенном оппонировании им.

Несмотря на нынешнюю дискуссионность проблемы акторов российской модернизации, выделение так называемой низовой модернизации и нонэтатистского «потока», острота проблемы «Государство – социальные институты», в том числе историко-правовой оси «Государство – Университет», не исчерпана. Перспективной в изучении видится триада проявлений государственного воздействия на (императорские) университеты: политико-идеологического, управленческого и нормативно-регулятивного. Комплексное изучение этих проявлений неизбежно ведет к вычленению ряда историко-правовых сюжетов – тесно взаимосвязанных, но в то же время тяготеющих к тематической автономности. В их числе – роль университетов в империостроительстве, формировании и скреплении образовательно-научного пространства Российской империи; значение идеологем и идеологических формул в политико-идеологической практике; Университет и попечитель учебного округа (шире – управление университетами); законодательство об университетах и его структура.

Опыт XVIII в., университеты которого имели «столичную» прописку, кристаллизовал впоследствии идею не просто о дисперсном размещении университетов на (образовательно-научной) карте империи, но и придании им роли главных знаков этой карты. Университеты, ставшие в соответствии с законодательством начала XIX в. во главе «учебных полос» (округов), выполняли артикулированные государством функции «по приуготовлению юношества к различным родам государственной службы». В перспективе они в полной мере работали на решение геополитических, русификаторских, национальных, экономических и иных задач, являясь при этом главными центрами развития собственно образования и науки. Рост числа университетов (а соответственно и учебных округов), учет региональной специфики, сочетание «общего» и «местного» в развитии учебно-административной карты сопровождались эволюцией нормативной модели взаимоотношений Университета и попечителя учебного округа (читай – университетской автономии), а также усложнением законодательства об

университетах. Последнее, будучи составной частью законодательства об образовании и науке Российской империи, со временем четко оформилось в 4-хуровневую структуру (высочайшие узаконения – министерские циркуляры – попечительская документация – локальные (университетские) акты). Насыщенность университетского законодательства идеологемами – «маяками» политико-идеологического воздействия на социальные институты (государственной доктрины) – делает перспективным их историко-правовое познание. Исследовательская деятельность по вычленению, комплексному анализу, систематизации идеологем показывает, что наряду с хорошо известными формулами типа «государевой пользы», триады графа Уварова, «сердечного попечения о студентах» и др., формулировались иные значимые концепты, механизмы политико-идеологического влияния которых на университеты и их факультеты еще предстоит изучать. Комплексная конструкция «правовой статус Университета» именно в историко-правовом измерении показывает особое значение «государственной линии», обусловленность политической ситуацией, целями государственной политики[1].

Историко-правовое рассмотрение университетского сообщества – университариев – актуализирует такой институт государственного воздействия, как правовой статус (профессорско-преподавательского состава, студентов, вспомогательного персонала). Его стержневой линией была связь с государственной службой, манифестированная «Предварительными правилами народного просвещения» 1803 г., университетскими уставами 1802–1804 гг. и впоследствии тщательно пестовавшаяся законодателем. Эта утилитарная связь, к концу императорского периода приведшая, в том числе, к причислению университетского вопроса к разряду «проклятых»[2], была одним из механизмов закрепления за университетами роли отнюдь не периферийного объекта государственного воздействия. Наряду с иными небезынтересными сюжетами, (как например, эволюция правового регулирования научной аттестации, системы ученых степеней, института профессорских кандидатов), при изучении правового статуса основных университетских «сословий» неизбежны к постановке такие важнейшие

[1] См.: *Захаров В. В.* Основные этапы эволюции правового статуса университета в России (историко-юридический очерк) // Учен. зап.: электронный науч. журнал Курск. гос. ун-та. 2013. № 1 (25). Ч. 2. URL: http://scientific-notes.ru/pdf/029-019.pdf ; *Волосникова Л. М., Чеботарев Г. Н.* Правовой статус университетов: история и современность: учеб. пособие. М., 2007.

[2] *Кожевников Г.* Проклятый вопрос (к современному положению университетов). М., 1911.

проблемы как неоднородность профессорско-преподавательского состава и непризнание за студентами корпоративных прав.

При изучении университетского юридического образования, помимо выше обозначенных проблем, в «вертикальном разрезе», т. е. вокруг оси «Государство – Университет», обязательными к осмыслению видятся проблемы целей юридического образования, его инфраструктуры (поскольку университетские факультеты были не единственным средоточием воспроизводства юридического корпуса), вопросы содержавшихся в университетских уставах и иных узаконениях «образовательных стандартов», ряд других. При «горизонтальном» рассмотрении актуализируются проблемы эволюции соотношения теоретического и практического компонентов в подготовке юридических кадров и соответственно – методов преподавания права (особенно в контексте дискурса о реформе юридического образования рубежа XIX–XX вв.). Обратим внимание на следующий момент. Исследователь традиций исторического образования В. И. Чесноков констатирует, что подготовка историков в университетах России XIX – начала XX в. формально являет собой лишь часть университетской образовательной системы. По сути, она представляла важнейшую отрасль университетского образования ввиду «особой роли, которая отводилась правительством истории как науке в деле «защиты устоев» и идейного воспитания общества»[1]. Заменив в этом справедливом суждении «подготовку историков» на «подготовку юристов», получим не менее справедливое суждение о роли юридического образования в Университете. При комплексном подходе к осмыслению традиций и преемственности отечественного юридического образования методологическое и прагматическое значение обнаруживает постановка вопроса о самостоятельности истории (российского) юридического образования в качестве отрасли научного знания[2]. Вероятность положительного ответа на него усиливается, если историю юридического образования и науки, «стыковавшихся», сопрягавшихся и синтезировавшихся как раз преимущественно в Университете, рассматривать в соединении. Заметим при этом, что предприняты попытки ос-

[1] *Чесноков В. И.* Пути формирования и характерные черты системы университетского исторического образования в дореволюционной России // Историческая культура императорской России: формирование представлений о прошлом: колл. монография / отв. ред. *А. Н. Дмитриев*. М., 2012. С. 115-116.

[2] См.: *Зипунникова Н. Н.* Как писать историю юридического образования? (Размышления о стратегиях и методологических основаниях историко-правового анализа подготовки юридических кадров в России) // Проблемы истории общества, государства и права: сб. науч. тр. Екатеринбург, 2015. С. 148-150.

мысления истории научной юриспруденции как самостоятельной научной дисциплины[1].

«Как?» *истории государства и права результативно взглянуть на российский Университет*. Высочайшие регистры звучания и эксплуатации темы метода, методологии, свойственные на протяжении многих уже эпох научному познанию, давно превратили ее в универсальную; неразрешимость («вечность») проблемы констатируется также с завидной регулярностью и юристами. Они обозначают как недостаточное внимание к философским, науковедческим проблемам в юриспруденции, так и общие «трудности перевода», адаптации, по М. М. Бахтину, «метаязыка всех наук, (всех видов познания и сознания)»[2] к конкретным исследовательским практикам. Причинами, определяющими результативность методологических исканий, в юриспруденции называются особенности национально-исторического правопонимания, наличие (или отсутствие) прогностических возможностей познания политико-правовых явлений, связанность официальной идеологией. Известный современный исследователь В. Н. Синюков призывает к преодолению односторонности прежнего марксистского и нынешнего либерального мировоззрений и апеллирует к культурно-историческому познанию права, к опыту, традиции и ресурсам исторической школы права[3].

Комплексность историко-правовой науки (и, прежде всего, пересечение Исторического и Юридического) делает ее открытой всем достижениям и проблемам развивающегося гуманитарного знания; в отношении гуманитарных дисциплин все чаще звучит идея об объединении их в одну большую область культурологических исследований. Культурологическое наполнение историко-правового дискурса об Университете видится перспективной стратегией – емкой и многомерной. Оно включает в себя и изучение правовой культуры (культур) университетских «сословий», и осмысление оппозиции «свое – чужое» в развитии российского Университета в рамках идей кросс-культуры и так называемой диффузионистской методологии, и акцентирование внимания на микро-историко-правовых сюжетах, а также ряд других возможностей. Т. н. антропологический поворот выступает следствием культурной (культурно-исторической) переориентации, культурологической сдвижки дискурса. При таком раскладе в центре внимания оказывается Личность, а не только институты, узаконения,

[1] См.: *Кожевина М. А.* Становление и развитие отечественной юридической науки в XVIII–XIX вв. Омск, 2013. С. 3-4.

[2] *Бахтин М. М.* К методологии гуманитарных наук // *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. М., 1979. С. 364.

[3] См.: *Синюков В. Н.* Российская правовая система. М., 2010. С. 29, 38-39.

масштабные события. Студент-юрист и механизмы формирования его правовой и повседневной культуры; университетский профессор права или начинающий преподаватель юридического факультета в контексте инженерии профессиональной карьеры / биобиблиографического рассмотрения / участия в политико-правовой повседневности; юрист-управленец (попечитель, министр народного просвещения) – вот возможные проблемные темы для личностноориентированного историко-правового описания Университета эпохи империи.

Но собственно и вышеупомянутый Закон (университетские уставы, министерские циркуляры, иные узаконения) вполне может быть рассмотрен с культурологических позиций, к примеру, через призму семиотического подхода. Взгляд на нормативный текст как одну из разновидностей текста более чем оправдан; среди прочих функций текста выделяют функцию памяти. Так, текст, по Ю. М. Лотману, не только генератор новых смыслов, но и конденсатор культурной памяти, обладающий способностью сохранять память о своих предшествующих контекстах[1]. Соответственно, сами новые смыслы, официально артикулированные властью посредством Закона об Университете, раскрываются при взгляде на знаки его текста, на системно-структурные связи всех знаков. Мобилизация возможностей критического, аналитического изучения права демонстрирует перспективность семиотических историко-правовых построений, пусть и при более очевидном объекте и предмете анализа (например, государственной символики[2]). Однако и университетское законодательство Российской империи может быть вполне благодатным материалом для подобного анализа. Знаками-символами, в терминологии Ч. Пирса[3], особенно притягательным для историка права, могут стать дефиниции, которыми постепенно заполнялась нормативная ткань. Исследования законодательных дефиниций, особенно в контексте нынешнего дискурса юристов[4], могут дать дополнительные возможности для вычле-

[1] См.: *Лотман Ю. М.* Внутри мыслящих миров. СПб., 2014. С. 27-28.

[2] См.: *Кодан С. В.* Семиотика в определении политико-юридических характеристик государственной символики России X – нач. XX в. // Актуальные направления анализа права и правоведения: проблема междисциплинарного понимания и сотрудничества: матер. IX философско-правовых чтений памяти академика В. С. Нерсесянца / отв. ред. и сост. *В. Г. Графский*. М., 2015. С. 189-194.

[3] См.: *Пирс Ч. С.* Что такое знак? / пер. *А. А. Аргамаковой*; под ред. *Е. В. Борисова* // Вестн. Томск. гос. ун-та. Философия, социология, политология. 2009. № 3 (7). С. 93-94.

[4] См., напр.: Законодательная дефиниция: логико-гносеологические, политико-юридические, морально-психологические и практические проблемы: матер. Междунар. «круглого стола» (Черновцы, 21-23 сент. 2006 г.) / под ред. *В. М. Баранова, П. С. Пацуркивского, Г. О. Матюшкина*. Н. Новгород, 2007.

нения смысловых структур Закона и связей между ними, активизируя наработки структуралистов.

Апробация историками права иных подходов и стратегий, к примеру, неоинституционализма[1], направленная на выявление эвристических возможностей направлений, наработанных в смежных отраслях знания (политологии, экономике, др.) и способствующая междисциплинарному синтезу, также видится небесполезной для историко-юридического взгляда на Университет. В короткой зарисовке нет возможности подробно остановиться на всех новых или условно новых ракурсах, которые обнаруживают свою полезность в сочетании / сравнении /критике со «старыми» парадигмами. Понятно, что в ходе решения конкретных историко-правовых задач при рассмотрении Университета более чем востребованы «старые, добрые» методы и исследовательские техники (сравнения, классификации, описания, др.).

Завершая размышления, сформулируем, хотя бы пунктиром, отношение к идее «университетского права». В условиях многоточия в длительной дискуссии о системе права и законодательства, а также стремительного роста предложений о новых структурных единицах (энергетическое право, горное право, рекламное право, медицинское право...), идея университетского права (как части (подотрасли) образовательного права), при отсутствии пока глубокой теоретической проработки, видится отнюдь небесполезной. И, позволим себе такую формулировку, – красивой. Высокая идея Университета и не менее высокая идея Закона (повышение символов по ходу статьи является намеренным. – *Н. З.*) в их соединении – очень достойная тема исследовательской рефлексии, в том числе в рамках данного научного форума.

[1] См.: *Захаров В. В.* Неоинституционализм в историко-правовых исследованиях: к проблеме расширения методологического инструментария отечественной истории государства и права // Учен. зап.: электронный науч. журнал Курск. гос. ун-та. 2010. № 3 (15). Ч. 2. URL: http://scientific-notes.ru/pdf/015-041.pdf

В. Д. Камынин
*Россия, **г. Екатеринбург***
Уральский федеральный ун-т

ИЗ ОПЫТА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ И АКАДЕМИЧЕСКОЙ ИСТОРИЧЕСКОЙ НАУКИ В ЕКАТЕРИНБУРГЕ-СВЕРДЛОВСКЕ

Развитие университетской исторической науки в Екатеринбурге-Свердловске имеет давние традиции. Они были заложены столичной профессурой, помогавшей при открытии Уральского университета в Екатеринбурге, созданного в 1920 г.

Становление академической исторической науки в городе пришлось на конец 1970-х гг. Оно было связано с началом деятельности в 1978 г. сектора (позднее – отдела) истории Института экономики УрО АН СССР, который возглавлял до 1988 г. д-р ист. наук, проф., Заслуженный деятель науки РСФСР А. В. Бакунин (1924–1999). Именно он заложил основы достаточно эффективного вузовско-академического сотрудничества исторической корпорации Урала. А. В. Бакунин использовал то, что он в течениедлительного временистоял во главе исторических кафедр двух крупнейших вузов г. Свердловска – Уральского политехнического института им. С. М. Кирова (1962–1977) и Уральского государственного университета им. А. М. Горького (1982–1985).

Это помогло А. В. Бакунину не только укомплектовать состав возглавляемого им отдела истории хорошо знакомыми ему преподавателями данных вузов, в т. ч. своими учениками, но и скоординировать научную деятельность отдела истории и исторического факультета Уральского государственного университета. Выпускники истфака и его молодые преподаватели через аспирантуру и докторантуру отдела истории превращались в квалифицированных научных сотрудников. Следует отметить так же, что А. В. Бакунин пользовался огромным авторитетом в среде историков Урала, что позволяло ему привлекать вузовское сообщество для написания обобщающих работ по истории экономики Урала и академической многотомной истории Урала, работа над которыми началась сразу же после образования академического подразделения историков в составе Института экономики УрО АН СССР. Написание многотомной истории Урала заняло более 10 лет. Эта деятельность закончилась изданием уже после ликвидации отдела историии перехода большинства его научных сотрудников в образованный 1 февраля 1988 г. Института истории и археологии УрО АН

СССР двух первых (из запланированных пяти) томов[1]. Третий и последующий тома данного издания по разным причинам не увидели свет[2].

И на этом этапе взаимодействия между университетской и академической ветвями исторической науки происходила неизбежная ротация кадров. Показательна судьба д-ра ист. наук Р. Г. Пихои, широко известного тем, что он с 1990 по 1996 гг. являлся руководителем Государственной архивной службы России. В 1981 г. он перешел на работу с истфака УрГУ, где создал одну из известнейших в стране научно-учебных лабораторий археографических исследований, в отдел истории на должность старшего научного сотрудника, а в 1986 г. вернулся на работу в УрГУ, где дослужился до должности первого проректора[3].

Таким образом, на первом этапе становления академической исторической науки в Свердловске в 1978–1988 гг. сложилось полноценное и достаточно эффективное вузовско-академическое сотрудничество. Главная роль в этом принадлежала А. В. Бакунину.

Для реконструкции последующих этапов взаимодействия университетской и академической исторической науки в городе автор данной статьи использовал целый ряд источников личного происхождения. Увидели свет воспоминания директора Института истории и археологии УрО АН СССР (УрО РАН) академика РАН В. В. Алексеева, руководившего Институтом с момента его создания и до 2013 г.[4] Продолжают работать в Уральском федеральном университете имени Первого президента РФ Б. Н. Ельцина (так с 2010 г. стал называться Уральский государственный университет), которые стояли у истоков нового этапа взаимодействия университетской и академической исторической науки. Важное значение для реконструкции событий представляют воспоминания В. И. Михайленко, декана исторического факультета УрГУ в 1989–1993 гг. и работающего ныне в должности директора департамента международных отношений УрФУ В статье используются также личные наблюдения автора, оказавшегося на некоторое время в самом центре происходивших событий.

Как указывают свидетельства практически всех действующих лиц, сомнения в возможности плодотворного сотрудничества между новым

---

[1] См.: История Урала с древнейших времен до 1861 г. М., 1989; История Урала в период капитализма. М., 1990.

[2] См.: *Камынин В. Д.* Роль А. В. Бакунина в создании многотомного обобщающего труда по истории Урала // Урал индустриальный. Бакунинские чтения. Индустриальная модернизация Урала в XVIII–XXI вв. XII Всерос. науч. конф. 4-5 дек. 2014 г.: в 2-х т. Екатеринбург, 2014. Т. 1. С. 74-78.

[3] См.: Пихоя Рудольф Германович // Уральский государственный университет в биографиях: 3-е изд. Екатеринбург, 2010. С. 292.

[4] См.: *Алексеев В. В.* На перепутье эпох: Воспоминания современника и размышления историка. Екатеринбург, 2013.

Институтом и историческим факультетом УрГУ возникли с самого начала.

Вскоре после образования Института истории и археологии его первый директор д-р ист. наук, проф. В. В. Алексеев был приглашен на работу в УрГУ по совместительству. В самом факте приглашения директора Института истории и археологии на работу в УрГУ нет ничего необычного. Он является одним из основных при желании установить реальное вузовско-академическое сотрудничество.

Однако по обстоятельствам приглашения В. В. Алексеева на работу на исторический факультет имеются разногласия. По словам В. И. Михайленко, идея приглашения В. В. Алексеева на работу на исторический факультет возникла у проректора УрГУ Р. Г. Пихои, знавшего В. В. Алексеева, когда тот еще работал в Новосибирске и высоко ценившего его организаторские качества. Однако в воспоминаниях В. В. Алексеева этот факт отрицается, и академик описывает лишь обращение к нему Р. Г. Пихои за поддержкой в организации крупной конференции по истории старопечатных книг с участием зарубежных ученых, что в условиях закрытого для иностранцев города было сделать проблематично. По словам В. В. Алексеева, сложившуюся неловкую ситуацию «разрешили мы с Г. А. Месяцем (на тот момент Председатель УрО РАН. – *В. К.*), обратившись в КГБ и Генеральный штаб Советской армии. Нам разрешили в виде большого исключения принять к участию в конференции зарубежных коллег под ответственность Института истории и археологии. Однако как только прибыли иностранцы, надобность в Институте отпала. Мы почувствовали себя лишними. Такое сотрудничество не предвещало ничего хорошего»[1].

Далее академик В. В. Алексеев вспоминает: «... меня пригласил ректор университета Паригорий Евстафьевич Суетин и предложил возглавить кафедру истории». Под нового заведующего на историческом факультете была проведена реорганизация кафедр историографии и источниковедения истории СССР и кафедры истории советского общества в кафедру новейшей истории России. В. В. Алексеев пишет: «На кафедре работали люди разной квалификации. Выделялись профессор Олег Андреевич Васьковский и его ученик доцент Владимир Дмитриевич Камынин»[2].

На первом заседании новой кафедры В. В. Алексеев заявил о целях своего прихода в университет. Свое согласие на заведование кафедрой на историческом факультете он мотивировал тем, что «для развития Института требовалась талантливая молодежь». Поскольку времени для заведования университетской кафедрой у директора ака-

[1] *Там же*. С. 152-153.
[2] *Там же*. С. 153.

демического Института не было, автор этих строк был назначен заместителем заведующего кафедрой со всеми полномочиями в сфере организации учебного процесса и обеспечения связей с руководством факультета. Кадровую политику и организацию научной работы кафедры В. В. Алексеев оставил за собой.

Следует отметить, что В. В. Алексеев оказался ответственным руководителем кафедры. Он всегда лично руководил заседаниями кафедры, присутствовал на открытых лекциях преподавателей кафедры и активно участвовал в их обсуждении. Автор данной статьи для открытой лекции по историографии отечественной истории XX в. выбрал тему, связанную с ролью «нового направления» в советской исторической науке. В. В. Алексеев в целом одобрил содержание изложенного материала, но предложил скорректировать оценки этого феномена в связи с реалиями перестроечного периода. Также он поделился своими воспоминаниями о сторонниках «нового направления» в Сибири, с которыми ему пришлось работать.

В. В. Алексеев обязал преподавателей кафедры принимать активное участие во всех научных мероприятиях, которые проводил Института истории и археологии. Его оценка личных качеств преподавателей кафедры напрямую зависела от их участия в научной работе. Он оказывал всемерное содействие тем, кто стремился защитить кандидатскую или докторскую диссертации. Именно благодаря его содействию автору этих строк удалось в кратчайшие сроки завершить, обсудить и защитить докторскую диссертацию, несмотря на противодействие руководства исторического факультета.

Институт истории и археологии извлек от этого определенную выгоду, ибо в нем осенью 1990 г. был открыт совет по защите диссертаций и ВАК при открытии совета учел, что в портфеле Института находились не только кандидатские, но и докторская диссертация. Защита нашей диссертации произошла на первом заседании совета 26 декабря 1990 г.

В то же время В. В. Алексеев не рекомендовал к переизбранию на должность доцента кафедры В. Г. Айрапетова, который закончил докторантуру без представления диссертации.

В. В. Алексеев значительно укрепил кадровый состав кафедры, привлекая в качестве совместителей научных сотрудников Института: кандидатов ист. наук Е. Т. Артемова, К. И. Зубкова, Е. В. Штубову.

От сотрудничества с Институтом выигрывал и исторический факультет УрГУ в целом. Проводились совместные научные мероприятия, на кафедры приходили новые преподаватели: В. К. Алексеева, Н. А. Миненко, Т. И. Славко и др. В 1988 г. в Институте истории и археологии была открыта вузовско-академическая археологическая ла-

боратория. Ее возглавил А. Г. Мосин, ранее работавший лаборантом научно-учебной лаборатории археографических исследований УрГУ.

Постепенно стали накапливаться противоречия между зав. кафедрой и руководством исторического факультета УрГУ. В. В. Алексеев пишет: «Совмещать работу в университете и организацию нового Института было нелегко, тем не менее пытался это делать, если бы не крайне негативное отношение декана исторического факультета В. И. Михайленко к сотрудничеству с академией»[1]. По нашему мнению, объясняя причины того, что представители Института встретили на факультете «непонимание, а затем и прямой саботаж наших намерений», В. В. Алексеев несколько их модернизирует, т. е. переносит современные оценки на ту непростую, переломную эпоху. По его словам, «начались унизительные проверки кафедры сначала на предмет выдержанности партийной линии, а затем, после того как Михайленко демонстративно сжег партийный билет члена КПСС, – по поводу восприятия либеральной идеологии»[2]. В. В. Алексеев заключает: «Пришлось покинуть кафедру, что нанесло непоправимый вред взаимодействию Института с университетом. Проиграл, прежде всего, факультет, выпускники которого потеряли прямой выход на академический Институт и уходили в другие сферы. Не выиграл и Институт, вынужденный искать сотрудников на стороне, что негативно сказалось на возрастном и квалификационном составе кадров»[3].

Справедливость требует выслушать и другую сторону конфликта. По воспоминаниям В. И. Михайленко, руководство исторического факультета в сотрудничестве с Институтом было озабочено двумя обстоятельствами. Первое заключалось в том, что лучшие выпускники факультета, принятые в аспирантуру Института истории и археологии, не возвращались на работу в университет. Второе обстоятельство, по словам В. И. Михайленко, состояло в неконтролируемом оттоке на работу в Институт преподавателей факультета и попытках перевести в Институт ряд лабораторий исторического факультета.

В качестве одного из наиболее ярких примеров такого «сотрудничества» В. И. Михайленко называет уход в 1989 г. на пост зав. вузовско-академической археологической лабораторией Института истории и археологии Л. Н. Коряковой, работавшей с 1975 г. научным сотрудником Проблемной научно-исследовательской археологической лабораторией УрГУ, одного из ведущих археологов Урала, закончившей

[1] *Там же*.
[2] *Там же*.
[3] *Там же*. С. 154.

аспирантуру Института Археологии АН СССР[1]. Всемирную известность себе и Институту истории и археологии Л. Н. Корякова добыла тем, что летом 1991 г. производила работы по вскрытию могилы, где по официальному признанию были захоронены останки царской семьи.

Воспоминания В. В. Алексеева позволяют внести ясность в тонкости этого величайшего археологического «открытия» современности. Ученый пишет: «Хмурым июльским утром 1991 г. сотрудники уральских силовых органов в тайне от руководства Института истории и археологии доставили археолога Л. Корякову в Поросенков Лог под Екатеринбургом и приказали вскрыть мостик под шпалами на Коптяковской дороге, где за плотным дощатым забором под дождем уже работали солдаты. Вскрытие обнаружило груду человеческих костей, которые тут же были объявлены царскими останками, хотя еще долго из болотной хляби вылавливали их обломки, а костяки почти семь лет валялись на столах доморощенных и иноземных разнопознавателей, так и не сумевших убедить православный мир в их подлинности»[2].

Тем не менее, именно открытие Л. Н. Коряковой принесло Институту истории и археологии мировую известность, а В. В. Алексеев вскоре стал признанным экспертом по идентификации царских останков. Директор Института был введен в состав сначала Свердловской областной комиссии, а затем Государственной комиссии по царскому делу[3]. Специалистом по идентификации царских останков академик В. В. Алексеев остается по сей день[4].

После ухода В. В. Алексеева с исторического факультета начался быстрый разрыв только что заложенного вузовско-академического сотрудничества. Амбиции руководителей подразделений привели к тому, что В. И. Михайленко покинул состав совета по защите диссертаций по историческим наукам при Институте истории и археологии, а В. В. Алексеев вышел из состава совета по защите диссертаций по историческим наукам при УрГУ. Выпускников исторического факультета перестали направлять в аспирантуру Института истории и археологии.

Началась быстрая ротация кадров между Институтом и историческим факультетом УрГУ. Причины ее были разными. Одна из них, по мнению директора Института, заключалась в коренном изменении научной проблематики нового академического подразделения. По словам В. В. Алексеева, исключение из планов научно-исследователь-

---

[1] См.: *Шарапова С. В.* Корякова Людмина Николаевна // Историки Урала XVIII–XX вв. Екатеринбург, 2003. С. 175.

[2] *Алексеев В. В.* На перепутье эпох... С. 207.

[3] См.: *Там же*.

[4] См.: Выступление академика РАН Вениамина Алексеева. Пресс-конференция в ТАСС. 13 нояб. 2015 г. URL: http://www.pravoslavie.ru/archive/151113

ских работ Института ряда работ, начатых, но не завершенных сотрудниками бывшего отдела истории Института экономики «вызвало недовольство их исполнителей, напряжение в коллективе и последующий уход из него отдельных сотрудников»[1].

Эти ученые нашли себе работу в различных вузах города. Пополнили они и состав преподавателей исторического факультета УрГУ. В частности, в 1991 г. Институт покинул В. П. Мотревич, работавший до этого в нем заведующим сектором. Он был принят в докторантуру УрГУ и после ее окончания и успешной защиты докторской диссертации стал штатным преподавателем исторического факультета[2].

Вторая причина кадровых перестановок в Институте видится в неудовлетворенных амбициях тех людей, которые были приглашены В. В. Алексеевым для укрепления его кадрового потенциала. В 1988 г. из Казанского филиала АН СССР была приглашена на работу в Институт Т. И. Славко, защитившая в 1989 г. докторскую диссертацию в УрГУ. Она считается одним из крупных специалистов в области применения информационных технологий в исторической науке. В 1991 г. из-за непримиримых разногласий с директором Института она перешла на работу в УрГУ, где была избрана на должность зав. кафедрой, ранее возглавляемой В. В. Алексеевым. Т. И. Славко ушла из Института вместе со своими учениками, что ей позволило в дальнейшем создать на истфаке кафедру источниковедения истории России[3].

Тем не менее, говорить о полном прекращении вузовско-академического сотрудничества в Екатеринбурге нельзя. В 1990-е гг. ряд преподавателей УрГУ (М. Е. Главацкий, В. Д. Камынин) оставались членами совета по защите диссертаций при Институте истории и археологии, а А. В. Бакунин представлял Институт истории и археологии в совете по защите диссертаций при УрГУ.

Продолжалось научное сотрудничество. Преподаватели исторического факультета участвовали в написании таких академических трудов как «Уральская историческая энциклопедия», увидевшей свет двумя изданиями в 1998 и 2000 гг., энциклопедия «Екатеринбург» (2002), словарь «Историки Урала XVIII–XX вв.» (2003), обобщающий труд «Урал в панораме XX века» (2000). Автор данных строк в течение ряда лет работал по совместительству в качестве главного научного сотрудника Ямальского филиала Института истории и археологии.

---

[1] *Алексеев В. В.* Становление академической исторической науки на Урале // Институт истории и археологии. Первое десятилетие. Екатеринбург, 1998. С. 12.

[2] *Суржикова Н. В.* Мотревич Владимир Павлович // Историки Урала XVIII–XX веков. С. 243.

[3] См.: Славко Татьяна Ивановна // Уральский государственный университет в биографиях. С. 306.

Результатом этого вида вузовско-академического сотрудничества стала четырехтомная энциклопедия «Ямал» (2003) и двухтомная «История Ямала» (в 4-х книгах) (2010).

Однако все это делалось на основе личных контактов между преподавателями исторического факультета УрГУ и руководителями указанных выше научных проектов А. В. Бакуниным, С. П. Постниковым, Г. Е. Корниловым, В. П. Тимошенко.

Следующий этап вузовско-академического сотрудничества в Екатеринбурге пришелся на 1994–2010 гг. В это время исторический факультет возглавил Д. В. Бугров, ставший в 2007 г. ректором УрГУ.

Д. В. Бугров с самого начала вынужден был заниматься укреплением кадрового потенциала преподавателей факультета в связи с тем, что из его состава выделился факультет международных отношений, который возглавил В. И. Михайленко. Вместе с ним ушли с истфака еще 4 доктора исторических наук. Институт истории и археологии стал одним из возможных источников притока на исторический факультет высококвалифицированных кадров. На факультет переходили на работу ведущие ученые, по разным причинам покидавшие Институт истории и археологии.

Часть из них продолжала уходить из-за серьезных разногласий с директором Института. В 1995 г. на истфак полностью перешла на работу крупнейший специалист по истории Азиатской России д-р ист. наук Н. А. Миненко, возглавившая в 2002 г. кафедру археологии, этнологии и специальных исторических дисциплин. С 2004 г. на истфаке по совместительству стал работать член-корр. РАН А. В. Головнев, вскоре заменивший Н. А. Миненко на посту зав. кафедрой археологии, этнологии и специальных исторических дисциплин. В. В. Алексеев так характеризует свои взаимоотношения с этим выдающимся ученым-этнологом: «Заботясь о своем преемнике, в 2003 г. выдвинул в члены-корреспонденты РАН Андрея Владимировича Головнева. Он был избран, но не проявил должного интереса к научно-организационной работе, даже отказался возглавить сектор этноистории, организованный специально для него, не создал научную школу, увлекся визуальной антропологией»[1].

Д. В. Бугров привлекал на работу на истфак по совместительству научных сотрудников Института истории и археологии, которые могли читать для студентов оригинальные курсы. К таким ученым можно отнести прежде всего д-ра ист. наук И. В. Побережникова. Д-р ист. наук Е. Т. Артемов в течение долгих лет работает председателем ГАК на историческом факультете.

[1] *Алексеев В. В.* На перепутье эпох... С. 202.

В свою очередь, ряд преподавателей истфака стали работать совместителями в Институте истории и археологии. С 2008 г. в состав Объединенного совета по гуманитарным наукам УрО РАН и совета по защите диссертаций по историческим наукам Института истории и археологии был введен зав. кафедрой истории России д-р ист. наук Д. А. Редин. С 2009 г. он стал работать по совместительству ведущим научным сотрудником сектора локальной истории и истории повседневности этого Института.

Начали осуществляться совместные научные проекты. В 2007 г. Д. А. Редин организовал совместно с сотрудниками Института истории и археологии и преподавателями кафедр истории России и новой и новейшей истории исторического факультета совместное вузовско-академическое подразделение – научно-образовательный центр (НОЦ) «Социальная история». В 2009 г. коллектив сотрудников НОЦ «Социальная история» под научным руководством Д. А. Редина стал победителем конкурса на заключение госконтракта с Федеральным агентством по науке и инновациям РФ в рамках федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России». При федеральной целевой финансовой поддержке НОЦ «Социальная история» занялся реализацией научно-исследовательского проекта по комплексному изучению проблем переходного периода от Средневековья к Новому времени в России и странах зарубежной Европы (XVI–XIX вв.)[1].

Новый этап вузовско-академического сотрудничества в Екатеринбурге начался после обновления руководства Уральского университета и Института истории и археологии.

В. В. Алексеев признает, что «в связи с переходом университета в ранг федерального и назначением ректора В. А. Кокшарова ситуация изменилась в лучшую сторону»[2]. По нашему мнению на интенсификацию вузовско-академического сотрудничества положительно повлияли и происшедшие существенные изменения в руководстве Института истории и археологии. В 2013 г. новым директором Института был избран д-р ист. наук Е. Т. Артемов, давно и тесно связанный с историческим факультетом УрГУ, а его заместителем был назначен д-р ист. наук Д. А. Редин, остающийся зав. кафедрой истории России истфака УрГУ. На работу в Институт по совместительству перешла большая группа преподавателей исторического факультета, в т. ч. и доктора наук. Все это создает хорошую основу для реализации совместных научных проектов.

[1] См.: Редин Дмитрий Алексеевич // Уральский государственный университет в биографиях. С. 300.

[2] *Алексеев В. В.* На перепутье эпох... С. 154.

Продолжается работа по выполнению исследований, начатых в предыдущие годы. В качестве примера одного из главных реализуемых совместных проектов является работа по гранту правительства РФ для государственной поддержки научных исследований под руководством ведущих ученых (постановление № 220) по исследовательскому проекту «Возвращение в Европу: российские элиты и европейские инновации, нормы и модели (XVIII – начало XX вв.)». В 2013 г. в Институте гуманитарных наук и искусств УрФУ для его реализации создана лаборатория эдиционной археографии, научным руководителем коллектива с российской стороны, зав. лабораторией является Д. А. Редин. В работе над грантом принимают активное участие научные сотрудники Института истории и археологии[1].

Таким образом, представляются особенности взаимодействия университетской и академической исторической науки в Екатеринбурге-Свердловске на протяжении почти полувека существования в городе академического исторического учреждения. Вузовско-академическое сотрудничество прошло ряд этапов, которые существенно отличаются по степени его интенсивности. Хочется надеяться, что темп сотрудничества, набранный за последнее десятилетие, позволит направить научное сообщества историков города и Уральского региона в целом на решение не только локальных научных проблем, но и на завершение когда-то начатых, но так и не законченных работ. Урал так и не имеет своей академической истории, написанных с позиций обновленной методологии и нового корпуса источников. С белой завистью смотрят историки Урала на двухтомную «Историю Удмуртии» (2004, 2005), написанной в результате подлинного вузовско-академического сотрудничества ученых отдела истории Удмуртского института истории, языка и литературы УрО РАН и преподавателей Удмуртского государственного университета, в которой с новых позиций обобщены исторические знания об Удмуртии конца XV – конца XX в.

[1] См.: URL: http://hist-lab.ru/files/minvody_lab_file11130.pdf

Н. В. Митюков, Е. Л. Бусыгина
Россия, ***г. Ижевск***
Ижевский гос. технический ун-т

О КООПЕРАЦИИ ВУЗОВСКОЙ НАУКИ И ПРОИЗВОДСТВА

Традиционно считается, что научно-производственная кооперация является одним из динамично и последовательно развивающихся механизмов в практике хозяйственной деятельности, организации производства и управления. Общепризнано, что обоюдовыгодное сотрудничество производства и науки, носящее долговременный, стабильный характер предоставляет возможность иметь конкурентные преимущества и получать значимый экономический эффект. Однако эта простая формулировка, перенесенная на российскую почву, изменяется до неузнаваемости. Так в связи с недавним скандалом по поводу реформирования РАН, в прессу попало множество публикаций, доказывающих неэффективность отечественных научных исследований. В частности, один из ретивых журналистов задал риторический вопрос, какой вклад внесла наша наука, например, в развитие используемых всеми сотовых телефонов.

Действительно, если, например, в российской фирме контрольный пакет акций принадлежит иностранному капиталу, то, вполне вероятно, что основную часть инноваций ей будет давать иностранные же разработки. Зачем привлекать и связываться с российскими исследованиями, если есть уже профинансированные аналогичные зарубежные? Газета «Поиск» постоянно пишет о невостребованных производством российских инновациях, которые зачастую превосходят аналогичные иностранные разработки. А как может быть иначе, ведь нередко иностранные инвесторы скупают перспективные российские патенты, лишь затем, чтобы положить их на полку, ибо они мешают получать прибыли от эксплуатации своих инноваций. Вот она – наша реальность.

Становится очевидно, что на процесс научно-производственной кооперации накладываются проблемы крайне жесткой конкуренции, как на мировом, так и на внутреннем рынках, а также структурирования социально-экономических отношений, которые нередко не только не санкционируются руководством страны, но даже видятся им вредными и, наконец, просто неизбежность инновационных преобразований. К сожалению, экономисты видят в конкуренции лишь фактор, подстегивающий научно-производственную кооперацию, этакий «капитализм с человеческим лицом».

Следующий распространенный тезис, что научно-производственная кооперация – это устойчивое сотрудничество по всему циклу «наука – техника – производство».

Опыт высокоразвитых стран мира показывает, что приоритетные направления в их экономике – это наукоемкие технологии, в разработке которых определяющую роль играет национальная фундаментальная наука, которую рассматривают как бесценное достояние любого государства. И успехи каждого государства во многом зависят от степени использования его научного потенциала, научной организации производства, труда и управления.

Зачастую в нашей стране стремятся противопоставить прикладную и фундаментальную науку, делая упор на то, что первая приносит прибыль, а вторая нет. Слишком явно желание построить нашу науку по типу Массачуссетского технологического института. Отсюда нормативы, спускаемые Министерством образования вузам по количеству созданных технопарков, малых инновационных предприятий и т. п., то есть заставляют заниматься тем, чем ранее занимались отраслевые НИИ.

Но это решение в корне неверно. Фундаментальная наука, как явствует из ее названия, закладывает фундамент под будущие инновации, поэтому в данном случае корректней рассуждать о сроках промышленной реализации заложенных в прикладной и фундаментальной науке инноваций. Если в первом случае реализация научных разработок не превышает нескольких лет, максимум десятилетия, то во втором случае реальная прибыль может последовать значительно позже, то есть через несколько десятилетий, а иногда и столетие спустя. Это прекрасно понимают в развитых странах, и поэтому вкладываются и в прикладную, и в фундаментальную науку. У нас это также прекрасно понимают, но, на фоне нестабильной экономики, в ожидании быстрого оборота капитала отказываются инвестировать фундаментальную науку, работая по принципу «после нас хоть потоп».

Между тем, изобретать нового ничего не надо. Кооперация по принципу «фундаментальная наука – прикладная наука – техника – производство» весьма эффективно работала в СССР и работает за рубежом по линии оборонно-промышленного комплекса. Ведь в данном случае заказчиком выступает не какой-то конкретный инвестор, а государство, которое и берет риски от внедрения фундаментальных разработок. А иначе и быть не может, ибо на кону стоит государственность – если мы не будем финансировать свою армию, то нам придется финансировать чужую. Зато на выходе получается поистине инновационный продукт, ведь в любом танке, любой ракете заложено десятки, если не сотни патентов. Проблема этого этапа заключается в

том, что как известно из теории развития техники, самая лучшая и перспективная боевая техника просто не может быть экономичной, как того кому бы то ни было и хотелось. И наоборот, техника, способная приносить максимальную прибыль на гражданских рынках (максимально надежная, максимально продуманная, как пресловутые французские «Мистрали»), это техника вчерашнего дня, поскольку она уже не обладает минимальным модернизационным потенциалом. Поэтому лишь после того, как фундаментальное знание переходит в область прикладного, на этапе конверсии могут подключаться венчурные инвесторы.

Следующим распространенным «штампом» при рассмотрении научно-производственной кооперации, является связь вузовской прикладной науки и производства, рассматриваемой в плоскости производительных сил – процесса создания материального продукта реализуемого через функционирование науки как производительной силы, а научного труда – как производительного и кооперированного труда работника, а также посредством материализации научной деятельности в конечной продукции, в процессе создания которой научный труд соединяется с обычным физическим. Этот нарочитый примитивизм объясняется весьма просто: его сравнительно легко оценить и рассчитать. Несмотря на привлекательность и логичность такой формулировки, фундаментальные научные исследования в чистом виде без кооперации с трудом сферы производства совершенно очевидно не могут реализовать свою производительную функцию – свое назначение служить непосредственной производительной силой, ибо именно в фундаментальной науке находятся идеи и решения, востребованные прикладниками.

Следует особо отметить и излишнюю увлеченность научно-производственными формированиями, предполагая в них тот путь, на котором можно успешно осуществить принцип организации внедрения достижений науки на саморегулирующейся основе, взаимной экономической ответственности на базе взаимоотношений, основанных на свободной конкуренции.

Эта точка зрения крайне убога и губительна, не только для отдельных отраслей, но и для всей национальной науки в целом. Задавать приказным порядком «прорывные» области с их повышенным финансированием, также бессмысленно, как пытаться приказывать стихие. Точки роста могут возникнуть в абсолютно неожиданных местах, не охваченных этими «посевными» инвестициями, и история дает тому немало примеров.

Поскольку технологические и другие научные решения, освоенные в производстве, становятся товаром, а интеграция науки с произ-

водством – действенной формой повышения эффективности конечного производственного результата, фундаментальная наука просто в принципе не может регулироваться рыночными отношениями, как бы того кому бы то ни было не хотелось.

Анализируя нормативно-правовые решения руководства нашего министерства, мы все-таки полагаем, что ученые должны, прежде всего, отвечать за качество и надежность научных разработок, между тем на прикладную науку «вешают» и внедренческую, и маркетинговую часть. Хотя, нетрудно убедиться, на примерах успешных малых инновационных предприятий, что осваивать научные разработки должны технологи-производственники, в чьих руках находятся материально-технические, финансовые и трудовые ресурсы. Они же наделены определенными правами распоряжаться этим производственным потенциалом. Теоретики в лучшем случае могут осуществлять лишь авторский надзор за освоением своих научных разработок. Трудно предположить, что талантливый теоретик сможет стать даже посредственным технологом (к счастью, в МИПах иногда все-таки встречаются одаренные теоретики и технологи «в одном флаконе»), и уж совсем глупо ожидать, что он же станет успешным бизнесменом, учитывая плачевную экономическую ситуацию у нас в стране в целом.

Поэтому выработка наиболее рациональных методов соединения науки с производством должна быть тесно увязана с совершенствованием экономических взаимоотношений между этими двумя сферами деятельности.

В качестве выхода из создавшегося тупика декларируется, что одним из «способов достижения этих целей является переход экономики на инновационную социально ориентированную модель развития» (http://government.ru). И снова перед нами очередной примитивизм, способный повлечь весьма нежелательные последствия в экономике. Это вполне реальный путь развалить существующие еще остающиеся промышленные гиганты, в погоне за улучшением жизненного уровня весьма небольшой прослойки населения. Анализ реально поддержанных «социально ориентированных проектов» (тросточка для слепых с вмонтированным навигатором, «умный» велосипед, указывающий путь велосипедисту путем вибрации нужной ручки и т.п.) показывает, что это продукция чрезвычайно локальная, имеющая очень и очень ограниченные объемы спроса. И это на фоне банкрота, например, крупнейшего в России производителя редукторов – Ижевского редукторного завода, когда весь инновационный потенциал в виде конструкторской и технологической документации просто закатывался бульдозерами в землю, а готовые технологические линии, производившие если не лучшие, то уникальные, это точно, редукторы просто

шли на металлолом. Как стало известно сейчас, инициатором этого оказались всего лишь конкуренты, при полном попустительстве как республиканских, так и российских властей.

Справедливости ради все-таки следует отметить, что в настоящее время складываются высокоразвитые формы научно-производственной кооперации, например, под крышей Сколково, или Роснано. Однако серия скандалов связанных с нецелевым расходованием средств заставляют усомниться в эффективности и этих «инновационных гигантов». Так что даже в их лице мы видим понимание роли прикладных исследований за счет явного пренебрежения фундаментальными. В этой связи нелишним будет напомнить об истории фуллеренов – здесь от этапа их открытия до первого внедрения в промышленных разработках прошло немногим больше трех десятков лет. Очевидно, что в дальнейшем срок между фундаментальным открытием и его промышленной реализацией будет уменьшаться и, пренебрегая фундаментальными исследованиями, или пытаясь сосредоточить их только в рамках «прорывных областей», мы просто рискуем остаться без базовых научных заделов уже в ближайшем будущем.

Учитывая вышесказанное, мы считаем, что явный прекос в сторону финансирования прикладных исследований в вузе и пренебрежение интересами оборонно-промышленного комплекса наносит вред не только национальной экономике, но и душит тот ресурс, которым традиционно была богата Россия – ее фундаментальные исследования. В сложившихся условиях такая схема финансирования изначально обречена на провал: в условиях сильнейшей мировой конкуренции наши прикладные исследования всегда будут подавляться ведущими монополистами мирового рынка (и не спасут их даже явные конкурентные преимущества). С другой стороны, пока еще сильные позиции России в области фундаментальных исследований при грамотном их финансировании имеют реальные возможности стать таковыми в будущем, и в условиях мировой научной кооперации обеспечить не только Россию, но и мир заделом на ближайшее будущее в прикладных исследованиях.

Выгода от этого двоякая. С одной стороны, практически всегда в прикладных исследованиях ключевые посты занимают предложившие их в недавнем прошлом теоретики от фундаментальной науки. А с другой стороны, имея ведущие позиции в фундаментальных исследованиях, можно будет самим выбирать наиболее перспективные области для их последующей прикладной реализации, как это было, например, с советской космической или ядерной программой.

Е. Е. Красноженова
*Россия, **г. Астрахань***
Астраханский гос. ун-т

УНИВЕРСИТЕТСКАЯ НАУКА В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ: НА МАТЕРИАЛАХ НИЖНЕГО ПОВОЛЖЬЯ

С началом Великой Отечественно войны Нижнее Поволжье стало одним из центров сосредоточения научных сил страны. Военная обстановка потребовала перестроить работу научных учреждений в соответствии с требованиями фронта, резко сократить сроки внедрения научных изобретений в практику, укрепить связь науки с производством.

В силу специфических условий тылового положения ряда областей рассматриваемого региона в 1941 г. отмечен некоторый рост числа высших учебных заведений вследствие эвакуации сюда учебных заведений из западных районов страны. В Нижнее Поволжье было перемещено несколько научно-исследовательских институтов, лабораторий Академии наук СССР, ряд высших учебных заведений. Так, в Саратов был эвакуирован Ленинградский университет, ряд украинских вузов и научных учреждений[1].

В 1941 г. отмечалось двукратное сокращение количества преподавателей, работающих в системе высшего образования СССР. За 1941–1945 гг. из поволжских вузов ушли на фронт добровольно или по мобилизации свыше 3 тыс. научных работников, студентов и служащих. По сравнению с довоенным периодом на 18,2 % уменьшилось число вузовских профессоров, на 40,1 % — доцентов. В 1943 г. только 13 из 49 кафедр Саратовского университета возглавлялись докторами и профессорами[2].

Сложными были условия труда и быта ученых. Ощущалась постоянная нехватка продовольствия, жилья, топлива, научные исследования приходилось совмещать с работой на огородах, участвовать в заготовках топлива, разгрузке барж на Волге, в ремонте дорог, дежурствах в госпиталях. Сокращались финансовые ресурсы и материально-техническое снабжение учреждений науки.

Фактором, определяющим успешность развития научных исследований, являлась их обеспеченность квалифицированными кадрами.

---

[1] Государственный архив Саратовской области. Ф. Р-2052. Оп. 13. Д. 27. Л. 76.
[2] *Ванчинов Д. П.* Саратовское Поволжье в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. Саратов, 1976. С. 167.

В 1941–1945 гг. численность профессорско-преподавательского состава в вузах, сотрудников в научных учреждениях Нижнего Поволжья росла медленными темпами. В то же время в регионе не прекращалась подготовка ученых кадров, преподаватели вузов и научных учреждений работали над повышением своей квалификации. Профессорско-преподавательский состав учреждений высшего образования Нижнего Поволжья в военный период пополнялся выпускниками аспирантуры, учеными региональных научно-исследовательских институтов и лабораторий, привлеченных к педагогической деятельности, эвакуированными в регион специалистами. Так, Сталинградский Медицинский институт в военный период подготовил свыше 1500 врачей. Вузы Саратова выпустили более 6 тыс. специалистов, в том числе Саратовский университет подготовил около 600 чел.[1] Удельный вес кандидатов и докторов наук в высших учебных заведениях Нижнего Поволжья составлял 44,5 %[2]. Только в вузах Саратова было защищено 150 кандидатских и докторских диссертаций[3].

Война выдвинула на первый план в работе учреждений науки решение важных практических задач, направленных на развитие промышленности, сельского хозяйства, здравоохранения, на укрепление обороноспособности страны. Только ученые Ленинградского университета, эвакуированного в Саратов, выполнили около 350 исследовательских работ оборонного и народнохозяйственного значения[4]. В Саратовском университете было образовано бюро технической консультации для оборонных учреждений и промышленных предприятий города[5]. Ученые Саратова выполняли в военный период научные исследования по заданиям городского комитета обороны, по договорам с промышленными предприятиями. Около 1000 анализов, 1500 научно-технических заключений было внедрено в работу местной промышленности[6].

В лабораториях Сталинградского механического института по заданиям городского комитета обороны испытывались материалы, детали и конструкции. Над выполнением оборонных заказов трудились и научные сотрудники химических кафедр Саратовского университета. В августе 1941 г. они получили от наркомата обороны специальное за-

[1] Государственный архив новейшей истории Саратовской области. Ф. 594. Оп. 1. Д. 816. Л. 356.
[2] *Храмков Л. В.* Советы депутатов трудящихся Поволжья в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. Саратов, 1973. С. 178.
[3] Коммунист (Саратов). 1944. 4 июля.
[4] *Там же*. 1944. 25 февр.
[5] Саратовский университет 1909–1959. Саратов, 1959. С. 48.
[6] *Там же*. С. 49.

дание по разработке рецептуры зажигательных смесей для уничтожения вражеских танков[1]. Саратовскими и ленинградскими физиками выполнялись исследования различных видов вооружения, разработка специальной аппаратуры, технологий производства строительных материалов для оборонительных рубежей, изготовление, ремонт и отладка аппаратуры для эвакуированных предприятий и т. д.

Работа по противохимической и противовоздушной обороне городов региона проводилась на базе Астраханского медицинского института. На кафедре химии открылась специальная лаборатория по изготовлению зажигательных смесей для борьбы с танками и бронемашинами противника. Для лечения огнестрельных ранений учеными института был разработан витаминизированный рыбий жир. Правильно организованная работа медико-санитарной службы позволила сохранить жизни тысячам воинов и мирного населения, резко сократить инвалидность.

Военные события сопровождались неисчислимыми жертвами и лишениями, способствовали распространению болезней, обусловленных холодом, голодом, изнурительным трудом, резким ухудшением санитарно-гигиенических условий жизни и быта населения. Все это требовало от медицинских работников, и в первую очередь ученых-медиков, гигантских усилий по восстановлению здоровья и боеспособности воинов и гражданского населения.

Потребностям военного времени была подчинена тематика научных исследований, проводимых кафедрами медицинских научно-исследовательских институтов. Среди работ Астраханского Государственного медицинского института следует отметить исследования болезней, характерных для Астраханского округа в военный период. Значительное их количество было посвящено проблемам эпидемиологии и инфекционным заболеваниям[2].

Успеху противоэпидемических мер способствовала созданная в предвоенное время система специализированных учреждений санитарно-эпидемиологической службы. Среди коллективов НИИ и вузов, боровшихся за жизнь и здоровье воинов и мирного населения, особое место принадлежало сотрудникам научно-исследовательского института микробиологии и эпидемиологии («Микроб»), который располагался в Саратове и являлся крупным научным центром по всестороннему изучению чумы, холеры, туляремии, массовому производству бактериологичесих препаратов, проведению профилактических мероприятий. Основным достижением ученых НИИ «Микроб» являлась

[1] Сталинградская правда. 1944. 7 дек.

[2] Государственный архив современной документации Астраханской области. Ф. 9. Оп. 1. Д. 531. Л. 26-34.

разработка нового эффективного метода профилактики и лечения считавшейся ранее неизлечимой легочной чумы.

Особенно тяжелым для Нижнего Поволжья стал 1943 г., когда непрерывным потоком в его города поступали раненые со Сталинградского фронта. Саратов и Астрахань стали его основной тыловой госпитальной базой. Более 80 госпиталей и приемных пунктов было развернуто в Астраханском округе еще в первые годы войны. К июлю 1942 г. в Саратовской области работало 77 эвакогоспиталей, из них 31 госпиталь находился в Саратове. Деятельность научных работников в госпиталях в период боевых действий под Сталинградом была особенно плодотворной. Ученые НИИ, вузов и госпиталей Поволжья работали в области лечения самых разнообразных ранений и осложнений после них. Война ускорила развитие хирургии. Ученые Саратовского медицинского института провели в госпиталях более 5000 сложных операций[1]. Свыше 2000 операций в тяжелых фронтовых условиях провел астраханский хирург Леон Слувко. Важный вклад в достижение Победы внес заслуженный врач СССР, доктор медицинских наук, астраханский профессор Н. Г. Лычманов, в годы войны работавший ведущим хирургом в госпиталях 2-го Украинского фронта.

На должность главного хирурга госпиталей Саратовской и Пензенской областей был назначен С. Р. Миротворцев. Под его руководством на территории клинического городка Саратовского медицинского университета был развернут эвакогоспиталь, где были организованны хирургические курсы для врачей всех специальностей. В ходе войны Миротворцев внедрил в медицинскую практику методы лечения длительно не заживающих ран, остановки кровотечения, лечения огнестрельных повреждений костей и суставов. По его инициативе в Саратове был создан Институт восстановительной хирургии для лечения травматологических больных и инвалидов войны.Научное наследие С. Р. Миротворцева до настоящего времени представляет огромный интерес. Им было опубликовано около 150 работ по различным разделам травматологии и ортопедии, онкологии, урологии и военно-полевой хирургии.

Не прекращал работу над актуальными в военный период проблемами коллектив Сталинградского медицинского института. Основными направлениями его научных исследований было лечение ран и повреждений, борьба с инфекциями, организация здравоохранения в Сталинградской области и другие. Научные исследования проводились и на заводах, расположенных около института. На большинстве кафедр возобновили работу студенческие научные кружки. Интенсив-

[1] Коммунист (Саратов). 1944. 15 дек.

но работали медико-биологическое и терапевтическое научные общества. В деятельности хирургического общества, возобновившего работу в мае 1943 г., принимали активное участие врачи эвакогоспиталей. Регулярно проходили заседания и конференции на кафедрах и в клиниках[1].

В военный период резко обострилась продовольственная проблема. Основные научные изыскания работников НИИ и вузов сельскохозяйственного направления были нацелены на повышение урожайности и внедрение в производство новых сельскохозяйственных культур, расширение посевных площадей, обеспечение фронта и тыла продовольствием, а промышленности – сырьем. Астраханским научно-исследовательским институтом рыбной промышленности велась разработка технологий приготовления новых видов рыбной продукции, которая могла использоваться для снабжения армии и гражданского населения[2]. В первую очередь продовольствием обеспечивались члены семей военнослужащих, инвалиды войны, малообеспеченные категории населения[3].Саратовский селекционер, доктор сельскохозяйственных наук А. П. Шехурдин за выведение высокоурожайных засухоустойчивых сортов пшеницы в 1942 г. получил Сталинскую премию.

Серьезные затруднения в связи с ростом промышленного производства испытывала энергетическая система Нижнего Поволжья. Важную роль в увеличении добычи сырья, расширении энергетической базы региона сыграли ученые – геологи, исследования которых внесли весомый вклад в укрепление обороноспособности страны. Так, в 1942 г. доктор геолого-минералогических наук, профессор Саратовского госуниверситета Б. А. Можаровский и геолог И. И. Енгуразов обнаружили месторождение газа на территории Саратовской области в районе села Елшанка. Газом обеспечивались саратовские оборонные предприятия, а в 1945 г. началось строительство газопровода «Саратов – Москва». Тем самым открытие геологов ослабило топливный кризис в регионе.

Для решения военных задач перестраивалась и деятельность ученых, работавших в области гуманитарных наук. Изменились тематика их исследований, условия, содержание и формы работы. Особенно важное значение приобретало патриотическое воспитание советского

---

[1] *Комиссарова Е. В.* Вклад ученых восстановленного Сталинградского медицинского института в Победу // Исторический опыт медицины в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.: матер. VIII Всерос. конф. с междунар. участием. М., 2012. С. 112-114.

[2] Сталинградская правда. 1941. 30 окт.

[3] *Красноженова Е. Е.* Социальная помощь семьям военнослужащих в Нижнем Поволжье 1941–1945 гг. // Вопр. истории. 2012. №3. С. 141-147.

народа. Поэтому исследования ученых-гуманитариев сочетались с широкой массовой пропагандой, созданием научно-популярных статей и брошюр на военно-патриотические, военно-исторические темы, многочисленными выступлениями по радио, на антифашистских митингах, страницах газет и журналов, в воинских частях, на заводах и фабриках. В них рассматривалась история борьбы русских княжеств против немецкой агрессии в средневековье, освещались исторические традиции русского военного искусства, показывалась деятельность известных полководцев. Пропагандируя прошлое нашей Родины, историки укрепляли у советских людей уверенность в победе над фашизмом, чувства национальной гордости и патриотизма. Знание боевого опыта русской армии в прошлых войнах имело и практическое значение для решения боевых задач, стоявших перед Красной Армией.

В 1943 г. отмечено увеличение государственных ассигнований, выделяемых на развитие учреждений высшего образования. Постепенно наращивалась и их материальная база. Принимались меры по улучшению бытовых условий профессорско-преподавательского коллектива и студентов.

В военный период вузовские коллективы включились в работу по оказанию помощи фронту. Они принимали участие в сборе теплых вещей, подарков для солдат, командиров и партизан, шефствовали над госпиталями,оказывали содействие в их оборудовании, помогали при приеме раненых, дежурили в больничных палатах.

Таким образом, работа ученых стала важнейшим источником Победы советского народа в Великой Отечественной войне. Несмотря на тяжелые материально-бытовые условия и недостаточность государственного финансирования, деятелям науки, работавшим в крупных университетах Нижнего Поволжья, удалось внедрить в практику результаты исследований в области развития обороноспособности страны, улучшения медицинского обслуживания армии и гражданского населения, решения продовольственной, топливной и других актуальных проблем, вызванных военными условиями.

А. А. Измайлова
*Россия, **г. Ижевск***
Удмуртский гос. ун-т

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА ГУМАНИТАРНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ УГПИ В 1930–1940-е гг.

Данная статья посвящена истории зарождения и развития научно-исследовательской работы гуманитарных (литературного и исторического) факультетов Удмуртского государственного педагогического института – предшественника Удмуртского государственного университета. Основанный в 1931 г., в эпоху глобальных общественных перемен, форсированной индустриализации, сплошной коллективизации и строительства общества нового типа, в первые годы своего существования УГПИ переживал исключительно сложный период. Не имея собственных помещений, должного количества научных и преподавательских кадров, а также приемлемых материально-бытовых условий для проведения занятий, он должен был, в первую очередь, готовить учителей для школ республики. По причинам нехватки квалифицированных специалистов и большой загруженности преподавателей, НИР в институте в первые годы его существования практически не велась. Исключением было литературно-языковое отделение, где уже тогда достаточно активно шли разработки планов, программ и учебников для школ и других учебных заведений.

Многое в этой сфере сделали преподаватели кафедры удмуртского языка и литературы: Д. И. Корепанов, С. П. Жуйков, А. С. Бабинцев и А. А. Поздеева.

Д. И. Корепанов (Кедра Митрей), окончивший Казанскую инородческую учительскую семинарию и аспирантуру при Московском педагогическом научно-исследовательском институте, с 1933 по 1937 г. преподавал удмуртский язык и литературу в УГПИ. В этот период им были написаны многочисленные статьи по теории литературы, драматургии, критике, языке художественных произведений и фольклору учебники для удмуртских школ[1]. В 1934 г. Д. И. Корепанов принимал участие в фольклорно-диалектологической экспедиции, собрал уникальную коллекцию народных песен. Он был основателем первого литературного кружка в УГПИ, на собраниях которого часто присутство-

[1] *Корепанов Д. И.* Литературалы дышетскон книга. Ижкар, 1933; *Он же.* Удмурт литература: средней школалы учебник 5 класс. Ижевск, 1935.

вали не только студенты и преподаватели пединститута, но и некоторые удмуртские писатели[1].

Большую работу по составлению удмуртских словарей[2], учебников и пособий для школ, написанию научных статей[3] проделал С. П. Жуйков — выпускник Вятского педагогического института и аспирантуры при Институте языка и мышления АН СССР в Ленинграде, возглавлявший с 1933 по 1937 г. кафедру удмуртского языка и литературы. Лично им и под его руководством было написано несколько учебников для школ, кружков и прочих учебных заведений, ставшие основой программы обучения удмуртскому языку в те годы[4]. С. П. Жуйковым также впервые была составлена и издана этнографическая карта Удмуртии, получившая одобрение Академии Наук СССР[5].

В этот период начала свою профессиональную деятельность преподаватель удмуртского языка А. А. Поздеева. Ей была составлена программа современного удмуртского языка для пединститута, программы для кружков по изучению удмуртского языка[6], проделана большая работа по составлению программ и учебников для национальных школ республики[7]. В 1949 г. А. А. Поздеева закончила аспирантуру при кафедре финно-угорской филологии ЛГУ и защитила кандидатскую диссертацию «Синтаксические функции именной формы на -эз и -ыс в пермских языках». В последующие годы она продолжила работу над составлением учебников[8].

---

[1] *Конюхова А. В.* Живой голос века. Ижевск, 2011. С. 96.

[2] *Жуйков С. П.* Удмуртско-русский словарь. Ижевск, 1931; *Он же.* Удмурт орфографический словарь. Ижевск, 1936; *Он же.* Удмуртско-русский словарь. Ижевск, 1936.

[3] Напр.: *Он же.* Удмуртские падежные окончания // Труды Удмурт. НИИ соцкультуры и о-ва изучения Удмуртской АССР. Ижевск, 1935. Сб. 1. С. 23-31. Подробный библиографический список см.: *Васильева Л. М., Боброва Р. Р., Артанова И. В.* Библиографический указатель трудов сотрудников Удмуртского государственного педагогического института (1931–1972 гг.) Ижевск, 2006. С. 141-145.

[4] Напр.: *Жуйков С. П., Поторочин Р. М., Ларионов А. З.* Учебник удмуртского языка (для школ повышенного типа и кружков). Ижевск, 1931; *Зеленин И. К.* Учебник удмуртского языка: для 3 и 4 годов обучения 1 концентра ФЗС и ШКМ / сост. под рук. Жуйкова С. П. Ижевск, 1932; *Коновалов З. М.* Учебник удмуртского языка для начальной школы / сост. под рук. Жуйкова С. П. Ижевск, 1933.

[5] *Пузанов В. В., Верижникова И. В., Кутявин А. Н., Халявин Н. В.* Очерки истории Удмуртского государственного университета. 1931–2005. Ижевск, 2006. С. 104.

[6] *Поздеева А. А.* Программа по удмуртскому языку для русских, незнающих удмуртского языка. Для кружков. Ижевск, 1936; *Она же.* Удмуртский язык для неудмуртов (для кружков). Ижевск, 1934.

[7] *Бабинцев А. С., Малых А. И., Поздеева А. А.* Русский язык: учеб. для 3-й группы удмурт. школ. Ижевск, 1933; *Они же.* Русский язык: учеб. для 2-го и 3-го кл. удмурт. нач. шк. Ижевск, 1935.

[8] *Поздеева А. А.* Удмурт грамматика: неполн. сред. но сред. шк. учеб. Ижевск, 1938; *Она же.* Удмурт орфография упражнениослы сборник. Ижевск, 1948; *Она же.* Удмурт кылъя

Над написанием учебников для национальных школ по русскому и удмуртскому языкам[1] работал А. С. Бабинцев, с 1934 г. преподававший в УГПИ удмуртский язык. В целом же коллектив кафедры удмуртского языка и литературы не только успешно решал задачу обеспечения школ учебниками и учебными пособиями, но и опубликовал за довоенный период более ста научных работ[2].

На кафедре русского языка и литературы в рассматриваемый период научная работа велась преподавателями русской литературы Н. П. Лихачёвым и А. К. Дорошкевичем, преподавателем мировой литературы А. Г. Шамраем. А. К. Дорошкевич (выпускник Киевского университета, впоследствии – д-р филол. наук, зав. отделением украинской литературы XIX в. Института литературы им. Т. Г. Шевченко АН УССР) в годы работы в УГПИ написал несколько статей о русской литературе для местной печати[3]. А. Ф. Шамрай, окончивший в Харькове университет и аспирантуру, с 1933 г. занимался исследованиями в области западноевропейской литературы.

Н. П. Лихачёв – выпускник Горьковского пединститута, зав. кафедрой русской литературы УГПИ, любимец студентов и руководитель литературного кружка в пединституте, много работал над написанием научно-публицистических статей для газет и журналов, а также над составлением программ для школ и техникумов Удмуртии[4]. Написал в 1940 г. диссертацию «Древнерусская литература начала периода феодализма» и заочно окончил аспирантуру.

орфографической таблицаос (22 таблица). Ижевск, 1969; *Она же*. Удмурт кыл: для 4 кл. Ижевск, Удмуртия, 1972.

[1] *Бабинцев А. С.* Учебник удмуртского языка: для 4 класса. Ижевск, 1933; *Он же*. Учебник удмуртского языка для начальных школ: 3-й год обучения. Ижевск, 1933; *Бабинцев А. С,. Малых А. И, Поздеева А. А.* Русский язык: учеб. для 2-го и 3-го кл. удмурт. нач. шк. Ижевск, 1935; *Бабинцев А. С., Васильева К. А.* Русский язык: чтение и развитие речи для 3 класса удмуртской школы / под ред. В. И. Волынской. Ижевск, 1938.; *Бабинцев А. С.* Русский язык: синтаксис и морфология. Учебник для 9 класса удмуртской средней школы. Ижевск, 1938; *Он же.* Грамматика русского языка. Синтаксис: учебник для 7 класса удмуртской семилетней и средней школы. Ижевск, 1949. Ч. 2 (Полный список работ см.: *Васильева Л. М., Боброва Р. Р., Артанова И. В.* Указ. соч. С. 141-150).

[2] *Пузанов В. В., Верижникова И. В., Кутявин А. Н., Халявин Н. В.* Указ. соч. С. 104.

[3] *Дорошкевич А. К.* В. Белинский: (К 125-летию со дня рождения) // Ижевская правда. 1936. 17 июня; *Он же.* Великий писатель трудящихся [о М. Горьком] // Ижевская правда. 1936. 20 июня; *Он же*. Величайший русский драматург (памяти А. Н. Островского) // Ижевская правда. 1936. 18 июня.

[4] По данным личного дела Н. П. Лихачёва, хранящегося в Архиве УдГУ, им были написаны 15 статей для газет и журналов. Кроме того, по заданию Удмуртского ОБЛОНО, он составлял программы и методические указания по русской литературе для средних школ и техникумов в 1932 и 1933 г.

Важной положительной особенностью работы литературно-языкового отделения того периода было широкое привлечение студентов к НИР — под руководством опытных преподавателей они активно участвовали не только в работе литературных кружков, но и в экспедициях, составлении словарей и учебников. Например, летом 1936 г. студенты пединститута участвовали в лингвистической экспедиции под общим руководством С. П. Жуйкова. Экспедиция состояла из четырёх отрядов, занимавшихся изучением удмуртского языка в семи районах республики, а также в местах проживания удмуртов в Татарии, в Башкирии, в Марийской АО, в Кировском крае и в Свердловской области. Первый отряд в составе трёх чел. (аспирант Ленинградского пединститута им. Герцена В. И. Алатырев – руководитель, студенты УГПИ Ф. И. Межников и Тронин) обследовал Балезинский, Юкаменский, Кезский районы УАССР и Слободской район Кировского края. Второй отряд (сотрудник сектора языка Удмуртского НИИ А. С. Белов – руководитель; студенты В. Васильев, А. Сидоров, А. Д. Корепанова) работал в Кукморском и Балтасинском районах ТАССР, Мари-Турекском районе Марийской АО, Янаульском и Татышлинском районах БАССР и Куединском районе Свердловской области. По итогам работы А. С. Белов опубликовал краткий отчет в 1937 г.[1] Третьим отрядом, посетившим в июле Вавожский и Селтинский районы УАССР и Кильмезский район Кировского края, руководил студент Удмуртского пединститута М. В. Горбушин. Кроме него в отряд входили студенты А. Костылев, Ф. Александров. Четвертый отряд (руководитель – аспирант М. И. Булычев), проводил исследование в Алнашском и Граховском районах Удмуртии. Участниками экспедиции была собрана чрезвычайно богатая информация не только по разговорному удмуртскому языку, но также по фольклору, истории и этнографии удмуртов. Весь полевой материал объемом около 45 авторских листов был передан в архив Удмуртского НИИ соцкультуры[2].

Благодаря включению студентов в научно-исследовательскую деятельность, многие выпускники сформировались не только как прекрасные педагоги, но и как научные работники. В 1935 г. были сданы в печать некоторые дипломные работы по языку студентов: Ф. И. Софронова («Состав слова»), Лебедева («Фонетика»), З. Т. Будиной («Местоимение, предлоги, союзы»). В 1937–1938 уч. г. студентами Яши-

[1] К вопросам удмуртского языка: к первой удмуртской республиканской языковой конференции. Ижевск, 1937. С. 121.

[2] *Чураков В. С.* Обзор фольклорно-лингвистических и археолого-этнографических экспедиций, работавших среди удмуртов в 20-е – 30-е годы XX века. URL: http://udnii.ru/files/stat`i/Чураков%20-%20Ежегодник%20финно-угорских%20исследований.%202010.%20№%202.pdf.

ным, Ельцовым, Каретниковым был составлен сборник «Упражнения по правописанию» для 5 классов неполной средней школы. Яшиным, Ельцовым, Перевозчиковым была написана «Книга для чтения» для 1-х и 3-х классов начальной школы[1].

Тяжелым ударом для НИР литературно-языкового отделения были увольнения преподавателей по политическим причинам. В 1937 г. С. П. Жуйков, А. Ф. Шамрай, А. К. Дорошкевич были обвинены в национализме и вынуждены покинуть пределы Удмуртии. Д. И. Корепанов получил восемь лет лагерей по обвинению в «гердовщине».

Однако работа по написанию учебников была продолжена их коллегами и учениками. Выпускником УГПИ 1937 г., участником упомянутой фольклорно-этнографических экспедиции, М. В. Горбушиным были составлены учебники для национальных школ по удмуртскому и русскому языкам[2]. Его «Удмуртский язык» для 4-го класса, вышедший в 1938 г., переиздавался 17 раз. После окончания УГПИ М. В. Горбушин был инспектором Наркомпроса УАССР, преподавателем, литконсультантом Союза писателей Удмуртии, научным сотрудником Удмуртского НИИ. С 1948 г. он – инспектор, заместитель министра, а с 1963 г. — министр просвещения УАССР. С 1946 г. – член Союза писателей СССР[3]. Работу над составлением учебников М. В. Горбушин продолжал и в последующие годы[4].

Выпускником УГПИ Ф. И. Межниковым, также активно участвовавшим в работе литературного студенческого кружка, и оставленным преподавать литературу в УГПИ, в 1938 г. была написанная «Книга для чтения для 4 класса начальной школы на удмуртском языке».

Научные изыскания на кафедре удмуртского языка, которой те годы заведовал известный специалист В. И. Алатырев, были продолжены и во время Великой Отечественной войны. Самим В. И. Алатыревым был составлен учебник по литературному чтению для удмуртских школ. Преподаватели А. С. Бабинцев, К. А. Васильева[5], А. А. Поздеева продолжали работу по написанию учебников для удмуртских школ.

---

[1] *Пузанов В. В., Верижникова И. В., Кутявин А. Н., Халявин Н. В.* Указ. соч. С. 105.

[2] *Горбушин М. В.* Удмуртский язык: для 4-го кл. Ижевск, 1938; *Он же.* Русский язык. Чтение и развитие речи: для 4-го кл. Ижевск, 1941.

[3] *Христолюбова Л. С.* Ученые-удмурты: библиографический справочник. Ижевск, 1997. С. 300-302.

[4] *Горбушин М. В.* Удмурт литература: учебник для пед. уч-щ. Ижевск, 1945; *Он же.* Русский язык: для 3-го кл. Ижевск, 1948; Удмурт литература: для 4-го кл. Ижевск, 1972.

[5] *Васильева К. А.* Хрестоматия по русскому литературному чтению: для 7 кл. удмурт. шк. Ижевск, 1940; *Она же.* Учебник по литературному чтению на русском языке: для 7 кл. удмурт. шк. Ижевск, 1944.

Большая исследовательская работа велась и кафедрой русского языка и литературы, на которой в годы войны трудились известные ученые А. К. Дорошкевич, Л. И. Кулакова, Г. В. Денисевич. Вернувшимся в УГПИ А. К. Дорошкевичем была написана работа «Идея славянского единения в творчестве Т. Г. Шевченко». Доцентом Г. В. Денисевичем – составлен «Краткий диалектологический опросник» для сбора материала о местных русских говорах в УАССР[1]. Л. И. Кулакова занималась изучением творчества И. А. Крылова[2].

Начало НИР на общественно-экономическом отделении института было положено преподавателями В. А. Максимовым и П. В. Кильдебековым. Удмуртский писатель и публицист, первый зав. общественно-экономическим отделением[3] УГПИ В. А. Максимов и преподаватель истории Удмуртии В. П. Кильдебеков занимались историей Гражданской войны в Удмуртии[4]. Однако после обвинения в контрреволюционном троцкизме и отсутствии классового подхода в исследованиях они вынуждены были оставить научную деятельность[5].

В середине 1930-х гг. начал свою научно-преподавательскую работу историк А. Н. Вахрушев. Будучи местным уроженцем, после окончания ГПИ им. Герцена в Ленинграде и обучения в аспирантуре, он возвращается в УГПИ по путёвке Наркомпроса в качестве преподавателя истории. В связи с переходом в 1933 г. недавно открытого социально-экономического отделения на учебную программу исторического отделения, руководством вуза А. Н. Вахрушеву было поручено организовать кафедру истории.

Главная исследовательская задача, которую решал А. Н. Вахрушев на первом этапе своей научной работы — «вписать» факты истории Удмуртии в общее русло российской истории. В контексте решения этой задачи следует оценивать опубликованную в 1935 г. «Программу по истории классовой борьбы в Удмуртии»[6]. В ней наш край предстаёт

---

[1] *Пузанов В. В., Верижникова И. В., Кутявин А. Н., Халявин Н. В.* Указ. соч. С. 138.

[2] *Кулакова Л. И.* И. А. Крылов. Жизнь и творчество. Ижевск, 1944; *Она же*. Проблема русского национального характера в литературе XVIII века // Ученые записки Удмурт. гос. пед. ин-та. Ижевск, 1946. Вып. 1. С. 9-21.

[3] *Малышев М. Ю.* Историческому факультету УГПИ-УдГУ – 75 лет // Историческая наука в УГПИ-УдГУ. 1931–2006. *Ижевск,* 2007. С. 4.

[4] *Максимов В. А.* Кулацкая контрреволюция и Ижевское восстание. Ижевск, 1933; *Он же*. Культурный рост Удмуртии за 17 лет диктатуры пролетариата. Ижевск, 1935; *Он же*. Октябрь и Удмуртия. Ижевск, 1935; *Кильдибеков П. В., Макаров Ф. П.* История классовой борьбы в Удмуртии. Ижевск, 1933.

[5] *Лазарева Е. В.* Сталинизм и историческая наука // Сталинизм: современные исследования. URL: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/21179/1/iurg-2012-102-21.pdf. С. 220.

[6] *Вахрушев А. Н.* Программа по истории классовой борьбы в Удмуртии. Проект в порядке обсуждения // Труды Удмуртского комплексного научно-исследовательского института. Ижевск, 1935. Сб. 2. С. 41-51.

неотъемлемой частью России, проходивший на своем уровне все те же ступени развития[1]. В 1944 г. А. Н. Вахрушев защитил кандидатскую диссертацию по теме «Удмуртия в период развития промышленного капитализма в России (1881–1895)». Опираясь на разнообразный круг источников, представил широкую панораму социально-экономического развития Удмуртии в пореформенный период[2].

Студенты-историки также были активно вовлечены в процессы научных исследований. Выпускник 1935 г. М. А. Лавров писал в «Ижевской Правде»: «На историческом факультете я получил серьезные знания, но главное – институт вооружил меня марксистско-ленинской теорией. Сбылась моя мечта – поступить в аспирантуру». Выпускники исторического отделения А. А. Лебедев и И. Д. Калюжный после окончания УГПИ, работали в УдНИИ[3]. В 1939 г. они подготовили к изданию сборник документов по истории Гражданской войны в Удмуртии[4].

С 1936–1937 гг. НИР заметно активизировалась. Руководством УГПИ стали выделяться значительные суммы на научные командировки и повышение квалификации преподавательского состава. Для желающих подготовиться к сдаче кандидатского минимума по иностранному языку при Пединституте был организован кружок немецкого языка под руководством П. А. Виноградова[5].

К сожалению, научная деятельность некоторых преподавателей УГПИ не получила шанса на развитие по причинам того, что их взгляды не совсем укладывались в рамки государственной идеологии. Был снят с преподавательской работы выпускник Ленинградской педагогической академии, преподаватель древней истории, проф. С. Н. Чеботарев. Имевшему опыт работы в столичных вузах и научные публикации, в т. ч. монографии «Понологическая теория происхождения религии» (1928) и «Возникновение искусства» (1930), проф. С. Н. Чеботарёву вменялось в вину то, что он не освоил «марксистско-ленинского учения об общественно-экономических формациях», а в вопросах происхождения религии «не считает нужным придерживаться ни Маркса, ни Ленина, а изобретает свою псевдо-научную» «понологи-

[1] *Долгов В. В.* Древняя и новая история России в УГПИ-УдГУ: кафедра дореволюционной отечественной истории // Историческая наука в УГПИ-УдГУ. 1931–2006. С. 23-24.
[2] *Там же.*
[3] *Калюжный И. Д.* Общие предпосылки крестьянской войны в России в XVIII в. // Записки Удмурт. НИИ ист., яз., лит. и фольклора при Совнаркоме Удмурт. АССР. Ижевск, 1940. Сб. 9. С. 38-53.
[4] Центральный государственный архив Удмуртской республики (ЦГА УР). Ф. 1282. Оп. 2. Д. 42. Л. 7-9.
[5] Архив УдГУ. Книга Приказов № 3 по Удмуртскому пединституту от 1 окт. 1935 по 2 окт. 1937. Л. 121об-122.

ческую теорию». Законы развития природы и общества он «сводил к ритму», заявляя о «наличии социально-экономического ритма в истории человечества». «Прикрываясь научной работой, просто набивает для себя стоимость и старается поднять собственный авторитет перед студентами. В общем, он... случайно получил права преподавания истории древнего мира, потому необходимо основательно проверить подготовку доктора Чеботарева для ведения данного курса»[1]. Зимой 1937 г. С. Н. Чеботарёв был обвинён в троцкизме и снят с работы. Кафедра сочла его «случайным человеком на историческом фронте» и приняла решение о недопущении его к преподавательской работе[2].

Зимой 1937 г. в УГПИ на кафедру истории по распределению Наркомспроса была принята Е. А. Миллиор – выпускница Азербайджанского (Бакинского) муниципального института и аспирантуры ЛГУ. В 1938 г. ею была защищена кандидатская диссертация на тему «Исократ и 2-ой Афинский морской союз»[3]. На следующий год Е. А. Миллиор по семейным обстоятельствам уезжает в Ленинград и возвращается в УГПИ только в 1943 г., во время войны.

Великая Отечественная война унесла жизни многих талантливых и перспективных студентов и преподавателей УГПИ. Погибли на фронте, защищая Родину, историки А. А. Лебедев, И. Д. Калюжный, филологи Н. П. Лихачёв и Ф. И. Межников.

Но, несмотря на трудности военного времени, УГПИ не только не прекращал учебный процесс по основным программам, но и готовил специалистов для фронта и работ в тылу. В 1941 г. в состав пединститута были включены эвакуированный Курский педагогический институт и Ижевский учительский институт иностранных языков, с 1942 г. преобразованный в факультет иностранных языков УГПИ[4]. Эвакуация в Ижевск ученых из крупных городов нашей страны, находящихся на захваченных территориях, позволила в значительной степени продвинуть НИР пединститута.

Именно в годы войны в УГПИ появился первый академик – член АН БССР В. Н. Перцев. Крупный специалист по античной и средневековой истории Европы, автор ряда дореволюционных учебников по истории Древней Греции и Древнего Рима, В. Н. Перцев заведовал кафедрой истории с 1941 по 1944 гг. Являясь представителем старой русской школы, еще дореволюционной, он, несмотря на недолгий срок работы в УГПИ, заложил особую традицию педагогической и научной

[1] *Туркевич. А. Л.* Кафедра всеобщей истории УГПИ-УдГУ: первые шаги, становление, развитие // Вестн. Удм. ун-та. 2013. Вып. 1. С. 134-139.
[2] *Пузанов В. В., Верижникова И. В., Кутявин А. Н., Халявин Н. В.* Указ. соч. С. 128.
[3] ЦГА УР. Ф. 1282. Оп. 2. Д. 24. Л. 18.
[4] *Пузанов В. В., Верижникова И. В., Кутявин А. Н., Халявин Н. В.* Указ. соч. С. 136.

работы, которую потом развивала его студентка М. М. Мартынова. В годы Великой Отечественной войны В. Н. Перцев разрабатывал вопросы истории Пруссии до XIII в. и колонизации владений Тевтонского ордена в XIII–XVII вв. Под его научным руководством в 1942 г. была подготовлена к печати диссертация В. А. Маркиной «Севеннское восстание камизаров»[1].

Курс новой истории в УГПИ читал А. Д. Скаба, впоследствии академик Украинской АН. В 1945 г. начал свою работу Василий Евгеньевич Майер – участник Великой Отечественной войны и выпускник исторического факультета МГУ, ставший впоследствии наикрупнейшим в СССР специалистом по аграрной истории Германии развитого средневековья. Выпускница ЛГПИ им. Герцена, преподаватель истории Г. Г. Чернова во время войны работала над написанием научных статей[2] и кандидатской диссертации на тему «Оборона Астрахани (1919 г.)», которую она успешно защитила в Ленинграде уже после войны. В 1946–1947 уч. г. была учреждена кафедра всеобщей истории, которую возглавила Е. А. Миллиор. В послевоенные годы она работала над докторской диссертацией, которая должны была быть посвящена «Революционным движениям в греческом обществе IV в. до н. э.»[3].

Отдельного внимания заслуживает научно-исследовательская работа студентов. Даже в самый трудный для УГПИ 1942–1943 уч. г. продолжали работу студенческие кружки: исторический, биологический, литературный, литературно-творческий, педагогический и другие. Именно в кружках прививались студентам первые навыки самостоятельной научно-исследовательской деятельности. Историческим кружком в годы войны руководил академик В. Н. Перцев. Студенты обсуждали актуальные научные проблемы, выступали с докладами[4]. Работой литературного кружка с 1948 г. руководили студенты Е. Самсонов, И. Тараканов, Д. Яшин, Ф. Ермолаев и др. Со временем состав кружка менялся, но сам он продолжал работу и в университетские годы. Из него вышли известные писатели и поэты, ученые, журналисты, работники культуры. Так, в члены Союза писателей СССР были приняты С. Самсонов, П. Ходырев, Ф. Ермаков. Занимались литературной деятельностью Е. Самсонов, Н. Васильев, В. Романов, А. Леонтьев, А. Уваров, Е. Николаев, Г. Данилов и др. Защитили кандидатские дис-

[1] ЦГА УР. Ф. 1282. Оп. 2. Д. 71. Л. 10.

[2] *Чернова Г. Г.* Астраханский временный военно-революционный комитет (февраль-апрель 1919 г.) // Исторический журнал. М., 1944. № 12. С. 16-24; *Она же.* Оборона Астрахани (1919) // Ученые записки Удмурт. гос. пед. ин-та. Ижевск, 1946. Вып. 1. С. 58-73.

[3] *Туркевич. А. Л.* Указ. соч. С. 134-139.

[4] *Пузанов В. В., Верижникова И. В., Кутявин А. Н., Халявин Н. В.* Указ. соч. С. 141.

сертации Ф. К. Ермаков, И. В. Тараканов, Р. И. Яшина, Д. А. Яшин, В. К. Кельмаков, А. К. Байметов и др. Следует отметить большую сплочённость участников кружка, их любовь к своему делу. Долгие годы кружком руководил известный поэт и ученый Д. А. Яшин[1].

В послевоенный период научно-исследовательской работе студентов уделяется все больше внимания. В 1949 г. было разработано положение о Студенческом научном обществе (СНО) УГПИ, утвержденное Министерством просвещения РСФСР. Основным направлением деятельности СНО стало расширение сети научных студенческих кружков, координирование их деятельности, привлечение студентов к изучению истории, культуры, природы родного края, а также организация научных студенческих конференций. Активное участие студенчества в НИР играло важную роль не только в подготовке новых научных кадров, но и в обеспечении исторической и научной преемственности проводимых исследований, сохранение определённых традиций в научной работе вуза.

За годы войны УГПИ заметно укрепил свой научный потенциал, признанием чего явилось полученное им в 1943 г. право издавать свой журнал «Ученые записки» (первый номер по причинам трудностей военного времени вышел только в 1946 г.).

После войны жизнь пединститута постепенно обретала стабильный характер: обнаруживается устойчивая тенденция к расширению структурных подразделений, увеличению контингента преподавателей и студентов, укреплению материальной базы, совершенствованию учебного и научного процессов. Постепенно активизируются диссертационные исследования. Все больше и больше преподавателей и студентов втягиваются в НИР.

Таким образом, именно в 1930–1940-е гг. были заложены необходимые основы и традиции НИР УГПИ. Если в начале 1930-х гг. научно-исследовательская работа в УГПИ не была организована должным образом по причине отсутствия квалифицированных специалистов и приемлемых материально-бытовых условий, то к концу рассматриваемого периода, удалось вывести этот показатель на достойную высоту. Основными формами научно-исследовательской работы в это время является написание диссертаций и научных статей, а также создание учебников и пособий для школ республики. В научно-исследовательской работе также принимают активное участие студенты УГПИ. Важным и закономерным итогом работы, проведённой в эти годы, становится создание в УГПИ Студенческого научного общества и получение права издавать собственный журнал «Ученые записки».

[1] *Там же*. С. 212.

В. Н. Бубличенко
*Россия, **г. Ухта***
Ухтинский гос. технический ун-т

ОТДЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УХТИНСКОГО ИНДУСТРИАЛЬНОГО ИНСТИТУТА В 1967–1975 гг.

В условиях развития научно-технического прогресса для советского руководства одной из доминантных задач становилось использование научного потенциала высшей школы, которая готовила высококвалифицированных специалистов. Несмотря на приоритет политехнического образования в российской дореволюционной университетской практике в Советском Союзе он, по мнению ряда исследователей, приобрёл самые крайние формы. Курс на преимущественное развитие инженерного образования получил практическую реализацию, являясь одной «из крупнейших непроизводственных отраслей народного хозяйства», «как важное звено народнохозяйственного комплекса»[1].

В контексте общесоюзных тенденций развивалось высшее образование в Коми АССР. Оно имело свою региональную специфику. В отношении подготовки специалистов технического профиля она была связана с принудительным трудом заключенных исправительно-трудовых лагерей и необходимостью обеспечения подготовки квалифицированных кадров в новых условиях дальнейшего промышленного развития республики.

Территория Коми АССР располагала значительными запасами природного и минерального сырья для обеспечения лесной, нефтяной и газовой промышленности. Во второй половине 1960-х гг. предусматривалось увеличение их финансирования, организация новых промыслов, увеличение масштабов геологоразведочных работ. Планируемая добычанефти должна была вырасти с 2,5 млн. тонн в 1966 г. до 8 млн. тонн в 1970 г.; заготовка древесины с 17 млн. кубометров до 20,4 млн. Реализация намеченных планов и дальнейшее социально-экономическое развитие Коми края во многом зависели отрешения кадровой проблемы. Обеспеченность лесной отрасли и нефтегазового сектора

[1] *Лукин В. Н., Мусиенко Т. В., Федорова Т. Н.* Развитие советской высшей школы (исторический и социокультурный аспекты). URL: http://credonew.ru/content/view/374/28/

специалистами с высшим техническим образованием составляла 40 % от необходимого[1].

В сложившейся ситуации Совет Министров СССР своим постановлением от 21 марта 1967 г. № 220 удовлетворил ходатайство Коми обкома КПСС об образовании в г. Ухте индустриального института (создан приказом Минвуза РСФСР № 295 от 16 июня 1967 г.). Новый вуз создавался на базе вечернего факультета Московского института нефтехимической и газовой промышленности[2]. С первых лет своего существования он стал не только учебным заведением по подготовке специалистов для ведущих отраслей промышленности Коми АССР, но и одним из центров научных исследований на Европейском Севере России.

История становления и развития Ухтинского индустриального института (с 1999 г. – государственного технического университета) нашла отражение во многих публикациях. Среди них следует выделить брошюру первого ректора Ухтинского индустриального института (УИИ) Г. Е. Панова[3]. Автор обобщил опыт вуза в решении наиболее актуальных и сложных проблем в период подготовки первых выпускников, формированию коллектива и развитию научных исследований. Отметим, что в память о Г. Е. Панове выпущена художественно-документальная книга Т. Т. Новиковой, о нем вспоминает ветеран вуза Б. А. Витович, опубликована статья в обобщающем труде к 50-летию Ухтинского государственного технического университета (УГТУ)[4]. Важная информация о различных аспектах деятельности вуза г. Ухты содержится в публикациях его ректора Н. Д. Цхадая[5]. Отдельные публикации посвящены истории факультетов УГТУ, научному потенциалу вуза, его наиболее известным ученым[6].

---

[1] Ухтинский государственный технический университет: пути становления и развития / под ред. *Н. Д. Цхадая*; сост. *Л. П. Рощевская*. Ухта, 2008. С. 27; Ухтинский индустриальный институт. 1967–1992. Ухта, 1992. С. 2.

[2] Национальный архив Республики Коми (далее – НАРК). Ф. Р-1735. Оп. 1. Д. 4. Л. 1.

[3] *Панов Г. Е.* Наш индустриальный (к первому выпуску инженеров в Ухтинском индустриальном институте). Сыктывкар, 1972.

[4] *Витович Б. А.* Мой университет. Ухта, 2008; *Новикова Т. Т.* Остаюсь с вами. Ухта, 2008; Ухтинский государственный технический университет... С. 30-31.

[5] *Цхадая Н. Д.* Быть университетом. Отчет о работе Ухтинского государственного технического университета за период с 1997 по 2002 год. Ухта, 2002; Северный форпост российского нефтегазового образования: избранные статьи, доклады, интервью, выступления. Вологда, 2013 и др.

[6] Высшая школа разведчиков (страницы истории геологоразведочного факультета Ухтинского государственного технического университета) / под ред. Н. Д. Цхадая. Ухта, 2007; Доктора наук Республики Коми. Сыктывкар, 2004; Нам 10 лет: краткая история факультета экономики и управления УГТУ. Ухта, 2008; Портрет интеллекта: Ухтинский университет / под ред. *Н. Д. Цхадая*. СПб., 2015; и др.

Несмотря на обширную историографию об УИИ-УГТУ анализ отдельных направлений в его деятельности требует дополнительного изучения. В частности, интерес представляет период 1967–1975 гг. с точки зрения развития научных исследований в вузе. Данная статья призвана частично восполнить существующий пробел.

В условиях периферийности и сложных природно-климатических условий Крайнего Севера первоочередной задачей для индустриального института г. Ухты становилось его обеспечение высоко квалифицированными кадрами, которые могли не только участвовать в учебном процессе, но и вести научные исследования. Проблема решалась комплексно при поддержке других профильных вузов, базовых промышленных предприятий. Многое зависело от организаторских способностей администрации индустриального института г. Ухты. В первый учебный год в нем работало 19 преподавателей, имеющих ученые степени и звания. В том числе, заслуженный деятель науки и техники Коми АССР и РСФСР, лауреат Государственных премий, Герой Социалистического труда (присвоено в 1969 г.), доктор геолого-минералогических наук А. Я. Кремс[1].

Плановые мероприятия администрации Ухтинского индустриального института направлялись на создание оптимальных условий для повышения квалификации преподавателями вуза. Он предусматривал привлечение их к разработке научно-исследовательских тем с перспективой защиты на их основе будущих диссертационных работ. Усилия в данном направлении давали положительные результаты.

В частности, на кафедре химии за 1970–1971 уч. г. состоялась защита 2-х кандидатских диссертаций. Автором одной из них был зав. кафедрой Р. П. Цивилев. Впервые экспериментальное исследование было полностью выполнено на базе вуза. В результате промышленностьполучила рекомендации по созданию оптимальных условий синтеза новых сегнетоэлектрических соединений. Заводские инженеры дали высокую оценку работе Р. П. Цивилева. Кроме того, в отчетный период преподавателями кафедры химии велась разработка 4 хоздоговорных тем на общую сумму 23 тыс. руб. Они имели непосредственное отношение к промышленному производству республики[2]. Таким образом, коллективу УИИ удалось принять участие в решении одной из приоритетных задач пятилетнего плана развития народного хозяйства Советского Союза, который предусматривал «обеспечение органической связи между наукой и производством»[3].

---

[1] *Бубличенко В. Н., Латыговская О. Ю., Юрченко В. В.* Научный потенциал Ухтинского государственного технического университета. Ухта, 2008. С. 160-164.

[2] НАРК. Ф. Р-1735. Оп. 1. Д. 84. Л. 1, 3.

[3] Материалы XXIII съезда КПСС. М., 1966. С. 123.

Для дальнейших исследований кафедрой химии закупалось новое современное оборудование, в то время как имеющееся было отлажено и запущено в работу. При кафедре работала научно-исследовательская лаборатория, все преподаватели имели оборудованные для проведения экспериментов рабочие места. Научной перспективой для кафедры становилась разработка темы «Исследования химического состава и физико-химических свойств нефтей Коми АССР». Её реализация обеспечивалась дополнительной закупкой новой аппаратуры[1].

В общей сложности к 1971 г. преподаватели вуза защитили 6 кандидатских диссертаций, 13 из них проходили обучение в целевой аспирантуре, сдав 61 кандидатский экзамен. Среди докторов наук в УИИ работали специалисты в области геологии, химии, теплотехники. По данным Г. Е. Панова, из 70 кандидатов наук в Ухтинском вузе вели научно-педагогическую деятельность 8 специалистов в области математики, физики и химии, 3 – в теоретической механике, сопромате, теории машин и механизмов, 10 – по геологии, 5 – нефтяной и газодобывающей отрасли, а также высококвалифицированные ученые в других отраслях знаний[2].

Профиль УИИ определил тематику основных научных исследований, которые выполнялись его сотрудниками. Приоритетными среди них стали изучение закономерностей формирования и размещения твердых и газожидких полезных ископаемых в Коми АССР и Тимано-Печорском регионе, совершенствование методов разработки нефтяных и газовых месторождений, совершенствование технологии лесозаготовок и деревообработки. Важное значение придавалось исследованию надежности и долговечности работы машин и механизмов в условиях низких температур и вакуума.

В научных разработках института были заинтересованы не только промышленные предприятия Коми АССР. Заявки на выполнение исследований поступали из Москвы, Ленинграда и других городов. Сложившаяся ситуация потребовала ускоренного создания научно-лабораторной базы (пример с кафедрой химии был не единственным в этом отношении), которая позволяла бы внедрять передовые методы научных исследований и достигать положительного практического эффекта от них.

После начала эксплуатации институтского вычислительного центра стало возможным решение сложных научно-практических задач, обеспечить промышленность важными научными рекомендациями. Остановимся на одном примере. Группа ухтинскихученых на стадии

[1] НАРК. Ф. Р-1735. Оп. 1. Д. 84. Л. 7.

[2] *Бубличенко В. Н., Латыговская О. Ю., Юрченко В. В.* Указ. соч. С. 172-173.

доразведкиВуктыльского месторождения, когда состав и свойства конденсата еще не были полностью изучены, выступила с гипотезой о возможности его использования для двигателей внутреннего сгорания. После проведения кафедрой теплотехники института лабораторных исследований гипотеза получила научное подтверждение. Промышленности были даны научно обоснованные рекомендации по использованию конденсата в качестве эффективного дизельного топлива. Ежегодный экономический эффект от частичного внедрения полученных разработок в Ухтинском геологическом управлении составил более 200 тыс. руб.[1]

Активно велась работа учеными института по выполнению научно-исследовательских заданий для нефтяной и газовой промышленности. В 1971 г. институт выполнил 11 хоздоговорных тем на 125,3 тыс. руб. Годовой экономический эффектот внедрения полученных рекомендаций в производство составил 935 тыс. рублей. В результате проведенных исследований учеными вуза опубликовано 32 научные статьи и 31 находится в печати, оформлено 11 заявок на изобретение и получено одно авторское свидетельство[2].

Накопленный опыт научно-исследовательской деятельности в первые годы после образования Ухтинского индустриального института продолжал развиваться и совершенствоваться в дальнейшем. Анализ архивных данных позволяет сделать вывод о том, что его научный потенциал не снизился. Так, на кафедре бурения в 1973 г. из 7 штатных преподавателей 4 имели ученую степень. Они активно занимались научной деятельностью, в результате чего за отчетный период было подано 10 авторских заявок на изобретение, подготовлено 46 научных статей для журналов высшей школы и других издательств (см. табл. 1).

Отметим, что коллектив кафедры бурения в течение 1969–1975 гг. проводил важные научные исследования для объединений «Коминефть», «Комигазпром» и Ухтинского территориального геологического управления (УТГУ). Разработанные рекомендации частично или полностью были внедрены в производство и приносили значительный экономический эффект. Так, работы кафедры бурения на Ярегском нефтешахтном управлении обеспечивали 3 руб. экономии на 1 руб. затрат[3].

[1] *Панов Г. Е.* Указ. соч. С. 35-36.
[2] *Там же*. С. 39.
[3] *Бубличенко В. Н., Латыговская О. Ю., Юрченко В. В.* Указ. соч. С. 188.

Таблица 1

Сведения об участии сотрудников кафедры бурения УИИ в научно-исследовательской работе за 1973 г.

Ф.И.О. сотрудника	Долж-ть	Ученая степень, звание	Количество авторских заявок на изобретение	Количество статей	
				журналы высшей школы	другие издат-ва
Долгий И. Е.	зав. каф.	канд. тех. наук, доцент	4	3	11
Кузнецов В. А.	и. о. доц.	канд. тех. наук	2	2	4
Гержберг Ю. М.	и. о. доц.	канд. тех. наук	3	4	8
Даныш Д. В.	и. о. доц.	канд. тех. наук	–	2	3
Жеребкин А. И.	асс-т	–	1	2	3
Фомин А. С.	асс-т	–	–	1	–
Уляшова Н. М.	–	–	–	1	2

Источник: НАРК. Ф. Р-1735. Оп. 1. Д. 81. Л. 2.

В 1975 г. в институте велась разработка 111 научно-исследовательских тем, из которых 40 хоздоговорных и 71 госбюджетная. По сравнению с 1971 г. среднегодовая стоимость одной хоздоговорной темы к 1975 г. возросла более чем в два раза. Объем выполненных в институте научно-исследовательских работ к 1975 г. относительно предшествующего увеличился на 21,1 %. Плановый показатель по хоздоговорным научно-исследовательским работам, утвержденный коллегией министерства на последний год IX пятилетки, был реализован в 1974 г.

Логическим завершением работ по геологическому изучению Тимано-Печорской провинции, с целью обобщения полученной информации и разработки научно-обоснованных рекомендаций по поиску, разведке и выбору нефтегазоносных площадей в 1975 г. в институте была открыта первая отраслевая лаборатория. Планировалось, что под руководством доктора геолого-минералогических наук, профессора В. М. Матусевича она будет вести направленные поиски газовых и газоконденсатных месторождений в Тимано-Печорской провинции и шельфовой зоне Печорского и Баренцева морей. Министерство газовой промышленности СССР должно было обеспечить финансирование лаборатории в объеме 70 тыс. руб.

Итак, созданный на территории Коми АССР первый в республике Ухтинский индустриальный институт для подготовки инженерных

кадров нефтяной, газовой и лесной промышленности за короткое время стал не только образовательным учреждением, но и научно-исследовательским центром. Профессорско-преподавательский состав вуза выполнял важные исследования для республиканской и союзной промышленности. Их внедрение в производство обеспечивало более эффективное использование техники и оборудования, сокращало материальные затраты. Научные исследования ухтинских ученых велись с использованием передовых методов, создавая условия для широкого использования достижений научно-технического прогресса в производстве.

П. В. Георгиев
*Россия, **г. Казань***
Казанский (Приволжский) федеральный ун-т

«УЧЁНЫЕ ЗАПИСКИ» КАЗАНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА КАК ПАМЯТНИК НАУЧНЫХ КОММУНИКАЦИЙ УНИВЕРСИТЕТСКОГО СООБЩЕСТВА ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Деятельность университета невозможна без дискуссий, выступлений, обсуждений и других форм научных коммуникаций. Одним из способов осуществления научных коммуникаций является практика функционирования университетских научных журналов, являющихся своеобразной «сетью общения»[1]. Университетский журнал можно рассматривать как своеобразный памятник научной коммуникации университетского сообщества. Тем более это актуально для эпохи, когда не существовало современных средств коммуникаций. На страницах научных университетских журналов прошлого можно найти своеобразную летопись научных дискуссий и различного рода обсуждений, отражавших как научные, так и социально-политические проблемы, волновавшие университетское сообщество. Университетские журналы в прошлом служили средством обмена на иностранные издания, высылались отдельным персонам и учёным, чтобы те были в курсе новых научных изысканий, а также рассылались в крупнейшие библиотеки и университеты России.

В данной статье речь пойдет об «Учёных записках Казанского университета» (далее – УЗ), одном из первых научных университетских изданий в России. Издание УЗ ведет свое начало с 1834 г. Появление УЗ было трудным и долгим процессом. Среди тех, кто был у истоков создания УЗ можно назвать великого математика, одного из создателей неевклидовой геометрии, Н. И. Лобачевского, выдающегося астронома, одного из первооткрывателей Антарктиды И. М. Симонова, попечителя Казанского учебного округа Н. М. Мусина-Пушкина[2]. Н. И. Лобачевский долгие годы исполнял должность ректора и одновременно был редактором УЗ. Появление УЗ явилось большим событием для российской науки, т. к. развитие научных знаний в немалой степени поддерживается посредством авторитетных периоди-

[1] См.*: Мягков Г. П.* Научные коммуникации как фактор развития науки // Идеи и люди: интеллектуальная культура Европы в Новое время. М., 2014. С. 20-25.
[2] *Георгиев П. В.* «Учёные записки Казанского университета» в поле научных коммуникаций России (1834–1917) // Учён. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманитарные науки. 2014. Т. 156. Кн. 3. С. 8-10.

ческих изданий[1]. УЗ становятся авторитетным журналом, в котором публикуются научно значимые труды. В новом издании появляются ставшие всемирно известными статьи Н. И. Лобачевского «Воображаемая геометрия», «Новые начала геометрии, с полной теорией параллельных», «Пангеометрия». Большой научный резонанс вызывала статья И. М. Симонова «Опыт математической теории земного магнетизма», опубликованная в УЗ в 1835 г.[2] В УЗ публикуются такие крупные учёные, как математик А. Ф. Попов, физик Э. А. Кнорр, химик К. К. Клаус, зоолог Э. А. Эверсманн. Как отмечалось в отчёте Императорского Казанского университета по управлению Мусина-Пушкина, «новое издание отличалось современным направлением, точностью в выходе книжек и многими действительно важными статьями, заслуживающими одобрение в других правительственных и частных журналах»[3].

Одной из важнейших функций УЗ была практика обмена УЗ на иностранные издания, высылка издания отдельным персонам и учёным, а также рассылка в крупнейшие библиотеки и университеты России. Эта коммуникативная сторона функционирования УЗ понималась едва ли не как наиглавнейшая. В дальнейшем УЗ постоянно обменивались на иностранные научные издания[4]. Благодаря УЗ пополнялась иностранными изданиями университетская библиотека. Из ежегодных отчётов редакции УЗ известно, что определённое количество экземпляров издания регулярно направлялось за границу[5]. Из отчёта за 1901 г., например, известно, что за границу было выслано 86 экз. «Учёных записок»[6], а в отчёте за 1907 г. значится уже 120 экз.[7] Среди зарубежных адресатов, которым высылались номера УЗ, значатся университеты, библиотеки, учёные общества Австралии, Англии, Аргентины, Бельгии, Болгарии, Германии, Голландии, Дании,

---

[1] *Бухараев В. М., Мягков Г. П.* «Учёные записки» как историографический факт // Учён. зап. Казан. ун-та. 1998. Т. 134: Проблемы отечественной и зарубежной истории и историографии. С. 4.

[2] *Шофман А. С.* Казанский университет до Великой Октябрьской социалистической революции // История Казанского государственного университета имени В. И. Ульянова-Ленина (материалы к обсуждению). Казань, 1954. С. 15.

[3] Отчёт Императорского Казанского университета и Учебного округа за 17 лет, с 1827 по 1-е января 1844 года, по управлению тайного советника Мусина-Пушкина. Казань, 1844. С. 279.

[4] Документы об обмене Учёных записок на другие издания (1898–1899) // Национальный архив Республики Татарстан (далее – НАРТ). Ф. 977. Оп. Совет. Д. 9926. Л. 279.

[5] Отчёт редактора Учёных записок за 1901 год (1902) // НАРТ. Ф. 977. Оп. Совет. Д. 10612. Л. 3-4.

[6] *Там же*. Л. 4.

[7] Документы об избрании проф. Пионтковского А. А. редактором Учёных записок (1908) // НАРТ. Ф. 977. Оп. Совет. Д. 11735. Л. 1об.

Португалии, Ирландии, Испании, Италии, Норвегии, Сербии, США, Швеции, Шотландии, Японии[1]. В 1905 г. заведующий славянским отделом библиотеки конгресса в Вашингтоне обратился в библиотеку Казанского университета с просьбой оказать конгрессу содействие в пополнении его библиотеки недостающими экземплярами УЗ с 1834 по 1857 г. Просьба была удовлетворена с определением: «Разрешить библиотекарю послать недостающие экземпляры Учёных записок в Вашингтонскую библиотеку, если это не составит ущерба интересам библиотеки Казанского университета»[2]. Наряду с обменом УЗ распространялись по подписке. О широчайшей географии распространения УЗ по подписке внутри России говорят прошения на имя редактора Ф. Г. Мищенко о высылке очередных номеров журнала. Могут быть упомянуты, например, Воронежская, Таврическая, Тамбовская, Херсонская, Енисейская губернии, города Красноярск, Новгород, Борисоглебск, Новая Бухара. Среди подписчиков – библиотекари, священники, провизоры[3]. Кроме подписчиков, УЗ также высылались в разные учреждения (например, во многие крупные городские публичные библиотеки России, в Московский, Санкт-Петербургский, Томский, Юрьевский университеты) и отдельным лицам. Среди наиболее значимых персон, кому в разное время отправлялись УЗ, были химик Д. И. Менделеев[4], математик и философ Н. В. Бугаев[5], профессор и декан историко-филологического факультета Петербургского университета И. В. Помяловский[6], историк И. Е. Забелин[7]. Нужно отметить, что УЗ часто становились своеобразной трибуной для актуализации тех или иных насущных социально-политических проблем. Так, например, в истории УЗ особое внимание привлекают статьи, посвященные проблеме применения смертной казни, написанные в разное время Н. П. Загоскиным и А. А. Пионтковским[8]. Оба автора были известными казанскими юристами, и придерживались либеральных взглядов. Несомненно, что обращение к теме смертной казни было

[1] Отчёт редактора Учёных записок за 1901 год (1902). Л. 12об-13, 14об-15, 16об-17, 18об-19.

[2] Протоколы заседаний Совета. Т. 2. // НАРТ. Ф. 977. Оп. Совет. Д. 11037а. Л. 79об-80.

[3] Переписка Мищенко // Отдел рукописей и редких книг Научной библиотеки им. Н. И. Лобачевского. Оп. 4064. Ед. хр. 1. Л. 134-139, 141-143, 145.

[4] Отчёт редактора Учёных записок за 1899 г. (1900) // НАРТ. Ф. 977. Оп. Совет. Д. 10224. Л. 6.

[5] *Там же*. Л. 5об.

[6] *Там же*. Л. 6об.

[7] *Там же*. Л. 5об.

[8] *Загоскин Н. П.* Очерк истории смертной казнив России // Учён. зап. имп. Казан. ун-та. 1892. Кн. 1. С. 1-102; *Пионтковский А. А.* Смертная казнь в Европе // *Там же*. 1908. Кн. 5. С. 1-48; Кн. 6-7. С. 49-96; Кн. 11. С. 97-124.

вызвано социально-политической обстановкой в России и выражало политическую позицию самих казанских учёных. Примечательно, что А. А. Пионтковский долгие годы был редактором УЗ, а Н. П. Загоскин одним из первых исследовал историю возникновения УЗ. Особый интерес также представляет дискуссия между Г. Ф. Шершеневичем и Ф. Г. Мищенко, развернувшаяся на страницах УЗ[1]. Символично, что последний также имел непосредственное отношение к УЗ, т. к. с 1890 по 1903 гг. являлся редактором УЗ. Редакторство Ф. Г. Мищенко было особой вехой в издании УЗ. «Деятельность Мищенко на посту редактора "Учёных записок" была очень плодотворной. Как редактор, он принял на себя труд по составлению истории издания "Учёных записок" университета ввиду приближающегося его столетнего юбилея. В "Учёных записках" можно найти большое количество рецензий, отзывов, статей на самые разнообразные темы, связанные с проблемами истории афинского политического устройства, с переводами Полибия, с гомеровским эпосом. В конце каждой книги "Учёных записок" Мищенко помещал рубрику "Книжные новости", где сообщал о вновь изданных книгах, как русских, так и иностранных. Как редактор, он заботился о правильном обмене "Учёных записок" на другие издания, вёл переписку с редакциями русских и иностранных изданий»[2].

По предложению Мищенко также «были увеличены объём и тираж издания, изменена периодичность его выхода в свет, выделены дополнительные средства на вознаграждения авторов критических статей. Кроме того, он составил и выпустил систематический указатель статей, помещённых в "Учёных записках" с 1834 по 1899 г., который подвёл итог более чем шестидесятилетней истории издания и завершил его выпуск в XIX веке»[3]. Что касается Г. Ф. Шершеневича, то он активно публиковался на страницах УЗ. В УЗ Шершеневич опубликовал свои важнейшие труды, включая знаменитую речь «О чувстве

[1] Габриэль Феликсович Шершеневич (1863–1912, Москва) – юрист, профессор Казанского (1888–1906) и Московского (1906–1911) университетов. Один из представителей либерального движения в России, член кадетской партии, депутат I Государственной Думы. Федор Герасимович Мищенко (1848–1906, Киев) – историк античности, профессор, член-корреспондент Петербургской АН (1895). В 1872–1884 преподавал в Киевском университете. В 1884 г. был обвинен в принадлежности к группе украинофилов и уволен из Киевского университета. 1889–1903 – профессор классической филологии Казанского университета.

[2] *Шофман А. С.* Фёдор Герасимович Мищенко. Казань, 1974. С. 17-18.

[3] *Габдельганеева Г. Г.* «Учёные записки» Казанского университета (из истории научного книгоиздания в России) // Книжное дело в России во второй половине XIX – начале XX века. Вып. 4. Л., 1989. С. 123.

законности», в которой содержались некоторые критические замечания в адрес русской действительности[1].

Дискуссия между Мищенко и Шершеневичем развернулась после речи последнего на годичном акте 5 ноября 1899 г.[2] На эту речь Мищенко ответил открытым письмом, опубликованном в УЗ[3]. Вскоре последовал ответ Шершеневича[4]. Дискуссия затрагивала проблемы кодификации права в Германии и вопрос о целесообразности принятия в германских землях единого гражданского кодекса. По сути же, на наш взгляд, разногласия Шершеневича и Мищенко в данном вопросе означали нечто большее. Эта дискуссия затрагивала, говоря современным языком, проблемы глобализации, одновременно касаясь вопросов федеративного устройства. Это тем более вызывает интерес, поскольку оба казанских ученых придерживались либеральных взглядов. Мищенко отстаивал принцип, по которому право каждого народа имеет национальные особенности, и связывал это утверждение с позицией т.н. исторической школы. Основная мысль Шершеневича заключалась в том, что право не имеет национальных границ и какой-либо народ может заимствовать право «в готовом виде у старшего»[5]. В своей речи Шершеневич приветствовал объединение Германии на почве частного права[6]. В этом он видел прекрасный пример для «всякого иного законодателя и для правоведения всякой иной страны»[7]. «Принцип целесообразности – вот основное начало, которым обязан руководствоваться законодатель приосуществлении своей великой, но трудной задачи» – подчеркивал Шершеневич[8]. По утверждению Шершеневича, принцип целесообразности в праве должен быть выше национального принципа. По-иному смотрел на эту проблему Мищенко. Мищенко считал, что право образуется лишь на протяжении длительного исторического периода и неразрывно связано с народными особенностями, народным духом. По сути же, как нам кажется, в этом утверждении обозначились симпатии Мищенко к идее народного суверенитета, идеи о самобытности славянских народов, в т. ч. украин-

[1] Факультет, на котором учился Ленин. Казань, 1990. С. 101.
[2] Новейшая кодификация гражданского права в Германии. Речь, произнесенная 5 нояб. 1899 года в торжественном годичном собрании Императорского Казанского университета // Учён. зап. имп. Казан. ун-та. 1899. Кн. 11. С. 1-26.
[3] *Мищенко Ф. Г.* По поводу актовой речи проф. Г. Ф. Шершеневича: «Новейшая кодификация гражданского права в Германии» (открытое письмо) // *Там же*. 1899. Кн. 12. С. 9-26.
[4] *Шершеневич Г. Ф.* Ответ проф. Ф. Г. Мищенку // *Там же*. 1900. Кн. 2. С. 59-66.
[5] *Там же*. С. 60.
[6] Новейшая кодификация гражданского права в Германии... С. 1.
[7] *Там же*. С. 25.
[8] *Там же*. С. 26.

ского. Мищенко разделял взгляды и идеи украинофильства, остаивал право украинского народа иметь свою национальную культуру и родной язык[1]. Видимо, Мищенко был сторонником федеративного союза славянских народов и не испытывал особых симпатий к идее государственного централизма. По мнению Мищенко, идея универсализма, хотя бы и основанная на принципах целесообразности и разумности без учёта национальных и культурных различий несет в себе опасность. Не случайно, Мищенко особое внимание уделял федеративному движению эллинов и всегда особо отмечал, что федеративное движение эллинов ближе всего исходило из особенностей эллинской жизни. В открытом письме Шершеневичу, Мищенко подчеркнул, что «в каждое данное время различные человеческие общества находятся на разных ступенях развития и в различных культурных условиях»[2]. В ответном письме Шершеневич, продолжал развивать и отстаивать идею о приоритете не национального, но рационального начала при кодификации права. При этом, Шершеневич даже особо подчеркнул, что возможно объединение всех европейских народов, составляющих европейскую культуру на почве единого гражданского законодательства[3]. Отвечая на едкое замечание Мищенко о несовместимости правового сознания, например, немца и негра, Шершеневич, заметил, что даже негр прибрежной Африки, при действии европейской культуры, может стать на степень последней и тогда нет уже препятствий к тому, чтобы европейские правовые законы могли быть для него вполне приемлемы[4]. Отметим, что учитывая общефилософский и политический контекст данного спора, эта дискуссия остается актуальной и сегодня.

В конце XIX – начале XX в. вопросы права занимали одно из приоритетных и насущных мест в жизни российского общества. При этом УЗ становились своеобразной ареной научного (а подспудно и замещённого, политического) диалога между либеральными и консервативными правоведами[5]. В 1908 г. в УЗ была опубликована получившая широкий общественный резонанс статья Пионтковского о смертной казни[6]. В этой статье «он со всей страстью гуманиста делал категоричный вывод о том, что казнь представляется мерою не только из-

[1] *Шофман А. С.* Фёдор Герасимович Мищенко. С. 31, 44.
[2] *Мищенко Ф. Г.* По поводу актовой речи проф. Г. Ф. Шершеневича... С. 25.
[3] *Шершеневич Г. Ф.* Ответ проф. Ф. Г. Мищенко. С. 64.
[4] *Там же*. С. 64.
[5] *Там же*. С. 12-13. Не случайно, редакторами УЗ являлись в разное время правоведы А. П. Чебышев-Дмитриев, А. М. Осипов, А. А. Пионтковский, А. А. Симолин.
[6] *Пионтковский А. А.* Смертная казнь в Европе // Учён. зап. имп. Казан. ун-та. 1908. Т. 175. Кн. 5. С. 1-48; Кн. 6-7. С. 49-96; Кн. 11. С. 97-124. В февр. 1908 г. А. А. Пионтковский был избран редактором УЗ, вновь переизбран в 1912 г. и занимал этот пост до самой смерти 25 дек. 1915 г. (7 янв. 1916 г.).

лишней, ненужной, беспомощной, но и вредной, опасной и в этическом смысле недопустимой»[1].

В УЗ публиковались преподаватели не только Казанского, но и других университетов, что способствовало упрочению научных коммуникативных практик в России. Среди них – Н. А. Буш, выдающийся русский ботаник, преподававший в Юрьевском и Санкт-Петербургском университете; В. В. Курилов, доктор химии Московского университета, специалист по неорганической, органической, физической и аналитической химии; историк И. Д. Беляев[2], профессор Московского университета по кафедре русского законодательства. Живо откликались УЗ и на насущные проблемы безопасности общественного существования. В истории УЗ был эпизод, когда университетское издание резко актуализировало вопрос о медико-санитарном состоянии города Казани и российских городов в целом. Эпизод этот был связан со вспышкой чумы, разразившейся в станице Ветлянская и получившей название Ветлянской эпидемии 1878–1879 гг.[3] Любопытно отметить, что ни одна (!) тема не вызвала в истории издания УЗ такого количества публикаций. Множество статей были посвящены историческому экскурсу по данному вопросу. Не будем забывать, что УЗ, таким образом, содействовали давней традиции борьбы казанских учёных с опасными заболеваниями, которую заложили ещё Н. И. Лобачевский и К. Ф. Фукс. Благодаря УЗ в научное коммуникативное поле России вовлекались и первые женщины-учёные. Работа женщины, Клавдии Григорьевны Шумковой-Трубиной, была впервые опубликована в УЗ в 1910 г.[4] Шумкова-Трубина стала первой женщиной, защитившей диссертацию в Казанском университете[5].

Таким образом, УЗ сыграли большую роль в развитии научного коммуникативного поля России, являясь своеобразной «сетью общения», столь важной для развития отечественной науки.

---

[1] Факультет, на котором учился Ленин. С. 103. (Характерно, что ранее эта же тема поднималась в статье Н. П. Загоскина в УЗ в 1892 г.).

[2] И. Д. Беляев разделял взгляды славянофилов и симпатизировал идее так называемого «народного царя», который являлся бы народным избранником и учитывал мнение народа. Именно таким представлялся Беляеву царь Михаил Фёдорович, избранный Земским собором.

[3] См.: *Минх Г. Н.* Чума в России (Ветлянская эпидемия 1878–1879 гг.). Киев, 1898.

[4] *Шумкова-Трубина К. Г.* К морфологии печени // Учён. зап. имп. Казан. ун-та. 1910. Т. 77. Кн. 4. С. 1-32.

[5] Вот что сообщала об этом событии газета «Камско-Волжская речь»: «Медицинский факультет признал г-жу Шумкову-Трубину достойной учёной степени и в свою очередь приветствовал её через своего старейшего члена профессора Высоцкого. Публика ответила на постановление факультета дружной овацией по адресу первой в Казани женщины – доктора медицины» (Диспут женщины-врача) // Камско-Волжская речь. 1910. № 474. 26 мая. С. 5).

В. Л. Круткин
*Россия, **г. Ижевск***
Удмуртский гос. ун-т

КАК ГУМАНИТАРНОЕ ЗНАНИЕ МОЖЕТ ФОРМИРОВАТЬСЯ В СОЦИАЛЬНОЙ НАУКЕ (НА ПРИМЕРЕ АНТРОПОЛОГИИ А. ЛЕРУА-ГУРАНА)

1. Гуманитарное знание – форма личностного знания.

В программе экзамена по «философии и истории науки» есть вопрос о «методах социально-гуманитарного познания». Интуиция подсказывает, что этот вопрос не очень удачно сформулирован, он спотыкается на понимании дефиса. Идет ли речь о соединительном, или же о разделительном смысле? Думается, что здесь речь идет о разных знаниях, а они получаются разными методами. Социальные науки вырастают из стремления познать общество, гуманитарные науки направлены на сферу культуры. Везде в мире не просто различают social science и humanity, но показывают, что внутри как первой, так и второй групп существует основательное разнообразие. Можно ли единым методом охватить разные познавательные устремления?

Но после того, как знания на этих путях были получены, они начинают (могут начать) работать. И здесь открывается задача совместности, вряд ли она нуждается в скрепляющем стороны особом методе познания. По словам А. А. Зиновьева, обычно метод растворен в теле науки, если же он обособляется, то это признак ее неблагополучия[1].

Сама предметная область мало что говорит о характеристике знания. Культуру, с которой обычно связывают гуманитарное знание, как создаваемый людьми мир, изучает множество наук. Все в мире людей будет проявлением культуры – артефакты, способы образования групп, символы. Равно как и такие институты как наука, экономика, религия, искусство и др. Они всегда и были предметом внимания социальных наук – истории, психологии, антропологии культуры, социология культуры, и т. д. Что же здесь делать представителю гуманитарной науки?

Считать, что гуманитарные науки (humanity) повествуют о человеке – это рисковать столкнуться с новой безмерностью. О человеке можно и нужно говорить как о зоологическом, биологическом, социологическом, экономическом, историческом, психологическом, политическом, антропологическом и т. д. существе, и это очень важные направления исследований, человек будет героем широкого круга упо-

[1] *Зиновьев А. А.* Очерки комплексной логики. М., 2000. С. 541.

мянутых наук как естественных, так и социальных. Что остается на долю гуманитария?

Иногда в культуре, на которую нацелено гуманитарного знания, различают культуру материальную и нематериальную. Отсюда произрастает клише духовной культуры». Развитие «material studies» убедительно доказывает, что популярное в XIX в. дихотомическое разделение культуры на материальную и нематериальную сегодня безнадежно устарело[1], как и разделение человека на «телесного» и «духовного»[2]. Социокультурной материальности нет альтернативы.

История науки демонстрирует примеры того, как социальный исследователь, как впрочем, и исследователь природы, устремляясь к своим целям, сам себе становится гуманитарием. Вот направление, по которому следует двигаться, отвечая на вопрос экзамена, о чем шла речь в начале этих заметок. Что же за работу ему предстоит выполнить?

В упомянутых выше случаях можно получить много знаний о человеке, характерно, что они будут получены «извне», тогда как гуманитарное знание – это знание о человеке, полученное «изнутри». Дело не в том, что человека нельзя рассматривать как объект, дело в другом: нельзя только этим и ограничиваться. В гуманитарной сфере человек – это рефлексивное существо, наделен способностью к самосознанию и самопознанию. Это не означает, что в естественных и социальных науках об этом не догадываются.

Но главные задачи по раскрытию человеческой рефлексивности выпадают на долю гуманитарных наук, их предметом является, как об этом пишет М. Н. Эпштейн, – «область самопознания человека и человечества»[3].

Классификации наук мало что дают. Традиционно причисляемые к гуманитарным, некоторые версии литературоведении (например, нынешнего школьного), могут оказаться абсолютно негуманитарным – они лишены рефлексивности, тогда как классически исполненные социологическая или антропологическая теория могут нести основательный гуманитарный потенциал.

Кроме различий по предмету, науки отличаются и в прагматической сфере, где должна складываться соответствующая теории область практики. Это представлено в таблице М.Н. Эпштейна:

---

[1] *Ионин Л. Г.* Культура материальная и духовная // Новая философская энциклопедия: в 4 т. М., 2001.

[2] *Круткин В. Л.* Телесность человека в онтологическом измерении // Общественные науки и современность. 1997. № 4.

[3] *Эпштейн М. Н.* Конструктивный потенциал гуманитарных наук: могут ли они изменять то, что изучают?// Филос. науки. 2008. № 12. С. 32.

Предмет, на который направлено познание	Науки, в которых знания обобщаются	Практические методы преобразования того, что изучается
Природа	Естественные	Техника
Общество	Социальные	Политика
Культура	Гуманитарные	

Для естественных наук, изучающих природу, такой сферой выступает техника. Для социальных наук, изучающих общество, такой сферой будет сфера политики[1]. Что будет выступать соответствующей областью для гуманитарных наук?

Решающее отличие социального и гуманитарного знания состоит в том, что в гуманитарных науках отсутствуют практики преобразования того, что изучается. Или они только складываются. Здесь изучается не то, что есть, а то, чего нет. Как пишет М. Н. Эпштейн, это не просто знания о существующих практиках, не столько картина человека, как он есть, сколько картина того, каким он может быть. Гуманитарное знание выступает в роли прогностического устройства, не случайно именно здесь формируются манифесты, проекты новых практик: научных, социальных, художественных[2]. Здесь наблюдается глубокое взаимное проникновение констатаций и манифестаций.

В философии науки близко к этой идее приближался английский физик, химик и философ Майкл Полани с его концепцией личностного знания. Не бывает бесстрастной науки, ученого интересует не просто вопрос – как устроен социальный мир, но еще и вопрос – каким он хочет, чтобы мир был. Истина – это желание истины, писал М. Полани, он боролся не с объективностью, но с «объективистами»[3].

Желание истины предполагает напряжения рефлексии, развития способности мыслить не только предмет, но и само мышление о предмете. Гуманитарному знанию противостоят не знание о природе или обществе, но отказ от рефлексии, от импульсов к самопознанию.

Гуманитарная картина исходит из картины потенциального мира, каким он мог быть. И такое эвристическое допущение про это «может быть» вполне может сопровождаться не только нетерпеливым восклицанием: «Скорее бы!», но и отчаянной тревогой: «Не дай Бог!..»

[1] *Там же*. С. 41.
[2] *Там же*. С. 44.
[3] *Полани М.* Личностное знание. На пути к посткритической философии. М., 1995. С. 312-313.

2. Социальный ученый как сам себе гуманитарий.

Рассмотрим это на примере работ Анри Леруа-Гуран (1911–1986) известного французского ученого, он выступил пионером в ряде социальных наук – антропологии, палеонтологию, археологии, этнологии, истории техники. Органичным продолжением, а может быть, и предпосылкой, являются его исследования в такой гуманитарной области как история искусства. Его центральный труд выходит во Франции в 1964 г., но лишь через тридцать лет переводится на английский язык[1]. Думается, что трудность восприятия его идей – в ярко выраженной мультидисциплинарности его подходов. А это гуманитарная идея. В новое время утвердилось правило, в соответствии с которым «науки могут получить место под солнцем, только при условии, что будут оставаться обособленными друг от друга. Но если то, что вы исследуете, проходит через три области, вас уже больше не понимают», как писал по этому поводу Б. Латур[2].

В центре размышлений Леруа-Гурана человеческая эволюция, с ее вечной проблемой – что такое человек? Есть ли это просто зоологическое существо, физически ограниченное кожей и интеллектуально ограниченное содержанием черепа? Или сущность человека состоит в трансцендировании в сферу связей с другими людьми, опосредствованную словами, в сферу технической вовлеченности в материальное окружение, опосредствованную инструментами?

Модель, раскрывающую механизм эволюции, ученый строил используя понятия «движения», «освобождения» и «экстериоризации». Предки человека эволюционировали параллельно с другими млекопитающими, вплоть до освоения прямохождения, когда произошли резкие изменения. В целом, просматривается общая логика, раскрывающая связь движений человека и техник тела, взятых в физиологической и социологической перспективе[3]. Освобождение руки от функции движения привело к возникновению двух важных пар. Во-первых, это пара «рука – инструмент». Далее, освобождение рта от функций захвата и удержания добычи ведет к актуализации другой пары «лицо – язык». Моторные функции руки и лица оказываются решающими факторами в процессе становления жеста, который связан с матери-

[1] *Leroi-Gourhan A.* Gesture and Speech Translated by A. Bostock Berger. Cambridge, 1993.

[2] *Латур Б.* Нового Времени не было. Эссе по симметрической антропологии. СПб., 2006. С. 64.

[3] *Круткин В. Л.* Человеческие движения: опыт междисциплинарного исследования // Эпистемология и философия науки. 2014. № 3.

альным действием, с одной стороны, и с речью, звуковым символом, с другой стороны[1].

Производство каменных инструментов, считает ученый, – это мост между животным миром, где тело является инструментом и человеческим миром, в котором инструменты освобождаются от тела. Жест начинается как цепочка операций инструментов с миром, эта цепочка является одновременно выражением знания и умения, здесь связывается движения и восприятия человека. С отделением инструментов от тела, развиваются мотивирующие жесты, раскрываются их коммуникативные характеристики. Такие жесты выходят за рамки задачи адаптироваться к ситуации, жесты способны создавать свою ситуацию. По А. Леруа-Гурану смысл жеста состоит в том, какую работу он осуществляет, безотносительно к значениям, имеющимся у сторон общения, без необходимости в символическом коде или адресате, который «читал» бы жест как знак. С палеонтологической точки зрения важным является не противопоставление жестов и речи, но раскрытие их становления из общего корня.

У нас нет оснований противопоставлять «язык слов» и «язык жестов». В лингвистике изучаются артикуляционные жесты, т. е. двигательные акты, с помощью которых реализуется речь. Речь строится из артикуляционных жестов, они обеспечивают ритмико-интонационные стороны речи. У нас нет оснований держаться предположения о первенстве кинетического языка перед словесным. Казалось бы, нужно решить, жест – это вид языка, или жест – часть языка? Но решение состоит в третьем суждении, жест – это вид письма, ибо не письмо – вид языка, но язык – вид письма. Эта идея будет развиваться в работах Ж. Деррида[2].

Для Леруа-Гурана важна мысль, что техника является биологическим продолжением жизни. Во времени большой предыстории, техника пребывает в форме «чисто зоологического факта»[3]. Очень важно для него понятие зоологической континуальности. Переход от зоологической стадии к социологической (при этом зоологическая составляющая никуда не исчезает) связан с тем, что техника освобождается от связей с организмом. Это сопровождается процессами разделения труда, установлением социальных границ внутри вида. Именно эти процессы дадут начало дифференциации между индивидами, способности осуществлять поведение вслед за символами, требующими воображения. Способность отделять инструменты от тела приведет к то-

[1] *Leroi-Gourhan A.* Gesture and Speech Translated by A. Bostock Berger. Cambridge, MA: October, 1993. P. 187.
[2] *Деррида Ж.* О грамматологии. М., 2000. С. 218-223.
[3] *Leroi-Gourhan A.* Op. cit. P. 106.

му, что инструменты будут наделены символическими характеристиками, особенно это станет заметно с изобретением письма, которое послужит задаче социальной дифференциации индивидов, возникнут мировоззренческие представления о «пропасти» между людьми и животными, особенно с возникновением городов и горожан.

Техника, по мнению Леруа-Гурана, это одновременно инструменты и жесты, организованные в определенной последовательности, такой синтаксис придает сериям действий, как стабильность, так и гибкость[1]. Жест не образует «животный низ» человека. В зоологической бездне берет начало технический процесс, труд – это позднее событие в развитии техники. Равно как язык – позднее событие в развитии письма. Материальность жеста не альтернатива, но предпосылка интеллекта. Как отмечает Т. Ингольд, «интеллект лежит в жесте самом по себе, как совместная деятельность человеческого существа, инструмента и сырой материальности»[2].

Вводя новые параметры переосмысления феномена человека, Леруа-Гуран из сферы социальной теории переходит в теорию гуманитарную, расширяет самопознание человека и человечества. Отмеченные выше его идеи – это эвристические допущения, особый тип суждений, по характеристике А. А. Зиновьева. Эти суждения, выполняют функции личностного знания.

Интеллект – это не только способность сохранять большое число последовательностей действий в памяти, но и способность выбирать между последовательностями. Леруа-Гуран выделял три вида памяти, хранящих программы: генетическую, индивидуальную, этническую. Между наиболее высокоразвитыми обезьянами и людьми, существует качественное различие в свободе выбора. Это качественное различие, по словам Т. Ингольда, заключается не просто в том, что закрепляются дополнительные степени свободы внутри природы, здесь достигается особого рода свобода от природы . Эту воображенную свободу Леруа-Гуран считает мнимой свободой. Она обманчива, но есть ли ей альтернатива? Применяя идею освобождения к случаю волка и собаки, он отмечает, что цена такого освобождения – собачий ошейник[3]. Для людей реализуется миф освобождения, это не только свобода от внешних угроз, но и свобода проявления произвола другого индивида.

Через жест субъект и объект как противопоставляются, так и отождествляются. Интенциональность жеста лежит в основе чувственно-

[1] Ibid. P. 231-233.
[2] *Ingold T.* 'Tools for the Hand, Language for the Face': An Appreciation of Leroi-Gourhan's Gesture and Speech // Stud. Hist. Phil. Biol. & Biomed. Sci. 1999. Vol. 30. No. 4. P. 413.

[3] *Leroi-Gourhan A.* Op. cit. P. 401.

сти человека. Леруа-Гуран считал, что чувственный, т. е. эстетический опыт неправильно отождествлять только с художественной сферой. Эстетический опыт охватывает всю чувственность человека, не только зрение и слух, но и обоняние, вкус, осязание, кинестетику, он намечал новые области знания – физиологическую, техническую, социальную, фигуративную эстетику[1].

Производство и язык, т. е. инструменты и сигналы, пусть в самой зачаточной форме, но все же присутствуют у наших старших братьев. Но чего нет в мире животных – у них нет письма и чтения символов[2]. Леруа-Гуран имеет ввиду не то письмо, которое возникло 5000 лет назад.

Здесь речь идет о письме, которое в виде графических росписей доходит до нас из глубин древних пещер, их возраст – 30000 лет. Каков смысл этих изображений? Может быть, это пособия по охоте, энциклопедия мира животных, упражнения древних художников? Леруа-Гуран склоняется считать это графической репрезентацией мифа, он их называет «мифографическими».

Мари-Жозе Мондзен – один из ключевых авторов по визуальным исследованиям. Обращаясь к пещерным росписям, она делает важное для нашей темы замечание: «Анри Леруа-Гуран – один из немногих, кто приблизился к философии происходящего»[3].

В дневном свете вне пещеры видимых предметов гораздо больше. Но вот в чем важная особенностью изображений на освещаемой стене пещеры – они одновременно выступают предметами и для руки, и для взгляда, одно учит другое. Все вокруг остается в темноте. Видящее зрение изобреталось руками, как переход от видимого мира к видимому полю. Изображения – это элементы пробной веры, связанные со становлением речи. Речь нужна, чтобы говорить о том, что мы видим и чего мы не видим.

Леруа-Гуран считал, что ранние графические инициативы начинаются с абстрактных точек и линий[4]. Такие абстрактные линии и точки он связывал с колдовскими магическими практиками, считал, что именно абстрактные линии и точки являются первыми фигуративными представлениями культуры. Нынешние исследователи с этим не согласны, но важна мысль, что это искусственная ритмика, изменяющая автоматизм ритмов природы. Вздох и выдох как природный ритм дыхания дает начало артикуляторным жестами, порож-

[1] Ibid. P. 272.
[2] Ibid. P. 188.
[3] *Mondzain M-J.* What Does Seeing an Image Mean? //Journal of Visual Culture. 2010:9. P. 307-315.
[4] *Leroi-Gourhan A.* Op. cit. P. 190.

дающим звуки слышимого голоса (речи и пения). Локомоторные функции рук и ног дадут начало двигательным жестам, такие жесты войдут в формулы ритуалов и танцев. Рисунок – карандашный танец на какой-то поверхности, танец – телесный рисунок в пространстве, танец – типичный синтез пространства и времени, где складывается экстатическое пространство.

Он пишет, что история и философия приучили было нас думать о единстве рода человеческого, о неизменности природы человека. Но человек находится под воздействием не только сил природы, но также под воздействием факторов, какие он вызывает в своей среде, в первую очередь – социальной среде, которая изменяется с каждым решающим изменением в технологиях[1]. Размещать человека на эволюционной шкале между его диким предком и одухотворенным ангелом, писал Леруа-Гуран, это предаваться романтической грезе.

Скорее двойником человека будет не ангел, но совершенная машина, автоматический робот. Однако, писал он, «подобный кошмар, тень которого уже веками преследует людской разум, будет близок к реальности, если найдутся люди, которые будут регулировать системы этих роботов».

Гуманитарная составляющая работы А. Леруа-Гурана доминирует в оценке его наследия. Т. Ингольд называет «Жест и речь» А. Леруа-Гурана «одной из выдающихся в антропологии XX века»[2]. М. Шазан сопоставляет влиятельность во Франции этой работы с книгой «Неукрощенная мысль» К. Леви-Строса и книгой «Очерк о даре» М. Мосса[3]. Эти и другие исследователи отмечают его влияние на работы М. Фуко, Ж. Деррида[4], Б. Стиглера[5], Ж. Симондона.

Т. Ингольд, давая характеристику книге «Жест и речь», подчеркивал ее масштабность: она «побуждает нас задуматься о наиболее фундаментальных идеях, касающихся анатомической эволюции человека, об отношениях между мозгом и телом в эволюции техники, отношениях между восприятиями и действиями в эволюции языка, между речью и письмом в эволюции искусства, между воображением и практикой». Можно прогнозировать, что интерес к идеям Леруа-Гурана сегодня начинает повышаться.

---

[1] Ibid. P. 247.

[2] *Ingold T.* Op. cit. P. 451.

[3] *Chazan M.* Locating Gesture: Leroi-Gourhan among the Cyborgs Department of Anthropology, University of Toronto 2004. URL: http://semioticon.com/virtuals/Locating%20Gesture.pdf

[4] *Деррида Ж.* О грамматологии. М., 2000. С. 218-223.

[5] *Audouze F.* Leroi-Gourhan, a Philosopher of Technique and Evolutionи // Journal of Archaeological Research. 2002. Vol. 10. No. 4. December. P. 277-306.

А. В. Чуриков
*Россия, **г. Магнитогорск***
Магнитогорский технологический колледж

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ИНТЕГРАЦИИ СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Актуальность. Современные условия активизируют новые образовательные потребности, отражающие необходимость для личности непрерывного получения и применения знаний, повышения общекультурного уровня, самостоятельного решения возникающих в познании проблем. В этой ситуации крайне важным является реализация потенциальных возможностей образовательных учреждений, прежде всего, за счет организации самостоятельного познавательного процесса каждого студента путём приобщения к исследовательской деятельности.

В «Концепции модернизации российского образования» ставилась задача создания системы специализированной подготовки учащихся, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся. Возрастает ответственность образовательных учреждений за их интеллектуальное творческое развитие. Возрастает и востребованность таких педагогических технологий, которые были бы адекватны целям модернизации образования. Одна из них – технология организации исследовательской деятельности студентов. Под «исследовательской деятельностью студентов» понимается такая форма организации воспитательно-образовательного процесса, при которой студенты ставятся в ситуацию, когда они самостоятельно овладевают понятиями и подходами к решению проблем в процессе познания, организованного учителем, решают творческие задачи с неизвестным заранее результатом. Именно исследовательский подход в обучении позволяет студентам стать участниками творческого процесса, а не пассивными потребителями готовой информации[1].

Теоретическая часть. Исследовательская деятельность студентов – деятельность, связанная с решением творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным результатом и предполагающая наличие основных этапов: постановка проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и

[1] *Ченцова С. А.* Научно-исследовательская деятельность учащихся на уроках истории и во внеурочной деятельности // Подготовка конкурентоспособного специалиста как цель современного образования: матер. междунар. науч.-практ. конф. 20-21 нояб 2011 г. Пенза; Улан-Удэ, 2011. С. 188.

практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, выводы.

Условно исследовательскую деятельность можно разделить на две составные части: научно-исследовательскую – это вид деятельности, направленный на получение объективных научных знаний, и учебно-исследовательскую деятельность, главная цель которой – образовательный результат, она направлена на обучение студентов, развитие у них исследовательского типа мышления. Исследовательская деятельность позволяет развивать у студентов умения и навыки для освоения стремительно нарастающего потока информации, ориентации в нем и систематизации материала. Исследовательскую деятельность, в свою очередь можно делить на урочную и внеурочную. Учебная деятельность – это творческие задания, создание проектов по определенной теме. Здесь уместно использовать различные технологии развивающего обучения. Внеурочная исследовательская деятельность – это познавательные конкурсы, предметные недели, конференции, групповые занятия, исследовательская и творческая работа, анкетирование на разных этапах.

В рамках развития образования основными стратегическими целями деятельности образовательного учреждения являются:

1. Создание условий и возможностей для реализации способностей и устремлений студентов в собственных интересах и в интересах народного хозяйства Южного Урала

2. Интеграция научно-методической, научно-исследовательской деятельности и образовательно-воспитательного процесса на всех уровнях профессионального образования неформального образования[1].

Изучение теоретических аспектов организации исследовательской деятельности студентов показало, что в настоящее время она является показателем результативности и нормативной составляющей образовательного процесса современных образовательных организаций. С одной стороны, она обеспечивает построение содержания образования, направленного на формирование актуальных для личности знаний, совокупности умений, мышления, мировоззрения, развитие опыта творческой деятельности и самостоятельности студентов, воспитание коммуникативных, нравственных качеств. С другой стороны, организация исследований учащихся, создает дополнительные возможности в интеграции основных и дополнительных образовательных

[1] *Корсаков С. В.* Неформальное образование в условиях СПО: научно-исследовательская деятельность // Среднее профессиональное образование. 2012. № 1. С. 10.

программ, ориентирует профессионально-техническое образование на формирование профессиональных компетенций.

Рассмотрение вопросов организации студенческих исследований дает основание полагать, что исследовательская деятельность становится самостоятельной подсистемой в системе образования, которая представлена в урочной и внеурочной работе образовательного учреждения. Это приводит к применению разных организационных форм и методов обучения, обеспечивающих реализацию функций исследовательской деятельности:

– поиск проблемы для исследования;

– научное осмысление проблемы;

– выдвижение ключевых идей и формирование плана решения проблемы;

– освоение или создание необходимых обеспечивающих средств;

– реализация отдельных составляющих плана решения проблемы;

– синтез отдельных результатов в целостное решение проблемы;

– оформление результата;

– ввод результата в научный обиход, защиту и сопровождение решения;

– внутренний критический анализ решения[1].

Задачами преподавателя становятся сопровождение проектной или исследовательской деятельности студента, создание наиболее эффективных условий для совершения этой деятельности. Распространение в образовательных учреждениях методов и технологий на основе проектной и исследовательской деятельности должно воспитывать свободную личность, формировать способности самостоятельно мыслить, добывать и применять знания, обдумывать принятые решения, планировать дальнейшую деятельность.

Поскольку освоение студентами новых способов получения знаний через собственные исследования сближается с логикой научно-познавательного процесса, поэтому должны применяться и развиваться все перечисленные функции. Это предъявляет особые требования к содержанию образовательного процесса и актуализирует разработку технологии организации исследовательской деятельности учащихся, интенсифицирующей и оптимизирующей исследовательский процесс[2].

---

[1] *Кандерова О. Н.* Одаренные учащиеся и студенты как резерв научной элиты // Исследовательская работа школьников. 2005. № 3. С. 14.

[2] *Андрусенко С. Ф., Кравцова Е. Ю.* Профессиональная ориентация выпускников школ в вуз через развитие научно-исследовательской деятельности учащихся // Вестн. Ставроп. гос. ун-та. 2010. № 71. С. 228-229.

Для стимулирования интереса студентов к исследовательской деятельности необходимы методы создания ситуации новизны и актуальности исследуемых проблем. Для исследователей профессионально важными качествами являются: любознательность, способность продолжительное время заниматься решением все той же проблемы, сравнительно высокая степень научной одаренности, творческое мышление, богатая фантазия, наблюдательность, энтузиазм по отношению к своей работе и ее задачам, прилежание, дисциплинированность, способность к критике и самокритике, беспристрастие, умение ладить с людьми. Формирование таких качеств должно быть целенаправленным и проходить сквозными линиями через все ступени образования[1].

Преподавателю необходимо замечать детей, склонных к экспериментальной и исследовательской работе. Важно подготовить студентов, умеющих работать с информацией, самостоятельно совершенствовать свои знания и умения в разных областях, приобретая, если окажется необходимым, новые знания, профессии, потому что именно этим им и придется заниматься всю их сознательную жизнь.

Скорость «прихода» информации к человеку увеличилась в тысячи раз. Поэтому наряду со знаниями необходимо владеть навыками сбора, обработки и систематизации, анализа информационного массива, этому можно и нужно обучать.

Перечисленные направления деятельности подразумевают определенное преобразование образовательного процесса и повышение качества знаний в результате совершенствования содержания образования и внедрения современных педагогических технологий, а также создание условий для обеспечения единого образовательного пространства «профессиональная образовательная организация – вуз».

Одним из способов развития научно-исследовательской деятельности студентов является внеклассная работа. При этом создаются большие возможности для организации проектной деятельности студентов. Это связано с тем, что занятия такого рода подчинены интересам студентов. Кроме того, они менее ограничены как строгими рамками содержания учебной дисциплины, так и временными рамками. Именно на этих занятиях возможно сотворчество студентов и педагогов, приводящее к новому личностно значимому результату[2].

Индивидуальная внеклассная работа должна проводиться с учетом конкретных интересов каждого студента. Главная цель такой ра-

---

[1] *Кандерова О. Н.* Указ. соч. С. 14.

[2] *Липовецкая М. В.* Исследовательская деятельность в профессиональном самоопределении учащихся школ // Учен. зап. Орлов. гос. ун-та. Сер.: Естественные, технические и медицинские науки. 2010. № 4. С. 114.

боты – выявление творческих способностей студентов и развитие их с учетом индивидуальных задатков и особенностей личности. Во внеклассной работе большое внимание должно уделяться межпредметным связям, что особенно важно в плане профессиональной ориентации студентов. Это развивает кругозор и воображение студентов, стимулирует их к самообразованию, пополнению своих знаний, способствует развитию изобретательности и творчества. Такая работа разнообразна по видам и содержанию, носит оттенок занимательности, формирует интерес к предмету.

Практическая часть. Работу над научно-исследовательскими проектами целесообразно начинать со студентами первого курса, так как к этому периоду имеются объективные возможности для работы над некоторыми этапами проекта. Студенты могут формулировать проблему, разрабатывать примерный план работы, они уже получили определенный опыт и знания – все это создает предпосылки для успешного выполнения научно-исследовательского проекта. Первокурсники имеют возможность продолжить работу на следующий год, что позволяет скорректировать направленность исследования, расширить ее область и заинтересовать, таким образом, в получении профессии, связанной с теми науками, в которых они проявились как самостоятельные исследователи. Студент должен чувствовать, что проект – это его работа, реализация его собственных идей, замыслов, должен видеть, что преподаватель с уважением относится к его точке зрения. Студент должен проявлять максимум активности, быть инициатором работы, организатором взаимодействия с учителем[1].

В ходе работы над проектом у студентов растет самооценка и уверенность в себе. Подростки ориентируются на совершенствование внимания, памяти и мышления. Участие в конкурсах способствует усилению ответственности студентов за свою учебную работу и формированию уважительного отношения к результатам труда. Научно-исследовательская деятельность обеспечивает не только эффективное усвоение знаний, но также способствует усилению практической, социально значимой составляющей обучения и формированию коммуникативной компетентности.

Процесс организации исследовательской работы состоит из трех основных этапов: организационный, обучение студентов основам исследовательской деятельности, выполнение ими исследовательской

[1] *Логунова Н. В.* Организация исследовательской деятельности в образовательных учреждениях // Организация исследовательской деятельности детей и молодежи: проблемы, поиск, решения: матер. III Межрегион. науч.-практ. конф. (2-3 нояб. 2011 г). Томск, 2011. С. 13.

работы и представление ее результатов на научно-практической конференции.

Организационный этап – один из самых сложных этапов, так как правильно выбрать студентов, способных к подобной деятельности и мотивированных на нее, порой довольно трудно. С этой целью необходимо проводить диагностику по выявлению одаренных детей, которая будет включать анкетирование по выявлению психологической готовности детей к данной деятельности. Часто бывает, что одаренные дети далеко не первые ученики в группе, но именно они удивляют своими нестандартными решениями задачи, способностью прогнозировать результаты эксперимента. Кроме того, нужно отслеживать еще и такое качество как умение выдвигать гипотезу и умение кропотливо обрабатывать полученные данные. Диагностировать студентов возможно во время проведения практических работ, создания творческих презентаций, подготовке докладов и рефератов. Разнообразна и мотивация студентов к началу исследовательской деятельности. Чаще всего это: мотивация по процессу (заинтересован самим процессом деятельности), мотивация на оценку (заинтересован в получении хорошей оценки). После самоопределения студентов необходимо правильно подобрать тему, с учетом возраста, личных интересов и психологических особенностей[1].

Этап обучения основам исследовательской деятельности нацелен на овладение студентами основами методологии проектной исследовательской деятельности.

Выступление на научно-практической конференции является логическим окончанием деятельности над заданным исследовательским проектом. Преподавателю необходимо обратить особое внимание на психологическую готовность студентов к выступлению, публичному представлению собственного исследования. Им необходима помощь в составлении доклада, тезисов выступления в соответствии с азами ораторского искусства, также необходима помощь в расстановке акцентов.

Преподаватель, как руководитель научной работы, должен направлять действия студента, применяя при этом неавторитарные способы преподавания, чтобы студент мог отразить в работе именно свои наработки, проявить свои индивидуальные способности. Очень важным на третьем этапе является создание ситуации успеха. Преподаватель должен постоянно помнить о том, что исследователи всего лишь подростки и создание ситуации успеха будет способствовать достиже-

[1] *Ченцова С. А.* Указ. соч. С. 190.

ние главной цели – развитие творческих способностей при организации исследовательской работы.

Выполнение исследовательской работы студентами позволяет приобрести им уникальный опыт сопричастности к научным открытиям и достижениям, заставляет поверить в собственные силу, переносить полученные знания и умения на решение других задач. Формирует у них навык практической деятельности, помогает им в профессиональном самоопределении.

Резюмируя, хотелось бы обратиться к опыту нашего образовательного учреждения по организации научно-исследовательской деятельности учащихся. В нашей образовательной организации активно используется вышеприведенная технология организации исследовательской деятельности учащихся. С 2011 г. функционирует секция научного общества учащихся по направлению «История», руководителем которой является автор. Отбор участников научного общества производится непосредственно на учебных занятиях по истории, с помощью включения в стандартные контрольные процедуры аналитических заданий и заданий повышенной сложности. Далее работа с одаренными детьми организуется в рамках предметного кружка или секции научного общества учащихся по направлению «История». Занятия с подростками проводятся еженедельно по установленному расписанию. Спектр тем занятий обширен: от истории науки в целом до специальных исторических методов познания в частности.

Следующим логическим этапом работы с интеллектуально одаренными детьми является написание научно-исследовательской работы. Студент совместно с руководителем выбирают возможный спектр тем и по мере поиска источников информации сужают этот спектр до одной-двух тем исследования. Далее происходит накопление фактологического материала. В первую очередь мы стараемся прививать студентам исследовательскую и поисковую культуру, поэтому работу по поиску информации мы начинаем с архивов. К сожалению, в нашем городе архивный фонд небольшой, но даже его объемов достаточно для студенческой исследовательской работы. Следующим шагом по накоплению материала является поход в библиотеки и проведение интервью (если это возможно). Оформление результатов исследовательской работы производится по требованиям ГОСТа и отвечает всем правилам и канонам научного стиля речи, с которым мы соответственно знакомим наших студентов.

Подготовка к защите исследовательской работы и ее презентации – это заключительный этап работы в НОУ по направлению «История». Первым опытом наших студентов по публичной защите исследовательских работ является традиционный у нас «День науки», про-

ходящий в начале февраля. На этой «пробной» конференции студенты получают уникальную возможность впервые встретиться с большой аудиторией и преодолеть страх перед публикой. Подготовке доклада и презентации мы традиционно уделяем большое внимание, т. к. эти элементы дают публике наиболее обобщенное представление об исследовательской работе. Искусству презентации и доклада мы также посвящаем несколько занятий.

Итогом нашей совместной со студентами работы выступает готовое научно-исследовательское сочинение, которое проходит все этапы ученических исследовательских конференций, высшим уровнем которых, несомненно, выступают конкурсы научно-исследовательских работ федерального и международного уровня.

V. ВЫДАЮЩИЕСЯ ОРГАНИЗАТОРЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ. ЛИЧНОСТЬ УЧЁНОГО И ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

А. К. Барсуков
*Россия, **г. Ижевск***
Удмуртский гос. ун-т

М. Ю. Сметанин,
*Россия, **г. Ижевск***
Ижевская гос. медицинская академия

ДУХОВНОЕ И КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ В. А. ЖУРАВЛЁВА: ДЛЯ ЧЕГО БЫТЬ ЕСТЕСТВЕННО-ГУМАНИТАРНОМУ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ КОМПЛЕКСУ В СОСТАВЕ УдГУ?

В. А. Журавлев был добрым, справедливым и совестливым человеком. Указанные личностные качества социологи-философы считают светлым Даром Свыше, которые во все времена необходимы дееспособным управленцам. Под дееспособной целесообразностью управления в «Достаточно общей теории управления» понимается разработка нравственной научно-технической политики и реализацию общественно полезной экономики[1]. Е. А. Подшивалова справедливо указала на эти вдохновенные качества В. А. Журавлева: «Был одарен по-человечески». И далее отметила его конкретный распорядок дня: «В течение двух десятилетий мы видели как Виталий Анатольевич ежедневно к восьми утра приходит на работу и проводит там все свое время...». Об этой реальной действительности знают все, в т. ч. особое внимание обращают на его трудолюбие в воспоминаниях и беседах-разговорах. Наша задача в сверхупрощенном варианте изложить то объективно значимое, над чем осмысленно и целесообразно работал подвижник В. А. Журавлев. Напомним, что подвижники – это люди, которые не просят для себя награды, не берут ее по праву сильного или хитрого, но делают дело, заботясь об общенародных и долгосрочных интересах.

[1] Достаточно общая теория управления. Постановочные материалы учебного курса факультета прикладной математики – процессов управления СПбГУ. Новосибирск. 2003.

Власть это не табличка на дверях, например, «царь» или «ректор». Власть реализуют по целям, точнее по вектору общественно приемлемых целей. Мировоззренческая власть В. А. Журавлева также хорошо известна – УдГУ должен стать «Исследовательским университетом Российской в целом значимости». Он выдвинул эту идею-идеологию развития образования в 1994 г. и далее неоднократно в своих публикациях и докладах дополнял содержательный смысл становления дееспособной отрасли науки-образования-просвещения как единого системного целого. В его понимании именно качество информационного и приборно-методического обеспечения образования является основным механизмом движения к общественному достатку без элементов угроз и катастроф. Качество образования Виталий Анатольевич предлагал выражать в объективных количественных критериях – в производстве информации и сопряженных товаров-продукции-изделий, необходимых для удовлетворения демографических (физиологически обусловленных) потребностей, прежде всего населения России. В частности, наука-образование-просвещение дееспособны только в том случае, если на одну живую Душу Россия ежегодно производит по одной тонне зерновых. Взаимовложенный критерий ответственности научно-образовательного комплекса сводится к обеспечению постоянства конструкторско-технологических нововведений с интервалом 5-7 лет на заводах, обеспечивающих макроэкономическую целостность России. По мнению В. А. Журавлева, прогнозно-плановый режим развития материалообрабатывающих отраслей в своей основе должен формироваться, исходя из географических и климатических особенностей страны. Россия (1/8 часть суши) – страна большая, следовательно, нашему населению необходимы самолеты, поезда и автомобили собственного производства. Если есть выход к морю-океану, то еще нужны и собственные корабли надводные и подводные.

Из-за холодной зимы и длительного межсезонья любые Российские нововведения должны иметь категорию наукоемких. Термин «наукоемкость технологий» неразрывно связан с успехами науки в целом. Из науки в целом только математика и география являются науками объективными, т. е. не зависящими от субъективной воли исследователя. Все остальные науки относятся к субъективным интерпретациям жизненных явлений и экспериментальных данных (естественные), текстов и артефактов (гуманитарные). Для чего быть науке – эта тема неоднократно обсуждалась в УдГУ и за его пределами, в частности, с В. И. Зубовым. Известно также, и мнение на сей предмет, сформированное в общественном объединении университетско-академического сектора науки РФ: науке-образованию-просвещению быть для бесконфликтного жизнеустройства России и человечества в

целом. Для этого объективные науки (математику и географию) должны знать все. Математика необходима философу, историку, филологу, социологу, поскольку только эта наука изучает порядковые и количественные отношения, лежащие в основе бытия Мироздания. Географию необходимо знать всем и, особенно, гуманитариям, поскольку термины «культура-культурология», «духовность», «нравственность», «этика», «патриотизм» невозможно содержательно раскрыть без знаний математики-географии. Обсуждая целесообразность реформирования образования, В. А. Журавлев неоднократно указывал на особенности системы обновления целостного знания, необходимого для общественного развития. Напомним, что приблизительно с 1950-х гг. естественнонаучное знание обновляется с интервалом в 5-15 лет. Соответственно темпам обновления фундаментального знания осуществляются прикладные исследования, научно-технические разработки и ускоряются технико-технологические нововведения. Следовательно, многое, чему учат в школах «низших и высших», утрачивает свою прикладную направленность. В современных школах учат объективным наукам – математике, географии; ремесленности – письменности, информатике, иностранным языкам; субъективным интерпретациям, соответственно, естественного и гуманитарного характера.

В. А. Журавлев отметил главное, т. е. то, чему не учат школы и вузы. Современная система образования кодирует психику подрастающих поколений избытком фактологического материала, но не прививает навыки методологического характера. В условиях методологической нищеты, обусловленной качеством образования, не представляется возможным формировать новое знание во всей его целостности и полноте, необходимое для развития общества, в т. ч. для проектирования личного благого будущего. В изложении Виталия Анатольевича: «Мы должны воспитать образованную и чувствующую жизнь молодежь. Молодежь, которая использует знания математики, географии, теоретические воззрения, проверенные практикой измерений с применением высокотехнологичной ремесленности для ведения здравомысленного образа жизни». Через совершенствование прикладной направленности фундаментальной науки он формировал дееспособную методологию общественной в целом значимости. В его понимании, стратегическая цель (миссия) образования – общественный прогресс в смысле перехода всех и каждого к человечному строю психики без элементов эксплуатации человека человеком.

О качестве технократической культуры современной цивилизации опубликовано множество работ, её конфликтность и катастрофич-

ность для будущих поколений не вызывает сомнений[1]. В. А. Журавлев проектировал светлое-благое будущее на основе разработки, внедрения и совершенствования принципа методологической педагогики: «В достойное будущее каждая страна прокладывает свой путь через образование». В его понимании, суть вопроса о будущем не в том, какая будет техносфера, на каких физико-математических и технико-технологических принципах она будет основана, будет ли в ней реализована защита от дурака и злодея, а в том, каков будет человек. В зависимости от того, каким станет человек, такой будет и его цивилизация, включая искусства, науку, техносферу и всё прочее. Благое будущее – объективно возможно, а его суть в создании глобальной и многонациональной культуры, в которой:

– человечный строй психики в качестве нормы будет достигаться к началу юности в процессе предметно-конкретного качества образования-просвещения-воспитания;

– человечный строй психики как единственно нормальный для всякого взрослого индивида будет осознаваться всеми как информационно-материальная первооснова безопасно-бесконфликтного жизнеустройства человечества.

Достоинство личности В. А. Журавлев предлагал содержательно раскрыть «не через достойную заработную плату», но через человечный строй психики. Человечный строй психики характеризуется ладностью отношений людей в обществе и с природой. Человек должен опираться на культуру предков, разумом сдерживать инстинктивно-эмоциональный порывы и никогда слепо и бездумно не следовать порочным традициям либо «научно-обоснованным инновациям» с непонятными (непредсказуемыми) социальными последствиями.

Отстаивая модель классического университета, В. А. Журавлев через прикладную направленность фундаментальных наук создавал естественно-гуманитарную методологию познания, в т. ч. повышал планку миропонимания и естественников и гуманитариев. Объединяет людей не идеология, но методология поиска обобщенного знания во всех его частностях. «Болонская система образования» есть ставка на узкий профессионализм, лишенный каких-либо «методологических довесков». Именно так, «Болонским способом», народы России возможно превратить в общество исполнителей-потребителей, где никто не захочет и не сможет решать творческие задачи. Аналогичные оценки качества «Болонской системы» выставляют, к сожалению,

[1] *Лосев К.* Естественнонаучная база устойчивости жизни // Вестн. РАН. 2003. Т. 73. № 2. С. 110-116; *Печуркин Н. С., Сомова Л. А.* Техногенная цивилизация: от социально-экономической к экологической неустойчивости // Вестник РАН. 2014. Т. 84. № 2. С. 153-158.

только физики и математики университетско-академического сектора науки России. Образовательный процесс, основанный на компетенциях, создает «плен узкого профессионализма, который необходим для развития глобального пофигизма»[1]. Причем западная модель образовательного процесса подтверждает, что это именно так. Технократическая культура выдвинула критерии успешности образования как меру социализации индивида. В частности, культура Англии, Канады, США и Австралии явила всему человечеству общественно опасный парадокс социализации человека. Именно эти страны готовят в массовом порядке профессиональных виртуозов и глубоко необразованных людей. Отметим также, что указанные выше государства системно воспроизводят разноплановую информацию для воспроизводства экономики, ориентированной на потребление. В реалиях и по факту экономика потребления представляет собой системный генератор преступности, в т. ч. узаконенной: ростовщичество банков; техногенные катастрофы; горячие и холодные войны; терроризм и уголовщину во всех ее разновидностях; постепенное обнищание человечества и, прежде всего, в т. н. «неразвитых» странах. Именно экономика «исполнителей-потребителей» сформировала и масштабирует биосферно-социальный экологический кризис. От негативных социальных и экологических факторов укрыться невозможно ни малышам в детском доме, ни олигарху за забором охраняемой виллы или за броней лимузина. В частности, глобальный экологический кризис достанет везде, вплоть до пока еще экологически благоприятных регионов Планеты.

В. А. Журавлев через науку-образование-просвещение, т. е. через наиглавнейшую составляющую общественной безопасности, противодействовал становлению «глобального пофигизма», который по существу представляет собой цивилизованный вариант финансового уничтожения биосферы и человечества в целом. В авторской модели «Исследовательский университет» предлагалось: «утверждать нравственность и формировать культуру общества будущего». Объективным показателями культурного развития он считал всевозрастающее количество людей с человечным строем психики. Человек не должен удовлетворять физиологические (демографически обусловленные) потребности за чужой счет на основе экономики, ориентированной на потребление. Удовлетворение противоестественных вожделений, по его мнению, происходит всегда в ущерб биосфере. Особенно неприемлемы для В. А. Журавлева были бессодержательные слова-вывески, типа «общечеловеческие ценности» (включая приватизированную

[1] *Щелкунов М. Д.* В плену у пофигизма и узкого профессионализма. URL: http:// expert.ru/expert/2010/02/v_plenu_pofigizma/

Природу – высшую ценность Мироздания); «права человека» (за счет всех остальных); «философия индивидуализма» (основа стадного сумасшествия общества) и т. д.

Ч. П. Сноу еще в 1946 г. утверждал, что расчленение Культуры человечества (на естественную и гуманитарную) порождает всякого рода дезинформирующие воздействия, которые в практике жизнеустройства проявляются глобальными кризисными явлениями. Эту проблему в УдГУ, исходя из существа кризисных явлений, предлагалось системно рассмотреть на основе созданного в 1992 г. (на базе УдГУ, ФТИ и ИИЯЛ УрО РАН) «Естественно-гуманитарного научно-образовательного комплекса» (ЕГНОК). В частности, В. А. Журавлевым было отмечено, что тенденция к самоизоляции естественников и гуманитариев наметилась еще в средние века в рамках конфликта между «гуманитарно-образованной инквизицией» и «прагматично настроенными естественниками», а результаты этого спора истины не породили, но вылились в личностные трагедии, например, для Дж. Бруно и Г. Галилея. Впоследствии тематикой взаимоудаления научных интересов физиков (естественников) и лириков (гуманитариев) занимались многие, приходя к противоположным выводам о безопасности этого процесса. Так, В. Д. Жидков и математики УдГУ расчленение единой культуры человечества свели к методологическим особенностям развития естественных и гуманитарных наук. На основании различий в методологических подходах был сделан вывод об объективности и безопасности самоизолированного развития гуманитарных и естественных знаний. То ли по недомыслию, то ли по злому умыслу в гуманитарных и фактоописательных направлениях обучения студентов существенно снизились требования к освоению математики-физики-химии. В бывшем СССР учебник математики для философов содержал 476 стр. «обезвоженного материала». В современных математических пособиях для гуманитариев (карманного формата) оказалось достаточным перелистать 160 стр.[1] Без математической составляющей обучения вряд ли будущие философы-социологи смогут освоить теорию информации или в численных значениях проектировать матрицу возможных состояний, включая состояние дел в обществе и природе.

О критическом состоянии гуманитарной составляющей в процессе обучения естественников известно давно. Иконоподобный творец кибернетики Н. Винер предметно-конкретно высказался о содержательном смысле гуманитарных наук, как «...об убогом поприще для новых математических методов... [и далее] Многое мы должны предоставить

[1] *Дорофеев А. В.* Учебник по высшей математике для философских факультетов университетов. М., 1971; *Грес П. В.* Математика для гуманитариев / Сер. «Учебник XXI века»: учеб. пособие. М., 2005.

ненаучному повествовательному труду историка». На этом псевдонаучном математическом фундаменте уже российские математики создали «математическую версию истории». Качество гуманитарной составляющей в подготовке будущих математиков и прочих естественников не позволяет студентам-выпускникам осознать, что без истории своей страны не бывает обществознания-ведения и всего комплекса гуманитарных наук, на основе которых осуществляется цивилизованное развитие человечества. Нескончаемые «гуманитарные» споры о прошлом России или сведение сверхсложных гуманитарных наук (убогого поприща для новых математических методов) к убогим математическим выкладкам позволяет «авторитетам от науки» вносить принципиальную дезинформацию в наиглавнейший философско-мировоззренческий приоритет самоуправления общественной в целом значимости. Приведем позицию «авторитета от управления» образованием, согласно которой якобы история России – катастрофична и, следовательно, необходимо изменить менталитет. Именно так обеспечивается реализация ментального геноцида, который формируется на основе хронологической дезинформации, содействующей устремленности молодежи к заранее неприемлемому для России будущему.

Именно по такому сценарию в глобальной системе науки-образования происходит, прежде всего, расчленение единой и неделимой математики. Далее уже уровень математической подготовки выпускников будет расчленять культуру и общество на гуманитариев и естественников. При этом математику освоит элита молодежи, получившая образование по физико-математическим направлениям обучения. Все остальные – гуманитарно-образованные – осваивают метрологически несостоятельные науки и, как следствие этого, обретут методологически конфликтное разумением и миропонимание. В итоге, глобальная культура человечества воспроизводит «высокообразованных» людей, получивших математическую подготовку эпохи древнеегипетских пирамид. Небольшой процент выпускников высших школ осваивает математику на уровне средневековья (один из тысячи). Есть еще математическая элита, однако её язык, на котором Господь Бог творил мироздание, практически никто не понимает.

Вместе с тем, есть Объективная Реальность, частью которой является каждый человек, и есть средства описания реальной действительности: математика, география, изобразительные искусства, лексика, грамматика и т. д. Этими средствами человек пользуется в зависимости от уровня развития общественной культуры и от полученного им в этой культуре образования. Менее значимую роль играет свойственная личности субъективная культура мышления и выражения собст-

венных мыслей. В предельно обобщенном варианте общество несет в себе два типа культуры:

– культуру работы, направленной на достижение некоторого множества целей, полезных для всех людей в преемственности поколений;

– культуру имитации бурной деятельности (психотроцкизм) по принципу: «что бы ни делать – лишь бы не работать».

В сфере науки имеет место конфликт между указанными типами культур, которые, по существу, не связаны с надуманными противоречиями, якобы присущими естественной и гуманитарной составляющим в методологии познания правды-истины. Образовательно-воспитательно-просветительская причина конфликта состоит в том, что говорить, читать и писать в добровольно-принудительном порядке учат с детства. Вследствие этого, вхождение в область гуманитарных наук требует всего лишь некоторой начитанности. В естествознании дополнительно требуется овладеть еще одним математическим языком. Освоение математики и сопряженного с ней понятийного аппарата других наук, прежде всего физики, является в настоящее время непреодолимой преградой для большинства говорящих и пишущих молодых людей. Наперед заданное снижение качества математической и физико-математической подготовки в школе, в т. ч. дрессировка школьников в рамках ЕГЭ, представляет собой системообразующий фактор деградации Российской многонациональной цивилизации. Ежегодная статистика устремлений абитуриентов свидетельствует, что основная масса медалистов республики желает быть юристами, экономистами и другими гуманитарными управленцами, для которых отсутствие математики является вожделенным благом. Однако дело в другом. Гуманитарный менеджер, не освоивший естествознание, представляет собой серьезную проблему (само)управленческого характера. В частности, В. А. Журавлев придавал особое значение качеству физико-математической подготовки, прежде всего, гуманитариев. Именно с помощью естествознания возможно и должно искоренять гуманитарно-образованных имитаторов научной деятельности, которые в качестве выдающихся результатов представляют собственные фантазии и извращения в жизни человеческого духа, отождествляя с личностными наваждениями достижения гуманитарных наук. Современное естествознание находится в еще более тяжелом положении. Именно по причине болезненного состояния гуманитарных наук человечество научилось производить атомно-водородное, химическое, биологическое и психотронно-психологическое оружие. Неотмирное мракобесие науки в целом позволяет пропагандировать Евро-американский образ жизни и сопряженную экономику потребления и, в то же время, выражать

сверхозабоченность на предмет глобального экологического кризиса, либо ограниченности запасов энерго- и других техногенных ресурсов на планете Земля. Список «общечеловеческих ценностей» и сопряженных с ценностями «общечеловеческих проблем» представлен в научных публикациях достаточно полно[1]. Естественники к «гуманитарно-обусловленному образу жизни» относятся в принципе как к нереально-противоестественному. Их интересует в соответствии с профильной физико-математическо-химико-биологической подготовкой только частные отрасли знания, но не общая идея-идеология развития науки-образования-воспитания и просвещения. Равнодушие и методологическая нищета в различении социальных процессов позволяет физикам-математикам и другим естествоиспытателям не обращать внимание на общее и огорчаться по частностям. В. А. Журавлев не уставал повторять, что ни одно частное и правильное решение невозможно реализовать, если мы не договоримся об общем. Как наиболее общее (и единственно верное) направление обеспечения общеРоссийской безопасности он предлагал формировать за счет взаимопроникновения друг в друга частных отраслей знания. Основы фундаментального естествознания должны быть заложены в предметную область гуманитарных наук, начиная с младших классов. Так, например, закон Кирхгофа из школьной физики является объективным в сфере финансово-технической составляющей обществознания и экономики в целом. Для гуманитариев и естественников процесс познания от общего к частному является наиболее помехоустойчивым. Поэтому математика, география, физика, химия и биология являются общим фундаментом подготовки гуманитариев. «Гуманизация образования», в понимании В. А. Журавлева, сводилась к наиболее общему освоению естественно-гуманитарных знаний на основе фундамента объективных наук, включая физику. Аналогичным образом, за счет придания предсказательного характера гуманитарным наукам, предлагалось организовать образовательный процесс в рамках требований блока ГСЭ и прежде всего для естественных и инженерно-технологических направлений обучения. Предсказательный характер философии, истории, психологии, культурологии, экономики и социологии невозможно отделить от географии, физики и математики. Иными словами, в условиях реформирования образования В. А. Журавлев в рамках «стратегий либерализации-гуманизации» определил нерушимый фундамент (совесть, справедливость и нравственность), необходимый для сохранения физико-математической подготовки всех и каждого. Остается дополнить, что в противном случае, т. е. без физико-матема-

[1] *Лосев К.* Указ. соч.; *Печуркин Н. С., Сомова Л. А.* Указ соч.

тической подготовки, система образования на уровне поколений, вступающих во взрослость, программирует будущее России без Ломоносовых, Курчатовых, Королевых, Туполевых, Калашниковых, Зубовых, Журавлевых и заводов-колхозов, обеспечивающих макроэкономическую целостность России.

В. А. Журавлев совершенно справедливо утверждал, что исследователь должен быть, прежде всего, добронравным человеком, не бесчувственным биороботом-партнером и, тем более, не злодеем. Однако до настоящего времени в науке господствует преклонение перед интеллектуальной мощью гения, которому за его узкопрофессиональный интеллект общество якобы должно прощать личностную бесчувственность и злые умыслы. В рамках этого опасного заблуждения высказались многие естественники и гуманитарии. Например, в процесс дискуссии «физиков и лириков», посвященной десятилетию Перестройки, организованной «Горбачев-Фондом» в 1995 г. По мнению академика (математика): «Наверху может сидеть подлец, мерзавец, может сидеть карьерист, но если он умный человек, ему уже очень многое прощено потому, что он будет понимать, что то, что он делает, нужно стране». Иными словами: «То, что хорошо для умного подлеца – хорошо для всей страны». Возражений не последовало, были дополнения искусствоведа: «Нравственные основы – это высоко и сложно». Участники дискуссии выявили также и конфликт культур (в ранее указанном смысле), его озвучил авторитет от кинематографии: «Вот тут говорилось о рабоче-крестьянской интеллигенции» и далее «нужно было доказывать ничтожество своего происхождения в поколениях для того, чтобы занять власть, чтобы ее иметь». Другими словами, элитарно-породистым и высокородным умникам приходилось в течении 70 лет изображать из себя «чумазых» для того, чтобы власть иметь. Однако власть в интересах общества иметь невозможно. Власть в интересах общества осуществляют. С этих позиций нравственность человека и тем более управленца В. А. Журавлев считал наиглавнейшим по значимости вопросом в профессиональной деятельности, касающейся науки-образования и просвещения. До настоящего времени указанная проблематика либо замалчивается, либо трактуется с точностью до наоборот. Так, например, «авторитетно-выдающиеся ученые» в статье «Направленность эволюции и разум» пришли к заключению: «Не следует, скажем, ограничивать цели и предмет научных исследований этическими требованиями [и далее] Важнейшее свойство эволюционного процесса – его непредсказуемый характер». Однако в условиях технократической культуры и запредельно высокой энерговооруженности государств возможно уничтожение человечества, если и впредь научная деятельность будет протекать на основе от-

сутствия нравственно-этических запретов на цели и предмет исследований, поскольку:

– невозможно ограничить освоение и употребление обществом знания;

– злонравие и нравственная неопределенность (безнравственность) людей обратит во зло любое частное знание, если оно вырвано из объемлющего жизнь человеко-общество-ведения.

В. А. Журавлев полагал, что единственной защитой от этого информационного самоуничтожения человечества должны быть нравственно-этические запреты, налагаемые самим исследователем. Приоритет нравственности и нравственного воспитания над знанием и достижениями научно-технического прогресса. В его понимании, такое возможно, если физики-математики-инженеры-технологи под организационно-методическим управлением гуманитарной составляющей ЕГНОК приступят к искоренению мировоззренческих изъянов, свойственных современной культуре. Большинству очевидно, что естественные (точные и технико-технологические) науки лежат в основе потребительского благополучия. Нравственность исследователя и массового потребителя (общества) к делу не относится, ибо важен научный результат, его технико-технологическое воплощение по «законам экономики». В. А. Журавлев предлагал принципиально иное – «Безопасность общества и человека требует обратной упорядоченности приоритетов». Во-первых, нравственность исследователя, разработчика и массового потребителя, т. е. общества в целом, является основой для бесконфликтного жизнеустройства России и целесообразного развития 16 макротехнологий промышленного характера, включая технологии оборонного комплекса. Во-вторых, нравственность социологии и всего комплекса гуманитарных наук необходима для формирования нравственно-психологических составляющих жизни человека и общества. В-третьих, нравственная целесообразность развития естественных наук – прикладных исследований – научно-технических разработок подчиняется принципу удовлетворения в натуральной форме учета демографически обусловленных потребностей прежде всего населения России, включая продукцию оборонного назначения с учетом глобального управленческого цейтнота за пределами страны.

Однако нрав-нравственность в рамках метрологически несостоятельной науки в целом относится якобы к компетенции гуманитарных наук. Гуманитарно-образованная интеллигенция в терминологии математиков – странствующие в науке, добывает факты и, как следствие гуманитарной фактодобычи, причисляют гуманитарные науки к наукам точным. Для современных научных странников характерно омерзительное отношение к математике, географии, физике, химии, био-

логии и, тем не менее, их претензии в ранее указанном смысле в действительности обоснованы. Убеждены, что гуманитарные науки так же точны, как математика. Их реальная праведность и точность проявляется со временем и определяется самой жизнью как таковой, но не по принципу «здесь и сейчас» как сиюминутные ответы школьника, овладевшего таблицей умножения. Гуманитарные науки неизмеримо сложнее и математики, и теоретической физики, и прочих естественных наук, если их основное предназначение заключается в выявлении и тиражировании праведной информации, формирующейся в жизни общества. В такой постановке реально существующей проблемы «Для чего быть науке?» общезрим приоритет философии, истории, филологии, других гуманитарных составляющих общей нам всем культуры, но такое направление работы ЕГНОК замалчивали в прошлом и физики, и лирики.

В соответствии с теорией и практикой ведения информационных войн, хронологией развала СССР, именно историки способны осознать, что очернительство прошлого всегда имеет предметно-конкретную цель – сломать нравственно-психологическое отношение народа, включая народы России, к делам их предков. Объективность исторической науки обусловлена не фактами как таковыми и не их количеством, но именно повествовательным изложением прошлого с использованием описательных категорий. К сожалению, Н. Винер и его последователи – Носовский-Фоменко, другие «естественно»-образованные ученые не освоили методологию как науку и, как следствие этого, сверхсложное знание (процессно-образного характера) свели всего лишь к ограниченным математическим выкладкам. Гуманитарная социология Запада, которой российские правозащитники пытаются придать глобальный уровень значимости, экономические достижения Евро-американского образа жизни предлагает выражать в Индексе развития человеческого потенциала (ИРЧП). Этот индекс, напомним, отражает долголетие, объём используемых знаний и уровень развития экономики. Наиболее высокие значения ИРЧП, т. е. уровень социально-экономического развития, характерен для стран Северной Америки и Западной Европы. В то же время именно эти «передовые» страны по величине экологического следа, биоемкости и экологической надежности с позиций современной биофизики являются опаснейшими разрушителями биосферы – экологическими паразитами и истребителями прежде всего человечества в планетарном масштабе. Дословно: «Существование подобной закономерности требует немедленного рассмотрения и принятия конкретных решений, поскольку усиление экологической неустойчивости представляет несомненную и

непосредственную угрозу для человечества, причем не только в ближайшем будущем, но уже сейчас»[1].

Призыв к «немедленному рассмотрению и принятию конкретных решений» опубликован в Вестнике РАН в 2014 г. Около 15 лет назад В. А. Журавлев предлагал на основе ЕГНОК устранить информационные изъяны в системе образования-просвещения, генерирующие элементы катастрофы культуры. В частности, к негативным социокультурным факторам он относил «естественно-гуманитарные» знания, которые формируют:

– кодирующую философию и сопряженное Я-центричное или калейдоскопическое мировоззрение;

– исторические искажения, касающиеся, прежде всего, истории России;

– извращение психики в соответствии с прогнозно-плановым режимом (само)управления, позволяющего реализовать «ментальный геноцид» в глобальных масштабах;

– механизмы глобализации социологии Запада на основе либерально-рыночной модели организации жизни общества именно в том неприемлемом варианте, которого нет, и не может быть в т. н. «передовых демократиях».

Остается еще раз напомнить о характере средств, необходимых для достижения заявленных целей:

– современной философии необходимо придать методологический характер. Методологическая философия позволяет индивидуально перерабатывать плюрализм множества разнокачественных фактов и формировать единство мнений всех членов общества по наиглавнейшим вопросам социального характера. Очевидно также, что укрепление духовного наследия и передача его смысла в учебники, учебно-методическую и просветительскую литературу невозможно реализовать без постановочных материалов Русской православной церкви, Духовного управления мусульман и Язычества России, в частности, Удмурт Оскон. Мы не сторонники экуменизма, однако, российский стандарт – объединение по душе, т. е. по совести, справедливости и на основе нравственности – имеет своим фундаментом философию российского Богословия.

– история и хронологическая информация в целом позволяет корректировать личностный философско-мировоззренческий стандарт и, тем самым, становиться каждому человеку прежде всего гражданином своей страны, чтобы на родном языке передавать человечеству нравственные идеалы, свойственные культуре своего народа.

[1] *Печуркин Н. С., Сомова Л. А.* Указ. соч.

– фактоописательная информация – совокупность знаний и умений в области технологий, в т. ч. гуманитарных (высоких) технологий. Именно качество-содержание метрологически несостоятельных гуманитарных наук является основанием для устремления общества либо к достатку, либо к погибели.

– принципы и система хозяйствования (экономика) управляется с более высоких (философско-хронологических и фактоописательных) информационных уровней. Качество информационного обеспечения позволяет в странах с высоким уровнем ИРЧП воспроизводить экономику, ориентированную либо на производство, либо на потребление. Последний вариант хозяйствующего паразитизма в силу конфликтности и нестабильности опасен для жизнеустройства всего человечества. Из-за холодной зимы, длительного межсезонья и огромной территории либерально-рыночная экономика, ориентированная на потребление, особенно опасна для здоровья и жизни большинства добросовестно трудящихся людей России.

С. С. Казаров
*Россия, **г. Ростов-на-Дону***
Южный федеральный ун-т

ПРОФЕССОР ВАРШАВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА А. М. ПРИДИК: НАЧАЛЬНЫЙ (ДЕРПТСКИЙ) ПЕРИОД НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (1892–1904 гг.)

Имя профессора древнегреческой словесности Александра Мартыновича Придика (1864–1936), к сожалению, сегодня оказалось забытым отечественными антиковедами – как историками, так и филологами. Одной их причин этого может являться то, что в отличие большинства своих коллег – историков Варшавского университета – он окончил свои дни не находясь на пенсии и перебиваясь с хлеба на воду в большевистской России, а в качестве уважаемого профессора ставшего тогда зарубежным Дерптского (Тартуского) университета. Он родился 24 января 1864 г. в Ревеле. Скорее всего, происходил из прибалтийских немцев. Архивные документы фиксируют его «евангелическо-лютеранское вероисповедание»[1]. Относительно его сословного происхождения имеются некоторые разночтения. Если имеющиеся в нашем распоряжении архивные материалы свидетельствуют о том, что его отцом его был отставной унтер-офицер Мартин Придик[2], то Немецко-Балтийский биографический словарь его отцом называет генерал-майора на русской службе Фридриха фон Вендриха[3]. К тому же на магистерской диссертации А. М. Придика содержится посвящение автора «дорогому отцу Фридриху вон Вендриху» (Friderico de Wenndrich patri carissimo)[4]. Помимо сохранившейся метрики против подобной версии можно привести ещё один аргумент: в своей характеристики на А. М. Придика ректор Варшавского университета Е. Карский в 1910 г. указывал: «имения родового или благоприобретенного у него самого, и у его жены, нет»[5]. Как нам представляется, едва ли генеральский сын мог вообще не иметь хоть какого-либо небольшого поместья.

---

[1] Государственный архив Ростовской области (далее – ГАРО). Ф. Р-46. Оп. 3. Д. 619. Л. 2.

[2] *Там же*.

[3] Er war ein Sohn des russischen Generalmajors Friedrich Heinrich von Wendrich» Er war ein Sohn des russischen Generalmajors Friedrich Heinrich von Wendrich». См.: Deutschbaltisches biographisches Lexikon 1710–1960 / Hrsg. Wilhelm Lenz. Köln, 1970. S. 600.

[4] *Pridik A.* De Cei insulae rebus. Dorpat, 1892. P. IV.

[5] ГАРО. Ф. Р-46. Оп. 3. Д. 619. Л. 105.

В родном Ревеле он окончил гимназию, после чего в 1882–1887 гг. учился в Дерптском университете, а затем ещё год (1888–1889) продолжал свое образование в университете Берлина. Советом Дерптского университета утвержден в степени кандидата древне-классической филологии 5 июля 1889 г. после публичной защиты под заглавием «De Cei insulae rebus», удостоен в историко-филологическом факультете Дерптского университета ученой степени магистра древнеклассической филологии и утвержден Советом того же университета 4 сентября 1892 г. Свою магистерскую, написанную на латинском языке, А. М. Придик посвятил истории греческого острова Кос. Побудительным мотивом обращения к данной теме послужило практически полное отсутствие исследований на русском языке на данную тему. Не случайно в предисловии у магистерской автор сетует на то, что в виду отсутствия нужных работ на эту тему в Дерпте, он был заниматься их поиском в библиотеках Берлина[1]. Свою магистерскую диссертацию автор начинает с описания природных условий острова – его почвы, гор и рек, после чего он переходит к рассмотрению политической истории острова V–IV вв. до н. э. Наиболее интересна третья глава работы, которую автор начинает с описания населения Коса, после чего поэтапно рассматривает органы управления на острове, систематизирует все имеющиеся в его распоряжении сведения об островном законодательстве, и завершает главу параграф об экономике острова. Представленная работа отличалась широким использование эпиграфического материала. Известно, что магистерская диссертация Придика была высоко оценена немецким исследователем Ад. Бауером, который назвал её «превосходным примером движения вперед наших знаний, возможного при монографической обработке небольших областей»[2]. После успешной защиты магистерской диссертации Советом университета он был допущен к чтению лекций в качестве приват-доцента древне-классической филологии.

Сохранились сведения о курсах, которые он читал в Дерптском университете с разрешения попечителя Рижского Учебного округа от 2 июля 1894 г. По поручению историко-филологического факультета вел практические занятия по Геродоту (2 ч. в неделю), во II семестре 1894 г. читал лекции по греческой прозе (3 ч. в неделю). В I семестре 1895 г. – лекции по греческой эпиграфике (2 ч. в неделю), во II семестре 1895 г. – греческий синтаксис (2 ч. в неделю), практические занятия по Фукидиду (2 ч. в неделю). В 1896 г. в I семестре – лекции по

[1] *Pridik A.* Op. cit. P. VII.

[2] Цит по: *Никитский А. В.* Рец. на: *Придик М.* Шестая речь Исея. Исследования в области аттической генеалогии и аттического гражданского права. Юрьев, 1902 // Журнал Министерства народного просвещения. 1903, апр. С. 455.

греческой литературе (2 ч. в неделю), практические занятия по Плутарху (2 ч в неделю), во II семестре 1896 г. – курсы и лекции всего 10 ч. в неделю[1]. Интересно отметить, что за чтение им лекций на русском языке к штатному содержанию из «специальных средств» или остатков от штатных сумм Юрьевского университета А. М. Придику добавлено 300 руб.

Там же, в Дерпте в 1902 г. он успешно защитил докторскую диссертацию на тему «Шестая речь Исея. Исследование в области аттической генеалогии и аттического гражданского права». По словам автора, стимулом к подобному исследованию послужил тот факт, что речи ораторов, в т. ч. Исея, хотя и являются важнейшими источниками аттического гражданского права, но до его времени так и не ставшие предметом детального исследования. В качестве объекта исследования взята именно шестая речь Исея потому, что она не только интересна по своему содержанию, но и потому, что содержит ответы на важнейшие вопросы семейного и наследственного права[2]. Написанию работы предшествовала титаническая работа ученого, связанная с предварительным изучением греческого, римского и современного ему гражданского права, а также всех речей Исея, Демосфена, после чего он, наконец, смог приступить к изложению материала. Источники, на которые в своем исследовании опирается А. М. Придик, он разделяет на два вида: 1) филологические, к которым он причисляет все издания и переводы речей Исея; 2) все сочинения, посвященные вопросам аттического гражданского права. Вторая группа источников вид для него несравнимо важнее: по словам автора, «...речи Исея нельзя было ни читать, ни издавать, ни переводить без точного знания аттического гражданского права»[3]. Как раз именно в этом автор видит те сложности, с которыми ему пришлось столкнуться: если по истории римского права имеются сборники, составленные при императоре Юстиниане (т. н. Corpus iuris civilis), то аналогичному ему греческого corpus iuris попросту не существует. В качестве главной причины недостаточной разработанности системы греческого права автор называет недостаточное знание юристами греческого языка[4]. Ещё одна объективная сложность изучения данной темы – мы не располагаем речами, которые произносились противниками. Поэтому общеизвестное древнее правило «audiatur et altera pars», к сожалению, не может быть здесь применено.

---

[1] ГАРО. Ф. Р-46. Оп. 3. Д. 619. Л. 2-4.

[2] *Придик А. М.* Шестая речь Исея. Исследования в области аттической генеалогии и аттического гражданского права. Юрьев, 1902.

[3] *Там же*. С. 11.

[4] *Там же*. С. 20.

Содержание речи в общих чертах таково. Евктемон, богатый и знатный афинянин, был женат на дочери некого Миксиада, от которой имел пятерых законнорожденных детей: трех сыновей – Филоктемона, Ергамена и Гегемона, и двух дочерей, из которых одна вышла замуж за Хэрея, а другая – за Фанострата. Находясь уже в преклонных летах, Евктемон неожиданно влюбился в публичную женщину по имени Алка, которая настолько вскружила ему голову, что он бросил свою семью и переехал в её жильё. К моменту смерти 96-летнего Евктемона всех трёх его сыновей уже не было в живых, но младший из них – Филоктемон, в своем духовном завещании усыновил и назначил своим наследником племянника Хэрестрата, сына своей сестры, вышедшей замуж за Фанострата[1]. Но в этот момент на сцене появляются два новых действующих лица, которых А. М. Придик считает племянниками Евктемона – Антидор и Андрокл. Они вступили в сговор с Алкой и заявили свои права на наследство. Что и привело к длительному судебному процессу.

Вторая глава работы представляет из себя просопографическое исследование. В ней автор, по возможности, пытается определить все то, что известно о личностях, о которых так или иначе шла речь в данном процессе. А. М. Придик весьма осторожен в отождествлении имен своих героев с аналогичными именами, известными из других источников. Так, он полемизирует с английским ученым В. Джонсом, который отождествляет Хэрея с сыном Архестрата, упоминаемым Фукидидом. Полемизирует с И. Лузаком, предполагающим, что Евктемон являлся в свое время архонтом-эпонимом 408–407 гг. Подавляющее большинство сведений о личностях автор все-таки черпает из самой речи. Наибольший объем информации в параллельных источниках содержится о Фанострате, за которого вышла замуж одна из дочерей Евктемона. Упоминания о нем содержаться в эпиграфических источниках (CIA II n,794 b), в 54-й речи Демосфена (7), но и здесь автор проявляет присущую ему осторожность. «Имя Фанострата такое обыкновенное и встречается так часто, как в литературных, документальных памятниках, что из-за этой соименности ещё ничего не следует»[2], – пишет он. Но наибольшее число достоверных сведений, по мнению автора, имеется о Хэрестрате, в пользу которого и была написана и произнесена VI речь Исея. Эти сведения отличаются гораздо большей точностью, чем все те, которыми мы располагаем по отношению к остальным лицам. Помимо самой речи, надежным источником он считает две надписи (CIA 800b и II 1177). Автор делает ряд важных

[1] *Там же*. С. 35.
[2] *Там же*. С. 54-55.

наблюдений из области аттического права. Он разделяет *усыновление* и *узаконение,* различие меду которыми заключается в том, что усыновляются только чужие дети (законные или незаконные), а узаконяются исключительно собственные незаконнорожденные дети. При этом он проводит параллели с русским, немецким и римским правом[1].

Весьма представителен список использованных им работ, насчитывающий около сотни работ, подавляющее большинство из которых на немецком, английском и французском языках. Это работа Е. Альбрехта[2], К. Фюра[3], Р. Джебба[4], Е. М. Линке[5] и мн. др. В качестве приложения в работе был помещен полный текст 6-й речи Исея.

Нельзя при этом обойти вниманием остро критическую рецензию на докторскую А. М. Придика, изданную известным российским филологом-классиком и эпиграфистом Александром Васильевичем Никитским, на короткое время ставшим коллегой А. М. Придика по Юрьевскому (Дерптскому) университету. Прежде всего, рецензента не устроило введение, которое является лицом любой диссертации. «Объемистость введения не оправдывается его содержанием т. е. постоянными азбучными истинами, бесцельным обзорами, выдержками из критических отзывов и т. п. Оно настолько водянисто, что может показаться намеренно растянутым, для заполнения первых двух печатных листов»[6], – писал А. В. Никитский.

Анализируя первую главу диссертации, в которой в общих чертах излагается содержание речи, рецензент отмечает, что «...научного значения эта глава не имеет и для филолога не нужна, а иного внимательного читателя только напрасно сбивает с толку, потому что в изложении своими словами легко вкрадываются неточности, которых не избежал и г. Придик»[7]. Одно замечание, которое А. В. Никитский ставит в упрек автору, кажется нам весьма справедливым. Выдвигая какой-то тезис первоначально в виде предположения, он в дальнейшем оперирует им, как уже доказанным (что А. В. Никитский назвал «переходом догадки в очевидность»)[8].

---

[1] *Там же*. С. 106-107.
[2] *Albrecht E.* Beitrage zur Textkritik des Isaios // Hermes XVIII (1883). S. 362-381.
[3] *Fuhr C.* Animadversions in oratores atticos: Diss. Bonn, 1877.
[4] *Jebb R. C.* Selections from the Attic oratores. London, 1896
[5] *Lincke E. M.* De elocutione Isaei. Lipsiae, 1884.
[6] *Никитский А. В.* Указ. соч. С. 404.
[7] *Там же*.
[8] В качестве примера А. В. Никитский приводит эпизод с экспедицией Тимофея и Фанострата, время которой А. М. Придик относит к 373 г. до н. э. сначала а качестве версии, а потом в дальнейшем уже рассматривает датировку как вполне доказанную (*Никитский А. В.* Указ. соч. С. 410).

Весьма суров и окончательный вердикт рецензента: «Пользование настоящей книгой весьма опасно: нужно к каждому выводу самого автора, к каждой его странице относиться с принципиальным сомнением...»[1]. Однако, как нам представляется, нельзя не сделать поправку на те чрезвычайно высокие стандарты, которые ставил перед собой такой известный ученый, как А. В. Никитский, давший столь суровую оценку рецензируемой им работы. Факт остается фактом: оппоненты дали положительные отзывы и диссертация была успешно защищена.

Уже в качестве доктора наук с «Высочайшего соизволения Министра Народного Просвещения от 12 декабря 1897 г. с ученой целью ему была предоставлена командировка с 1 декабря по 1 сентября 1898 г. и назначено пособие в размере 400 руб. из сумм Министерства Народного Просвещения»[2].

В 1899 г. он был награжден орденом св. Станислава 3-й степени, а 1 января 1901 г. он получил титул коллежского советника.

Здесь же, в Дерпте, в 1893 г. он женился на Амалии Робертовне Луксингер, так же евангелическо-лютеранского исповедания. 15 августа 1894 г. у него родилась первая дочь Мария, 7 мая 1898 г. – вторая дочь Кэта.

Известно, что в Дерпте (Юрьеве) доцент А. Придик получал прибавочное жалованье 20 % из академического оклада в 1200 руб. в год[3].

9 октября 1904 г. Александр Мартынович был назначен экстраординарным профессором Варшавского университета по кафедре греческой словесности. Так завершился первый период его научно-педагогический деятельности в Дерпте (Юрьеве). Едва ли тогда он мог знать, что сюда же ему придется возвратиться уже навсегда через долгих шестнадцать лет, едва успев унести ноги из большевистской России.

[1] *Никитский А. В.* Указ. соч. С. 455.
[2] ГАРО. Ф. Р-46. Оп. 3. Д. 619. Л. 5.
[3] *Там же*. Л. 101.

Е. А. Колесниченко
*Беларусь, **г. Мозырь***
Мозырский гос. педагогический ун-т им. И. П. Шамякина

ВЕХИ ЖИЗНИ И ТВОРЧЕСТВА РУССКОГО УЧЁНОГО И ПЕДАГОГА П. Ф. КАПТЕРЕВА

Анализируя историю развития и современное состояние классических и педагогических университетов в России, следует с особым уважением и вниманием обратиться к вехам жизни и творчества великого русского педагога П. Ф. Каптерева. Долгое время имя Петра Федоровича Каптерева (1849–1922) оставалось неизвестным не только массовому читателю, но даже деятелям образования, а между тем психолого-педагогическое наследие русского ученого-педагога конца XIX – нач. XX вв. составляет сокровищницу и гордость мировой педагогической мысли. Он принадлежал к русским педагогам, которые были широко известны при жизни, стояли во главе передовых научных направлений, но после смерти их имена забывались, труды не печатались. Это было связано с тем, что в 20-е гг. XX в. идеи П. Ф. Каптерева об автономии школы, независимости педагогического образования от государства явно не совпадали с господствовавшим направлением мысли. В 30–40-е гг. XX в. педагогические взгляды П. Ф. Каптерева казались подозрительными, ибо в них было много психологии и педологии. В последующие десятилетия авторы статей и учебников «пригоршнями» черпали его педагогические идеи, но имя ученого старались не упоминать. Впервые через 60 лет после смерти, в 1982 г. были опубликованы его избранные педагогические произведения. Научно-педагогическое творчество П. Ф. Каптерева весьма многогранно. Научные труды великого педагога посвящены разработке важных вопросов дошкольной и школьной педагогики, семейного воспитания и педагогического образования, общей и педагогической психологии, истории русской педагогики, дошкольных учреждений.

П. Ф. Каптерев буквально подхватил педагогическое перо из рук К. Д. Ушинского (автор «Родного слова» умер в декабре 1870 г., а первые статьи П. Ф. Каптерева, где он показал себя уже состоявшимся ученым, появились в 1874 г.). По масштабам общественно-педагогической деятельности, по научной прозорливости, по охвату педагогических проблем он встал в один ряд с К. Д. Ушинским, Н. И. Пироговым, П. Ф. Лесгафтом, Л. Н. Толстым и другими классиками педагогической науки. Более полувека длилась научно-педагогическая и общественная деятельность П. Ф. Каптерева. За этот период ученый, имевший всероссийскую известность, опубликовал около 40 монографий,

свыше 200 журнальных статей, более 100 рецензий на книги педагогического профиля. Содержание трудов П. Ф. Каптерева свидетельствуют о широкой эрудиции и глубине его психолого-педагогических исследований.

Обращаясь к творчеству П. Ф. Каптерева, мы до сих пор встречаемся с недостаточно осмысленным и проанализированным в отечественной истории педагогики опытом решения актуальных проблем на основе демократического, гражданско-правового, культурно-антропологического мировоззрения. Неоднозначно воспринимались научные работы великого русского педагога и во времена его активной научно-исследовательской деятельности. Разделяя идею гражданского общества и правового государства, он противопоставлял национально-ориентированному течению в педагогике, абсолютизировавшему в педагогике принцип народности в воспитании, общечеловеческий воспитательный идеал, в структуре которого элементы этнонациональной идентичности непротиворечиво сочетались с общечеловеческими качествами личности.

В первые годы советской власти П. Ф. Каптерев выступил с рядом публикаций, посвященных проблемам единой всеобщей трудовой школы, взаимоотношениям образования и политики, что вызвало критическое отношение к творчеству ученого. В 30-е гг. XX в. научные идеи педагога были объявлены реакционными и лишенными научной новизны, а его взгляды на закономерности развития психики, цели и задачи образовательного процесса – носящими отпечаток идеологически чуждой социалистическому строительству либеральности. Несколько иной подход в обосновании научного творчества П. Ф. Каптерева наметился в книге М. И. Ганелина и Е. Я. Голанта «История педагогики», вышедшей в 1940 г.[1] Эти авторы отошли от огульного отрицания научных заслуг П. Ф. Каптерева и оценили его вклад в решении ряда вопросов содержания и методики обучения. «Много ценного, – писали они, – мы имеем у П. Ф. Каптерева по вопросам методики урока, применения наглядности, возбуждения интереса на уроке, планирования занятий. Довольно подробно разработан у П. Ф. Каптерева вопрос об учителе, о требованиях к нему и его качествах»[2]. В 1950-х – 1970-х гг. заметно возрос научный интерес к личности П. Ф. Каптерева и его педагогическому творчеству. Этому способствовали юбилейные публикации А. Гольдиной и П. А. Лебедева[3], в которых дан основа-

[1] *Ганелин М. И., Голант Е. Я.* История педагогики. М., 1940.
[2] *Там же*. С. 246.
[3] *Гольдина А. Н.* П. Ф. Каптерев. К 125-летию со дня рождения // Народное образование. 1974. № 8. С. 85-87; *Лебедев П. А.* Педагогические идеи и общественная деятельность П. Ф. Каптерева в области первоначального воспитания // Дошкольное воспитание.

тельный научный обзор проблем, составляющих основное содержание работ ученого: автономность педагогического процесса, единства материальной и формальной стороны в образовании, особенности умственного и нравственного развития, условия эффективности семейного воспитания и др.

На современном этапе научный и практический интерес к трудам русского педагога заметно возрос, а масштабы его творчества способствуют поиску новых подходов в теории и практике современного образования. Принципиально новые возможности изучения научного наследия П. Ф. Каптерева открываются в 1990-е гг. в связи с появлением публикаций И. Н. Андреевой, Б. М. Бим-Бада, А. Н. Джуринского, С. Ф. Егорова, П. А. Лебедева, В. М. Кларина, В. Г. Прянниковой, З. И. Равкина, В. А. Сластенина и др. В этих работах творчество русского педагога рассматривается в рамках антрополого-гуманистического направления педагогической мысли России.

Психолого-педагогические сочинения П. Ф. Каптерева чрезвычайно труднодоступны, поскольку представлены преимущественно в дореволюционных периодических изданиях, литографиях, которые редко переиздавались. Научный архив великого русского педагога был безвозвратно утерян во время Великой Отечественной войны, а некоторые уцелевшие материалы и документы до сих пор находятся в архивах частных исследователей. Для того чтобы осмыслить глубину психолого-педагогического наследия П. Ф. Каптерева необходимо обратиться к основным вехам жизни и творчества ученого.

Родился П. Ф. Каптерев 7 (20) июля 1849 г. в семье сельского священника в селе Кленово Подольского уезда Московской губернии. Петр Каптерев воспитывался в многодетной и дружной семье сельского священника. Однако отец мальчика рано умер. Овдовев, с восемью малолетними детьми на руках, мать, Надежда Яковлевна, умная и трудолюбивая женщина с сильным характером, приложила все свои силы, чтобы дать детям достойное образование. Единственным доступным учебным заведением, где можно было получить образование за казенный счет, оказалось духовное училище в Подольске, которое закончили все братья Каптеревы. В 1862 г. П. Ф. Каптерев поступил в Вифанскую духовную семинарию, где увлекся сочинениями Дж. Локка, Г. Спенсера, впервые познакомился с трудами К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова, П. Г. Редкина, П. Д. Юркевича и других философов и педагогов. Учился П. Ф. Каптерев увлеченно и усердно. Уже в юноше-

1974. № 8. С. 90-97; *Он же*. Педагогическое наследие П. Ф. Каптерева // Начальная школа. 1974. № 7. С. 70-74.

ские годы он зарекомендовал себя как подающий большие надежды пытливый и вдумчивый семинарист.

На мировоззрение молодого Каптерева большое значение оказали немецкая философия, в частности, антропология И. Канта, экспериментальная психология, теория Ч. Дарвина о происхождении видов, эволюционные идеи Г. Спенсера, учение о рефлексах И. М. Сеченова. После шести лет успешной учебы в семинарии в 1868 г. П. Ф. Каптерев после блестящей сдачи вступительных испытаний был принят на историческое отделение Московской духовной академии, где получил прекрасную философско-педагогическую подготовку. Полный академический курс предполагал, кроме изучения специальных дисциплин, связанных с богословием, изучение педагогики, философии с логикой, психологии, метафизики и истории философии. Завершив успешно обучение в Московской духовной академии, в 1872 г. П. Ф. Каптереву предложили должность преподавателя философских дисциплин в Петербургской духовной семинарии. Молодой преподаватель за короткий срок завоевал заслуженный авторитет среди коллег и семинаристов. Вскоре ему доверили заведование воскресной школой, избрали в члены распорядительного совета правления семинарии. «Личность Каптерева, – пишет П. А. Лебедев, – покоряла окружающих, особенно его интеллект, обширность и глубина его знаний»[1].

Однако неожиданно для всех молодой лектор подает в отставку и решает посвятить себя светской деятельности в области образования. Служба в духовной семинарии тяготила П. Ф. Каптерева. Вскоре он понял, что его научные интересы идут вразрез с уставом духовной семинарии, и после истечения срока обязательной службы в духовном ведомстве он покидает семинарию (1878) и решает посвятить себя науке. С этого момента жизнь П. Ф. Каптерева круто изменяется. Он преподает педагогику, психологию, логику в ведущих педагогических учреждениях Петербурга, публикует научные работы и статьи в ведущих психолого-педагогических журналах, формирует собственное научное психолого-педагогическое направление.

1874 г. – знаменательная веха в жизни П. Ф. Каптерева. Впервые результаты своих научных изысканий он публикует в нескольких журналах Петербурга. В журнале «Народная школа» (№ 6, 7) педагог публикует статью «Обучение детей дошкольного возраста», где одним из первых в отечественной педагогике рассматривает вопросы интенсификации развития и воспитания умственных способностей детей раннего возраста. Вскоре в журнале «Семья и школа» (№ 8, 9) появляется

[1] *Он же.* Психолого-педагогическое наследие П. Ф. Каптерева (жизнь и деятельность: аналитико-биологический и библиографический обзор). М., 1998. С. 5.

другая его статья «Законы ассоциации психических явлений и их приложение в деле обучения и воспитания», а в следующем номере – статья «Как образовать стойкий характер». Осенью 1874 г. в журнале «Знание» (№ 10) выходит его большая статья «Этюды по психологии народов (Мифология как первоначальное религиозное и научное мировоззрение человечества), а в конце года в журнале «Народная школа» (№ 11, 12) была издана статья «Эвристическая форма обучения в народной школе».

Таким образом, содержание названных пяти статей включило в себя главные проблемы, которые П. Ф. Каптерев будет исследовать на протяжении всей своей жизни и которые станут стержневыми в его психолого-педагогическом творчестве. Это вопросы формирования мировоззрения учащихся, содержания и методов обучения, развития ума, характера и воли ребенка.

В 1877 г. П. Ф. Каптерев издает фундаментальный труд «Педагогическая психология для народных учителей, воспитателей и воспитательниц». В этой работе педагог попытался психологически обосновать процесс обучения и воспитания, дать учителям не рецептурное пособие по педагогике, а научные знания о психических явлениях, лежащих в основе педагогической деятельности. В отечественной педагогической науке это был первый завершенный труд такого рода, а понятие «педагогическая психология», предложенное автором, стало активно использоваться в психолого-педагогической науке.

Еще в самом начале своей педагогической и научной деятельности в Петербурге молодой П. Ф. Каптерев знакомится с видными прогрессивными педагогами столицы, объединившимися вокруг журнала «Народная школа». В свое время редакция этого авторитетного журнала сотрудничала с К. Д. Ушинским, а во времена П. Ф. Каптерева с Н. Ф. Бунаковым, В. И. Водовозовым, Л. Н. Модзалевским, П. Г. Редкиным и другими видными педагогами. По рекомендации петербургских ученых молодой и талантливый педагог П. Ф. Каптерев избирается членом Педагогического общества, а затем входит в совет Петербургского Фребелевского общества. После ухода из духовной семинарии (1878) Каптерев сталкивается с серьезной проблемой трудоустройства. Лишь через год ему удалось преодолеть преграды, которые возводило духовное ведомство лицам, осмелившимся навсегда оставить духовную карьеру и поступить на государственную службу. Он был принят на работу в Ведомство учреждений императрицы Марии Федоровны, где преподает на педагогических курсах при петербургских женских гимназиях. Также в этот период П. Ф. Каптерев работает в Александровском лицее (1882–1885), где читает лекции по педагогике, логике, психологии.

Научная и преподавательская деятельность П. Ф. Каптерева на педагогических курсах Фребелевского общества продолжалась почти четверть века (до 1898 г.). За эти годы ученый много сделал для развития в России практики и теории дошкольного воспитания. В своих статьях и публичных выступлениях он по-новому решал проблемы дошкольного воспитания, раскрыл роль игры в детском возрасте и ее значение в развитии ума и всей личности ребенка, привлек внимание родительской общественности к делу правильного воспитания малышей.

В 1883 г. выходит в свет одно из фундаментальных произведений П. Ф. Каптерева «Педагогическая психология». Специально созданная комиссия назвала это произведение «безумной педагогикой» за то, что в нем давалось материалистическое объяснение происхождения человеческого сознания, отвергалась теория врожденных идей. В результате проведенной инспекции в 1884 г. П. Ф. Каптерев был отстранен от преподавания на педагогических курсах и вынужден был оставить службу в Александровском лицее.

Отстранив П. Ф. Каптерева от преподавания, ученому предложили должность помощника старшего чиновника первой экспедиции Мариинского ведомства. В круг его профессиональных обязанностей входило управление и инспектирование женскими учебными заведениями. В этом учреждении П. Ф. Каптерев прослужил почти 32 года, до марта 1917 г. В этот период жизни и творчества П. Ф. Каптерев активно участвовал в российской научно-педагогической и общественной деятельности. В начале XX в. ученый становится организатором и участником многих объединений психологов, педагогов, врачей.

В 1912–1913 гг. П. Ф. Каптерев был одним из организаторов и докладчиков Первого Всероссийского съезда по семейному воспитанию. Он также являлся активным участником съездов по экспериментальной психологии, педагогике, народному образованию. С 1898 г. под общей редакцией П. Ф. Каптерева стала издаваться «Энциклопедия по семейному воспитанию и обучению». Всего до 1910 г. вышло 59 выпусков «Энциклопедии», из них 57 под редакцией П. Ф. Каптерева, в 11 изданиях были опубликованы его работы. Русский ученый приглашал к сотрудничеству прогрессивных психологов, педагогов, врачей, литераторов своего времени, таких, как А. Ф. Кони, А. Н. Острогорский, И. А. Сикорский, П. Ф. Лесгафт, П. И. Ковалевский и др.

В 1903 г. женские педагогические курсы Мариинского ведомства были преобразованы в Женский пединститут, где П. Ф. Каптерев получает разрешение на чтение лекций на словесно-историческом отделении по психолого-педагогическим дисциплинам (психологии, дидактике, педагогике, всеобщей и русской истории педагогике). За

большой вклад в развитие педагогической науки и преподавательскую деятельность в 1912 г. ученый совет Женского педагогического института представил П. Ф. Каптерева к званию профессора. Осенью 1912 г. П. Ф. Каптереву было присвоено звание ординарного профессора по словесно-историческому отделению.

В 1905 г. П. Ф. Каптерев издает свой фундаментальный труд «Педагогический процесс». В этом произведении были обобщены результаты 30-летнего психолого-педагогического творчества ученого, сформулированы главные положения, определившие место педагогики среди других наук и ее роль в решении задач образования и воспитания. Именно благодаря исследованиям П. Ф. Каптерева понятие «педагогический процесс» становится одним из главных в психолого-педагогической науке и прочно входит в обиход ученых и учителей. Углубляя и расширяя идею антропологической основы педагогики, П. Ф. Каптерев подкрепил ее новыми данными по возрастной физиологии и детской психологии. Он стремился объяснить общественную направленность педагогического процесса, показать, что вне общества нет личности, а есть лишь биологическая особь, живущая по законам органической жизни. Общество же вырабатывает идеалы воспитания, ставит жизненные цели и управляет процессом развития человека.

Характер школьного воспитания и образования русский педагог рассматривал применительно к условиям жизни России своего времени. С горечью он отмечал, что из каждых одиннадцати детей школьного возраста обучается только один. Еще в начале своей научно-педагогической деятельности в статье «Спенсер как педагог и его русские критики» (1879) П. Ф. Каптерев писал: «Земля наша велика и обильна, но порядка в ней нет. Особенно плох экономический строй жизни. В этих условиях необходимо реальное образование, более или менее практическое воспитание, пригодное для жизни. Учебные курсы, даже в народных школах, должны быть построены применительно к сельскому хозяйству и разным ремеслам»[1].

П. Ф. Каптерев большое внимание уделяет изучению общественно-педагогического движения в России конца XIX – начала XX вв. Одним из первых ученый проследил историю развития педагогических идей в России, а свои выводы изложил в работе «История русской педагогии» (1909). Во всех своих трудах П. Ф. Каптерев защищает демократические свободы, которые должны, по его мнению, обеспечить всестороннее развитие личности, гуманные отношения между людьми. Он критически относился к самодержавным порядкам, указывал

[1] *Каптерев П. Ф.* Избранные педагогические сочинения / под ред. *А. М. Арсеньева*. М., 1982. С. 12.

на односторонность официально-государственной политики, ограничивающей доступ к просвещению широким слоям общества. Демократизацию школьного дела ученый представлял себе, прежде всего, как осуществление принципов автономного педагогического процесса, самоуправления школы и независимости учителей в вопросах воспитания и обучения.

Великую Октябрьскую социалистическую революцию П. Ф. Каптерев воспринял как прогрессивный педагог, но пропустил ее сквозь призму своих демократических, философских и педагогических взглядов. Осенью 1918 г. для поправки здоровья после двукратного воспаления легких П. Ф. Каптерев принимает решение о переезде в Воронежскую губернию, где прошли его последние годы жизни и творчества. С первых дней пребывания в городе Острогожске П. Ф. Каптерев включился в работу уездного отдела народного образования и занял должность разъездного инструктора УОНО по вопросам трудового обучения. Несмотря на преклонный возраст (П. Ф. Каптереву шел 70-й год), он активно включился в работу, хлопотал об открытии местного педагогического музея, выступал с лекциями перед учителями и родителями, преподавал в учительской семинарии и средних школах. В 1921 г. П. Ф. Каптерев переезжает в Воронеж и занимает должность профессора кафедры истории научной мысли факультета общественных наук Воронежского университета. Одновременно П. Ф. Каптерев был избран профессором кафедры педагогики Института народного образования (ИНО), созданного в начале 1920 г. на базе Воронежского учительского института. Учитывая авторитет и организаторские способности П. Ф. Каптерева, губернский отдел образования поручает ученому создание первого Воронежского педагогического техникума. Педтехникум стал любимым детищем П. Ф. Каптерева. Он олицетворял для Петра Федоровича главное дело его жизни – подготовку народного учителя. Вся его предшествующая общественно-педагогическая и научная деятельность была как бы подготовительной почвой для практической реализации его теоретических идей. Педагогический техникум в Воронеже открыл для ученого новые возможности. На базе учебного заведения были созданы два отделения: школьное и дошкольное, где ученый читал лекции по психологии детского возраста, истории дошкольной педагогики. Несмотря на общие трудности, деятельность Воронежского педагогического техникума приобрела широкий положительный резонанс в и научно-педагогической среде.

В конце 1921 г. на базе Воронежского университета был создан педагогический факультет, открытие которого П. Ф. Каптерев встретил одобрительно. С первых дней работы педагогического факультета П. Ф. Каптерев активно включился в учебный процесс. Он преподавал

весь цикл психолого-педагогических дисциплин. Со временем талантливый педагог стал исполнять обязанности декана педагогического факультета, оставаясь при этом и профессором факультета общественных наук. Осенью 1922 г. ученый тяжело заболел и скончался 7 сентября 1922 г. П. Ф. Каптерев прожил большую и удивительно насыщенную жизнь. Его научно-педагогическое наследие – часть нашей общей педагогической культуры. Всем своим творчеством П. Ф. Каптерев служил целям общественной педагогики, которая определяла его отношение к любому вопросу теории и практики воспитания в семье и школе. Научно-педагогическое творчество П. Ф. Каптерева образует прогрессивную педагогическую систему, центром которой является оригинальная психологизированная теория общего образования, а исходным ее пунктом – концепция семейного и общественного воспитания. Внимательное изучение творчества П. Ф. Каптерева позволит избежать современникам многих концептуальных психолого-педагогических и идеологических ошибок, а также разумно искать пути развития отечественной педагогической науки без перекосов и крайностей, основываясь на гармонии науки и творчества.

Ю. Ю. Царицанская
*Россия, **г. Москва***
Московский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова

АЛЕКСАНДР ВАСИЛЬЕВИЧ ВАСИЛЬЕВ (1853–1929) – ОРГАНИЗАТОР НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Настоящая работа посвящена научной, педагогической и организаторской деятельности математика Александра Васильевича Васильева. Рассмотрены периоды его работы в Казанском и Петербургском (позднее – Петроградском) университетах.

Александр Васильевич Васильев родился 24 июля 1853 г. в Казани[1]. По матери А. В. Васильев – внук ректора Казанского университета, астронома, члена-корреспондента Петербургской академии наук Ивана Михайловича Симонова (1794–1855). Отец А. В. Васильева, Василий Павлович Васильев (1818–1900), выдающийся китаевед, был профессором Казанского университета по китайской и маньчжурской словесности, в 1866 г. он был избран членом-корреспондентом Петербургской Академии наук.

В 1855 г. в связи с переводом факультета восточных языков Казанского университета в Петербург семья Васильевых переехала в столицу. Здесь А. В. Васильев окончил 5-ую Санкт-Петербургскую гимназию (его преподавателем по физико-математическим дисциплинам был выдающийся педагог К. Д. Краевич) и в 1870 г. поступил на физико-математический факультет Петербургского университета. В годы его обучения в университете преподавали П. Л. Чебышёв, О. И. Сомов, А. Н. Коркин, Ю. В. Сохоцкий, Е. И. Золотарёв.

Закончив обучение в 1874 г. со степенью кандидата, А. В. Васильев представил для защиты в Казани сочинение на получение права преподавания «Об отделении корней систем совокупных уравнений» (1874)[2]. В этой работе он изложил теорию характеристик Кронекера, описанную в работе «Über Systeme von Functionen mehrer Variabeln» (1869)[3], а затем доказал теоремы Штурма и Лиувилля, используя более общий метод Кронекера.

С 1875 г. А. В. Васильев работал в должности приват-доцента в Казанском Университете. В 1879 г. он был командирован за границу для

[1] Подр. об А. В. Васильеве см.: *Бажанов В. А.* История логики в России и СССР. М., 2007. С. 164-212; *Царицанская Ю. Ю.* Творческая биография А. В. Васильева // Труды XI Международных Колмогоровских чтений. Ярославль, 2013. С. 356-361.

[2] *Васильев А.* Об отделении корней совокупных уравнений. Казань, 1874.

[3] *Kronecker L.* Über Systeme von Functionen mehrer Variabeln // Monatsberichte der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Berlin, 1870. S. 159-193.

приготовления к профессорскому званию. По возвращении в Казань А. В. Васильев представил на защиту магистерскую диссертацию «О функциях рациональных, аналогичных функциям двоякопериодическим»[1]. Это сочинение посвящено исследованию функций, инвариантных относительно конечных подгрупп группы дробно-линейных преобразований (группы вращений на постоянный угол, диэдрической группы, группы симметрии тетраэдра, группы симметрии октаэдра, группы симметрии икосаэдра). Их свойства позволяют получить ответ на вопрос о том, при каких условиях линейное дифференциальное уравнение второго порядка будет иметь алгебраические решения. В целом, работа основана на идеях, изложенных Ф. Клейном в «Лекциях об икосаэдре и решении уравнения 5-ой степени» (1884)[2].

В 1878 г. была написана работа «Об особенных решениях в связи с новыми взглядами на задачу интегрирования дифференциальных уравнений первого порядка» (1878)[3], посвященная изложению результатов А. Клебша по теории коннексов и приложению их к исследованию особых решений дифференциальных уравнений. Данная работа являлась первой в России работой, посвященной теории коннексов[4].

В 1884 г. А. В. Васильев представил на защиту докторскую диссертацию «Теория отделения корней систем алгебраических уравнений»[5]. В этом сочинении он вернулся к теме, которая уже встречалась в его творчестве ранее – теории характеристик Кронекера. А. В. Васильев поставил своей целью подробное изложение результатов Кронекера и их связи с предшествующими теориями, объединив, таким образом, все исследования, касающиеся нахождения числа корней уравнений.

Анализ математических работ А. В. Васильева показывает, что все они объединены стремлением их автора донести до широкого круга читателей новейшие достижения западной математики, а также путем синтеза теорий и концепций продемонстрировать взаимосвязи между различными областями математических наук.

В 1884 г. А. В. Васильев был избран председателем физико-математической секции в Казанском обществе естествоиспытателей, пре-

---

[1] *Васильев А. В.* О функциях рациональных, аналогичных с функциями двоякопериодическими // Известия и ученые зап. имп. Казан. ун-та. 1880. 16. Март. С. IV, 121-177.

[2] *Клейн Ф.* Лекции об икосаэдре и решении уравнений пятой степени / пер с нем.; под ред. *А. Н. Тюрина*. М., 1989.

[3] *Васильев А. В.* Об особенных решениях в связи с новыми взглядами на задачу интегрирования дифференциальных уравнений первого порядка. Казань, 1878.

[4] *Юшкевич А. П.* История математики в России до 1917 года. М., 1968.

[5] *Васильев А. В.* Теория отделения корней систем алгебраических уравнений. Казань, 1884.

образованной в 1890 г. в Казанское физико-математическое общество. Общество ставило своей целью содействие успехам физико-математических наук, улучшению методов их преподавания и распространению физико-математических знаний в пределах Восточной России. Тогда же возник печатный орган Общества – Известия Казанского физико-математического Общества. А. В. Васильев в качестве председателя Общества занимался редактированием этого издания, а также регулярно публиковал в нем заметки, освещающие различные события из математической жизни Европы.

В 1893 г. Казанское физико-математическое общество стало центром организации празднований по случаю столетия со дня рождения Лобачевского.

С 1883 г. А. В. Васильев составлял рефераты работ русских математиков по анализу для немецкого издания «Jahrbuch über die Fortschritte der Mathematik».

В 1887 г. А. В. Васильев был избран ординарным профессором, а в 1899 г. получил звание заслуженного профессора. Курсы лекций, читаемые А. В. Васильевым – «Введение в анализ», «Дифференциальное исчисление», «Геометрические приложения дифференциального исчисления», «Интегрирование дифференциальных уравнений», «Исчисление конечных разностей», «Теория вероятностей», «Теория чисел», «Высшая алгебра», «Теория эллиптических функций», «История математики» и др. – отличались содержательностью, новизной идей (теория групп, теория кватернионов, теория множеств) и широтой философско-исторических обзоров, сопровождавших рассматриваемые теории.

Особого внимания заслуживает преподавательская деятельность А. В. Васильева. Один из его учеников, Н. Н. Парфентьев, охарактеризовал Васильева-педагога как «ученого, который умел учить и увлекать молодежь». «Его блестящие по внешней форме и содержанию лекции привлекали всегда битком набитые аудитории – будь то лекции теоретические, практические, семинарские или публичные»[1].

А. В. Васильева крайне волновал вопрос создания условий для активной самостоятельной работы студентов, и с этой целью им был организован в 1900 г. «Казанский физико-математический кружок» при Казанском физико-математическом обществе. Другой его ученик, Д. М. Синцов, вспоминал, что, таким образом, «постоянное общение с таким живым, полным заразительной кипучей энергии человеком разрешало вопрос о кадрах, и немноголюдный Казанский университет

[1] *Парфентьев Н. Н.* А. В. Васильев как математик и философ // Известия физико-математического общества при Казанском университете. 1930. Сер. 3. Т. 4, вып. 1. С. 92-104.

за короткое время выдвинул ряд лиц, ставших потом преподавателями математических наук во всех концах России»[1].

Отметим также, что А. В. Васильев в течение нескольких месяцев (с ноября 1906 по февраль 1907 г.) исполнял обязанности декана физико-математического факультета Казанского университета.

К числу учеников А. В. Васильева относятся Д. М. Синцов (известен результатами в области теории коннексов и их приложений к теории дифференциальных уравнений и дифференциальной геометрии[2], создатель Харьковской геометрической школы, академик АН УССР, председатель Харьковского математического общества), А. П. Котельников (разрабатывал проблемы механики неевклидовых пространств, один из основоположников винтового исчисления[3]), Н. Н. Парфентьев (известен результатами в теории функций комплексного переменного.), В. Л. Некрасов (один из пионеров исследований по теории множеств в России), а также Е. И. Григорьев, П. П. Граве и др.[4] Кроме того, отметим, что именно благодаря беседам с А. В. Васильевым узнал о существовании математической логики и познакомился с ее основаниями выдающийся российский логик П. С. Порецкий[5]. Обращая внимание на разноплановость научных интересов учеников А. В. Васильева, можно предположить, что она стала результатом влияния широкого научного кругозора их наставника.

В 1906 г. Васильев был избран членом Первой Государственной Думы от Казанской губернии, и в связи с этим вместе с семьей переехал в Петербург. Там он продолжил активную преподавательскую и организаторскую деятельность. С 1 июля 1907 г. он состоит приват-доцентом на физико-математическом факультете Санкт-Петербургского университета. А. В. Васильев вел на математическом отделении физико-математического факультета факультативные занятия по теории групп, математической логике, теории иррациональных чисел, а также на химическом отделении – обязательные курсы по основам высшей математики, аналитической геометрии и введению в анализ и факультативный курс по введению в математическую химию. Известно, что семинар А. В. Васильева по математической логике посе-

[1] *Синцов Д. М.* Васильев А. В. как педагог и популяризатор // Математическое образование. 1930. № 6. С. 177-185.

[2] *Наумов И. А.* Дмитрий Матвеевич Синцов. Харьков, 1955.

[3] *Путята Т. В., Фрадлин Б. Н., Лаптев Б. Л., Розенфельд Б. А.* Александр Петрович Котельников. М., 1968.

[4] *Юшкевич А. П.* История математики в России до 1917 года. М., 1968.

[5] *Подколзина М. А.* Логические равенства П. С. Порецкого // Доклады XIX научной годичной конференции ИИЕТ РАН. М., 2013. С. 397-399.

щал А. А. Марков (младший)[1]: «Я был поражен, узнав о существовании такой науки. Как!? Неужели можно применить алгебраическую символику для выражения чего-то совсем не числового!? Я пошел на этот семинар. Там делал доклад о работах Пеано вечный студент с рыжей шевелюрой и такой же рыжей бородой Константин Васильевич Трофимов. Он определял “нуль” и “единицу” согласно Пеано с помощью огромного количества формул, что было потрясающе. Я дал себе слово в будущем непременно заняться математической логикой». Как известно, А. А. Марков впоследствии стал создателем школы конструктивной математики и логики в СССР.

Также в этот период А. В. Васильев преподает в Педагогической академии, где ведет курс «Обзор важнейших вопросов философии математики». В декабре 1910 г. А. В. Васильев становится профессором на Высших (бестужевских) женских курсах по рекомендации Константина Александровича Поссе.

Совместно с П. С. Юшкевичем с 1913 по 1915 г. А. В. Васильев выпускал серию сборников «Новые идеи в математике»[2] Во вступлении к первому тому А. В. Васильев сформулировал цель издания как ознакомление широкой аудитории с новыми математическими идеями и установление их связи с существующими теориями, ибо развитие философской мысли важно для математики тем, что вызывает «как постановку новых математических проблем, так и новые взгляды на проблемы, давно уже интересующие математиков»[3]. Авторами сборника стали известные европейские математики и философы науки: Э. Мах, А. Пуанкаре, П. Ланжевен, Г. Минковский, М. Лауэ, Ф. Клейн, Г. Кантор, Б. Рассел, Г. Грассман, В. Вундт и мн. др. В каждом сборнике работы объединены общей темой из числа таких, как «Пространство и время», «Учение о числе», «Принцип относительности с математической точки зрения», «Теория множеств Георга Кантора», «Математика и философия», «Начала геометрии» и др.

В июне 1919 г. А. В. Васильев становится профессором по кафедре математики в Педагогическом институте при Петроградском университете, а вскоре после этого – деканом физико-математического факультета института (в связи с избранием предыдущего декана, профессора зоологии Владимира Михайловича Шимкевича, ректором Петроградского Университета). Здесь А. В. Васильев читает курсы «Основы высшей арифметики», «Теория плоских чисел и геометрия (плоскост-

[1] *Марков А. А.* Избранные труды: Т. 1. Математика. Механика. Физика / сост. и общ. ред. *Н. М. Нагорного*. М., 2002. С. XIII.

[2] Новые идеи в математике. Вып. 1-10 / под ред. *А. В. Васильева*. СПб., 1913–1915.

[3] *Васильев А. В.* Математика. Метод, проблемы и значения ея (Предисловие) // Новые идеи в математике. Сб. 1. Изд. 2 / ред. *А. В. Васильев*. Пг., 1917. С. 5.

ные и пространственные решетки)», «Основы высшей математики», «История математического естествознания», а также ведет педагогический семинар. С 1 декабря 1919 г. А. В. Васильев также является заведующим математическим кабинетом Педагогического Института.

В 1923 г. А. В. Васильев переехал в Москву, где продолжил преподавательскую деятельность в Московском университете. Однако возраст и ухудшающееся здоровье не позволили А. В. Васильеву принимать активное участие в жизни университета, и он, преимущественно, сосредотачивается на переводах статей зарубежных авторов.

А. В. Васильев скончался в 1929 г. В российских и иностранных научных издания была опубликована серия некрологов[1]. В них А. В. Васильев характеризуется, как ученый широкого круга интересов, блестящий лектор и талантливый педагог.

Исследование научно-педагогической деятельности А. В. Васильева в Казанском и Петербургском университетах выявляет его значительный вклад в развитие научных исследований и формирование педагогического процесса. В первую очередь, необходимо отметить, что оригинальные и современные лекционные курсы А. В. Васильева, а также его научные труды, демонстрирующие взаимосвязи между различными научными концепциями, сыграли существенную роль в распространении в России новейших европейских концепций. Кроме того, педагогическая деятельность А. В. Васильева была важна с точки зрения укоренения в российских университетах такой популярной в европейских университетах формы занятий, как кружки (семинары). Создание студенческого математического кружка и общение со студентами вне занятий не могло не способствовать пробуждению в них глубокого интереса к самостоятельным исследованиям. Укажем также на важность организационной деятельности А. В. Васильева в качестве декана физико-математического факультета Казанского университета и, позднее, декана физико-математического факультета Педагогического института при Петроградском университете.

[1] *Korzybski A.* Alexander Vasilievitch Vasiliev (1853–1929) // Science. 1929. Vol. LXX. N 1825. P. 598-600; *Loria G.* Alexandre Vasilievic Vasilieff // Archeion. 1930. Vol. XII. P. 46-47; *Rainoff T.* Alexander Vassilievic Vasiliev // Isis. 1930. Vol. XIV (2). N 44. P. 342-348; *Fehr H. F.* Alexander Vassilief // L'Enseignement Mathematique. 1929. T. 29. P. 317-318.

С. А. Васюра
Россия, ***г. Ижевск***
Удмуртский гос. ун-т

ВОЛЬФ СОЛОМОНОВИЧ МЕРЛИН – ВЫДАЮЩИЙСЯ ОТЕЧЕСТВЕННЫЙПСИХОЛОГ И ОРГАНИЗАТОР ВУЗОВСКОЙ НАУКИ

Жизнь и деятельность выдающегося психолога Вольфа Соломоновича Мерлина (1898–1982), специалиста в области психологии личности, социальной психологии, дифференциальной психологии, психофизиологии, психологии труда представляет большой интерес с точки зрения вклада ученого в развитие психологии и организацию вузовской науки.

В. С. Мерлин родился 22 января 1898 г. в г. Могилеве в семье учителя. В 1918 г. после окончания гимназии работал инструктором по внешкольному образованию. В 1920–1924 гг. учился в Петроградском институте внешкольного образования на педагогическом факультете, после окончания которого преподавал в Ленинградском педагогическом техникуме им. К. Д. Ушинского. В 1924 г. стал научным сотрудником Комиссии по изучению педагогической работы с неграмотными взрослыми при Ленинградском губполитпросвете, которую возглавлял проф. М. Я. Басов, под руководством которого были выполнены первые научные работы В. С. Мерлина. М. Я. Басов – ученик А. Ф. Лазурского, развивал его идеи о роли естественного эксперимента как ведущего при исследовании психики детей, изучал человека как активного деятеля в объективной, закономерно организованной среде.

С 1925 г. В. С. Мерлин работал на кафедре психологии Ленинградского педагогического института им. А. И. Герцена сначала в должности ассистента, а с 1929 г. – доцента. Одновременно Вольф Соломонович являлся научным сотрудником Ленинградского института научной педагогики, в котором с 1930 по 1931 г. руководил научной группой, изучающей мировоззрение ребенка и связи целевой установки и условного рефлекса.

Период 20-х – начала 30 гг. XX в. характеризуется изменениями в социально-экономической и политической жизни страны, в развитии гуманитарных наук, в т. ч. психологии. Активизировалась борьба против «буржуазных» ученых за утверждение марксистских принципов в науке. В 1931 г. в Ленинградском институте им. А. И. Герцена прошла дискуссия по работам М. Я. Басова, итогом которой были обвинения ученого в формализме, в уходе педологии «от конкретных задач практики социалистического строительства». Из-за развернувшейся в на-

чале 1930-х гг. травли педологической школы М. Я. Басова, к которой принадлежал Вольф Соломонович, последний был вынужден покинуть Ленинград.

В. С. Мерлин высоко оценивал научное наследие своего учителя, сотрудничество с которым было недолгим – около 7 лет (М. Я. Басов умер в 1931 г.). В отношении психологической концепции Михаила Яковлевича, включающей рассмотрение фундаментальных проблем психологии, широты его научных взглядов, В. С. Мерлин писал: «Нет возможности рассмотреть все психологические проблемы, на разрешение которых были направлены творческие поиски М. Я. Басова»[1]. Впоследствии В. С. Мерлин неоднократно предпринимал попытки переиздать труды своего учителя, имя которого практически нигде не упоминалось, но это удалось сделать лишь в 1975 г.

В 1932–1938 гг. В. С. Мерлин работал в Саратовском педагогическом институте, продолжая изучать волевую деятельность, защитил в 1938 г. кандидатскую диссертацию на тему «Волевая деятельность и условный рефлекс». В ней отражены идеи личностного подхода к изучению психики, выдвинутые А. Ф. Лазурским и М. Я. Басовым, и вместе с тем реализован новый подход – экспериментальное изучение психики в связи со свойствами нервной системы.

В 1938–1948 гг. Вольф Соломонович преподавал в Свердловском педагогическом институте. В годы Великой Отечественной войны изучал проблемы координации движений у раненых и реабилитации бойцов, ослепших в результате ранений. Вольф Соломонович являлся с 1942 г. научным сотрудником, а затем и консультантом в клинике института психологии МГУ при эвакогоспитале в Свердловске, одновременно работая в пединституте. Научным руководителем эвакогоспиталя являлся А. Н. Леонтьев, а начальником медицинской части – П. Я. Гальперин. Целью работы специалистов эвакогоспиталя было возвращение бойцам утраченной боеспособности и работоспособности.

Инвалидам, потерявшим конечности и зрение Вольф Соломонович оказывал психологическую и психотерапевтическую помощь, в т. ч. с помощью гипноза. Результаты работы по реабилитации ослепших бойцов, которую он проводил в 1942–1945 гг. были обобщены и опубликованы в 1968–1970 гг. в книге «Проблемы экспериментальной психологии личности». Вольф Соломонович установил особенности фаз проживания конфликта ослепшими, виды их мотивации, варианты выхода из конфликта. В частности, В. С. Мерлин пишет, что в

[1] *Мерлин В. С.* Психологические воззрения М. Я. Басова // Басов М. Я. Избранные психологические произведения. М., 1975. С. 24.

процессе реабилитации ослепших бойцов выявлены две тенденции интериоризации мотивов – усиление полового и пищевого влечения или интеллектуальных интересов, которые определялись свойствами личности раненого бойца. В целом Вольфом Соломоновичем был установлен универсальный механизм реабилитации личности, находящейся в конфликте, который в дальнейшем использовался им в целях психологической помощи людям, находящимся в ситуации трудовых и любовных конфликтов[1].

Для Вольфа Соломоновича, как и для всех его коллег, годы Великой Отечественной войны были периодом полной самоотдачи. По выражению А. Н. Леонтьева, отношение к восстановительному эвакогоспиталю у сотрудников было как к своему любимому детищу.

В 1948–1954 гг. В. С. Мерлин работал в Казанском государственном университете на отделении логики и психологии. В 1950 г. защитил докторскую диссертацию «Психофизиологическое своеобразие условных реакций в структуре волевого акта», материалы которой были опубликованы в 1953 г. в Ученых записках Казанского университета. Под руководством В. С. Мерлина была выполнена кандидатская диссертация Евгения Александровича Климова «Индивидуальные особенности трудовой деятельности ткачих-многостаночниц в связи с подвижностью нервных процессов», в которой выдвинута идея о возможной одинаковой эффективности разных стилей трудовой деятельности. Эта научная работа стала началом нового направления исследований – индивидуального стиля деятельности. Вспоминая о «казанском» периоде В. С. Мерлина его ученик Е. А. Климов отмечал: «Со студентами Вольф Соломонович работал не просто много. Он както находил силы работать, в своем роде, “по старинке”, а именно персонально с каждым, относясь к нему, в принципе, как к коллеге. И умел увидеть в каждом его “изюминку”, нечто особенное и именно положительное... Найдя нечто ценное в студенте, услышав от него хоть что-нибудь произведенное усилием мысли, дотошный вопрос или дельное возражение, а тем более заметив что-либо самостоятельно найденное в эмпирическом поиске, Вольф Соломонович буквально расплывался в радостной улыбке, сопровождая ее характерным для этих случаев жестом потирания затылка, и обязательно обращал на это внимание группы»[2].

---

[1] *Воронова Е. Ю.* В. С. Мерлин в системе советской психологии периода Великой Отечественной войны // Вестн. Перм. гос. гуманитарно-педагогического ун-та. Сер. 1. Психологические и педагогические науки. 2015. Вып. 1. С. 4-10.

[2] *Климов Е. А.* О труде и личности проф. В. С. Мерлина (штрихи к характеристике) // Личность и творческая индивидуальность В. С. Мерлина / сост. *Б. А. Вяткин, М. Р. Щукин*. Пермь, 2008. С. 6.

Новый рубеж в жизни и научном творчестве В. С. Мерлина начался в 1954 г., когда он переехал в Пермь, где возглавлял кафедру психологии Пермского государственного педагогического института (ПГПИ – ныне Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет) вплоть до последних дней своей жизни. В 1959 г. в Пермском книжном издательстве Вольф Соломонович опубликовал монографию «Очерк психологии личности». В книге обобщены исследования личности в зарубежной и отечественной психологии, результаты собственных эмпирических исследований. Изложенные в монографии идеи и их дальнейшее развитие аспирантами положили начало Мерлинской (Пермской) научной психологической школы. В 1964 г. вышел фундаментальный труд В. С. Мерлина «Очерк теории темперамента», в котором подведены итоги исследований автора, его учеников и сотрудников.

В «пермский» период научная и организаторская деятельность выдающегося ученого была на подъеме. В. С. Мерлин был организатором проведения в Перми многих научных форумов: Всесоюзного симпозиума по психологии личности (1970), Всесоюзного семинара-совещания по возрастной и педагогической психологии (1973), Всесоюзных симпозиумов «Проблемы дифференциальной психофизиологии и ее генетические аспекты» (1975), «Индивидуальные особенности психического и соматического развития и их роль в управлении деятельностью человека» (1982). При его активном участии в Перми проведено три Всесоюзных симпозиума «Психический стресс в спорте» (1973, 1975, 1977). С 1958 г. возглавлял Уральское отделение Общества психологов СССР, с 1967 г. стал членом ученой комиссии по психологии Министерства просвещения РСФСР.

Научные статьи Вольфа Соломоновича были опубликованы не только в пермских сборниках, но и в центральных психологических журналах и сборниках (статьи в журналах «Вопросы психологии» и «Психологический журнал» и пр.). Ряд его работ опубликован в зарубежных изданиях.

В. С. Мерлин как преподаватель, как профессор Пермского пединститута большое внимание уделял психологической подготовке студентов педагогического вуза. Эта работа проводилась им по четырем направлениям:

– первое направление связано с преподавательской деятельностью. Его лекции отличались строгой логикой и проблемным стилем изложения. На лекции Вольфа Соломоновича приходили не только студенты, аспиранты и преподаватели кафедры психологи, но и преподаватели и профессора кафедр педагогики, философии, физиологии пединститута, а нередко и преподаватели других вузов. В ходе лекций

он проводил демонстрационные эксперименты (например, демонстрация феномена «подставной группы» при обсуждении темы конформизма). В 1960-х гг. В. С. Мерлин организовал психологический кружок для студентов пединститута, которые увлекались психологией. Заседания психологического кружка вел сам Вольф Соломонович, проявляя педагогическое мастерство во взаимодействии со студентами, делающими первые шаги в науке;

– второе направление заключалось в разработке учебников и учебных пособий для педагогических вузов. Вольфом Соломоновичем для учебника «Общая психология» под редакцией А. В. Петровского написал главы «Темперамент» (совместно с Б. А. Вяткиным) и «Характер». Им был создан первый «Сборник задач по общей психологии»;

– третье направление – В. С. Мерлин сформулировал принципы преподавания психологии для будущих педагогов: излагать психологию под углом зрения проблемы личности, опираться при изучении детской психологии на теоретические понятия общей психологии. Он также обозначил условия воспитания у будущего учителя «психологической пытливости ума», в частности, построение изложения курса психологии на основе повседневных практических задач, которые должен решать учитель;

– четвертое направление связано с выходом обсуждения учебно-методических вопросов преподавания психологии за пределы Пермского пединститута. В. С. Мерлин выступал на региональных и Всероссийских совещаниях и семинарах, посвященных психологическим основам преподавания в педагогических вузах.

Вольф Соломонович являлся основателем Пермской научной психологической школы, формирование которой началось после переезда в Пермь и открытия под его руководством аспирантуры в ПГПИ. Как отмечает исследовательница Пермской научной психологической школы Е. Ю. Воронова, появление собственных учеников, некоторые из них после окончания аспирантуры становились сотрудниками возглавляемой В. С. Мерлиным кафедры, явилось благоприятным условием формирования научного коллектива, работающего по единой исследовательской программе[1]. Первые аспиранты Вольфа Соломоновича защитили докторские диссертации – Е. А. Климов, Б. А. Вяткин, В. В. Белоус. Один из наиболее преданных последователей Вольфа Соломоновича – Бронислав Александрович Вяткин стал аспирантом в 1961 г, а после окончания аспирантуры – сотрудником кафедры пси-

[1] *Воронова Е. Ю.* Пермская научная психологическая школа: история и современность. Пермь, 2008.

хологии. Б. А. Вяткин возглавил Пермскую психологическую школу после смерти В. С. Мерлина и осуществил проверку высказанных учителем гипотез в рамках концепции интегральной индивидуальности. Он основатель и директор Института психологии Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, в котором продолжает развиваться учение В. С. Мерлина.

В своей последней монографии «Очерк интегрального исследования индивидуальности» Вольф Соломонович Мерлин подвел итоги своей многолетней работы. Теория интегральной индивидуальности В. С. Мерлина представляет собой системный междисциплинарный подход к изучению человека и психолого-педагогическому обеспечению его развития в активной деятельности, направленной на самостоятельный активный выбор действий, который определяется не только объективными требованиями и задачами, но и сложившимися ранее индивидуальными особенностями человека. В рамках теории интегральной индивидуальности разработан новый, системный вариант концепции индивидуального стиля деятельности, выдвинуты и экспериментально подтверждены положения об индивидуальном стиле общения.

В. С. Мерлин – автор более 250 научных трудов. Основные труды: «Очерк психологии личности» (1959); «Очерк теории темперамента» (1964, 1973); «Проблемы экспериментальной психологии личности» (1968, 197); «Лекции по психологии мотивов человека» (1971); «Очерк интегрального исследования индивидуальности» (1986).

Сегодня ученики В. С. Мерлина и его последователи работают в вузах Москвы, Санкт-Петербурга, Казани, Екатеринбурга, Челябинска, Ижевска, Пятигорска и других городов России. В Удмуртском государственном университете в разные годы преподавали и руководили кафедрой психологии ученики В. С. Мерлина – А. К. Байметов (тема кандидатской диссертации – «Некоторые особенности индивидуального стиля в учебной деятельности старшеклассников, обусловленные силой возбудительного процесса», защищена в НИИ ОПП АПН СССР в 1968 г.), Г. Н. Казанцева (тема кандидатской диссертации – «Влияние дальности цели на активность личных и общественных мотивов в учебной работе старшеклассников», защищена в МГУ в 1971 г.). Под руководством члена-корреспондента РАО, проф. Б. А. Вяткина, возглавляющего Пермскую научную школу, созданную Вольфом Соломоновичем, в 1990-х – 2000-х гг. были выполнены диссертации ведущих преподавателей Института педагогики, психологии и социальных технологий УдГУ – В. Ю. Хотинец, Н. И. Леонова, С. А. Васюра.

Жизнь и творчество выдающегося ученого, психолога В. С. Мерлина были подлинным служением Отечеству. Как отмечают его уче-

ники, ныне профессора Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета: «Вольф Соломонович присутствует в нашем сознании как эталон ученого и лектора и как судья, к которому мысленно обращаются все, кому довелось у него учиться и работать под его руководством»[1].

[1] *Вяткин Б. А., Силина Е. А., Щукин М. Р.* Психологическая подготовка учителя в школе В. С. Мерлина: традиции и современность // Вестн. Перм. гос. гуманитарно-педагогического ун-та. Сер. 1. Психологические и педагогические науки. 2013. С. 18.

В. Б. Помелов
*Россия, **г. Киров***
Вятский гос. гуманитарный ун-т

ВЫДАЮЩИЙСЯ УРОЖЕНЕЦ УДМУРТСКОЙ ЗЕМЛИ БОРИС ПЕТРОВИЧ ЕСИПОВ

Борис Петрович Есипов относится к тому поколению отечественных ученых, которое закладывало основы советской педагогики в послереволюционный период. Он родился 2 (14) мая 1894 г. в с. Полом Глазовского уезда Вятской губернии (ныне эта территория входит в состав Кезского района Удмуртской Республики) в семье волостного писаря. Первые годы учебы прошли в Поломской четырехгодичной школе. Его первым учителем был Федосий Александрович Попов, – гуманный педагог, стремившийся заинтересовать учеников решением интересных задач. Он использовал учебники разных авторов, устраивал соревнование в учебной работе. Большое внимание уделял развитию устной и письменной речи: побуждал школьников писать изложения–пересказы статей, а потом и целых книжек. Из присылаемой земством бумаги дети шили тетради, учились переплетать книги, благоустраивали сад в центре села[1]. Б. Есипов окончил школу с похвальным листом и поступил в 1905 г. в Глазовскую гимназию. Здесь ему больше других запомнился учитель Окулов, создавший в гимназии очень хороший для того времени кабинет физики, и широко использовавший в работе метод физического эксперимента. Он выписал динамо-машину: сколько было радости и восторга у гимназистов, когда на одном из гимназических балов зажглись электрические лампочки, – первые в городе!

С ранних лет познав нужду, Борис уже с 6-го класса жил на свои средства, занимаясь репетиторством. В гимназические годы он увлекался изучением истории и литературы. Интерес к этим наукам повлиял на выбор факультета при поступлении в университет. С 1913 г. Борис – студент словесного отделения историко-филологического факультета Санкт-Петербургского университета. Годы учения были для него и годами самостоятельного педагогического труда, и временем формирования мировоззрения, политических взглядов и убеждений. Летом 1917 г. он возвращается домой. Есипов участвует в работе по

[1] *Помелов В. Б.* Педагоги и психологи Вятского края. Киров, 1993. С. 50; *Он же.* «Я стремился стоять ближе к учительству...» // Проблемы вузовской и школьной педагогики: VI Есиповские чтения: матер. рег. науч. конф. / ред. *М. А. Захарищева*. Глазов, 2005. С. 4.

установлению советской власти в селах Полом, Зура, Игра. На уездном съезде рабочих, солдатских и крестьянских депутатов его избирают членом исполкома и вводят представителем в коллегию земской управы. Эти органы старой власти существовали в Глазовскомуезде до марта 1918 г., а затем уездный исполком ликвидировал их, и хозяином в городе стал горсовет. Был организован уездный совнархоз, председателем которого стал А. И. Казаков, а секретарем – Б. П. Есипов.

В июне 1919 г. Есипову поручают возглавить школьный подотдел Глазовского уездного отдела народного образования. С этого времени он все свои знания отдает делу строительства новой школы. Глазовские учителя, и, прежде всего, Есипов, готовят школьную реформу в своем уезде. Воодушевленные решениями первых всероссийских учительских съездов они осуществляют осенью 1918 г. в Глазовском уезде шаги по замене старой школьной системы новой. Есипов по собственной инициативе составляет учебные планы для школ первой и второй ступеней, разрабатывает программы по тем предметам, которые впервые вводились в школе: ручной труд, физическая культура, музыка и пение, рисование и графика. Подготовленные материалы распространялись в городских и сельских школах уезда.

Одновременно он работает учителем истории в школе II-й ступени Глазова, оказывает большую методическую помощь учителям, содействует развитию ученического самоуправления и становлению школьных советов. Заведующий уездным отделом народного образования Н. Шубин писал в характеристике: «Б. П. Есипов за время своей службы в отделе проявил себя как весьма добросовестный и бескорыстный работник. Он обнаружил достаточную способность к инициативе и руководству».

В соответствии с решением государственной комиссии по просвещению от 27 февраля 1918 г. Глазовский УОНО вел подготовку к выборам учителей и работников народного образования. Политическая необходимость этих выборов состояла в том, что к тому времени далеко не все учителя встали на сторону Советской власти, поэтому нужно было провести отбор, «чистку». Это было вполне в духе того времени. Подобные чистки проводились и в вузах – как среди преподавателей, так и среди студентов. Более всего опасался Есипов того, как бы понапрасну не обидеть честных, порядочных педагогов. В Государственном архиве Кировской области сохранился документ, выражающий «особое мнение» Б. П. Есипова. Это приложенный к протоколу № 4 заседания Глазовского совета народного образования от 18 августа 1918 г. листок, где записано: «Яне считаю возможным голосовать сразу за все предложения. Полагаю, что мотивы отвода должны

быть приведены и обсуждаемы в совете в отношении каждого отведенного кандидата по отдельности...»[1].

Находясь в гуще школьной жизни, Есипов видел, как тяжело положение учительства. Он пишет взволнованное письмо Председателю СНК РСФСР В. И. Ленину. Письмо было отправлено 28 декабря 1920 г., а спустя несколько дней Глазовский уисполком был уведомлен управляющим делами Совнаркома о том, что письмо на имя В. И. Ленина получено и в копиях разослано наркому просвещения т. Луначарскому, его заместителю т. Литкенсу, зав. отделом внешкольного образования т. Крупской, Президиуму ВЦИК и в редакции газет «Правда» и «Беднота». С волнением держал Борис Петрович маленькую четвертушку бумаги. В левом углу – оттиск «Российская Советская Федеративная Социалистическая Республика. Управление делами Совета Народных Комиссаров. Москва. Кремль. Января 5, 1921 года». Есипов пишет в письме о положении дел в школах далекой провинции. Приведем несколько выдержек из этого письма.

«Нужно откровенно признать, – пишет Есипов, – что в этой области [в школах. – *В. П.*] дела обстоят неблагополучно. Не надо успокаивать себя «возвышающей нас ложью», хотя бы подчас и бессознательной, хотя бы подчас и внушенной нам несоответствующими действительности цифрами... Количество школ 1-й ступени не увеличилось, а сократилось, хотя по спискам школ, быть может, значится и больше, чем их было раньше, но функционирующих школ – меньше. Много школ закрыто по следующим причинам: 1) из-за отсутствия школьных работников (некоторые из бывших школьных работников очутились на “незаменимых” местах и в “забронированных” ведомствах, в которых выдаются всевозможные пайки), значительная часть школьных работников в армии, значительная часть переведена на дошкольную, внешкольную или на работу в детских домах, значительная часть выехала продолжать свое образование; 2) из-за отсутствия ремонта (ибо нет ни гвоздей, ни рабочих рук, ни кирпича, ни пакли); 3) из-за отсутствия топлива... Посмотрите, что делается в функционирующих школах. Одна учительница занимается обычно в деревянной школе с двумя отделениями (а иногда с тремя и даже с четырьмя). Можно было бы сносно заниматься и с двумя группами, но абсолютное отсутствие бумаги, перьев, карандашей заставляет всю работу вести впустую...».

Центральная фигура в школе, как известно, учитель. Глубоким сочувствием к его незавидному положению пронизаны размышления автора: «Кстати, кто посмеет сказать, что следующее положение спра-

[1] *Он же.* Педагоги и психологи Вятского края. С. 51.

ведливо: писец и рассыльный в лескоме или упродкоме или в военкомате получает паек; их работа легкая, не ответственная, продолжается определенное количество часов, спокойная. Учитель, работа которого сопряжена с усиленным утомлением нервной системы, продолжается неопределенное количество часов в день, работа которого в высшей степени ответственна, учитель, которого посылают всюду и везде, с лекциями, с агитацией, с пропагандой, с переписью... – получает 18 фунтов муки и больше ничего. Ничего больше». «Нам не построить социалистического государства, – делился своей озабоченностью молодой педагог, – до тех пор, пока на вопросы народного образования, в частности на школьное дело и положение учительства, не установятся иные взгляды, пока органы власти, а также экономические органы не придут на помощь самым серьезным образом»[1].

11 января 1921 г. письмо Есипова в виде статьи под названием «А этот фронт все еще забыт» без сокращений публикуется в «Правде». В этом же месяце публикуется и отклик – «О школах и учителях», написанный видным государственным деятелем Ю. Лариным (Лурье), тестем Н. И. Бухарина. Наконец, Президиум ЦК союза работников просвещения в газете «Известия ВЦИК» (номер от 12 февраля 1921 г.) пишет, ссылаясь на статьи Есипова и Ларина, что в них «совершенно правильно отмечается, что большая часть очень хороших постановлений, касающихся дела просвещения в республике действительно не исполнена» и намечает ряд мер для проведения их в жизнь.

Он пишет статьи в газету «Известия Глазовского уисполкома Советов рабочих, крестьянских и солдатских депутатов», редактирует журнал «Просвещение» – орган издания Глазовского УОНО. В столице Удмуртии создается областной отдел народного образования, и Борис Петрович назначается на должность заведующего подотдела социального воспитания. Здесь в его функции входят не только вопросы школьного обучения, но и, дошкольного воспитания, охраны прав детей, организации опытно-показательных учебно-воспитательных учреждений и многое др. Одновременно он заведует учебной частью рабфака и преподает историю и политграмоту в школах второй ступени, развертывает подготовку и проведение в школах города реформы, работает над составлением учебных планов и про грамм для школ I-й и II-й ступени. Есипов активно участвует в работе областных съездов Советов рабочих и крестьянских депутатов, читает доклады и лекции на учительских курсах, конференциях, редактирует бюллетень отдела народного образования.

[1] *Там же*. С. 52.

В августе 1923 г. начинается новый этап в жизни педагога: его переводят в Москву, в отдел единой школы Главсоцвоса на должность инспектора-методиста. Он становится членом научно-педагогической секции Государственного ученого совета (ГУС). Особо значимой вехой на его научном и жизненном пути стала совместная работа с Крупской, возглавлявшей научно-педагогическую секцию ГУСа. В статье «Что нам давало общение с Надеждой Константиновной Крупской», опубликованной в журнале «Советская педагогика» (1964, № 2) он вспоминает, что его знакомство с Крупской состоялось осенью 1923 г. после того, как им была написана статья «Очерк жизни массовой школы в 1922–1923 гг.».

Вскоре Крупская пригласила Есипова на работу в свою секцию, где он занимался в основном составлением учебных планов и программ для школ, подготовкой съездов и конференций работников народного образования. Крупская, по воспоминаниям Есипова, пользовалась огромным уважением и непререкаемым авторитетом среди рядовых работников Наркомпроса, по выражению А. В. Луначарского, была его душой.

В уже упоминавшихся воспоминаниях Есипов писал: «Настроение какого-то особенного творческого подъема чувствовалось на заседаниях Пленума Научно-педагогической секции, проводившихся под руководством Надежды Константиновны. Это, собственно говоря, были не заседания, проводимые по строгим организационным правилам, а беседы и дискуссии по актуальным вопросам теории педагогики и практики школьной работы».

По воспоминаниям Есипова Крупская была требовательным руководителем, не терпела халтуры в работе. В разговоре она пользовалась оружием иронии и сарказма. Например, имея в виду многочисленные повторы в проекте школьной программы 1926 года, она характеризовала ее следующим образом: «Жвачная программа вышла». О программе для педучилищ 1939 г. она сказала так: «Читая эту программу, учителя умрут от икоты, потому что через каждый абзац «руководящая роль учителя»[1].

Люди, близко знавшие Есипова, исключительно высоко ценили его, причем не только как ученого, но и как гражданина. Так, видный ученый Э. И. Моносзон вспоминал, что в 1952 г. по ложному доносу был арестован и заключен в Бутырскую тюрьму академик Ф. Ф. Королев, крупный ученый и организатор педагогической науки. «Вина» его заключалась в том, что он в частном разговоре высказал свое мнение

[1] *Помелов В. Б.* Б. П. Есипов и Н. К. Крупская // Проблемы вузовской и школьной педагогики: II Есиповские чтения: матер. рег. науч. конф. / ред. *Л. Б. Шмыгина*. Глазов, 1996. С. 19.

по поводу некоторых работ Сталина. Следствие продолжалось около десяти месяцев. Свидетельские показания были получены от ряда научных сотрудников, сослуживцев Королева. Они давали уклончивые, а то и «нужные» следствию показания о его политическом облике. Только Есипов оказался честным и принципиальным человеком. На заседании военного трибунала он смело заявил: «Считаю Королева преданным партии коммунистом, честным и самоотверженным. Ничего предосудительного в его поведении никогда не замечал». Неизвестно, как кончилось бы все это для Королева, да и для Есипова тоже, но вскоре последовала смерть Сталина. А спустя некоторое время суд полностью оправдал Королева[1]. И еще один характерный эпизод из жизни Есипова. Лишь в 1948 г., в 54 года, он вступил в ВКП(б). Коллеги удивлялись, узнав, что он столько лет работает в Наркомпросе на номенклатурных должностях беспартийным. Близким людям он говорил, что он не во всем согласен с политикой партии, и в качестве аргумента приводил судьбу своего друга и сослуживца по работе в Наркомпросе Отто Людвиговича Бема. Семьи Бема и Есипова дружили. В 1937 г. Бем был арестован, объявлен «врагом народа» и расстрелян. Впоследствии он был, конечно, реабилитирован, но, увы, посмертно. Бем начинал свою карьеру в образовании в Вятке, где работал в губернском отделе образования. Именно он содействовал ректору Вятского пединститута Н. А. Дернову в решении вопроса о присвоении институту имени Ленина. Бем прислал в Вятский губком партии телеграмму: «Владимир Ильич согласие на именование пединститута его именем дал = наркомпрос № 8638 = завглавсоцвосом Бем»[2].

Работая в аппарате Наркомпроса, Есипов возглавил научно-исследовательскую группу по проблемам начальной школы. Памятной для него была поездка в Магнитогорск, по итогам которой вышли статьи «О школах-новостройках», «Магнитогорцы в борьбе за политехническую школу». С 1928 г. Есипов работает в Институте методов школьной работы, в Программно-методическом институте, в Высшем коммунистическом институте педагогики, в Институте начальной школы. Все это были прообразы современных научно-исследовательских институтов Российской академии образования.

Постепенно определяется центральная проблема его научных поисков – проблема совершенствования урока. В 1932 г. выходит его книга «О качестве урока в начальной школе». Несколько лет посвятил он вопросу обобщения передового педагогического опыта. Итогом этой работы стала успешная защита кандидатской диссертации на те-

[1] *Он же*. История Вятского образования: XIV–XXI вв. Киров, 2013.
[2] *Он же*. Ученый-педагог Б. П. Есипов – уроженец Вятского края // Герценка. Вятские записки: науч.-поп. альманах. Вып. 28. Киров, 2015. С. 140.

му «Процесс обучения в начальной школе в опыте лучших учителей» (1938). Еще до защиты диссертации Есипов стал в 1934 г. доцентом кафедры педагогики МГПИ. Вплоть до начала Великой Отечественной войны он заведует кафедрой педагогики института усовершенствования учителей. В соавторстве с проф. Н. К. Гончаровым он пишет первый в нашей стране учебник по педагогике для педучилищ, выдержавший пять изданий и переведенный, как и многие другие книги Есипова, в социалистических странах.

В июле 1941 г. 47-летний Есипов уходит добровольцем на фронт в составе дивизии народного ополчения. Ранее он никогда не был на действительной военной службе, поэтому можно представить, какие трудности ему пришлось перенести. На фронте Есипов встретил своего бывшего студента, который был командиром подразделения, и он взял Бориса Петровича в свои связные. Для выполнения обязанностей связного ему дали небольшую лошадку. Когда он садился верхом, ноги доставали до земли (Есипов был высокого роста). Во время боев под Нарофоминском в декабре 1941 г. Есипов был ранен в руку. В ожидании помощи он долго пролежал на снегу и отморозил ноги. Госпиталь в г. Прокопьевск Кемеровской области... Но и здесь он остается педагогом, воспитателем. Сохранился документ, в котором записано, что народный ополченец Есипов во время своего пребывания на излечении в госпитале активно участвовал в проведении культурно–просветительной и воспитательной работы, проводил политзанятия среди раненых бойцов, читал лекции.

Снова Москва. Приглашение на работу в Наркомпрос в 1942 г. В ноябре 1943 г. образуется Академия педагогических наук РСФСР. Со времени основания и до своей скоропостижной кончины от инфаркта 21 февраля 1967 г. Есипов работает в ее составе. Он стоял у истоков организации НИИ теории и истории педагогики и прошел в этом институте путь от старшего научного сотрудника до директора. Руководил также сектором дидактики, был заместителем директора по научной работе.

Накопленный богатый педагогический опыт Б. П. Есипов стремился передать всем педагогам. Его книги, не говоря уже о многочисленных брошюрах и статьях, выходили одна за другой: «Урок в начальной школе» (1944), «Воспитание мышления у учащихся в процессе обучения» (1946), «Анализ урока» (1947), «Активизация мышления учащихся в процессе обучения» (1949), «Организация и воспитание коллектива школьников в свете учения А. С. Макаренко» (1956). Первая из перечисленных книг была издана в Югославии в 1946 г. издательством «Просвета» (Белград) тиражом двадцать тыс. экз. под названием «Элементарная дидактика». Это была, вообще, одна из самых

первых книг, выпущенных в этой стране после войны. Тем не менее, все эти и некоторые другие работы охватывали отдельные частные вопросы обучения учащихся. Настоятельно ощущалась необходимость создания фундаментального труда, обобщающего различные стороны теории обучения. В соавторстве с профессором М. А. Даниловым Есипов приступает к написанию такой работы. Для того, чтобы полностью отдаться науке, он просит освободить его от должности директора института и с 1955 г. переводится на должность заведующего сектором дидактики.

В 1957 г. выходит долгожданная «Дидактика», где Есипов выступает как автор четырех глав и редактор всей книги. Годом ранее выходит учебник по педагогике для пединститутов, в котором он выступает как автор нескольких глав. В 1962 г. выходит еще одна серьезная монография «Самостоятельная работа учащихся на уроках», за которую Есипов удостаивается второй премии АПН РСФСР.

В последние годы жизни ученый возглавлял сектор основ дидактики. Последняя его работа «Основы дидактики» (1967), вышедшая вскоре после смерти автора, до сих пор остается наиболее авторитетным трудом в этой области педагогики. Выход этой книги, в которой Б. П. Есипов выступал в качестве редактора и автора важнейших глав, стал событием в отечественной педагогической науке. Заложенные в ней плодотворные идеи до сих пор в значительной мере определяют развитие современной дидактики. До сих пор «в строю», нужны педагогам и многие другие его работы. «Долговечность» научных работ Б. П. Есипова отчасти объясняется и тем, что основная область его педагогических исследований – дидактика – практически не подвержена политической конъюнктуре и не зависит от идеологических разногласий, чего, конечно, не скажешь о теории и практике воспитания. Вот почему его работы широко известны и за рубежом.

Основные труды Есипова не раз переиздавались в ряде стран. Появлялись в зарубежной прессе его статьи, например, в итальянском журнале «Проблемы педагогики» («Принципы воспитания и обучения в советской школе», 1956), в «Ежегоднике Лондонского университета» («Проблемы содержания образования в средней школе СССР», 1957) и др. 11 раз направляли Бориса Петровича в зарубежные командировки с целью изучения зарубежного опыта, а также для чтения лекций и оказания методической помощи. В послевоенные годы он организовал лабораторию по изучению педагогического наследия А. С. Макаренко, труды которого считал высшим достижением отечественной педагогической науки. Итогом скрупулезной работы Есипова и его сотрудников стало издание 7-томного собрания сочинений великого педагога.

Признанием больших заслуг Б. П. Есипова стало присуждение ему в 1963 г. ученой степени доктора педагогических наук без защиты диссертации, по совокупности научных работ. Вскоре ему было присвоено звание профессора. А еще раньше, в 1950 г. он был избран членом-корреспондентом АПН РСФСР, причем одновременно со своей супругой А. И. Есиповой-Воскресенской (1890–1966), которая тогда была учителем русского языка и литературы женской средней школы №175 г. Москвы.

Б. П. Есипов вел большую редакторскую работу. В течение одиннадцати лет он – заместитель редактора журнала «Начальная школа», несколько лет – редактор журнала «Советская педагогика», член редколлегии фундаментального 4-хтомного труда «Педагогическая энциклопедия», вышедшего в 1960-е гг. Он был заместителем председателя экспертной комиссии по педагогическим наукам при ВАК СССР, членом научно-методического совета по педагогике высшей школы при министерстве высшего образования СССР. Б. П. Есипов был талантливым популяризатором науки: пятнадцать лет возглавлял педагогическую комиссию при Президиуме Всесоюзного общества «Знание». Он был членом редакционно-издательского совета АПН СССР, членом комиссии по присуждению премий им. К. Д. Ушинского, членом ряда диссертационных советов. Б. П. Есипов был награжден тремя орденами Трудового Красного Знамени, несколькими медалями, в т. ч., «За оборону Москвы», «За победу над Германией», «За доблестный труд в Великой Отечественной войне», медалью Ушинского. Под его руководством были защищены пятнадцать докторских и кандидатских диссертаций. Не забывал Есипов родные места. Неоднократно, даже в последние годы жизни, например, в декабре 1965 г., приезжал он в Глазов и Киров. Встречался с преподавателями и студентами пединститутов, с учащимися интернатов. Особенно рад бывал встречам с учителями. В память о Б. П. Есипове в ГГПИ им. В. Г. Короленко проводятся ставшие традиционными Есиповские чтения.

А. С. Зуева-Измайлова
Россия, ***г. Ижевск***
Удмуртский гос. ун-т

ПЕТЕР ДОМОКОШ — ПОЧЁТНЫЙ ПРОФЕССОР УДМУРТСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

15 января 2016 г. исполнилось бы 80 лет выдающемуся венгерскому учёному-литературоведу, действительному члену Венгерской академии наук, международному общественному деятелю, доктору филологических наук, почётному профессору Удмуртского государственного университета Петеру Домокошу.

Домокош Пал Петер – так официально звучит его имя по-венгерски – родился 15 января 1936 г. в дер. Дердёальфалу (Жосень) в румынской Трансильвании. В 1959 г. окончил Будапештский университет, шесть лет преподавал литературу и язык в Будапештской гимназии. В 1965–1970-е гг. – преподаватель венгерского языка и литературы на кафедре финно-угорской филологии в Ленинградском университете. С 1970 г. – научный сотрудник Сегедского университета, в 1980–1986 гг. – доцент, с 1986 г. – профессор Будапештского университета.

Выдающийся ученый-литературовед, основатель литературоведения уральских народов, общественный деятель, П. Домокош внёс огромный вклад в изучение истории и теории литератур финно-угорских народов мира, их систематизации и популяризации. Им опубликовано более 300 научных трудов на венгерском, английском, французском, немецком, финском, русском языках. Особую симпатию и любовь он проявлял к удмуртскому народу, его литературе и культуре. Пожалуй, можно сказать, что наиболее значимой и знаменитой работой венгерского учёного стала капитальная «История удмуртской литературы» (Az udmurt irodalom története), увидевшая свет в 1975 г. в Будапеште на венгерском языке... и только в 1993 г. – в Ижевске, в русском переводе.

Судьба этой книги была нелегка, но это было закономерно. «История удмуртской литературы» П. Домокоша, во многом не устаревшая сегодня и во многом же обогнавшая своё время в момент создания, стала эпохальным явлением, и, посвящённая разрешению научной задачи выявления фактологии, хронологии и системных связей литературы одного из уральских народов, сама является интереснейшим объектом для изучения. Ей пришлось столкнуться с различными крайностями профессиональных и общественных оценок – от жёстко критических (их немало было высказано 9-10 февраля 1978 г. в ходе

исторического совместного заседания учёного совета УдНИИ при Совмине Удмуртской АССР и правления Союза писателей Удмуртской АССР, специально посвящённого обсуждению книги венгерского исследователя) до чересчур восхищённых, звучавших уже в постсоветское время. Дать объективную оценку этой работе — отдельная, и очень актуальная для удмуртского литературоведения задача, ведь даже с момента выхода официальной «Истории удмуртской советской литературы» (1987–88 гг.), создававшейся в известной мере «в пику» «Истории» П. Домокоша, прошло уже почти тридцать лет. И если новой «Истории удмуртской литературы» у нас пока нет и не предвидится, то, значит, мы, исследователи удмуртской литературы, находимся пока на перепутье – историческом, методологическом, методическом, этическом и эстетическом – и углублённые размышления над работами, ставшими верстовыми столбами минувших десятилетий, возможно, помогут нам определиться с направлением дальнейшего пути.

Вспоминаю свои ощущения от знакомства с книгой венгерского литературоведа тогда, в 1970-е гг. Книга сообщала поразительное чувство финно-угорского родства и единения, вызывала гордость за своего автора, который выучил удмуртский язык, не бывая в Удмуртии (это, увы, не зависело в то время от воли самого П. Домокоша), по словарю, и написал историю удмуртской литературы, благодаря которой мы впервые взглянули на свою литературу как на часть финно-угорской и мировой литературы, имеющую свою историю, национальную специфику, наравне и наряду с другими, более развитыми литературами.

Опыт анализа творчества писателей с культурологических и компаративистских позиций, введение удмуртской художественной словесности в общий процесс развития российской и мировой литератур свидетельствовали о новой методологии и методике анализа художественного текста. В работе присутствовал новый, нетривиальный взгляд на историю удмуртской литературы, отличный от идеологии соцреализма. Это европейская шкала ценностей – не социологические установки, классовая оценка, тематическая актуальность являются мерилом литературы, а общечеловеческие ценности, талант и божий дар («Талант – единственная вещь, которая всегда нова». – Б. Пастернак). С высоты своего положения П. Домокош знакомил европейцев с историей и культурой удмуртского народа, истоками удмуртской словесности, начиная с XVIII в., когда была издана первая удмуртская грамматика, зародилась письменность, размышлял о судьбах писателей при тоталитарном режиме, делил писателей на «национальных» и «политических».

Лучшие страницы своей книги он посвятил основоположнику национальной художественной словесности, поэту и учёному Григорию Верещагину, классику удмуртской литературы, поэту, прозаику, драматургу Михаилу Петрову, репрессированным писателям: Кузебаю Герду, Ашальчи Оки, Кедра Митрею, М. Коновалову, Г. Медведеву и др., сознательно проигнорировав творчество конъюнктурных и бездарных авторов. В качестве приоритета им объявляются вопросы генезиса удмуртской литературы, её связь с языком, фольклором и этнографией, творчество ведущих писателей, рассмотренных не с идеологических позиций, а в единстве содержания и формы, с анализом поэтики, семантики образов, стилистики текста. Литературоведческий подход базируется на понимании литературного произведения как акта национального и, в то же время, творческого самосознания художника. Это побуждало П. Домокоша чрезвычайно ответственно относиться к проблеме личностного вклада каждой творческой индивидуальности в общую сокровищницу национальной и общечеловеческой духовности. В этом смысле величинами, определяющими общий настрой удмуртской литературы после XX съезда КПСС (1956), им признаны Т. Архипов, Г. Красильников, С. Самсонов, С. Широбоков, Н. Байтеряков, М. Покчи-Петров, Ф. Васильев и др. Изучая своеобразие их поэтического мироощущения, П. Домокош вскрывает глубинные истоки национальной самобытности удмуртской литературы в широком контексте национальной духовной культуры, художественного, исторического, этнического сознания народа.

Компаративистский системный подход в изучении удмуртской литературы в российском и европейском контекстах дал блестящие результаты. П. Домокош продолжил целенаправленно работать в русле избранного направления и методологии, теперь уже обратившись к другим литературам финно-угорских народов. «Формирование литератур малых уральских народов» (A kisebb uráli népek irodalmának kialakulása) – на венгерском (Будапешт, 1985) и на русском языках (Йошкар-Ола, 1993) – фундаментальная работа, посвящённая истории развития литератур малых уральских народов, их взаимосвязям и взаимовлияниям. Венгерские специалисты назвали работу «смелой книгой нового типа», ей присуждена премия Венгерской академии наук. Работа ценна тем, что включает разноуровневые финно-угорские литературы в сферу интересов мировой филологической науки, открывает этим народам перспективы для создания здорового национального самосознания. Это не бесстрастное повествование о братских литературах родственных народов в историческом и типологическом контекстах. «Мы, – пишет он, – рассматриваем уральские литературы «как семейный альбом, как давние семейные фотографии, на обрат-

ной стороне которых написаны все имена, даты, и о которых подробно рассказывает семейная хроника. К тому же это всё дополняется автобиографиями, изустно рассказанными старшими и младшими членами семьи, начиная с момента пробуждения самосознания и по сей день, когда эти пожелтевшие семейные фотографии стали уже трогательными давними реликвиями».

Разноуровневые, разностадиальные финно-угорские литературы имеют генетические и типологически общие основы и традиции, обусловленные общностью языка, истории, географии, образом мышления («Психо-космо-логос», – по определению Г. Гачева). Генетические и онтологические связи с мифом и фольклором дают возможность говорить о «пермском зверином стиле» (Л. Грибова), об особой «уральской мифологии и этнофутуризме» (К. Саламаа), «язычески-христианском синкретизме» (А. Зуева) в культуре и литературе финно-угорских народов, их общих идейно-эстетических, жанрово-стилевых поисках в связи с этнокультурными и этнофилософскими особенностями художественного мышления национальных писателей.

Но это было позже. Впервые об этом в свете новых теоретико-методологических решений авторитетно заявил П. Домокош.

Популяризация духовных и культурных ценностей восточных финно-угорских народов за рубежом – важная страница плодотворной деятельности П. Домокоша. Он последовательно и неустанно работает над тем, чтобы европейский читатель обратил внимание на культуру малых народов, провозглашая истину горьковских слов во всём мире: «Количество народа не влияет на качество его талантов».

В 1975 г. им подготовлен и издан сборник «Медвежья песня» (Medveének) – «Маленькое зеркало литературы восточных финно-угорских народов». В нём бережно собраны произведения фольклора и письменной литературы удмуртов, коми, марийцев, мордвы, ханты и манси, саами, ненцев. В 1977 г. на венгерском языке издана хрестоматия-антология по уралистике – Uralisztikai olvasókönyv. Здесь представлены классические образцы фольклора и произведения лучших представителей художественного слова уральских народов.

Заметным событием в мировой филологической науке стала книга, составленная совместно с академиком Петером Хайду – «Наши уральские родственники по языку» (Uráli nyelvrokonaink) (1978). В этом же году на английском языке вышла книга «Исследования по уралистике и изучение литературы на уральских языках» (Uralic Studies and the Research of Literatures in Uralic Languages).

В 1980 г. появилась книга на французском языке – «Антология уральской народной поэзии» (Le Pouvoir du Chant: anthologie de la poésie populaire ouralienne). Здесь представлены поэтические образцы

и комментарии к ним, дано развёрнутое вступительное слово о народах, их представляющих. В 1982 г. в Сегеде на немецком языке напечатана книга «Handbuchderuralischen Literaturen». В 1983 г. Финское литературное общество в Хельсинки издало книгу П. Домокоша об истории уральских литератур «Ita isten suomalais-ugri laisten kansojen kiri alli suud esta» с фотоиллюстрациями и примерами на языках оригинала.

До конца своей жизни П. Домокош работал над увековечением памяти двух гениальных удмуртских поэтов с трагической судьбой – Кузебая Герда и Ашальчи Оки. Много сил и времени посвятил он тому, чтобы европейский читатель узнал о жизни и творчестве репрессированного в сталинские времена удмуртского поэта, общественного деятеля Кузебая Герда (1898–1937), а также участвовал в мучительной процедуре его гражданской и поэтической реабилитации. Кузебай Герд, – писал он, – это «литературное обобщение духовного и эмоционального мира удмуртов, постигающих основы мировой культуры и цивилизации». Венгерскому читателю адресована его книга «Gerd Kuzebaj. Lépcsőfokok», изданная в Будапеште в 2004 г. (составитель, автор предисловия и послесловия П. Домокош). Им же сделаны подстрочные переводы произведений Кузебая Герда на венгерский язык. Талантливые венгерские переводчики Анна Беде, Иштван Белла, Геза Кепеш, Жужа Раб, Шандор Каняди, Антал Кишш, Иштван Козмач и др. сумели донести до читателя неповторимость и обаяние стихов и прозы удмуртского писателя.

Выдающаяся поэтесса Ашальчи Оки – Акилина Григорьевна Векшина (1898–1975) написала всего 37 стихотворений, но навсегда осталась в истории удмуртской литературы основательницей женской лирики. В книге «Почему молчит удмуртка?» (Miért hallgat az udmurt nő?=Малы шып улэ удмурт нылкышно?) (Сомбатхей, 2004) представлена биография и творческий путь Ашальчи (составитель и автор предисловия П. Домокош). В основу книги легли стихотворения поэтессы из сборника «Чыртывесь=Ожерелье» (составление и вступительная статья А. А. Ермолаева, 1998). На венгерский язык стихи перевела Анна Беде.

П. Домокош отнюдь не был «кабинетным учёным». Именно он стоял у истоков объединения финно-угорских писателей. В 1989 г. в Йошкар-Оле состоялся первый форум финно-угорских писателей. На нём был избран президент (М. Рыбаков – председатель марийского Союза писателей), его заместителями стали финская писательница Леэна Лаулайнен и П. Домокош. В интервью газете «Марийская правда» в дни работы форума П. Домокош сказал: «Здесь решаются принципиальные вопросы объединения писательских сил финнов и

угров в ассоциацию. А значит, мы делаем шаг навстречу друг другу... Деловой результат встречи я вижу и в создании полной антологии финно-угорской поэзии».

П. Домокош несколько лет был президентом Ассоциации финно-угорских писателей. Огромен его личный вклад в проведение III Международной встречи в Эгере в августе 1993 г. П. Домокош заявил о себе как об объединяющей финно-угорские народы фигуре и на III Всемирном Конгрессе финно-угорских народов в Будапеште (2000). В пленарной речи зав. кафедрой финно-угроведения Будапештского университета им. Л. Этвёша, проф. П. Домокоша нашли отражение не только проблемы современной финно-угорской филологии, но и социальные проблемы.

Идеи и начинания П. Домокоша активно воплощаются в жизнь. Антологии финно-угорской поэзии издаются сегодня в Венгрии, Финляндии, Эстонии, Франции, во всех регионах России. Огромное внимание уделяется переводам. В национальных республиках появляются прямые переводы с финского, венгерского, эстонского, французского, английского языков и обратно, минуя русские переводы.

Переводы – это надёжные мосты между народами и государствами. Прошедшая в 1996 г. в Эстонии, в Лохусалу, встреча финно-угорских писателей под названием «Мосты» положила начало активному переводческому делу. Больше всего переводческой и издательской деятельностью занимаются в Эстонии; активно переводят близкородственную литературу народов ханты и манси в Венгрии. Взаимные переводы находят всё больше места в российских региональных журналах. Переводы на родные языки литератур народов России уже много лет поощряет Общество им. М. А. Кастрена (Финляндия). Большую и плодотворную работу по организации переводческой деятельности ведут коллеги и единомышленники П. Домокоша – эстонский поэт, драматург, экс-президент Международной ассоциации финно-угорских писателей Арво Валтон, известный венгерский учёный и поэт, нынешний президент Международной ассоциации финно-угорских писателей Янош Пустаи, французский учёный, поэт, переводчик Жан-Люк Моро и др.

Современное движение финно-угорских писателей – реальный фактор, консолидирующий народы в общем информационном пространстве. С этой целью сегодня расширяются и укрепляются культурные связи, как между регионами России, так и зарубежными странами. Формируются новые формы международного сотрудничества в сфере литературы и культуры (напр., культурологическое направление «этнофутуризм», деятельность ПЕН-клубов). Происходит глубокое осознание того общего, что связывает народы, нарабатывается

опыт решения жизненно важных вопросов, в первую очередь, сохранения языков и культур. В современной мировой культуре признание получает тот художник, который, выражая глобализационные процессы, наиболее полно выражает себя как национальный, народный творец.

П. Домокош оставил богатое теоретическое и духовное наследие, способствовал поднятию национального самосознания уральских народов на новый европейский уровень. Он подготовил научные кадры из представителей финно-угорских народов, приобщив их к компаративистике (темы кандидатских диссертаций выпускниц УдГУ Е. Родионовой – «Между городом и деревней: маргинальный герой в современной венгерской и удмуртской прозе; О. Игнатьевой – «Лингвостилистические аспекты художественного перевода (на материале венгерско-удмуртских переводов А. Уварова)». Их научный руководитель – д-р филол. наук, проф. П. Домокош.

В 2010 г. на XI Международном Конгрессе финно-угорских учёных в Пилишчабе П. Домокош представил нам новых учеников, которые подготовили свои научные исследования и скоро выйдут на защиту. П. Домокош и Жужанна Шаланки – молодая сотрудница Будапештского университета им. Л. Этвёша – были духовным центром, объединявшим удмуртских и венгерских делегатов конгресса. Ж. Шаланки, лингвист по образованию, полиглот, прекрасно владеющая удмуртским языком, много лет ведёт полевые исследования в Удмуртии, записывая современные тексты, связанные с фольклором, этнографией, национальной кухней. Весь этот материал переведён на венгерский язык и издан в виде электронного учебника. В осуществлении этого международного грантового проекта неоценимую помощь ей оказывал П. Домокош. Связь времен и поколений продолжается. К сожалению, это была наша последняя встреча с патриархом финно-угорского литературоведения.

В последние годы учёный-литературовед продолжал неустанно трудиться, обратился к новой теме – изучению финно-угорских литератур через призму язычества и христианства. В статье «На периферии язычества и христианства: взгляд на родственников по языку», написанной по заявке Финно-угорского НОЦ гуманитарных технологий УдГУ и напечатанной в «Ежегоднике финно-угорских исследований» (2009, № 1), учёный рассматривает влияние мифологического и религиозного сознания на процесс создания венгерских культурных и литературных памятников в различные исторические эпохи.

Профессор, педагог и общественный деятель П. Домокош – выдающаяся личность в истории и культуре удмуртского народа. Именно Удмуртия стала для него второй родиной, обнаружив привязанность

автора «к народу суровой судьбы», ощутив духовное и нравственное родство с живущими здесь людьми. «Нужно только верить в себя и поддерживать связь друг с другом» – пишет признанный старейшина уральского литературоведения европейского масштаба.

После падения «железного занавеса» П. Домокош многократно бывал в Удмуртии. Каждый его приезд становился событием особой значимости. Он стал знаковой фигурой финно-угорского мира «и своим человеком» в России. Награждён Почетной грамотой Верховного Совета Удмуртской АССР, ему присвоено почётное звание заслуженного деятеля науки Удмуртской Республики. Почётный профессор Удмуртского государственного университета. Лауреат Всеудмуртской премии им. Кузебая Герда. Почётный доктор Санкт-Петербургского университета. За большой вклад в укрепление дружбы, сотрудничества и развитие культурных связей с Россией президент РФ В. В. Путин наградил его российской медалью А. С. Пушкина. Венгерский учёный П. Домокош обнаружил в этнически родственных финно-угорских литературах и культурах то духовное начало, которое утратила западная культура. Извечная проблема «Запад – Восток» получила в его интерпретации инновационное для своего времени осмысление, актуальность которого начинает обнаруживаться в наши дни с новой силой. Поборник национальных культурных и гражданских интересов, великий П. Домокош в сознании удмуртского народа живёт как его национальный герой.

А. Л. Туркевич, Н. Г. Шишкина
*Россия, **г. Ижевск***
Удмуртский гос. ун-т

ШКОЛА ПРОФЕССОРА В. Е. МАЙЕРА В УГПИ-УдГУ: ХАРАКТЕР И ОСНОВНЫЕ ЧЕРТЫ

Схоларная проблематика занимает особое место в историографии. Сложность её заключается в том, что чётких и однозначных дефиниций самого термина «научная школа» не существует. Связано это, во многом, с тем, что «представления о научных школах формировались стихийно под воздействием традиции без какого-либо обоснования их конкретно-исторической и теоретической характеристики»[1]. Подходы к понятию «научная школа» изменялись со временем так же, как и понимание его места и роли в научном сообществе. В нашу исследовательскую задачу не входит анализ этих метаморфоз, тем более что есть соответствующие квалифицированные обзоры[2]. На сегодняшний день в отечественной исторической науке наблюдается тенденция к гибкому пониманию и определению характерных черт понятия «научная школа», и отказ от жёстких формальных рамок[3].

Начало формирования научной школы может быть отнесено ко второй половине 1960-х – началу 1970-х гг., когда В. Е. Майер, во-первых, возглавил в УГПИ кафедру всеобщей истории (1964), а во-вторых, успешно защитил докторскую диссертацию (1968). Несмотря на то, что специалистами подчеркивается, что «школа» – это, прежде всего, неформальное объединение, указанные события имели решающее значение в её оформлении в стенах Удмуртского пединститута. Возглавив кафедру, Василий Евгеньевич несколько изменил вектор её работы. Если его предшественница, Л. Н. Заболотская, кандидат педагогических наук, в своей деятельности фокусировалась на подготовке историков-педагогов, уделяя значительное внимание «учительскому» образованию, то В. Е. Майер, не порывая с педагогической ориента-

[1] *Мельникова О. М.* Научные школы в археологии: автореф. дис. ... д-ра ист. наук. Ижевск, 2004. С. 3.

[2] Напр.: *Мягков Г. П.* Научное сообщество в исторической науке: опыт «русской исторической науки». Казань, 2000. С. 7-108.

[3] См., напр., позицию по определению научной школы В. И. Герье Т. Н. Ивановой. Отмечая, что, исходя из сугубо формальных признаков (единство теоретико-методологических взглядов, общая научная проблематика и методика исследования), школу В. И. Герье выделить невозможно, автор, подходя более гибко, тем не менее, приходит к выводу об её существовании и выделяет ряд её особенностей и признаков. *Иванова Т. Н.* Владимир Иванович Герье: портрет российского педагога и организатора образования. Чебоксары, 2009. С. 232-241.

ций, значительно скорректировал курс на углубление профессионального исторического знания.

Именно реорганизация Удмуртского государственного педагогического института в университет, осуществлённая в 1972 г., сыграла значительную роль в организационном формировании школы профессора В. Е. Майера в Ижевске. Переход на университетские рельсы означал кардинальные изменения в самих принципах организации как учебной деятельности, так и научной. Это, в свою очередь, означало, что новому учебному заведению требовались по-новому организованные коллективы учёных. Так, в 1971 г. А. Н. Вахрушев, проректор по науке УГПИ, подверг критике кафедру философии и научного коммунизма за то, что тринадцать преподавателей подразделения разрабатывают тринадцать не связанных между собой тем. «На кафедре нет главы, нет школ, нет основного направления», – подчеркивал А. Н. Вахрушев. Схожим образом обстояла ситуация и на многих других кафедрах института, в связи с чем проректор призывал «сплачивать коллективы, создавать свои школы»[1]. Эти меры предлагались с прицелом уже на университетские принципы построения научной деятельности. Таким образом, стремление В. Е. Майера к организации собственной научной школы в рамках кафедры всеобщей истории УГПИ-УдГУ находилось в полном соответствии с требованиями университета по этому вопросу. Важно понять и тот момент, что майеровское понимание необходимости организации научной школы и первые шаги по её созданию были предприняты им ещё до того, как подобная политика стала проводиться в общеуниверситетском масштабе. В определённой мере, В. Е. Майер здесь предвосхитил идеи руководства вуза.

Пройдя в своё время великолепную школу исторического факультета МГУ, В. Е. Майер на посту зав. кафедрой стремился к тому, чтобы применить полученный им опыт на удмуртской почве. Свою задачу он видел в том, чтобы обеспечить каждую дисциплину направления «Всеобщая история» своим «узким специалистом». Ещё в начале 1960-х гг. при кафедре были оставлены для подготовки к написанию диссертации Г. Т. Кондратьева (Живаева), Л. А. Соковиков, Н. И. Санников, каждый – со своим полем деятельности. Мы не можем сказать, что они стали последователями В. Е. Майера, однако становление, например, Н. И. Санникова как учёного формировалось во многом под его влиянием. Василий Евгеньевич занимался с аспирантом немецким языком, готовя его к сдаче кандидатского экзамена, открывая при

[1] ЦГА УР. Ф. Р-1550. Оп. 1. Д. 5. Л. 118.

этом для него возможность обращения к темам германской истории[1]. Подобная языковая подготовка использовалась затем В. Е. Майером регулярно в работе и со студентами, и с аспирантами.

Расширяя научный кругозор каф. всеобщей истории, В. Е. Майер обратился к практике приглашения молодых специалистов, подготовленных ведущими вузами страны. Таким образом, на факультете оказались Н. С. Талашова[2] (Казанский госуниверситет) и В. П. Коротова (Пермский госуниверситет), специалисты по античности и истории Англии новейшего времени, соответственно. Чуть позднее на кафедру всеобщей истории был приглашён молодой, но уже сложившийся учёный В. Е. Владыкин, защитивший в 1969 г. кандидатскую диссертацию в МГУ[3], с именем которого связано блестящее развитие нового тогда для вуза направления – этнографии[4]. В это же время некоторые студенты-историки были искренне увлечены и заворожены проблемами германской истории и личностью самого Василия Евгеньевича. Их желание продолжать занятия по выбранной теме и после окончания вуза совпало со стремлением самого В. Е. Майера к тому, чтобы ряд его учеников продолжил и развил тематику его исследований.

Учёным была выработана методика по отбору учеников. На I курсе Василий Евгеньевич «присматривался» к студентам, некоторым из которых поручалось прочесть доклад на традиционном расширенном заседании кафедры всеобщей истории, на которое приглашались учащиеся младших курсов. Следующим этапом отбора студентов были специально организованные заседания кафедры всеобщей истории (обычно они проходили в конце третьего семестра) с второкурсниками, которые хорошо себя зарекомендовали в учебном процессе. Здесь В. Е. Майер уже предлагал заниматься более активно темами, входящими в круг его научных интересов. Обязательным условием были дополнительные занятия по немецкому языку, которые проводил сам Василий Евгеньевич. Работа над проблемами германской истории требовала и чтения источников, штудирования немецкой литературы. В. Е. Майер предлагал переводить книги германских авторов по истории с прицелом на то, чтобы обработанный материал составил в дальнейшем основу для курсовых и дипломных работ. Так,

---

[1] Успешность такого подхода продемонстрировала кандидатская диссертация Н. И. Санникова, посвящённая проблемам германского неонацизма: *Санников Н. И.* НДП – новая нацистская партия Западной Германии: автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 1971.

[2] Подр. о ней см.: *Жигунин В. Д., Мягков Г. П.* Надежда Степановна Талашова: путь историка // Талашова Н. С. Избранные труды: в 2 т. Иваново, 2001. Т. 1. С. 5-12.

[3] *Владыкин В. Е.* Очерки этнической и социально-экономической истории удмуртов (до начала XX в.): автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 1969.

[4] Подр. о нём см., напр.: Владыкин Владимир Емельянович: к 60-летию со дня рождения: биобиблиогр. указ. Ижевск, 2003.

Н. Г. Шишкиной «досталась» часть многотомника Deutsche Geschichte, посвящённая событиям XVIII–XIX вв.[1] Проделанная работа была полезной: в 1970 г. Н. Г. Шишкина защитила дипломную работу, раскрывавшую проблемы влияния Великой французской революции на развитие Германии. Отметим, что это была первая публичная защита дипломных работ на историческом факультете УГПИ.

Методику занятий по языковой подготовке учеников и работе с источниками можно проследить по воспоминаниям В. В. Иванова[2]. Сначала ему был дан текст «Утопии» Ганса Герготта, переведённой В. Е. Майером, но к тому времени ещё не опубликованной. Оба перевода сличались, и учителем делались необходимые замечания и правки. Затем В. В. Иванову было предложено изучение памфлета «К собранию простого крестьянства», ранее не переводившегося, поэтому сверка Василием Евгеньевичем велась на основе текста оригинала. Подобная работа была непроста и требовала значительных временных затрат как от ученика, так и от учителя. Впоследствии, итог этой работы лёг в основу одной из глав кандидатской диссертации В. В. Иванова.

Ещё одним компонентом работы с учениками было определение поля их специализации с учётом личных интересов и пожеланий, а иногда и предпочтений В. Е. Майера. «На откуп» Н. Г. Шишкиной были отданы проблемы историографии германской истории эпохи феодализма (преимущественно, изучение работ историков ГДР). В рамках этой темы ею была защищена кандидатская диссертация.

Большое значение для понимания методики работы с учениками, использовавшейся В. Е. Майером, для нас имеют мероприятия, предпринятые им в годы работы проректором по науке УдГУ (1972–1976) в сфере научно-исследовательской работы студентов. В «Положении о научно-исследовательской работе студентов»[3], принятым Учёным Советом УдГУ в 1975 г. и разработанным непосредственно под руководством проректора по науке, был использован опыт, который он приобрёл, будучи зав. кафедрой всеобщей истории. По мнению В. Е. Майера, наиболее эффективным способом построения отношений внутри коллектива «учитель – ученики» была своеобразная «пирамида», на вершине которой находился лидер школы (в нашем случае – Василий Евгеньевич). Следующим звеном становились несколько наиболее одарённых старшекурсников, работавших непосредственно с научным

[1] Deutsche Geschichte. Band 2. Von 1789 bis 1917. Berlin, 1965.

[2] *Иванов В. В.* Слово об учителе // Майер Василий (Вильгельм) Евгеньевич: к 90-летию со дня рождения: биобиблиогр. указатель. Ижевск, 2008. С. 60-62.

[3] Положение о научно-исследовательской работе студентов / сост. В. Е. Майер. Ижевск, 1975.

руководителем, а уже к ним прикреплялись студенты младших курсов. Все объединялись вокруг общей проблемы, разрабатываемой руководителем, а привлечение к её разработке студентов первого курса обеспечивало, по мысли В. Е. Майера, необходимую преемственность идей, без которой невозможно было обойтись, если одно из старших звеньев пирамиды, по окончании университета не продолжало научную работу. Деятельность «пирамиды» не ограничивалась работой только в рамках установленной рабочей программы – большое значение здесь приобретал кружок по всеобщей истории, функционировавший при кафедре. Именно руководитель кружка являлся вторым звеном выстроенной схемы.

Не будем подробно останавливаться на перечислении всех научных работ и достижений учеников В. Е. Майера, тем более, что об этом в специальных изданиях уже говорилось[1], а обратим внимание на следующее. Говоря прямо, его учеников, занимавшихся средневековой историей Германии профессионально, немного. Фактически, это уже упоминавшиеся Н. Г. Шишкина и В. В. Иванов, а также В. А. Чиркин и Л. В. Котова. Чем может быть объяснён этот факт, и не может ли это считаться причиной, не позволяющей выделять школу В. Е. Майера? Отвечая на первый вопрос, мы должны учитывать ряд факторов. Во-первых, сам Василий Евгеньевич по современным меркам пришёл в науку довольно поздно: только в 36 лет им была защищена кандидатская диссертация, а первая научная статья вышла ещё через год. Таким образом, затягивался и процесс утверждения ижевского учёного на научном олимпе. Во-вторых, мы не должны сбрасывать со счетов значительную учебную и внеучебную нагрузку В. Е. Майера, вынуждавшую его работать урывками над собственными научными проблемами. Наконец, в-третьих, следует сказать, что занятия с учениками В. Е. Майер проводил скрупулёзно, не допуская поверхностности и, по-видимому, не имея возможности работать с действительно большим количеством аспирантов. Тем более что, по словам В. В. Иванова, к ученикам В. Е. Майер относился «патриархально-отечески», отчасти опекая их, отчасти оказывая не только научную, но и моральную поддержку. Подобные отношения могли быть установлены только с действительно близкими людьми.

Отвечая на второй вопрос, следует понимать, что главенствующий фактор – это не количество учеников, а эффективность и результативность их работы. В качестве критерия оценки нужно учитывать подготовленные и защищённые диссертации (докторская – В. А. Чиркин,

[1] См., напр.: *Зорина А. А., Старкова Н. Ю., Шишкина Н. Г.* Содержание и формы организации научно-педагогической деятельности на кафедре истории древнего мира и средних веков // Наука Удмуртии. 2009. № 6 (33). С. 112-116.

кандидатские – Н. Г. Шишкина, В. В. Иванов), а также научную и педагогическую работу, которую эффективно ведут все из упомянутых выше учеников, за исключением вышедшей на пенсию Л. В. Котовой. Несмотря на то, что она не защитила кандидатскую диссертацию, сфера её научных интересов была наиболее близка к исследованиям В. Е. Майера. Она переводила и комментировала вайстюмы, занималась их изучением в рамках курса «Источниковедение средневековой истории» со студентами, которые уже не застали самого проф. Майера, но таким образом могли понять, чему он посвящал свою научную деятельность.

Ещё один немаловажный момент. В историографии подчеркиваются заслуги В. Е. Майера, прежде всего, как специалиста-аграрника и тот факт, что из его учеников только двое занимались этой темой, противоречит такому формальному признаку единства школы как общая научная проблематика. Однако научное наследие и самого В. Е. Майера чрезвычайно разноплановое. Помимо аграрной истории, в сферу его научных интересов входили проблемы развития города и деревни в средневековой Германии, идеологическая борьба, проблемы источниковедения и историографии и даже история удмуртской общины. Поэтому, определённо, историографические штудии Н. Г. Шишкиной и исследования по средневековой идеологии и культуре В. В. Иванова лежат в русле работ и самого В. Е. Майера.

Глубоко методическое влияние В. Е. Майера на своих учеников, которое распространялось не только на тех, кто защищал диссертации под его руководством, но и лишь проходил его школу в качестве студента. Одним из таких методических признаков может считаться чрезвычайно внимательное отношение к историческому источнику. Напомним, для самого В. Е. Майера источник всегда был основой его изысканий, о чём может свидетельствовать хотя бы тот факт, что его кандидатская диссертация была посвящена анализу вайстюмов[1]. Это было усвоено и его учениками, причём не только германистами, например, антиковедом Н. Ю. Старковой, которая занимаясь изучением древней Спарты, особое внимание уделяла глубокому текстологическому анализу исторических источников[2].

Ещё один фактор, объединяющий представителей рассматриваемой школы, это восприятие педагогических методов, которыми руководствовался В. Е. Майер. По воспоминания Е. М. Гущи, определяю-

[1] *Майер В. Е.* Уставы (Weistumer) как источник по изучению положения крестьян Германии в конце XV – начале XVI в.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 1955.

[2] *Старкова Н. Ю.* Притяжение древней Спарты: учеб. пособие в 2-х частях. Ижевск, 2002; *Старкова Н. Ю.* Пелопоннесский союз в источниках и историографии: курс лекций. Ижевск, 2010.

щее воздействие на неё В. Е. Майер оказал собственным примером: высокий уровень подготовки к лекционным и практическим занятиям, искренняя увлечённость своим предметом, стремление передать свои знания[1]. Как педагог В. Е. Майер передавал своим ученикам и некоторые практические навыки, в частности, методику составления конспектов, которую те, в свою очередь, используют и предлагают в качестве образца, и по сей день[2]. Сохраняется преемственность идей В. Е. Майера и в вузовской педагогике. Майеровские методики проведения семинарских занятий, зачётов и экзаменов – всё это транслируется с учётом вызовов времени и сегодня[3].

Наконец, ещё одна черта, характеризующая школу В. Е. Майера – это самоопределение его учеников, признание за ним неформального статуса учителя. Иначе говоря, для осознания феномена школы В. Е. Майера, важно понимать, что число его учеников не исчерпывается числом студентов, перенявших от В. Е. Майера навыки научной работы, методику исторических исследований и педагогического мастерства, которые впоследствии применялись ими в профессиональной деятельности. Очевидно не только то, что для многих будущих преподавателей истории и школьных учителей Василий Евгеньевич стал примером, но и то, что для них он стал интеллектуальным лидером, вдохновителем, образцом учёного и педагога. Это позволяло говорить им о В. Е. Майере как Учителе.

К сожалению, мы не можем не сказать о проблемах, с которыми сталкивается школа сегодня. Трансляция традиций майеровской школы не всегда находит своё отражение в тематике курсовых и выпускных квалификационных работ, а затем и диссертаций. С одной стороны, следует говорить о веяниях времени, заключающихся в том, что после схода со сцены марксистского подхода, резко снизился интерес к вопросам социально-экономического характера в целом и к аграрной истории в частности. С другой стороны, после ухода В. Е. Майера молодым учёным стало сложнее обращаться к источникам на немецком языке: уровень языковой подготовки оставляет желать лучшего, а учителя, знающего язык в совершенстве, готового бесплатно, в своё личное время заниматься этим, сейчас нет.

---

[1] *Гуща Е. М.* Вспоминая Учителя. Слово о В. Е. Майере // Историк и его дело (Серия памяти проф. В. Е. Майера). Ижевск, 2010. Вып. 8. С. 149-153.

[2] История средних веков: учеб. пособие для студентов ист. ф-тов. Ижевск, 2011. Ч. 1. С. 26-33.

[3] Примером и образцом для нынешних «методичек» кафедры истории древнего мира и средних веков стали майеровские разработки: *Майер В. Е.* Методические разработки по истории средних веков для студентов II курса ист. фак. Ижевск, 1984.

Означает ли это, что на сегодняшний день школа исчерпала свой потенциал? Как представляется, нет. На наш взгляд, имеются все предпосылки для того, чтобы современное поколение историков-всеобщников УдГУ трудилось в русле, проложенном В. Е. Майером. Отход от аграрной тематики отнюдь не означает тех же действий в отношении других тем: источниковедческих, историографических или культурно-идеологических, которые сейчас популярны всё более и более, и майеровский опыт здесь будет весьма актуальным.

Подведём итоги. Каковы характерные черты школы В. Е. Майера?

Во-первых, школа носит ярко выраженный лидерский характер. Её ядро – сам учёный, «адепты» школы – его непосредственные ученики.

Во-вторых, общая проблематика исследования (история средневековой Германии в разных сферах), объединяющая лидера и его ближайших последователей.

В-третьих, институциональная организация школы на базе кафедры всеобщей истории УГПИ-УдГУ.

В-четвёртых, общие методические принципы: повышенное внимание к историческому источнику как к основе научных разработок.

В-пятых, значительное внимание к педагогической составляющей, позволяющее включать в орбиту школы не только историков-учёных, но и историков-педагогов.

В-шестых, особые отношения между учителем и учениками, включающие в себя не только обязательное «неформальное» общение, но и такой аспект как определение учениками В. Е. Майера в качестве учителя и, соответственно, самопричисление себя к его школе.

В-седьмых, преемственность традиций изучения и преподавания средневековой истории учениками В. Е. Майера; развитие и углубление его научных и педагогических наработок.

Каким образом мы можем характеризовать школу В. Е. Майера? Не совсем точным будет определять её как сугубо научную школу германистов, поскольку этот аспект функционирования школы, хотя и может считаться основополагающим, не является при этом единственным. Правильнее было бы говорить о школе В. Е. Майера как о *научно-интеллектуальной*, поскольку это понятие полнее отражает степень влияния самого проф. Майера на целый ряд поколений его учеников в плане их личностного, профессионального и духовного становления.

Н. Н. Бармина
*Россия, **г. Ижевск***
Удмуртский гос. ун-т

ТАТЬЯНА НИКОЛАЕВНА ЕФРЕМОВА: МЫ ЧУВСТВУЕМ ЕЁ ОТСУТСТВИЕ

В апреле 2015 г. ушла из жизни Татьяна Николаевна Ефремова – человек, который в течение 25 лет (с 1989 г.) был одним из самых ярких и неординарных лекторов на историческом факультете.

Практически вся жизнь Татьяны Николаевны была связана с Удмуртским государственным университетом. Она принадлежала к первому университетскому выпуску 1972 г. Это время подарило УдГУ целую плеяду преподавателей, ставших ядром истфака в 1980–2000 гг.: Т. Н. Ефремова, Н. Г. Шишкина, И. Ф. Сергеенкова, Н. Е. Цепулина, П. Н. Дмитриев.

После окончания вуза некоторое время Татьяна Николаевна работала ассистентом на кафедре политической экономии, опыт преподавания политэкономии, как она сама неоднократно говорила, на всю жизнь приохотил её к изучению экономических вопросов; социально-экономические процессы, экономическая политика неоднократно становились предметом её научного интереса.

Однако судьба сложилась таким образом, что Т. Н. Ефремова продолжила образование в аспирантуре МГУ им. М. В. Ломоносова на кафедре истории КПСС гуманитарных факультетов. В 1970–1980-е гг. это была одна из основных школ подготовки преподавателей историко-партийной науки для региональных вузов. Кафедрой в те годы руководил д-р ист. наук, проф. Владимир Александрович Лаврин. Прошедший Великую Отечественную войну, получивший образование в легендарном МИФЛИ, Владимир Александрович обладал практически феноменальной памятью – знал всех своих студентов по именам, читал лекции без единого листочка бумаги, практически наизусть знал основные партийные документы и труды В. И.Ленина. Он отличался невероятной дотошностью и требовал от аспирантов знания мельчайших деталей, что зачастую пугало их и ставило в затруднительное положение. Так, на вступительном экзамене в аспирантуру В. А. Лаврин спросил у Т. Н. Ефремовой, как звали собаку Ленина, с которой тот охотился во времена ссылки в селе Шушенском. Татьяна Николаевна знала правильный ответ, позднее она охотно рассказывала эту историю своим студентам и коллегам.

Период учёбы в Москве стал для Т. Н. Ефремовой одним из самых насыщенных периодов её жизни – завязалась дружба с другими аспи-

рантами, многие связи сохранялись и поддерживались потом годами. Так, прекрасные отношения сложились у Т. Н. Ефремовой с Любовью Ивановной Семенниковой, которая с 1990 г. возглавила многострадальную и сменившую множество названий кафедру в МГУ. Многие коллеги и студенты Татьяны Николаевны прошли потом эту школу: Н. Н. Бармина, Н. В. Белошапка, А. С. Ложкина. В 1979 г. Т. Н. Ефремова защитила кандидатскую диссертацию по теме «Деятельность Московской городской партийной организации по повышению эффективности производства (1966–1970)» (науч. рук. – канд. ист. наук, доц. С. В. Воронкова).

Достаточно большой период жизни и деятельности Т. Н. Ефремовой после аспирантуры прошел в Ижевском сельскохозяйственном институте (ныне – ИжГСХА), она работала на кафедре истории КПСС и научного коммунизма, в 1988 г. стала заведовать кафедрой после ухода на пенсию д-ра ист. наук Корнила Ильича Шибанова. Читала лекции по истории КПСС на экономическом факультете, считавшемся наиболее сложным, т. е. наиболее подготовленным и заинтересованным в исторических знаниях. В период перестройки общественная жизнь в Ижевском сельхозинституте буквально кипела: постоянно устраивались дискуссии и круглые столы, обсуждались новые публикации и телепередачи, весь преподавательский коллектив следил за перипетиями политических изменений в стране и требовал от историков весьма непростых ответов на вопросы, на которые порой вообще невозможно было найти ответ. Татьяна Николаевна в этот бурный период активно занималась партийной работой, была выбрана членом Ижевского городского комитета КПСС, работала в Обществе «Знание», выступала с лекциями перед трудовыми коллективами предприятий и учреждений.

В эти же годы начинались существенные изменения в системе преподавания гуманитарных наук в специализированных вузах: на смену истории КПСС пришёл курс социально-политической истории XX века, а затем и просто отечественной истории. Новое время требовало и новых форм лекционной деятельности. Живой, энергичный преподаватель, Т. Н. Ефремова охотно шла на порой весьма рискованные эксперименты: так, весной 1989 г. она вместе с Н. Н. Барминой организовала лекцию-диспут для студентов экономического факультета по теме «Сталинизм в СССР».

Спецификой советской эпохи было то, что учёный в тот период был зачастую ограничен в выборе сюжета для собственных исследований. Единой «кафедральной» темой в Ижевском сельскохозяйственном институте была проблема развития сельского хозяйства в Удмуртии, большинство публикаций и работ Т. Н. Ефремовой в 1980-е гг.

связано с этой проблематикой. И уже спустя довольно много лет Татьяна Николаевна согласилась стать научным руководителем Н. А. Замятиной, защитившей кандидатскую диссертация по теме «Трансформация крестьянского хозяйства Удмуртии в 1920–1930-е гг.».

В 1989 г. Т. Н. Ефремова перешла на работу в свою almamater, она возглавила кафедру истории советского общества на историческом факультете УдГУ, стала читать курс истории России XX века (период с конца 1930-х гг. до современности), множество специальных курсов. Тем студентам, кто посещал лекции Татьяны Николаевны, повезло встретить неравнодушного, искренне заинтересованного собеседника, готового к обсуждению самых сложных вопросов. Она считала показателем успешности любой лекции завязавшийся диалог со слушателями, жаловалась, что из-за него не всегда успевает «проговорить» весь программный материал. Но студенты как раз ценили эту возможность живого общения с преподавателем, говорили, что получают больше, чем от простой лекции, что для них иногда важнее задать свой собственный вопрос Татьяне Николаевне, что она тот лектор, который открыто признаёт, что не может ответить на тот или иной вопрос, и предлагает подумать всем вместе.

После распада СССР для изучения советского периода истории сложились не самые благоприятные обстоятельства, были годы, когда на специализацию приходило 2-3 студента, со стороны общества и государства проблематика советской эпохи не находила поддержки. В 1995 г. кафедра получила новое название – кафедра отечественной истории новейшего времени. В это время появилась новая межкафедральная специализация – «Государствоведение». Т. Н. Ефремова сыграла большую роль и в становлении данного направления, и, затем, в открытии на историческом факультете специальности «Политология» (первый набор состоялся в 2000 г.). Эта работа потребовала огромных усилий по разработке новых курсов, привлечению людей, оформлению документов. Вплоть до последних дней жизни Т. Н. Ефремова охотно работала со студентами-политологами, она читали курс политической истории России для первокурсников, задавая им весьма высокий уровень познавательного интереса к истории.

В течение всех лет своей работы в УдГУ Т. Н. Ефремова играла ключевую роль в организации и проведении конференций, посвящённых юбилейным датам Великой Отечественной войны. В 1995 г. была проведена конференция, посвящённая 50-летию Великой Победы в Доме правительства Удмуртской Республики, в которой приняли участие студенты, преподаватели исторического факультета и других вузов и факультетов Удмуртии. С основными докладами выступали известные учёные республики – д-р ист. наук К. И.Куликов, д-р ист. наук

А. А. Тронин. В 2005 г. Т. Н. Ефремова была одним из главных организаторов Республиканской научно-практической конференции «Удмуртия в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.», посвящённой 60-летию Победы. Сама она (в соавторстве с А. А. Трониным и Н. Н. Барминой) подготовила доклад об актуальных проблемах историографии Великой Отечественной войны[1]. Эта тема в период 1995–2010 гг. очень интересовала Татьяну Николаевну. Она следила за новейшими публикациями, участвовала в индивидуальных и групповых интервью средствам массовой информации (радио, газеты) по вопросам фальсификации истории Второй мировой войны. Историко-военная проблематика стала предметом научных исследований нескольких аспирантов, которые выбрали Т. Н. Ефремову в качестве научного руководителя. Д. В. Репников защитил кандидатскую диссертацию по теме «Высшие органы государственной власти и управления Удмуртской АССР в годы Великой Отечественной войны» в 2008 г. С. Ашихмин и С. Саркисов продолжают работу над своими диссертационными исследованиями. Изучение истории Великой Отечественной войны стало отправной точкой и для выбора темы диссертации ещё одной аспирантки Т. Н. Ефремовой – О. В. Ветошкина в 2010 г. получила учёную степень кандидата исторических наук, защитив диссертацию по теме «Социально-экономическое положение рабочих оборонной промышленности Удмуртии в 1945–1950 гг.».

Одной из своих основных задач Татьяна Николаевна считала повышение интереса студентов к истории Великой Отечественной войны, в 2010 г. по её инициативе была организована специальная студенческая секция в рамках ежегодной студенческой конференции, причём все доклады студентов были опубликованы в сборнике «Воспитание патриотизма и гражданского самосознания детей и молодёжи»[2]. Для большинства студентов это была их первая научная публикация.

В собственных исследованиях Т. Н. Ефремовой сочетались её интерес к экономическим сюжетам и к истории Великой Отечественной войны[3]. Она интересовалась также проблематикой «холодной войны», принимала участие в Международном семинаре, посвящённом 50-ле-

[1] *Бармина Н. Н., Ефремова Т. Н., Тронин А. А.* Теоретические проблемы истории Великой Отечественной войны // Удмуртия в годы Великой Отечественной войны: матер. Респ. науч.-практ. конф. Ижевск, 2005.

[2] Воспитание патриотизма и гражданского самосознания детей и молодёжи // Матер. науч.-практ. конф., посвящ. 65-летию со дня Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов (Ижевск, 27 апр. 2010 г.). Ижевск, 2010.

[3] *Ефремова Т. Н.* Экономические аспекты Великой Отечественной войны // XX век в истории России. Ижевск, 2009.

тию начала «холодной войны», который был организован Центром по изучению истории «холодной войны» при Институте всеобщей истории РАН.

В 2006 г. Т. Н. Ефремова активно помогала в подготовке и проведении на историческом факультете УдГУ Всероссийской научно-практической конференции «Общественно-политическая мысль России: традиции и новации»[1]. И, хотя сама Татьяна Николаевна не была слишком увлечена историей мысли, она всегда поддерживала тех своих учеников и коллег, кто интересовался данной проблематикой. Её первая аспиратнка Т. Ю. Луцина защитила в 2002 г. диссертацию по теме «Миф "развернутого строительства коммунизма" в советском обществе в середине 1950-х – середине 1960-х гг.». Работа над темой потребовала серьёзных теоретических изысканий в сфере изучения ментальности, идеологии, проблем утопического сознания и социальной мифологии.

С конца 1990-х гг. Т. Н. Ефремова начала активно сотрудничать с Комитетом по делам молодёжи Удмуртской Республики. Она принимала участие в подготовке ежегодных аналитических докладов этого ведомства, многие из её студентов нашли себе работу в Комитете. Исследования по молодёжной политике стали ещё одной сферой научных интересов Татьяны Николаевны. В 2002–2005 гг. она была участницей большой Программы TEMPUS по созданию в УдГУ Центра социальной политики (совместно с Манчестерским Метрополитен университетом, Великобритания, и Хельсинским университетом, Финляндия). Её разделом в рамках проекта стала молодёжная политика, результаты работы были отражены в статье в сборнике «Социальная политика: история и современность»[2].В 2005–2006 гг. Т. Н. Ефремова была одним из соисполнителей исследования по гранту РГНФ-Урал «Молодёжь и молодёжная политика в Удмуртии в период реформирования российского общества» (совместно с Н. Н. Барминой, В. С. Воронцовым и Т. Ю. Луциной)[3].

В 2000 г. на историческом факультете УдГУ была проведена Зимняя школа-2000 по теме: «Этнический фактор в политической жизни

---

[1] Общественно-политическая мысль России: традиции и новации: матер. Всерос. науч.-практ. конф. (Ижевск. 24-26 окт. 2006 г.) / под общ. ред. *Т. Н. Ефремовой* и *Н. Н. Барминой*. Ижевск, 2008.

[2] Проблемы молодёжи и система управления молодёжной политикой в Удмуртии // Социальная политика: история и современность. Ижевск, 2005. С. 148-162.

[3] Социально-экономическое положение молодёжи Удмуртской республики // Удмуртия: история и современность: матер. Междунар. науч.-практ. конф. «Проблемы и перспективы функционирования родных языков», посвящ. 85-летию государственности Удмуртской Республики (Ижевск, 26 окт. 2005 г.). Ижевск, 2005.

России накануне XXI в.» (21 февр. – 4 марта 2000 г.) при поддержке Института «Открытое общество» (г. Москва). Т. Н. Ефремова была руководителем этого проекта, в качестве лекторов были приглашены ведущие ученые – М. И. Губогло, А. Ф. Дашдамиров, Л. И. Семенникова, Н. М. Лебедева и др. Итогом работы Зимней школы стала конференция. Т. Н. Ефремову привлекали к подготовке сборника аналитических материалов для Министерства национальной политики Удмуртской Республики[1].

Ещё одним направлением научных интересов Татьяны Николаевны в непростые годы преобразований стали политические и социальные процессы в Российской Федерации и Удмуртской Республике. Совместно с И. Ф.Сергеенковой и В. С.Воронцовым она подготовила книгу «Удмуртия в годы реформ»[2], ставшую фактически первым региональным исследованием по этой теме. Т. Н. Ефремова интересовалась проблематикой гражданского общества, деятельностью российских политических партий, один из её учеников – В. Н. Хохлов работает над диссертационным исследованием по истории деятельности левых политических сил в Удмуртии в 1990-е гг. Особым предметом её интереса была история комсомола. Татьяна Николаевна считала, что история комсомола в Удмуртии нуждается в серьёзном изучении, для реализации проекта она привлекала студентов, предложила соответствующую тему одной из своих аспиранток (Л. А. Александрова). Одним из последних завершённых трудов Т. Н. Ефремовой стал том воспоминаний, посвящённый истории удмуртского комсомола[3], для которого она подготовила вводный исторический и историографический очерк.

В течение последних десяти лет Татьяна Николаевна проявляла огромный интерес и крайне неравнодушное отношение к вопросам реформирования системы российской высшей школы и – особенно – к вопросам преподавания гуманитарных наук в высшей школе. По её инициативе был проведён круглый стол, материалы которого были опубликованы в журнале «Наука Удмуртии» (2006, № 4). Одна из её учениц занималась исследованием особенностей внедрения в России Болонской системы (И. Зорина).

---

[1] *Ефремова Т. Н.* Этнополитическая ситуация в Удмуртии // Этнополитическая и этносоциальная ситуация в Удмуртской Республике (сб. информационно-аналитических материалов). Ижевск, 2000.

[2] *Ефремова Т. Н.* Органы власти в Удмуртии в 1987–1993 гг. // Удмуртия в годы реформ. 1990–2001 г. Социально-политическая практика: учеб. пособие. Екатеринбург, 2001.

[3] «Главное, ребята, сердцем не стареть!» Комсомол Удмуртии в воспоминаниях современников / под общ. ред. *О. К. Шибанова* и *А. В. Татариновой*. Ижевск, 2013.

Стремясь повысить качество функционирования общественных и гуманитарных наук в регионе, Т. Н. Ефремова предложила создать Ассоциацию обществоведов Удмуртской Республики, которая вошла в состав Удмуртской республиканской общественной организации «Союз научных и инженерных общественных отделений». Многие из преподавателей исторического факультета, историков, политологов республики вошли в состав Ассоциации. По предложению Татьяны Николаевны был подготовлен специальный выпуск журнала «Наука Удмуртии», посвящённый историческому факультету УдГУ[1].

Т. Н. Ефремова и А. А. Тронин многие годы активно сотрудничали с Комитетом по делам архивов Удмуртской Республики. Они выступали в качестве рецензентов, редакторов и составителей сборников архивных документов. Татьяна Николаевна подготовила вводную статью для сборника, посвящённого строительству железной дороги Ижевск – Балезино, была одним из составителей сборника документов в рамках медиа-проекта «Удмуртия в годы Великой Отечественной войны» (2009), принимала участие в подготовке справочника «Органы государственной власти Удмуртии» (в 2 т., 2009), рецензировала фундаментальный сборник «Ижевск: документы и материалы, 1760–2010».

По инициативе Т. Н. Ефремовой к юбилею первого зав. кафедрой истории советского общества УдГУ д-ра ист. наук, проф. Аркадия Андреевича Тронина был подготовлен сборник его трудов и воспоминаний его друзей, учеников и коллег[2].

Татьяна Николаевна Ефремова была прирождённым лидером и руководителем – при всей банальности этих избитых формулировок. Она умела создать совершенно исключительные отношения в кафедральном коллективе, когда связи между коллегами становились не просто дружескими, но и почти семейными. Стиль её руководства был весьма необычным – она редко применяла метод «давления начальственным авторитетом», напротив, умела создать такую ситуацию, в которой сотрудники сами были заинтересованы в выполнении тех или иных проектов или начинаний, будь то конференции или подготовка изданий разного формата. Фактически, Т. Н. Ефремова часто предоставляла инициативу своим ученикам или коллегам, поддерживая её и стимулируя дальнейший интерес. Так, в 2000 г. она поддержала идею своей аспирантки Т. Ю. Луциной подать заявку на проведение Зимней школы. Её руководящая роль в коллективе была почти незаметной.

[1] Наука Удмуртии. 2009. №6 (33).

[2] Педагог, учёный, гражданин: к 80-летию со дня рождения А. А. Тронина/ отв. ред. *Т. Н. Ефремова.* Ижевск, 2011.

Тем острее все коллеги ощутили её отсутствие после ухода Татьяны Николаевны.

К сожалению, не все планы, не все задумки и проекты она смогла осуществить. Несколько лет шла работа над очерками по истории Удмуртии XX века. Но работа на настоящий момент осталась незавершенной. Известно, что в 1990-е гг. Т. Н. Ефремова задумывалась о написании докторской диссертации, но семейные хлопоты, сложные процессы, происходившие в стране и в университете, не способствовали осуществлению этой задумки. Известно, что темой её работы должны были стать вопросы социально-экономической истории периода «оттепели». Этой работе уже не суждено появиться. Возможно, списки публикаций или официальных наград и званий Татьяны Николаевны не так велики, как могли бы быть. Но её присутствие в памяти всех тех, кто у неё учился, кто вместе с ней работал, кто разделил её неравнодушный интерес к истории России XX столетия, кто оказался её современником будет очень и очень долгим. Нам всем её не хватает.

И. Ф. Сергеенкова
Россия, ***г. Ижевск***
Удмуртский гос. ун-т

НИКОЛАЙ ИВАНОВИЧ САННИКОВ (1937–2013) – УЧЁНЫЙ И ОРГАНИЗАТОР ПОДГОТОВКИ ИСТОРИКОВ В УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

Имя Николая Ивановича Санникова хорошо известно среди историков и учителей Удмуртской Республики. Он много сделал для развития исторического знания в Удмуртском государственном университете, подготовил сотни специалистов-историков.

Биография Н. И. Санникова складывалась на редкость удачно. После окончания в 1960 г. историко-филологического факультета Удмуртского государственного пединститута, он стал аспирантом кафедры новой и новейшей истории Московского государственного пединститута им. В. И. Ленина. Его научным руководителем был крупнейший советский историк, академик А. Л. Нарочницкий. Темой научного исследования молодого аспиранта были проблемы неофашизма, который в тот период проявлял высокую активность в Западной Германии. В 1970 г. в этом же институте Н. И. Санников успешно защитил кандидатскую диссертацию и в том же году был приглашен ассистентом на кафедру всеобщей истории УГПИ, которой руководил профессор В. Е. Майер.

Успех давался ему ценой огромного труда. Н. И. Санников отличался колоссальной работоспособностью. Любовь и уважение к труду были заложены в нем с раннего детства.

Н. И. Санников родился в 1937 г. в простой крестьянской семье в дер. Юрино Граховского района. С ранних лет он помогал отцу по хозяйству, в плотницком деле, поэтому умел хорошо владеть топором, рубанком и стамеской. Трудовая закваска и уважение к любому труду сохранились в нём на всю жизнь. Н. И. Санников не терпел праздность, а лень считал самым большим человеческим пороком.

После окончания средней школы по совету отца Н. И. Санников поступил в Можгинское педучилище, а затем в УГПИ на историко-филологический факультет. В то время исторический факультет был богат серьёзными и талантливыми педагогами-историками, которые начинали свой научный путь в ведущих вузах страны: В. Е. Майер, Е. А. Миллиор, Б. Г. Плющевский. Именно они и заметили в сельском юноше потенциал незаурядного историка-педагога, его самобытность, умение по-своему взглянуть на сложные проблемы. В студенческие годы Н. И. Санников, кроме истории, углубленно изучал русскую ли-

тературу, что впоследствии способствовало его блестящему стилю чтения лекций, который завораживал молодое поколение.

У него был мощный голос, насыщенный энергией, речь была богата оттенками, образными сравнениями и была удивительно точной. Такого преподавателя студенты слушали внимательно, им импонировала его огромная эрудиция. Н. И. Санников стремился найти собственные подходы к раскрытию многообразия и неповторимости исторических процессов. Как исследователь он старался показать богатство прошлого в его имманентных индивидуальных формах проявления, при этом он опирался на свои глубокие знания произведений литературы, поэзии, живописи, характерных для интересовавших его периодов истории.

Н. И. Санников никогда буквально не повторял свои лекции. Он всегда их обогащал новыми знаниями, новыми идеями. Все новое, что появлялось в советской, российской историографии, сразу же получало отражение в его лекционном курсе. Он был неистовым книгочеем. Книги, научные журналы как неизменные спутники, сопровождали его до последних дней. Он никогда с ними не расставался.

Н. И. Санников умел придать творческий импульс любой рутинной форме учебного процесса, вносил новшества в проведение семинарских занятий, разрабатывал разнообразные задания для самостоятельной работы студентов. Быстро налаживал контакт с аудиторией, с каждым отдельным студентом. На его занятиях всегда была творческая атмосфера и главными были не доклады, а дискуссии, мастером которых был Н. И. Санников. В своих студентах он, прежде всего, стремился пробудить жажду познания. Он любил повторять слова французского историка Л. Февра: «Историк – не тот, кто знает. Историк – тот, кто ищет».

Десятилетия читает Н. И. Санников студентам исторического факультета курсы: «Новейшая история», «Новая история», «Историография новой и новейшей истории». Особенно большое внимание он уделял курсу «Историография новой и новейшей истории», считая, что историография является одним из важных компонентов подготовки как профессионального историка, так и учителя истории, особенно в современных условиях модернизации высшего профессионального образования. Трудности чтения курса заключаются в том, что среди специалистов и по сей день не утихают споры о структуре курса, соотношении общеметодологических и собственно исторических сюжетов, содержании и формах проведения семинарских занятий и т. д. Кроме того, практический опыт показывал, что большинство учебных пособий, издававшихся коллективами авторов МГУ, страдали информационной перегруженностью.

Издание в 2009 г. курса лекций «Историография новой и новейшей истории ведущих стран Запада»[1] стало результатом многолетнего изучения Н. И. Санниковым трудов отечественных и зарубежных исследователей в области историографии, тем более что в 1990-е гг. в нашей стране были изданы труды Л. Февра, М. Блока, Ф. Броделя, Э. Кара и многих других выдающихся представителей мировой исторической мысли XX в. Цель курса лекций – сформировать у студентов целостное представление о развитии зарубежной исторической мысли. Курс лекций написан легко и доступно для студентов. Н. И. Санников был далек от роли пассивного регистратора различных точек зрения на проблемы исторического познания так и от огульного отрицания неприемлемых для него взглядов. Каждому ученому-историку он дает яркие, запоминающиеся характеристики и оценки, которые основываются на тщательном анализе концепций и источниковой базы их трудов. Главное внимание Н. И. Санников уделяет не рассмотрению отдельных исторических проблем в историографии, а преимущественно сдвигам, имевшим место в методологии и философии истории. Такой подход позволил ему избежать перегруженности именами и второстепенными сведениями и показать развитие историографии не как смену не связанных между собой конкурирующих концепций, а как познавательный процесс, существенной характеристикой которого является поступательное развитие.

Уместно отметить, что Н. И. Санников был блестящим полемистом, обладавшим способностью аргументировано, взвешенно и с достоинством, не оскорбляя оппонента, отвергать его доводы, отстаивая собственные. Эти качества в полной мере раскрылись в ходе жарких дебатов вокруг проблем, связанных с марксистской методологией, которую «реформаторы от науки» одним махом отвергли и увлеклись методами исторических исследований, которые ранее неистово критиковали.

Н. И. Санников был хорошо знаком с работами К. Маркса, Ф. Энгельса, В. И. Ленина и был искренне привержен марксизму. Но он никогда не цеплялся за расхожие цитаты из трудов классиков марксизма. В курсе лекций «Новая история. Часть I»[2], изданном в 2009 г., он часто обращался к оценкам, представленным в работах К. Маркса и Ф. Энгельса. Хотя Н. И. Санников и признавал ограничения, накладывавшиеся марксистско-ленинским учением на отечественную науку советского периода, он последовательно отвергал попытки примитивного понимания марксизма, сведение его лишь к «экономическому

[1] *Санников Н. И.* Историография новой и новейшей истории ведущих стран Запада: курс лекций по дисциплине. Ижевск, 2009.

[2] *Санников Н. И.* Новая история: курс лекций по курсу. Ижевск, 2009.

материализму». Он считал большим заблуждением отказать марксизму в праве занимать свое место в теоретическом арсенале общественных наук, обосновывая это право рядом весомых аргументов. К их числу относится и то, что высокую оценку марксистская методология получила в трудах выдающихся немарксистских историков XX в., например, М. Вебера, М. Блока, Ф. Броделя, Э. Хобсбаума, Э. Томпсона, И. Валлерстайна.

Признавая право марксистской методологии на место в методологическом арсенале современной исторической науки, Н. И. Санников вместе с тем считал, что не может быть методологической монополии. Марксистская методология не должна умалять роли других, немарксистских методологий. Методологический плюрализм может быть весьма плодотворен для исторической науки.

Научная, педагогическая и организаторская деятельность воедино переплелись в жизни Н. И. Санникова. В 1971 г. он стал деканом исторического факультета и оставался на этом посту до 1980 г. Роль декана в учебном процессе значительна. Он координирует работу кафедр, обеспечивая эффективность и качество решения задач, стоящих перед факультетом.

Н. И. Санников возглавил исторический факультет в очень сложный период времени. Удмуртский государственный педагогический институт в 1972 г. получил статус университета, что означало перестройку учебных планов и работы всего преподавательского состава. Под его руководством коллектив исторического факультета много сделал в области организации учебной, методической и воспитательной работы. Именно в этот период на факультет пришли работать выпускники Уральского государственного университета – Р. Д. Голдина, защитившая в 1991 г. докторскую диссертацию, создавшая научную археологическую школу в Удмуртии, и В. А. Кананин, ставший впоследствии ведущим преподавателем факультета и его деканом.

Будучи деканом исторического факультета, Н. И. Санников одновременно исполнял обязанности декана вновь открывшегося юридического факультета. Не хватало преподавателей, учебной литературы, учебных планов и программ. Трудности не смутили Николая Ивановича. Он звонит, пишет, приглашает преподавателей из других вузов страны, привлекает к преподавательской деятельности специалистов-практиков. Сейчас юридический факультет УдГУ является основным учебным центром подготовки специалистов в области юриспруденции для Удмуртской Республики и в этом немалая заслуга Н. И. Санникова.

С 1980 г. Н. И. Санников возглавлял парторганизацию УдГУ, был председателем профкома университета. Он был плоть от плоти совет-

ским человеком, верил в социалистические идеалы, был приверженцем социальной справедливости и высоких морально-нравственных ценностей. С надеждой Н. И. Санников воспринял горбачевскую перестройку, декларировавшую «социализм с человеческим лицом», видел в ней предвестницу обновления социалистической системы и болезненно переживал развал СССР, ельцинские реформы.

Когда в годы развала СССР начался массовый выход из КПСС, Николай Иванович остался верен своим идеалам, так как в партию он вступал не по корыстным карьерным соображениям, поэтому, когда партия прекратила свое существование, он сохранил свой партбилет, как часть своей биографии.

Н. И. Санников не был согласен с теми зарубежными и, к сожалению, отечественными историками, которые стали называть нашу страну «империей зла», кто всячески старался очернить наше прошлое, кто видел в нем одно плохое.

В 1985 г., после смерти профессора В. Е. Майера, Н. И. Санников возглавил кафедру всеобщей истории, а в 1987 г. – новой и новейшей истории, выделившуюся в самостоятельную структурную единицу в результате разделения кафедры всеобщей истории. Это были годы, когда профессия историка была престижной. На исторический факультет был самый высокий конкурс, желающих получить специальность историка было много, что позволило создать новые специализации по всеобщей истории – древний мир, средние века и новую и новейшую историю.

Весь накопленный организаторский опыт и талант Н. И. Санников реализовал в полной мере на кафедре. Он смог сделать работу кафедры даже в рамках существовавших строго регламентированных учебных программ насыщенной и плодотворной. Под его руководством кафедра достигла успехов в преподавательской, научной и воспитательной работе. Особенно большое внимание он уделял специализации. Для студентов, специализировавшихся на кафедре, разрабатывались и читались авторские курсы по проблемам европейской интеграции, социально политической истории Великобритании и США, истории стран Латинской Америки, культуре и религии западных и восточных стран и др.

Н. И. Санников очень требовательно подходил к выбору преподавателями тем для спецкурсов. Задачей спецкурсов, по его мнению, должно быть в первую очередь культивирование в студенческом сообществе тяги к знаниям, новым открытиям. Темы спецкурсов не должны быть слишком узкими, полученные знания должны помочь студентам в подготовке курсовых и дипломных работ и быть полезными в дальнейшей профессиональной деятельности.

Большое внимание Н. И. Санников уделял «малым формам» издательской деятельности. Под его редакцией было издано 3 сборника студенческих научных работ.

В 1990-е гг. в условиях перестройки гуманитарных и общественных наук Н. И. Санников приложил немало усилий для развития связей с Институтом всеобщей истории РАН и зарубежными вузами. По его приглашению ведущий научный сотрудник Центра североамериканских исследований Института всеобщей истории РАН, д-р ист. наук Б. М. Шпотов стал читать студентам курс по проблемам российской, американской и мировой экономической истории. Кроме того, кафедра стала осуществлять довольно широкое международное сотрудничество, приглашать для выступлений с лекциями, с докладами, и для чтения целых лекционных курсов историков из-за рубежа.

Николай Иванович отличался умением предвидеть актуальность той или иной проблемы и делать шаги на опережение. Именно ему принадлежит идея открытия на историческом факультете новых специальностей – «международные отношения» и «регионоведение». Сейчас, даже трудно представить, сколько сил и нервов он и декан факультета В. А. Кананин потратили на то, чтобы получить лицензию Министерства образования РФ и поддержку руководства МГИМО на открытие этих специальностей.

Подготовка «международников» и «регионоведов» потребовала качественного обновления подходов к организации учебно-методической и научно-методической работы. Под руководством Н. И. Санникова преподаватели кафедры разработали новые циклы лекций, рабочие планы семинарских занятий, программы производственной, переводческой и преддипломной практик, методические пособия, обеспечив ими все курсы учебной программы.

О том, как справилась кафедра с реализацией учебной программы и методической работой по новым специальностям, свидетельствуют призовые места, которые студенты стали получать на всероссийских олимпиадах, проводимых по инициативе и под руководством МГИМО.

Каждый год кафедра выпускала 15-20 специалистов, характеризующихся хорошим владением иностранными языками, знанием зарубежной истории и истории международных отношений. Выпускники-международники сейчас работают в государственных структурах регионального и федерального уровня, посольствах и консульствах ряда государств, а выпускники-бакалавры успешно сдают экзамены в магистратуры ведущих вузов страны.

Еще одним новым моментом в деятельности кафедры стала организация гуманитарных воскресных школ международных отношений для учеников выпускных классов общеобразовательных и специали-

зированных школ, которые позволяли школьнику реализовать свой интерес к гуманитарным и социально-политическим дисциплинам и проявить свою готовность к изучению их на повышенном уровне. Такие классы функционировали в Ижевске и Воткинске.

Н. И. Санникову было чуждо такое чувство, как зависть к чужому успеху. Он поддерживал талантливую молодежь, и делал все, что мог для перспективных специалистов и искренне радовался, когда пришло сообщение об успешной защите докторской диссертации В. Р. Золотых.

Доброжелательность, внимательное отношение к коллегам, – эти черты были свойственны Н. И. Санникову как руководителю кафедры.

Он учил нас много и плодотворно работать, принимать решения не только умом, но и сердцем, относиться к критикам как к друзьям, которые хотят тебе помочь. Для каждого из нас у него было место в его большом и добром сердце. Он всегда жил для других: для семьи, для коллег, для студентов...

Николай Иванович оставил глубокий след в душах тысяч выпускников, стал примером для десятков преподавателей. Атмосферу, которую он создал на факультете и на кафедре новой и новейшей истории и международных отношений, мы сохраним на долгие годы.

А. А. Кутузова
*Россия, **г. Сыктывкар***
Сыктывкарский гос. ун-т им. П. Сорокина

«ТАКОЕ ДЕЛО ПРОПАСТЬ ДАРОМ НЕ МОЖЕТ!»

Уже в одном своём названии университет олицетворяет уникальное явление, объединяющее интеллектуальный потенциал целого государства, а подчас и нескольких стран. Университет – (от лат. «universitas» – «совокупность отдельных вещей, составляющих одно целое»[1]) – издревле представлял собой объединение самых образованных людей, стремления которых были направлены на развитие науки и передачу знаний следующему поколению. В «Толковом словаре» В. И. Даля данный термин обозначает «высшую школу, учебное заведенье первой степени, по всем отраслям науки». Его чертами является универсальность и всеобщность[2]. Т. Ф. Ефремова акцентирует внимание на таких характеристиках университета, которые заключаются в создании основ научного знания и передачи определённого опыта[3]. «Пройти много университетов» – значит «обогатиться опытом, пребывая в различных сложных обстоятельствах»[4].

Во всех вышеуказанных дефинициях присутствует накопление и передача определённого опыта. Это определённая корпорация, объединение, как профессоров, так и самих студентов, возникшая ради конкретной цели. История университетов Западной Европы наглядно демонстрирует сложный процесс развития образования и науки. Перерастая изначально установленные рамки, новые поколения учёных уходили из «alma mater» для достижения своих собственных идеалов – такими родоначальниками стали Парижский и Болонский университеты. Но, несмотря на расколы и отделения, возникновение европейской науки напрямую связано с некоей преемственностью, которая существовала между университетами. Именно такая преемственность предполагает не просто сохранение и приумножение, но и передачу основ научного исследования, навыков преподавания, воспитания молодого поколения. И если университет становится оплотом образова-

[1] Латинско-русский словарь к источникам римского права. URL: http://www.classes.ru/all-latin/dictionary-latin-russian-law-term-8467.htm
[2] Толковый словарь живого великорусского языка В. Даля. URL: http://www.вокабула.рф /словари/толвовый-словарь-даля/университет
[3] Толковый словарь Т. Ф. Ефремовой. URL: http://www.вокабула.рф/словари/толвовый-словарь-ефремовой/университет
[4] Большой толковый словарь русского языка. URL: http://www.вокабула.рф/словари /бтс/словарь

ния и науки, то, несмотря на обилие дисциплин, сосредоточенных в его стенах, историческая наука становится центром университета.

Такой же феномен мы можем наблюдать и на российском опыте. Санкт-Петербургский государственный университет – это образец классссического университета и центра отечественной культуры и науки. В его стенах были воспитаны виднейшие представители российского научного сообщества. Здесь стоит обратиться к особенностям образовательного процесса на указанном выше факультете тогда ещё Петроградского университета. Работа историко-филологического факультета до 1919 г. была связана с именами выдающихся учёных, которые фактически определили направление развития исторической науки, а также оказали решающее влияние на формирование научных концепций в отечественной и зарубежной истории. Среди наиболее влиятельных и известных имён следует отметить выдающихся историков К. Н. Бестужева-Рюмина, С. Ф. Платонова и Е. Е Замысловского, а также Н. И. Кареева, В. Г. Васильевского, А. С. Лаппо-Данилевского, И. М. Гревса и др.

Историческое образование стало мостом, который объединил не просто несколько поколений, но и совершенно разных государств. Несмотря на крах императорской России, традиции т. н. «écolerusse» (или русской исторической школы) были представлены и в советской исторической науке. Ярким примером стало взаимодействие основателей данного методологического направления и поколения историков советского образца, в частности, Н. И. Кареева (1850–1931), его коллег и учеников по вопросам исследования проблем времён Великой французской революции конца XVIII в.

Н. И. Кареев внёс в учебный процесс нововведение для студентов – «повышенный кружок» для молодёжи, на котором рассматривались вопросы истории революционной Франции. Указания на повышенный кружок Н. И. Кареева присутствуют в работах ряда исследователей, таких, как А. В. Гордон, отмечающих его высокое значение в деле развития исторической науки. «Повышенный кружок» Н. И. Кареева был не просто возможностью получения знания об истории, но местом воспитания, обучения, формирования определённого отношения к научной деятельности.

Те историки-марксисты, профессиональное становление которых началось ещё до 1917 г. (Н. М. Лукин, В. П. Волгин, П. П. Щёголев, Я. М. Захер), имели уникальную возможность приобщиться к этой традиции ещё в семинарах своих университетских наставников[1]. «Русская

[1] *Чудинов А. В.* На руинах памяти: о новейших российских изданиях по истории Французской революции XVIII в. // Новое литературное обозрение. 2007. № 86 С. 395-409.

историческая школа» создавала, методично взращивала молодую советскую интеллигенцию, вставшую впоследствии во главе советской исторической науки.

Заложив основы, Н. И. Кареев не оставлял своих учеников один на один с исторической наукой, но продолжал помогать им осваивать проблемы науки в их исследовательской деятельности, что, в свою очередь, не могло остаться незамеченным. Н. И. Кареев посчитал нужным упомянуть, что для него было весьма приятной новостью то, что в 1920 г. прежние участники его повышенного семинара решили возобновить занятия по исследованию вопросов рационалистической и революционной идеологии во Франции в XVIII в.[1] Продолжение занятий повышенного семинара Н. И. Кареева было связано с деятельностью Исторического исследовательского института при Петроградском университете, созданного в сентябре 1921 г. Тесную связь между Кареевым и участниками повышенного семинара отмечает В. А. Дунаевский. Он писал, что Н. И. Кареев был яркой фигурой советской исторической науки, не порвавшим, однако, со своим «буржуазным мировоззрением»[2].

Своеобразной благодарностью стало событие в рамках деятельности Исторического исследовательского института, посвящённое золотому юбилею научной деятельности Н. И. Кареева. «Большое нравственное удовлетворение, – вспоминал юбиляр, – доставило и устроение в самом кружке празднования моего пятидесятилетнего юбилея (13 июня 1923 года), которое некоторые из них ознаменовали участием своими работами в юбилейном сборнике под заглавием “Из далёкого и близкого прошлого”»[3].

Особо эмоциональным, тёплым и глубоко признательным было посвящение к сборнику. «*Нас одобрят и поддержат множества русских людей всех возрастов и состояний, которые Вас знают, на жизнь и личность которых непосредственно – учением, общением, словом, письмом, – или посредственно, своими трудами, Вы оказали просвещающее, научное, идейное, общественное или моральное влияние*», – именно так авторы сборника определили огромное влияние Н. И. Кареева на всех окружавших его людей[4]. Кроме того, они отметили, что не в состоянии дать какую-либо общую оценку деятельности Н. И. Кареева, но сочли обязательным и необходимым обратить вни-

[1] *Кареев Н. И.* Прожитое и пережитое. Л., 1990. С. 284.

[2] *Дунаевский В. А.* Советская историография новой истории стран Запада. 1917–1941. М., 1974. С. 99.

[3] Из далёкого и близкого прошлого. Сб. этюдов из всеобщей истории в честь пятидесятилетия научной жизни Н. И. Кареева. М.; Пг., 1923.

[4] *Там же*. С. 5.

мание на одну черту учёного: «*Мы говорим о Вашей нерушимой вере в великое, руководящее и действенное значение науки, как таковой, беспристрастного искания истины и освещения ею, по мере открытия, своих путей*»[1]. Участники сборника взяли на себя обязательство продолжить дело Н. И. Кареева в исканиях истины, развитии исторической науки: «*Делом Вашей жизни было непрестанное обнаружение такой высшей полезности науки для всех, и такое дело пропасть даром не может: семена заложены в почву, они прорастут, поднимется древо и даст плод*»[2]. Авторы книги были прозорливы. Такое отношение и взаимоотношения между людьми возможны, если они выработали в себе высокие морально-нравственные качества, являющиеся основными чертами русской интеллигентности.

Здесь мы говорим о связи Н. И. Кареева и нового поколения историков уже советского периода. Но само понятие преемственности предполагает и дальнейшую передачу знаний и опыта. Причём данную связь целесообразно проследить по линии учеников Н. И. Кареева, в частности, Я. М. Захера (1893–1963), советского историка, исследователя Великой французской революции в самых разных её аспектах. Среди многих имён Я. М. Захер занимает особое положение, т. к. открыл редкую специальную область, от которой он не должен был больше отходить, и в которую за ним не пошли его соратники – анализ истории крайне левого движения революции во Франции[3].

В период обучения на историко-филологическом факультете Петроградского университета (1918–1920), Я. М. Захер входит в круг общения уже известных и признанных на тот момент Н. И. Кареева и Е. В. Тарле. Разработки истории событий революционной Франции XVIII в. были начаты ещё в пору обучения в университете под эгидой Н. И. Кареева, в значительной степени способствовавшего этим начинаниям[4]. Уже тогда Я. М. Захер демонстрировал особое отношение к исторической науке и историческим исследованиям, и в рамках своих научных штудий полностью соответствовал требованиям уникальных методик русской исторической школы. Получение одобрения со стороны Н. И. Кареева и Е. В. Тарле послужило толчком для дальнейшего развития Я. М. Захера. Благодаря ходатайству Н. И. Кареева в 1921 г. Я. М. Захер был оставлен на кафедре новой истории Петроградского

[1] *Там же*.
[2] *Там же*. С. 6.
[3] *Markov W.* Zum Tode von Jakov Michailovic Sacher // Sonderdruckder Zeitschrift fur Ggeschichtswissenschaft. XI Jahrgang. 1963. Heft 7. 1350–1352.
[4] *Золотарёв В. П.* Яков Михайлович Захер (1893–1963 гг.) // Портреты историков. Время и судьбы. В 2 т. М; Иерусалим, 2000. Т. 2. Всеобщая история / отв. ред. *Г. Н. Севастьянов* и др. М., 2000. С. 334-345.

университета. Виднейший немецкий историк В. Марков уже после смерти Я. М. Захера писал о том, как Н. И. Кареев помогал своему ученику в его увлечении народным движением во Франции, результатом чего стала его первая публикация в 1921 г. «Парижские секции 1790–1795 гг. и их политическая роль и организация» (Пг., 1921)[1]. Именно он предоставил начинающему исследователю все необходимые документы и иные материалы, поддержал в написании и публикации работы. В 1987 г. Е. В. Киселёва отметит, что лишь в трудах Н. И. Кареева и Я. М. Захера среди всего многообразия книг о Великой французской революции тщательно и подробно рассмотрены деятельность и судьба Парижских секций во время конфликта Конвента и Коммуны[2].

Полученные знания и навыки научно-исследовательской работы в полной мере проявляются в самостоятельной научной деятельности Я. М. Захера. В период с 1922 по 1928 г. Я. М. Захер публикует большое количество работ, как монографий, так статей и рецензий (более 50 в общем списке). Государственный учёный совет Наркомпроса присваивает Я. М. Захеру звание доцента 25 мая 1923 г.[3] К середине 1920-х гг. молодой историк становится видным преподавателем и научным деятелем в Ленинграде. На XV партконференции в 1926 г. и на XV съезде партии в 1927 г. особое внимание было уделено вопросу освещения и интерпретации истории термидора. В этот период Я. М. Захер выпускает специальную работу «9 термидора», которая была одобрительно встречена научным и общественно-партийным сообществом. В упомянутом труде чувствуется влияние Н. И. Кареева на стиль, методы анализа и итоговые выводы Я. М. Захера. Несмотря на неоднозначность и противоречивость мнений, важно обратить внимание на то, что именно Я. М. Захер стоит у начала дискуссии о сущности политики термидора, которая была в скором времени прекращена[4].

Н. И. Кареев обращал особое внимание своих учеников на высокую важность работы с источниками. Несмотря на то, что советским учёным подчас не были доступны необходимые материалы в полной мере, тем не менее, они изыскивали возможность создавать труды, на которые в дальнейшем ориентировалось всё научное сообщество.

Я. М. Захер понимал важность работы с непосредственным источником по изучаемой проблематике. Работа с уникальными материалами, находящимися на хранении в европейских архивах и библиоте-

[1] *Markov W.* Op. cit.

[2] *Киселёва Е. В.* Роль парижских секций в перевороте 9 термидора // Французский ежегодник, 1987, посвящ. 200-летию Великой французской революции. М., 1989. URL: http://annuaire-fr.narod.ru/statji/Kiseleva-87.doc

[3] *Золотарёв В. П.* Указ. соч.

[4] *Там же.*

ках, была гарантом объективности и качественности исследования проблемы крайне левого радикального движения «бешеных». После установления советско-французских дипломатических отношений были созданы предпосылки для нового расширения научных контактов между Советским Союзом и Францией. Я. М. Захер получил возможность летом 1927 г. побывать в Париже[1]. Материалы, собранные в Национальном Архиве в Париже позволили завершить труд, который и станет центральным в научном наследии Я. М. Захера – «Бешеные» (1930). В статье «Историк и время: Великая французская революция, преломлённая советской эпохой», А. В. Гордон пишет: «Под прямым влиянием Кропоткина, как очевидно, например, по ранним работам Я. М. Захера, начинались исследования о “бешеных”, которые я бы назвал *высшим достижением довоенной советской историографии* [выделено нами. – *А. К.*] в изучении городских движений. В первую очередь, это монография Я. М. Захера с широкой источниковой базой, включая документы Национального архива Франции “Бешеные” (1930)»[2].

Сотрудничество учителя и ученика могло бы стать ещё более плодотворным и длительным, но 18 февраля 1931 г. Н. И. Кареев скоропостижно скончался. Связь ученика и учителя оборвалась. Но усилия Н. И. Кареева по обучению и воспитанию молодого поколения историков не канули в Лету. Я. М. Захер решил внести свой вклад в воспитание нового поколения историков и развитие исторической науки и исторического образования. Но это ему удалось сделать только после череды испытаний, связанных с арестом, заключением, освобождением и реабилитацией, исключивших учёного из научной жизни на 15 лет (1938–1953).

В 1956 г. Я. М. Захер смог вернуться в научную среду и продолжить преподавание и научные изыскания. Постепенно он всё активнее стал включаться в исследовательскую деятельность. Осенью 1958 г. Захер приехал в Институт истории АН СССР. В секторе новой истории стран Западной Европы состоялся важный и продолжительный разговор. Советский историк интересовался новейшими разработками проблематики истории Великой французской революции, и именно проф. Поршнев упомянул о подготовленном А. В. Адо сборнике статей французского историка А. Собуля. Именно тогда завязалась переписка между Я. М. Захером и А. В. Адо. Инициатором переписки стал Захер. В письме от 19 ноября 1958 г., он обращается к А. В. Адо, не зная ни

[1] *Там же*.

[2] *Гордон А. В.* Историк и время: Великая французская революция, преломлённая советской эпохой. URL: http://odisalm.igh.ru/issues/2001/Gordon_FrenchRevolt.pdf

имени, ни отчества, с просьбой переслать сборник статей А. Собуля[1]. Это письмо стало началом плодотворного сотрудничества советских учёных. В качестве примера тесных дружеских отношений можно привести переписку с А. В. Адо (1928–1995), подготовленную и опубликованную проф. В. П. Золотарёвым и С. С. Канашкиной в сборнике «Мир историка»[2]. Несмотря на то, что опубликованными письмами являются именно рукописи Я. М. Захера, тематика переписки, ответы историка позволяют определить отношения, установившиеся между учёными. Судя по тексту, Адо обращался к Захеру как к старшему коллеге, способному разъяснить отдельные моменты по истории Великой французской революции (в письме от 30 февраля 1960 г. Захер пишет: «Отвечаю на Ваш вопрос об эбертистах»[3]), по планируемым публикациям самого А. В. Адо (в письме от 20 июля Захер даёт советы по рецензии Адо, которую он, судя по всему, планировал опубликовать[4]). Переписка демонстрирует не частный случай признания и значимости одного учёного другим, но является образцом отношения к Я. М. Захеру.

Я. М. Захер помог найти свой путь и другим представителям исторической науки, в частности, А. В. Гордону. В своих воспоминаниях А. В. Гордон пишет, что в начале 1960-х гг. сектор истории стран Западной Европы в Институте истории АН СССР был представлен выдающимся собранием исследователей, признанных как в советском государстве, так и за рубежом. И Я. М. Захер является ярким примером данного утверждения. Его слово было значимо для коллег, он стремился пополнить ряды советских историков посредством перспективных представителей молодого поколения исторической науки. А. В. Гордон, которого Я. М. Захер выделял среди других студентов, смог посетить Институт истории АН СССР и послушать доклады как ленинградских, так и московских учёных на мероприятии, посвящённом 200-летию М. Робеспьера[5].

Я. М. Захер стремился возродить угасшие было взаимоотношения с зарубежными коллегами[6]. Как отмечает в воспоминаниях А. В. Гордон, Я. М. Захер был намного старше своих зарубежных коллег, но

[1] Письмо Я. М. Захера А. В. Адо 19 нояб. 1956 г. // Личный архив проф. В. П. Золотарёва.

[2] Восемь писем Я. М. Захера А. В. Адо (Вступительная статья, комментарии В. П. Золотарева, С. С. Канашкиной) // Мир историка: историографический сборник / под. ред. *Г. К. Садретдинова, В. П. Корзун*. Вып. 2. Омск, 2006. С. 326-341.

[3] *Там же*. С. 337.

[4] *Там же*.

[5] *Гордон А. В.* Встречи с В. М. Далиным // Французский ежегодник. М., 2002. URL: http://annuaire-fr.narod.ru/statji/Gordon-2002.html

[6] *Там же*.

стал для них старшим товарищем и учителем. Именно контакты с А. Собулем, Дж. Рюде, Р. Коббом, В. Марковым, а также с учёными из Франции (М. Булуазо), Англии (Б. Роузом), Норвегии (К. Тенессоном) и США (М. Славиным), присылавшими журналы, оттиски своих статей и книги, позволили Я. М. Захеру полноценно и в кратчайший срок вернуться в науку. Присылаемой литературой пользовались и его коллеги и ученики[1].

Смерть историка в 1963 г. оборвала укрепившиеся было научные союзы, но влияние Я. М. Захера прослеживается и поныне. Он вышел за рамки просто университетского сотрудничества учителя и ученика, продолжив традицию Н. И. Кареева.

[1] *Гордон А. В.* Советские историки и «прогрессивные учёные» Запада (история с Ричардом Коббом) // Французский ежегодник. М., 2007. URL: http://annuaire-fr.narod.ru/statji/Gordon-2007.html

А. Б. Бушев
*Россия, **г. Тверь***
Тверской гос. ун-т

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ШКОЛ: ОТ ПЕРВОЙ ПЕДАГОГИКИ ДО ПЕДАГОГИКИ РЕФЛЕКТИВНОЙ

Выдающийся историк П. А. Зайончковский каждый свой день рождения отмечал в архиве. Ему уподобиться решили и мы, отметив 1 декабря 2015 г. 145-летний юбилей Тверского госуниверситета посещением отдела редких книг научной библиотеки Тверского университета.

1 декабря 1870 г. отставной морской офицер Павел Павлович Максимович создаёт в Твери частную педагогическую школу. За плечами у него уже был опыт организации школы для крестьянских детей в своей усадьбе – селе Спасском Кашинского уезда Тверской губернии. На желание трудиться на ниве просвещения повлиял и дядя Максимовича – ректор Казанского университета, моряк, совершавший путешествия к Антарктиде. П. П. Максимович ездил в Германию, изучал работы Песталоцци, Коменского, сам составлял устав, программу школы (по современному – училища для подготовки учительниц начальной школы). Большинство населения было неграмотным. Крестьянские девушки, обучавшиеся в школе, нигде не могли бы получить бесплатного образования. Мотивация учиться была огромна, а школа справедливо славилась своими педагогическими достижениями.

Суперлиберальное Тверское земство поначалу финансировать школу отказалось. Через два года императорским указом школе было присвоено имя создателя. Это первая по времени возникновения женская учительская школа – среднее специальное заведение – в России. Кстати, библиотека школы насчитывала 15 тыс. томов.

Максимович поминается в словаре Брокгауза и Ефрона. К революции таких школ в России было шесть. Единственное бесплатное среднее учебное заведение в Твери. Сохранилась память о педагогах: А. Н. Робер, бывший прежде директором мужской гимназии в Твери, ученик Т. Н. Грановского, Н. П. Дьяконова, Е. П. Свешникова, много писавшая о воспитании в предреволюционных журналах, переписывавшаяся со Львом Толстым по поводу адаптации классики для народа, Ф. Ф. Ольденбург, брат академика-востоковеда, общавшийся с либералами начала XX в. – Шаховским, Вернадским, Корниловым.

Учитель физики и космографии Л. В. Кандауров выписывал из Германии предметы для кабинета физики, в школе была обсерватория

с телескопом. Метеорологические данные отправлялись в Пулковскую обсерваторию. Кандауров – воспитанник В. Д. Поленова. Поленов приезжал в Тверь, подарил школе свою картину, потом в годы Первой мировой она ушла с аукциона. С Максом Волошиным в предреволюционные годы Кандауров прошел Италию, Швейцарию, Германию. Одним из учителей был Н. А. Кун, начинавший здесь преподавателем русского языка. В 1914 г. появилась его книга «Что рассказывали греки и римляне о своих богах и героях». Школьницы совершали путешествия и экскурсии в Финляндию, к истокам Волги, в Москву, где сам Третьяков открывал им свою закрытую на ремонт галерею, сами делали наглядные пособия. В основе обучения лежали идеи Ушинского о народности, доступности и научности средней школы. Главная педагогическая установка заключалась в том, что в центр воспитания ставился человек, с его внутренним миром и интересами. У каждого ребёнка есть способности, их надо найти, поддержать и дать толчок к развитию. Это и есть задача первого учителя. А для этого сам учитель должен быть очень развитым и интересным человеком. Поэтому девушки получали здесь хорошее всестороннее образование, в котором преобладало гуманитарное направление. Учебная программа была намного шире, чем в правительственных учительских семинариях и даже гимназиях. Школа имела хорошо оборудованные кабинеты физики, химии, биологии, рисования, музыки, а также лаборатории, метеорологическую установку и телескоп, отличную библиотеку, столярную и переплётную мастерские. Педагоги формировали у воспитанниц научное мышление, т. к. здесь серьёзно занимались краеведением, ездили в фольклорные экспедиции, а показания с метеорологической станции посылались в Николаевскую обсерваторию Петербурга. Многочисленные сохранившиеся воспоминания позволяют понять демократический дух школы, тот факт, что воспитанники составляли одну семью.

В день юбилея мы листали школьные альбомы, книги и тетради воспоминаний, тетради сочинений, журналы, программы концертов и спектаклей, вырезки из «Нивы». Лучшие выпускницы – бедные девушки из крестьян – получали на окончание школы мольберт и скрипку. Рассматривали фото – шведскую гимнастику с палками, лыжи – новшество для Твери тех лет.

Школа был без оценок – существовали поправки и репетиции, журнал вёлся преподавателями втайне от девушек. Преподаватели получали сравнительно малое жалование от земства. В 1918 г. девушки падают в школе в голодные обмороки. В 1919 г. школа была преобразована в педагогический институт, а спустя полвека – в университет.

В первые послереволюционные годы в институте работали известные филологи Радциг, Гривцов, будущий академик Орлов, фольклорист Соколов, профессора Никольский и Вершинин.

В гербе, флаге и знаке Тверского государственного университета – преемника Школы Максимовича – увековечена память о школе в виде монограммы «ШМ» и даты её основания «1870». Архив школы состоит из основного архива (около 200 документов) и личных архивов преподавателей[1].

Прошло сто лет, на базе школы создан университет, и в нём возникает школа филологической герменевтики Г. И. Богина, которую характеризует отчётливый педагогический пафос. Оценим, насколько актуальной оказывается *риторико-герменевтическая парадигма образования*, разработанные в герменевтике *техники понимания текстов*.

Центральное значение в лингвистике, ориентированной на работу со смыслами текста, придаётся рефлексии. Рефлексия является методологической категорией, имеющей множество определений. Она определяется как связка между наличным опытом и осваиваемым гносеологическим образом; при этом образ «окрашивается» опытом, а отношение к опыту меняется, что приводит к превращению рефлексии в ещё один, наряду с чувственностью, источник опыта. Рефлексия есть также обращение сознания на опыт, повторное прохождение уже пройденного мысленного пути. Рефлексия одновременно обращена и «вовнутрь» – на нашу субъективность, и вовне – на то, что мы хотим освоить. Сходства (и различия) во внешнем и внутреннем мире способны перевыражаться; отсюда ещё одно из определений рефлексии как перевыражения одного в другом. К разновидностям этого перевыражения относится и перевыражение разных подходов к одному и тому же явлению, так что рефлексия есть и способность видеть себя. Пробуждение рефлексии над особенностями знакомого, «окрашивание» опыта новым и изменение отношения к опыту, семиотика текста и феномен художественности, пробуждающие рефлексию, в том числе социально значимую рефлексию – существенные вопросы обучения интерпретации и понимания текста в школе и вузе, разработка которых выдвинет словесность и её теорию в центр антропологического знания. В конце XX в. к анализу художественного творчества Г. И. Богиным[2] были привлечены идеи системомыследеятельностной схемы Г. П. Щедровицкого.

Интерпретация текстов культуры ориентирована не на формаль-

[1] *Ильина Т. А.* Школа Максимовича: исследование и материалы. Тверь, 2010.
[2] *Богин Г. И.* Обретение способности понимать. Тверь, 2001.

ную лингвистику, а на работу со смыслами. Техники понимания текстов культуры Г. И. Богиным трактуются как особенно эффективное инобытие рефлексии, а научение им – как актуальная задача гуманитарной практики. Выявлены и описаны следующие техники понимания текстов культуры:

– техника интенциональности в обращённости на тексты культуры (идущая от истоков феноменологии Э. Гуссерля и Ф. Брентано);

– техника разделения значения и смысла (восходящая к трудам Г. Фреге и Э. Д. Хирша);

– техника интендирования (идущая от Ансельма Кентерберийского);

– техника герменевтического круга как обращения рефлексии на все пояса системомыследеятельности Г. П. Щедровицкого;

– техника определения смыслообразующего слова-концепта;

– техника рефлективного обращения к метафоре;

– техника преодоления непонимания;

– техника значащего переживания как смысла;

– техника рефлектирования над художественной деталью;

– техника жанроопределения;

– техника выявления импликаций.

Работу рефлексии Г. И. Богин представлял следующим образом. Рефлексия как универсальный признак человеческого мыследействования по воле человека останавливается (фиксируется) и объективируется, превращаясь в другие организованности, духовные конструкты человеческого бытия (понимание, проблематизация, знание, отношение, оценка, собственно человеческое чувство и т. д). Выход к пониманию через рефлексию (в т. ч. и через интерпретацию как высказанную рефлексию) означает, что человек в своей деятельности начинает видеть себя со стороны, причём видеть «себя понимающего». Выход в рефлективную позицию есть постановка самого себя перед вопросами: «Я понял, но что же я понял?», «Я понял так, но почему я понял именно так?» При интерпретации рефлексия, обращённая на понимание, позволяет задействовать всё большее число онтологических картин, хранящихся в опыте, в рефлективной реальности, что приводит к углубленному пониманию. Движение между пониманием и интерпретацией обогащает освоенность содержательности текста как единства содержаний и смыслов. Содержания представляют собой предикации в рамках пропозициональных структур, а *смыслы* – конфигурации связей и отношений в ситуации деятельности и коммуникации. При понимании текста человек создаёт или восстанавливает конфигурации связей и отношений в ситуации. Смыслы, как и понимание, выступают в качестве организованностей, инобытий рефлексии, и если

они не обозначены в тексте средствами прямой номинации, их невозможно усмотреть иначе, как через рефлективные акты. Обыденный характер рефлексии при осмысленном чтении с глубоким пониманием является результатом того опыта рефлективного действования, которым мы овладеваем в ходе обучения и самообучения интерпретации текста[1]. Наращивание дополнительных смыслов, порой неявно присутствующих в тексте, не представленных прямыми средствами номинации – удел деятельности, названной герменевтика.

Итак, предметом филологической герменевтики является понимание – усмотрение и освоение идеального, представленного в текстовых формах. Наиболее широкие разделы исследовательской тематики виделись Г. И. Богину таковыми: типология понимания текстов разных типов в различных ситуациях, типология герменевтических ситуаций, взаимодействие процессуального и субстанционального начал в понимании, техники понимания, рефлективные основания понимания, научение рефлексии, особенности процессов понимания при разных целях, предметах и условиях понимания, типология ситуаций непонимания, взаимодействие понимания с другими инобытиями (ипостасями) рефлексии (роль решения, проблематизации, собственно человеческого чувства, оценочного акта и пр. в герменевтической ситуации), интерпретация как методологический принцип в разных видах деятельности, формирования герменевтических готовностей у разных контингентов учащихся и работающих.

Важна проблематика обучению рефлексии других людей, включая интерпретационную позицию (делаются интерпретации, согласившись с которыми, обучаемый корректирует и дополняет ранее полученное понимание текста), демонстрационную (человек даёт образцы понимания), фиксационную (фиксация различий в понимании одного и того же текста разными людьми), воспитательную и самовоспитательную, преобразовательную (обоснование несогласий с чьим-либо ходом понимания), исполнительскую (показ того, как надо реагировать на требование «пойми»), режиссёрскую (подскажи другим в их процессе понимания), собственно риторическую (программирование чьего-либо понимания средствами своей речевой деятельности), риторико-герменевтическую (преодоление у других ошибочного тезиса «что понятно для меня, то понятно для других», т. е. критика обращена на способ понимания как «ступеньку» в разделённом между людьми процессе понимания), критико-дидактическую (сходный случай, но критика обращена на процедуру объяснения).

[1] *Там же.*

Что главное – дискурсивность объяснения или интуитивность усмотрения? В действительности, предпочтение тому или другому отдаётся в зависимости от позиции, занятой человеком не в теории, а в деятельности. Заниматься в учебных целях интерпретацией текста невозможно без дискурсивности и без осознанного рефлектирования над имеющимся опытом понимания. Термин «дискурсивное» как противоположность «непосредственно постигаемому» встречается уже у Фомы. На дискурсивности всякого вообще становления знания настаивал Кант. Лишь начиная с Гегеля (у него только применительно к текстам философии) высказывается мысль о единстве непосредственного (интуитивного) и опосредованного (дискурсивного).

Деятельностью, направленной на улучшение понимания является герменевтика. Герменевтика – общее название для многих деятельностей: существуют герменевтика филологическая, педагогическая, естественнонаучная, экономическая, политическая, историографическая и пр. Исторически (филогенетически – для истории рода и онтогенетически – для истории каждого индивида) филологическая герменевтика занимает первое место среди этих деятельностей: если бы человек не обладал языком, речью и не мог бы в силу этого понимать речевых произведений, он не мог бы понимать и всего остального.

Предметом герменевтики является понимание – усмотрение и освоение идеального, представленного в текстовых формах, предметом же риторики – программирование данного усмотрения. Риторика противоположна герменевтике, это «обратная герменевтика», и составляющая риторико-герменевтического подхода к пониманию текста и менталитета (этот подход научно выделил и осмыслил в современном языкознании Ф. Растье). Риторика как искусство и наука имеет, как известно, прочный фундамент в античности. Классические концепции риторики относят риторику к семи искусствам, которым обучаются свободные граждане. Многое в современных концепциях риторики (А. А. Волков, Е. Н. Зарецкая, Ю. В. Рождественский) базируется на её классических основаниях.

Субъект образования быстро привык к возможностям технологии – для него не составляет труда собственно техническая сторона получения всего электронного контента посредством одного экрана, в том числе ресурсов масс-медиа, кино, телевидения, сети. Но вот что оказалось сложнее – приоритезировать контент, оценивать его, иерархизировать знания, т. е совершать когнитивные операции с ними, делать знание индивидуальным.

Движение между пониманием и интерпретацией обогащает освоенность содержательности текста как единства содержаний и смыслов. Содержания представляют собой предикации в рамках пропозицио-

нальных структур, а *смыслы* – конфигурации связей и отношений в ситуации деятельности и коммуникации. При понимании текста человек создаёт или восстанавливает конфигурации связей и отношений в ситуации. Смыслы, как и понимание, выступают в качестве организованностей, инобытий рефлексии, и если они не обозначены в тексте средствами прямой номинации, их невозможно усмотреть иначе, как через рефлективные акты. Обыденный характер рефлексии при осмысленном чтении с глубоким пониманием является результатом того опыта рефлективного действования, которым мы овладеваем в ходе обучения и самообучения интерпретации текста.

На пересечении полей цифровых медиа (конвергентных медиа) с мультимедийностью их материалов и не масс-медийных, но столь модных мультимедийных цифровых ресурсов для (само)образования, возникает сегодня поле медиаобразования и медиаграмотности, которое вновь делает актуальным старую проблему – технологии хороши, но что они позволяют понять субъекту?

Иными словами, в новых условиях мультимедийности контента субъект образования вновь оказывается перед старым вопросом риторики и герменевтики – сколько я понял, что я понял и почему? Ведь одной из задач риторики Ю. В. Рождественский считал умение разбираться в массе текстов, окружающих человека. Обучаемый вновь поставлен перед задачами не только понимать, но и репродуцировать и продуцировать контент, самому оперировать с ним.

Сегодня в условиях массового общества мы имеем дело с *мозаичной культурой*, суть которой хорошо выражает русская пословица: «Полуграмотный хуже неграмотного». На фоне развития глобальной культуры отмечается и феномен *фрагментаризации картины мира*. Социологи связывают проблемы культурной грамотности с проблемами элитарности и отмечают, что целый ряд факторов – типовое преподавание, плохое комплектование библиотек, провинциализация образования и т. д. – не обеспечивают воспроизводство интеллигенции, способствуют пассивности, конформизму, консерватизму, не обеспечивают воспроизводство национальной культуры и существование самых сложных и рафинированных форм знания, науки, коммуникаций. При этом социологи предупреждают о связи деградации образованного слоя с всё более отчётливой проблемой институциональных рамок культурной консервативации, инерции самовоспроизводства и самоидентификации массы[1]. На фоне массового сознания общепринятым тоном оказываются услужливость, подражательность, цинизм, эпигонство и апатия.

[1] *Гудков Л. Д.* Негативная идентичность. М., 2004. С. 11.

В цифровизации образования вновь актуален баланс знания и понимания. Одинаково бесперспективны абсолютизация знания и абсолютизация понимания и творчества. Важен исторический метод в преподавании гуманитарной культуры, а не фрагментарный. Борьбой с американизацией должен, по нашему убеждению, явиться полилингвизм нового поколения. Никуда не деться и от экстенсивного чтения.

Вся система приёмов мыследеятельности, превращающих непонимание в понимание, и их практическая (педагогическая) реализация убеждают в глубоком гуманитарном значении понимания / непонимания и возможности использовать в ходе лингводидактической работы техники понимания, разработанные филологической герменевтикой. От реципиента художественного текста требуется СО-творчество, дискурсивное построение вопроса к себе, освоение текста культуры через усовершенствование способов обращения рефлексии на мир. Иными словами, рецепция художественного текста представляет собой *модель обращения рефлексии на мир*. Работа с текстом, нацеленная на его дискурсивный анализ, идеально моделирует ситуации понимания: понятие интерпретации утрачивает своё педагогически-окказиональное значение, которое оно имело в XVIII в., и занимает своё систематическое место, характеризуемое тем ключевым положением, которое получила проблема языка для философии вообще. Чрезвычайно важна восходящая к Гадамеру трактовка герменевтического феномена как истолковывания, как «круга, замыкаемого в диалектике вопроса и ответа», как разговора (т. е. обращения внимания на принципиальную диалогичность в ходе рефлективной работы с художественным текстом). Феномен понимания и правильного истолковывания является не только специальной методологической проблемой наук о духе, но и очевидным образом относится ко всей совокупности человеческого опыта в целом. Для личности читателя важно понимание, связанное с пробуждением смыслообразующей рефлексии. Герменевтическое усилие при чтении высокохудожественных текстов делает возможным полноценный диалог между писателем и читателем за счёт приобщения к смыслам художественного текста, понимания художественной идеи, и шире – преодоления разрывов в коммуникации. Действенное значение в преодолении такого разрыва может иметь обучение интерпретации как высказанной рефлексии. С педагогической точки зрения актуальной оказывается интерпретационная позиция в обучении рефлексии других людей.

Значительное сходство с герменевтическими техниками прослеживается в трактовке техник когнитивной психологии: умение отличать главное от второстепенного, гибкость и альтернативность поведения, подвижность ума, эмоциональная зрелость, внутреннее спо-

койствие, умение подходить к проблеме с разных точек зрения, адекватная и эффективная мотивационная саморегуляция личности, готовность к неожиданностям, реализм, наблюдательность, дальновидность, стремление понять других, умение извлекать положительный опыт из всего происходящего. В когнитивной психологии речь тоже ведётся о выявлении альтернатив в мышлении, других возможных подходов, которые бы корригировали сверхгенерализации (на основе небольшого числа фактов делается вывод о глобальном характере явления), селективное внимание (обращение внимания на одни стороны при игнорировании других), персонификации (принятие всего на свой счёт), дихотомичное мышление (белое-чёрное) катастрофицирование (негативные последствия всего происходящего), излишнюю личную ответственность (чувство ответственности за всё плохое, что произошло). Подчеркнём общность всех вышеперечисленных приёмов мыследеятельности (вне зависимости от школ), *подводящих индивида к подвижности интеллектуальной интенции*.

Традиционным являлось понимание культуры как культуры классической литературы, высокого изобразительного искусства, высокой музыки. Сегодня с этими медиумами высокой культуры спорят кино, попкультура. Как организовать рациональный отбор материала? Техника понимания сложных текстов связана с занимающей нас проблемой понимания объектов дизайна, городов, лиц и т. д. как текстов. Развитие способностей понимания связано с риторикой.

Актуален баланс знания и понимания. Одинаково бесперспективны абсолютизация знания и абсолютизация понимания и творчества. Важен исторический метод в преподавание гуманитарной культуры, а не фрагментарный.

Пробуждение рефлексии над особенностями знакомого, «окрашивание» опыта новым и изменение отношения к опыту, семиотика текста и феномен художественности, пробуждающие рефлексию, в т. ч. социально значимую рефлексию – существенные вопросы обучения интерпретации и понимания текста в школе и вузе, разработка которых выдвинет словесность и её теорию в центр антропологического знания.

Идеи герменевтики, учения о «понимании» как целостном душевно-духовном переживании, составляют методологическую основу гуманитарных наук в отличие от «объяснения» в естественных науках (Дильтей, Гадамер, Гуссерль), а филологическая герменевтика представляет собой учение о понимании интерпретации художественного текста как дискурсивно высказанной рефлексии над усмотренными в тексте смыслами. В герменевтике, возникшей из желания ренессансного человека понять чуждую ему духовную жизнь классической и

древнехристианской эпох, для понимания существенны художественная ценность, смысловой мир, сознание интерпретирующего как инструмент интерпретации. Герменевтика апеллирует к этическим ценностям интерпретатора, предлагает помощь в расширении собственного горизонта (горизонта понимания СЕБЯ) в открытости Смыслу и в совершении этического выбора в процессе понимания наивысших социальных и личностных ценностей. Проблемными являются вопросы о границах интерпретации (совпадает ли текст с авторской интенцией), девиации читательской интерпретации от авторской интенции, оригинальном ядре художественного творения и парадигме множественных интерпретаций, цели интерпретации.

Современную герменевтику характеризует вынужденность обращения к структуралистским лингвистическим и коммуникативным теориям, поскольку именно они включают не только автора, но и адресата произведения искусства, который творит значение из знаковой системы текста (Э. Д. Хирш).

Важна для понимания национальная традиция. Посмотрим на воплощение русского в искусстве разных эпох. Искусство Киевской Руси невозможно обсуждать, недооценивая тот мощный импульс, который даёт Киевской Руси принятие православия. Показательны и заимствование и развитие византийского, и диалог с итальянскими мастерами. Представления о стилевой периодизации важны для понимания эпох национального искусства: барокко, ампир, эклектика и модерн, неоклассицизм, послереволюционный супрематизм в прикладном искусстве, архитектуре, дизайне, графике, архитектура авангарда, символизм, кубизм, конструктивизм, лучизм, супрематизм, футуризм, кубофутуризм, реализм. И даже явления неоднозначные понимаются лишь из контекста развития национального искусства – план монументальной пропаганды, монументализм, искусство плаката, окна РОСТА, сталинский стиль в искусстве, архитектуре, направления, оппозиционные официальному искусству – суровый стиль, искусство, продолжающее традиции авангарда.

Новую оптику приобретает проблема «интернационализм и национализм». Сегодня кажутся закономерными интерес к русской истории, памятники национальным героям, святым. Совсем недавно ещё запрещали памятник Клыкова Сергию Радонежскому, с боями публиковали «Поэтические воззрения славян на природу» Афанасьева. Русская идея обретает силу как идея неповторимой и толерантной богатейшей культуры. Новый шаг: экспонируется в наши дни собрание исторической живописи – от Васнецова, Сурикова, почти забытого Семирадского до Королькова. Расширение Российского государства со времён Ивана Грозного не предполагало сосредоточения на своём

прошлом. Эпидемия исторического невежества должна искореняться работой системы образования.

Борьбой с американизацией речи должен, по нашему убеждению, явиться полилингвизм нового поколения. Никуда не деться и от экстенсивного чтения.

Банально, но необходимо воспитывать понимание и внимание к ценностям культуры. «О вкусах не спорят» – изречение, простительное в устах провинциальной школьной учительницы, доведённой учениками и нищетой до отчаяния. Вкусы всё же воспитывают. Иначе бывает вот что: «Публика-с требует» (как у В. Гиляровского). Иначе можно обойтись двумя десятками слов, подобно героине И. Ильфа и Е. Петрова или герой Ю. Полякова в «Не вари козленка в молоке матери его». Здесь опять вспоминается идея Д. С. Лихачёва о культуре, занимающей место идеологии. При такой работе происходят и интериоризация социокультурных норм, и освоение ценностей.

При этом важно собственно филологическое знание. Язык понимается как специфический способ существования культуры, средство её функционирования, как отражение и выражение опосредованной культурой действительности и основной фактор формирования культурных кодов. Культурный код представляет собой ценности, концепты, типы дискурсов, типы ключевых коммуникаторов. Риторика, безосновательно маргинализированная ещё в конце XIX в., переживает в послевоенное время возрождение в трудах Ю. В. Рождественского и его учеников А. А. Волкова и В. И. Аннушкина. Риторические исследования находят применения в самых различных областях – политическом дебатировании, педагогике, аргументологии, организационной коммуникации, исследовании текстов масс-медиа и т. д.

Эта проблематика представляется краеугольной для развития индивидуальных и коллективных способностей интерпретации и понимания. В виду важности последних представляется нелогичным их недоисследовательность и недопредставленность среди арсенала дидактических методов и автодидактических способностей обучаемых. Ставится задача «сохранить высоты культуры перед лицом торжествующей бюрократии и полуобразованности массы».

VI. УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ. ПРОБЛЕМЫ ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ

Б. И. Осипов
*Россия, **г. Омск***
Омский гос. ун-т им. Ф. М. Достоевского

ПЯТЬ АРГУМЕНТОВ ПРОТИВ БАКАЛАВРИАТА

В российском высшем образовании в течение нескольких последних лет внедрён т. н. «Болонский процесс». Вернее, его московское издание – «болонка» или «болонщина», как прозвали его в народе.

Смысл «Болонского протокола» сводится, собственно, к двум пунктам:

– *во-первых*, высшее образование должно быть двухступенчатым;

– *во-вторых*, страны, подписавшие протокол, предпринимают усилия для сближения своих образовательных систем.

С первым пунктом никаких проблем не должно было возникнуть: российское образование и было двухступенчатым, только первая ступень называлась не бакалавриатом, а специалитетом, вторая – не магистратурой, а аспирантурой.

Что касается сближения систем образования, то поскольку высокое качество нашей системы признано во всём мире, логично было бы ожидать, что западные страны будут сближать свою систему с нашей.

Но не тут-то было! Мы не просто переименовали первую ступень в бакалавриат, а по западному образцу сократили её срок. Точно так же поступили и со второй ступенью, впрочем, сохранив пока что и аспирантуру как некую третью ступень. Среди своих коллег – преподавателей вузов (а я в большей или меньшей степени контактирую с пятью десятками вузов), я не знаю ни одного, кто одобрял бы переход на бакалавриат в его прозападном варианте, и не раз пытался писать по этому вопросу в газеты. Но наша свободная пресса ни разу моих материалов не опубликовала. Между тем, уж больно возмутительно то, что происходит, чтобы хоть как-то не пытаться протестовать. Итак, каковы аргументы против перехода на бакалавриат в его нынешнем варианте?

1. *Сокращение срока высшего образования снижает его качество*. Тут, собственно, и доказывать нечего. Когда говорят, что в Европе, мол, не признают наших дипломов с пятилетним сроком подготовки специалистов, то возникает вопрос: если не признают с пяти-

летним, то из каких соображений начнут признавать с четырёхлетним? Можно было бы только посмеяться над подобными ожиданиями, если бы они, эти ожидания, не свидетельствовали слишком уж явно о том, за кого нас держат.

2. *Переход на бакалавриат создаёт искусственную безработицу как среди преподавателей, так и среди выпускников вузов*. Выпускники, получившие дипломы бакалавров, с этим уже столкнулись: фирмы и организации прекрасно понимают, что бакалавры – это недоучки, и предпочитают полноценных специалистов. Теперь начинают испытывать последствия сокращения и преподаватели вузов: нетрудно подсчитать, что переход на четырёхлетний бакалавриат сам по себе требует сокращения числа вузовских преподавателей на 20 %, т. е. надо уволить было бы каждого пятого. Но это без учёта того, что с 25 до 40 чел. увеличено количество студентов в группе и исключены из учебной нагрузки некоторые, кстати, весьма трудоёмкие виды работы (например, проверка контрольных) и увеличены годичные нормы нагрузки преподавателей.

3. *Снижение качества высшего образования грозит вытеснением России с мирового рынка интеллектуальных услуг*. Западу это выгодно: устраняются конкуренты – но какая тут выгода для нас? Прекращение утечки мозгов? Да, если мозгов не будет, то не будет и утечки. Но не напоминает ли это борьбу против головной боли с помощью гильотины? Цепь космических конфузов России в последние два года – это, как говорится, цветочки, ягодки впереди.

4. *Возникает необходимость массовой переподготовки работников, получивших диплом бакалавра*. Чиновники-«болонцы» иногда говорят: ну, пусть бакалавриат будет давать подготовку на ближайшие пять-шесть лет, но ведь потом можно организовать повышение квалификации, переподготовку кадров. Можно. Даже нужно будет. Но на какие средства и как? Во многих случаях сейчас у нас разрушена или ослаблена даже та система переподготовки, какая уже существовала. Так, преподаватели высшей школы раз в пять лет обязаны были проходить семестровые курсы повышения квалификации в ведущих вузах страны. Сейчас эта система практически ликвидирована: из-за дороговизны проживания в столицах (даже в общежитиях) такую возможность сохранили только преподаватели вузов Москвы и Петербурга.

5. *Подобие бакалавриата уже было в истории нашего высшего образования и не оправдало себя*. Не зря говорят, что новое – это хорошо забытое старое. До середины 1950-х гг. в нашей стране существовало некоторое подобие бакалавриата в сфере подготовки педагогических кадров. Подобие это называлось учительскими институтами, дававшими за два-три года неоконченное высшее образование. Не ста-

ну объяснять, почему эти заведения не оправдали себя, но факт тот, что не оправдали: полвека назад все учительские институты были преобразованы в нормальные педагогические, а в этих последних срок обучения был увеличен с четырёх до пяти лет. Зачем же два раза наступать на одни и те же грабли? Зачем реанимировать, да ещё и расширять устаревшую и давно исчерпавшую себя систему?

Ответов на поставленные вопросы нет, да и никто из чиновников, ответственных за наше образование, их, видимо, и не собирается давать. Вот только вопросы от этого не исчезают и не снимаются.

В. Н. Николенко
*Россия, **г. Москва***
Первый Московский гос. мед. ун-т им. И. М. Сеченова

Л. В. Неклюдова
*Россия, **г. Ижевск***
Филиал Глазовского гос. пед. ин-та им. В. Г. Короленко

О. Л. Полякова
*Россия, **г. Ижевск***
Ижевская гос. мед. академия

В. М. Чучков
*Россия, **г. Ижевск***
Удмуртский гос. ун-т

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Внедрение ФГОС ВПО предполагает применение преподавателями интерактивных методов обучения. Слово «интерактив» пришло к нам из английского от слова interact (inter – взаимный, act – действовать). Интерактивный означает способный взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с чем-либо (например, компьютером) или кем-либо (человеком).

Итак, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие. Оно видоизменяет формы с транслирующих на диалоговые, т. е. включающие в себя обмен информацией, основанной на взаимопонимании и взаимодействии.

Истоки развития диалогического обучения содержатся в положениях диалоговой концепции культуры Бахтина–Библера[1], где обоснована идея всеобщности диалога как основы человеческого осознания. В традиционных дидактических системах основой любой педагогической технологии является объяснение, тогда как в диалогическом – понимание и взаимопонимание. В. С. Библер объясняет отличие этих феноменов следующим образом: «При объяснении – только одно сознание, один субъект, монолог; при понимании – два субъекта, два сознания, взаимопонимание, диалог. Объяснение – всегда взгляд “сверху

[1] *Библер В. С.* От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век. М., 1991.

вниз", всегда назидание. Понимание – это общение, сотрудничество, равенство во взаимопонимании»[1].

Ведущей формой обучения в вузе является лекция, которая обычно проводится в традиционном режиме, основанном на трансляции знаний с одной стороны и на запоминание с другой. Л. С. Выготским ещё в 1926 г. было отмечено, что лекция, преподносимая педагогом в готовом виде, может многому научить, но воспитывает она только умение и желание, ничего не делая и не проверяя, пользоваться всем из чужих рук[2]. Соответственно, необходимо менять подходы к преподаванию не только на практических и семинарских занятиях, а, прежде всего, на лекционных формах, использовать методы сотрудничества и диалоговых культур.

Одной из форм проявления таких начал является проблемная лекция. Здесь процесс познания студентов приближается к поисковой, исследовательской деятельности. Следовательно, основной задачей лектора является не передача информации, а приобщение обучающихся к объективным противоречиям развития научного знания и способам их разрешения. Целесообразно также использовать на лекциях и практических занятиях метод анализа конкретных ситуаций, который является одним из наиболее эффективных и распространённых методов организации активной познавательной деятельности студентов. Он развивает способность к анализу нерафинированных жизненных и производственных задач. Сталкиваясь с ситуацией, студент должен определить: есть ли в ней проблема, в чём она состоит, определить своё отношение к ситуации.

В современной литературе выделяют следующие виды ситуаций: ситуация-упражнение, ситуация-оценка, ситуация-проблема. Целесообразно использовать все виды ситуаций. Метод анализа конкретных ситуаций стимулирует студентов обращаться к научным источникам, усиливает их стремление приобретать теоретические знания для получения ответов на поставленные вопросы, развивает аналитические и прогностические способности.

Практические занятия также целесообразно проводить в диалоговом режиме, с использованием нетрадиционных методов обучения, допустим, в форме «мастерской». Каждая мастерская несёт в себе свой секрет, свою тайну познания и творчества. Как пишет И. А. Мухина: «В мастерской рождается радость открытий, дарующая нам восторг собственного творчества и ощущения собственной значимости и уважения к неповторимости другого. Это принцип радуги, многоцветия,

[1] *Там же*. С. 208.
[2] *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М., 1991.

где каждый цвет одинаково важен и не может быть заменён другим, контрастирует с ним и дополняет его. А истина, как белый цвет, даётся лишь сложением всех цветов, ибо она есть целое»[1]. Конструкция мастерской предполагает такой характер обучения, чтобы участвующий, в ней обучаемый в сжатое время «пережил то, что человечеством нарабатывалось веками». Как отмечает Е. О. Галицких: «Мастерская – это мощное средство изменения опыта человека и системы его ценностей. Наша способность сознавать себя и свои переживания, раскрывать свои убеждения и отношения даёт возможность выстраивать иерархию ценностей, определять их значимость в конкретной жизненной ситуации»[2]. Проблема диалогического обучения традиционна для педагогики. Изменение направления вектора движения: «не от педагогических воздействий к обучаемому, а от самого обучаемого к этим воздействиям» – рассматривалось исследователями разных эпох – от античности до современности.

Методологические особенности диалогического образования тесно связаны со взглядами Абрахама Маслоу. По его теории, сущность человека изначально заложена в нём как бы в «свёрнутом виде» и главным предназначением человека является «открытие своей идентичности, своего подлинного “Я”». А. Маслоу считает, что полное, здоровое, нормальное и желательное развитие состоит в актуализации человеческой природы, в реализации её потенциальных возможностей, в развитии её до уровня зрелости и по тем путям, которые диктует эта скрытая, слабо различимая основная природа. Её актуализация должна обеспечиваться скорее ростом изнутри, а не формированием извне.

Так, благодаря работам А. Маслоу в психологии появилось понятие самоактуализации. Сам автор вкладывал в данное понятие множество смыслов, однако наиболее значимым для гуманистической педагогики является, скорее всего, следующее: самоактуализация – это желание человека самоосуществиться, а именно – его стремление стать тем, чем он может стать. Это использование самим человеком талантов, способностей, возможностей и т. д. «Самоактуализированного человека Маслоу представлял не как обычного человека, которому что-то добавлено, а как обычного человека, у которого ничего не

[1] Педагогические мастерские: теория и практика / *Н. И. Белова, И. А. Мухина*. СПб., 1998.

[2] *Галицких Е. О.* От сердца к сердцу. Мастерские ценностных ориентаций для педагогов и школьников. СПб., 2003. С. 19.

отнято. Средний человек – это полное человеческое существо, с заглушенными и подавленными способностями и одарённостями»[1].

Интерактивное обучение предполагает целостное понимание сущности протекающих процессов и, соответственно, требует нового концептуального педагогического мышления. С. В. Кульневич пишет, что концептуальное педагогическое мышление «отличается от рационально-прагматического (ремесленно-исполнительского) тем, что направлено на глубинное понимание смысла заложенных в них [педагогических концепциях] идей, проникновение в существо планируемых принципов реализации научных замыслов»[2]. Современная высшая школа нуждается в профессорско-преподавательских кадрах, которые не только умеют думать, но способны педагогически мыслить, т. е. порождать собственные смыслы своей деятельности. «Умение педагогически мыслить предполагает наличие у педагога аналитических, прогностических, проектировочных, а также рефлексивных умений»[3].

Из перечисленного выше можно сделать вывод о том, что, педагогу, привыкшему работать в транслирующем режиме (а реальное положение показывает, что таких большинство) очень сложно будет перестоится на диалоговый режим, т. к. он требует от педагога овладения новыми ценностно-смысловыми отношениями (ориентациями, установками, убеждениями), которые не могут осуществляться путём прямой передачи рационально-логической информации о тех или иных ценностях. Познакомиться с ними преподаватель может из литературы, но превращение ценностных ориентаций в «своё» внутреннее достояние предполагает организацию специальной деятельности и общения, которая позволит «проживание» ситуаций, позволяющих раскрыть внутренний человеческий смысл и личностную значимость этих ценностей. Организация специальной деятельности заключается в разработке специфичной модели повышения квалификации и переподготовки преподавателей высшей школы, которая способствует профессионально-личностным изменениям педагогов, позволяющим им эффективно использовать на своих занятиях интерактивные методы обучения. Эта модель должна опираться на адаптивные свойства, т. е. быть гибкой мобильной и динамичной системой повышения квалификации и переподготовки педагогов вуза, учитывать их педагоги-

[1] *Маслоу А.* Мотивация и личность // Теория личности в западно-европейской и американской психологии: хрестоматия по психологии личности. Самара, 1996. С. 422-449.

[2] *Кульневич С. В.* Педагогика личности от концепции до технологии. Ростов-н/Д, 2001. С. 5.

[3] Педагогические мастерские: теория и практика / *Н. И. Белова, И. А. Мухина*. СПб., 1998. С. 218.

ческую компетентность и адекватной требованиям современного вуза, а также достижениям науки и практики.

Эта модель должна адаптироваться к конкретному вузу и одновременно помогать педагогам адаптироваться к новым образовательным парадигмам. Исследователи отмечают, что основной проблемой внедрения современных педагогических технологий в образовательные учреждения является проблема, связанная со сменой ценностных ориентаций педагогов, т. е. переход от транслирующего режима к диалоговому. Как известно, смена ценностных ориентаций – это процесс достаточно длительный и постепенный. Адаптивная модель повышения квалификации должна способствовать смене ценностных ориентаций педагогов и тем самым помогать им адаптироваться к новым условиям педагогической деятельности, а значит, вырабатывать новое концептуальное педагогическое мышление.

Эта модель должна основываться на современных идеях демократизма, гуманизма, личности, культуры, нравственности, глобального мировосприятия, диалогичности общения, плюрализма мнений и многом другом. Для того чтобы педагог мог достичь не только общей ориентации в подходах к решению всех этих вопросов, но и вырабатывал способы их решения в конкретных условиях работы определённого вуза.

Темпы модернизации высшей школы во многом определяются состоянием подготовки и переподготовки профессорско-преподавательского состава вузов. От квалификации преподавателей будет зависеть качество подготовки бакалавров и магистров. Современная школа нуждается в профессорско-преподавательских кадрах, способных совершенствовать свою профессиональную деятельность с учётом последних достижений науки и практики, современных потребностей общества. Поэтому без пересмотра подходов в системе подготовки и переподготовки преподавателей вузов успешной модернизации в высшей школе быть не может.

Следовательно, основной задачей на сегодняшний день остаётся создание условий, помогающих педагогам освоить современные ценностно-смысловые отношения (ориентации, установки, убеждения), адаптироваться к современным педагогическим парадигмам, которые будут способствовать формированию нового концептуального педагогического мышления, а значит, позволят эффективно применять интерактивные технологии обучения в вузовской системе образования.

Г. Г. Недюрмагомедов
*Россия, **г. Махачкала***
Дагестанский гос. педагогический ун-т

ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В развитых странах мира наука и образование играют важную роль в экономическом и технологическом развитии общества. Развитие научных знаний и качественное образование создают условия дальнейшего развития государства и уровня жизни граждан.

Несмотря на многочисленные работы, посвящённые «*качеству высшего образования*» (приближающегося в большинстве отечественных вузов к «нулю»), необходимо отметить, что они ориентированы в основном на «управление процессами», в то время как во ФГОС ВПО обращается внимание на «результаты образования», что вытекает из требований международных и отечественных стандартов качества серии ГОСТ РИСО, развитие Болонского процесса, в котором «качество образования» рассматривается как одно из главных условий интеграции государства в мировое образовательное пространство.

Поэтому разработка научных основ управления качеством образования в высшей школе представляет собой фундаментальную научную проблему, имеющую исключительно важное практическое значение в XXI в. – для развития промышленных технологий и отечественной экономики и, соответственно, для повышения качества жизни граждан.

В педагогике, в понятие «качество образования», вкладывается различный смысл:

– степень соответствия *планируемым* результатам;

– степень соответствия *реализуемых* результатов *планируемым* результатам;

– степень соответствия *реально достигаемых* результатов, планируемым и реализуемым.

А. И. Субетто считает, что «*качество образования*» – это сложная категория и многоаспектная проблема, которая может быть раскрыта через категории свойства, структуры, это совокупность свойств, системы, количества, эффективности, оценки, управления и др.[1]

Таким образом, «*качество образования*» – это обобщённая, интегральная характеристика образовательной системы соответствующего

[1] *Субетто А. И.* Качество образования: проблемы оценки и мониторинга // Образование. 2000. № 2. С. 62-66.

вуза, отражающая степень соответствия достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям (социальным и личностным ожиданиям). Тем самым «качество образования» можно определить как отношение между необходимыми, потенциально возможными и фактически реализуемыми образовательной системой результатами.

Оценка «качества образования» – это сложная задача, т. к. на него влияют множество неизвестных величин, и вследствие сложности конечного «продукта» образования – специалиста, который должен рассматриваться как «сложная система». На качество образования влияют очень разнородные факторы.

В управлении качеством высшего образования на основе TQM (Total Quality Management) выделяются десять *критических факторов*:

– приверженность высшего руководства;
– стратегическое планирование;
– организация, нацеленная на качество;
– вовлечение работников и командная работа;
– обучение качеству;
– управление проектированием;
– управление процессами;
– управление качеством поставщиков;
– информация и анализ;
– ориентация на потребителя и его удовлетворение.

В педагогической науке, *анализ факторов* (или обстоятельств, влияющих на образование) служит информационной основой для оценки эффективности любой образовательной системы вуза в современном обществе. Анализ исследований учёных (В. И. Загвязинский, А. И. Субетто, А. П. Беляева, В. П. Беспалько, В. В. Краевский, Д. Л. Тодорина и др.) по выявлению факторов обеспечения «качества» показывает, что большинство исследователей выделяют такие компоненты «качества образования», как условия, процесс и результат учебно-воспитательной деятельности.

В. А. Качалов, проанализировав факторы, влияющие на «качество образования», предложил классификацию, в которой они объединены в *три группы*:

– *качество субъекта* получения образовательных услуг (студента, магистранта, аспиранта);

– *качество объекта* предоставления образовательных услуг (университет), в т. ч. качество управления (цели, принципы, методы, структура, организация планирования); качество проекта предоставления образовательных услуг (структура, содержание программ обучения); качество ресурсного обеспечения образовательных услуг (материально-техническое, методическое, кадровое и др.);

– *качество процесса* предоставления образовательных услуг, в т. ч. качество применяемых технологий (педагогические технологии, форма и содержание образовательного процесса и т. д.); качество контроля за образовательным процессом; качество контроля результатов образовательных услуг.

Выделяют три группы основных характеристик «*качества образования*»:

– качество потенциала достижения цели образования (качество цели образования, образовательного стандарта, образовательной программы, материально-технической и методической базы процесса обучения, педагогических кадров и учащихся);

– качество процесса формирования профессионализма (качество технологий образования, контроля образовательного процесса, отношения обучающихся к образованию, интенсивность образовательного процесса и управление образованием);

– качество результата образования (осознание профессионализма, реализация индивидуальных способностей (умений) обучающихся, знания, практические навыки).

Таким образом, управление «качеством образования» позволяет:

– повысить эффективность образовательного процесса (работы) вуза;

– выявить основные задачи в области качества, стоящие перед конкретным вузом, и обеспечить ориентированность образовательного процесса вуза на интересы потребителей;

– достигать и поддерживать нормативный уровень качества подготовки выпускников вуза;

– формулировать стратегию совершенствования образовательного процесса вуза согласно мировым образцам.

К сожалению, практика повышения качества образования (т. е. перенос теоретических положений о качестве образования из области планирования в практическую плоскость) в XXI в. встречается с серьёзными трудностями:

– *во-первых*, инвестиции в качество предполагают высокие текущие затраты, но при этом не приносят быстрых дивидендов;

– *во-вторых*, попытки повысить качество образования наталкиваются на инерцию и нежелание сотрудников вузов менять устоявшиеся правила поведения;

– *в-третьих*, при экстенсивном развитии «высшего образования» спрос на услуги преподавателей усиливается, в то время как количество хорошо подготовленных преподавателей – резко уменьшается на фоне резкого увеличения количества защищающихся соискателей научной степени;

– *в-четвёртых*, улучшение качества образования осложняется необходимостью согласования структурных изменений с различными государственными ведомствами.

Фактическая политика большинства вузов в отношении «качества образования» – крайне вялая, и зависит от многих объективных и субъективных факторов, в т. ч. и первоначально сложившегося имиджа в послевоенные годы (в 1950-1970-х гг.) на рынке образовательных услуг.

Поэтому большинство вузов предпочитают манипулировать «репутацией» с целью привлечения абитуриентов и получения краткосрочного выигрыша на рынке образовательных услуг.

Поэтому А. Г. Асмолов считает, что необходим переход от системы оценки качества как процедур надзора и контроля к построению системы оценки качества как инструмента развития[1].

Качество образования (т. е. качество образовательной деятельности) любого образовательного учреждения, в т. ч. и университета, нуждается в выявлении, измерении и оценивании. Любая «*оценка*» осуществляется посредством сравнения характеристик оцениваемых объектов (процессов и/или результатов, условий) в соответствии с принятыми критериями или нормами.

Классификация показателей оценки (предложенная А. И. Поповой) для высшего образования, включает четыре группы «показателей качества»:

– показатели, относящиеся к структуре направлений, специальностей и образовательных программ (данные о контингенте студентов, его распределении по специальностям, по формам обучения, ступеням подготовки и т. д.);

– показатели, отражающие нормативный уровень требований к качеству подготовки специалистов (вытекает из ФГОС ВПО);

– показатели, описывающие состояние системы обеспечения качества высшего профессионального образования (качество подготовки абитуриентов, подготовленности профессорско-преподавательского состава, содержания образовательных программ и соответствующей учебно-методической литературы с точки зрения их соответствия стандарту, используемых образовательных технологий, уровень научных исследований в образовательной организации и их влияние на качество образования, ресурсное обеспечение, наличие материально-технической базы, финансовое обеспечение и т. д.);

[1] *Асмолов А. Г.* Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопр. образования. 2008. № 3. С. 15-17.

– показатели, отражающие результаты деятельности: качество подготовки выпускников.

Идеология «Всеобщего управления качеством» (TQM) состоит в том, что *система качества* – это система, целевой установкой которой является *обеспечение необходимого потребителю качества с минимальными затратами*. Её суть – в использовании принципов управления (ведущих к успеху):

– ориентация на потребителя (вуз должен определять запросы потребителей образовательных услуг, а также превосходить ожидания заказчика;

– ведущая роль ректората вуза (которое обеспечивает единство целей деятельности вуза и создаёт условия для их достижения);

–вовлечение всех сотрудников вуза (за счёт повышения их квалификации);

– принятие научных управленческих решений (на основе объективной и достоверной информации);

– системный подход в управлении (системный охват всех проблем, связанных с качеством образования в данном вузе);

– постоянное улучшение качества образования (и постоянная коррекция образовательных процессов).

Современная система образования резко отстаёт от процессов, происходящих в обществе, науке и промышленности. Поэтому высшее профессиональное образование не способно решить проблему «кадрового голода», обусловленного требованиями XXI в. к уровню квалификации специалистов.

В условиях социально-экономического расслоения общества и коллапса отечественной экономики недостатки системы образования усугубились неравным доступом к «качественному образованию» (и ростом вузов, предлагающих «некачественное образование»). Несмотря на то, что Конституция РФ декларирует права граждан на качественное образование, эти гарантии не соблюдаются.

Сегодня в системе образования возобладала тенденция ориентации на уровневую систему подготовки кадров, введение в действие ФГОС ВПО, переход от «знаниевой» и квалификационной к «модной» (и научно не доказавшей свою эффективность) «компетентностной модели» в высшем профессиональном образовании, сближение российских стандартов и процедур оценки качества образовательной деятельности с европейскими (при этом создаются условия для мощного оттока специалистов, т. е. роста процесса «утечки мозгов»). Это создаёт условия для перехода от традиционной «*знаниевой*» парадигмы – «*образование на всю жизнь*», к новой – «*образование через всю жизнь*», в то время как в ведущих странах мира наблюдается лишь

процесс взаимопроникновения этих парадигм в системе высшего образования.

Таким образом, *условиями* повышения качества высшего профессионального образования, сегодня можно назвать:

– приближение высшего профессионального образования к потребностям региональных рынков труда;

– повышение эффективности образовательного процесса в высшей школе, устранение сегментации и монополизма на рынке образовательных услуг;

– устранение диспропорций и дублирования в подготовке кадров в высшей школе;

– структурная и институциональная перестройка высшего профессионального образования;

– приведение уровня материально-технической базы высших профессиональных учебных заведений в соответствие с мировыми требованиями (в первую очередь – элитных вузов США и Японии);

– внедрение в образовательный процесс интеграционных и междисциплинарных программ;

– повышение статуса «реальной» вузовской науки;

– создание эффективной государственной системы непрерывного профессионального повышения квалификации преподавателей вузов;

– активное участие работодателей в решении проблем высшего профессионального образования (в выработке стандартов, в контрактной подготовке кадров и т. д.).

А. Ж. Арутюнян
Армения, ***г. Ереван***
Ереванский гос. ун-т

И. Р. Саркисян
Армения, ***г. Ереван***
Армянский гос. педагогический ун-т им. Х. Абовяна

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

На современном этапе проблемное обучение является одной из перспективных идей методики и психологии. Цель проблемного обучения как метода – развитие творческой, познавательной и оценочной деятельности учащихся, суть его – в доказательности. Задачей проблемного обучения является такая организация и презентация учебного материала, при которой создаётся возможность для формирования у студентов способностей к самостоятельной творческой работе, стимулируется их интерес к обучению.

Являясь одним из компонентов психолого-педагогической концепции активного обучения, проблемное обучение характеризуется, прежде всего, единством обучения и учения, активностью и самостоятельностью студентов, индивидуализацией и профессиональной направленностью обучения.

Исходя из того, что проблемное обучение не сводится к развитию отдельных мыслительных операций, стихийно складывающихся в учебном процессе, обучаемый путём анализа, сравнения, синтеза, обобщения, конкретизации и абстрагирования материала извлекает нужную информацию самостоятельно. Именно формирование собственной познавательной активности, развитие мыслительных способностей, воспитание самостоятельности обучающихся являются основными чертами проблемного обучения, которое предполагает обязательное наличие научно и методически обоснованной системы развития у студентов названных выше особенностей.

Нам представляется чрезвычайно важным и актуальным на сегодняшний день особый аспект проблемного обучения – обязательная профессиональная направленность. Это предполагает возможность и целесообразность включения в процесс обучения элементов научного поиска, что, естественно, повышает познавательную активность учащихся. Такого рода работа создаёт у них дополнительную мотивацию в достижении целей обучения. Научный поиск предполагает опти-

мальное включение сознания, использование всех интеллектуальных возможностей человека.

Научный поиск обычно ставит перед собой реальные цели, и его результаты должны иметь реальную значимость. Однако он может приобретать характер деловой игры, когда основной целью ставится выработка навыков научной работы и стимулирование творческих способностей учащихся. На наш взгляд, ранняя профессионализация занятий как резерв повышения мотивации и подготовленности к овладению будущей специальностью может и должна начинаться с I семестра основного этапа обучения.

Научный поиск предполагает оптимальное включение сознания, использование всех интеллектуальных возможностей студентов. Сознательное усвоение знаний своеобразно переплетается с выработкой навыков и автоматизма, при этом научный поиск занимает «вершинное» место на шкале «сознательность – бессознательность»[1].

Включение профессиональных задач в процесс обучения, по крайней мере, на начальных этапах, позволит формировать у учащихся тот личностный смысл в отношении к усваиваемому материалу, который лежит в основе сознательности учения. При этом профессиональная ситуация разрабатывается как проблемная ситуация, ориентирующая на решение профессиональной задачи. А решение задачи и усвоение материала происходит во взаимодействии и взаимозависимости.

Профессиональные задачи должны быть доступны и отвечать требованиям проблемного обучения в целом и, в частности, требованию профессионализации занятий в вузе. Особенностью предлагаемого комплекса является необходимое условие к каждому заданию сделать самостоятельный вывод, что создаёт условия для научного поиска. При этом происходит активизация умственной деятельности студентов, используются их интеллектуальные возможности. В процессе решения профессиональных задач студенты приобретают навыки самостоятельного профессионального мышления.

Таким образом, практические цели обучения позволили выдвинуть в качестве учебной единицы профессиональную учебную ситуацию, в которой учёт будущей специальности студентов осуществляется через характер учебной деятельности учащихся. Профессиональные задачи, используемые нами в ходе учебного процесса, обладают следующими характеристиками:

– наличие практической направленности;

[1] Использование принципа проблемного обучения в преподавании русского языка и общенаучных дисциплин иностранным учащимся / под ред. *Л. Л. Бабаловой*. М.,1986. С. 15-16.

– соответствие характера заданий характеру вырабатываемых навыков и умений на всех стадиях обучения;

– эмоциональность и активность самого процесса обучения;

– очевидность эффективного достижения частных целей обучения на разных этапах в связи с приближением конечной, заранее сформулированной и вполне ясной цели обучения, в целом.

Вовлечение эмоционального фактора в педагогический процесс в той или иной форме осуществляется постоянно. Способ подбора и предъявления материала, выбор примеров и иллюстраций, поведение преподавателя направлены на то, чтобы заинтересовать учащихся, вызвать у них положительные эмоции. Тем не менее, проблема эмоций в обучении всё ещё нуждается не столько в психологически обоснованной разработке, сколько в развёрнутой постановке.

Таким образом, мотивационный комплекс мобилизует не сама по себе соотнесённость задания к профессиональному обучению, а лишь строгое соответствие предлагаемого задания характеристике формируемых на данном этапе учения профессиональных действий. Только в этом случае задание, нейтральное в других условиях, вызывает активно встреченный интерес и то напряжение потребности, которое интенсифицирует формирование речевых действий. Следовательно, на каждой ступеньке учебного процесса в целом (в первую очередь, для обучения специальности) должна быть разработана своя система занятий. В таком поэтапном соответствии заложены весьма широкие возможности для подлинно активных, творческих форм работы. Только этот принцип «замка и ключа» обеспечивает постоянную действенность энергетической мотивации.

Эмоциональный фактор предполагает возможность и целесообразность включения в учебный процесс элементов научного поиска, что, естественно, повышает познавательную активность учащихся. Такого рода работа вызывает у них большой интерес и создаёт дополнительную мотивацию в достижении целей обучения. Интересное содержание обучения, основанное на интеллектуальных потребностях студентов, даёт возможность создать на уроке соответствующую эмоциональную обстановку, а одновременное воздействие на ум и эмоции учащихся является очень важным условием для более прочного и сознательного усвоения знаний. Таким образом, познавательный интерес выступает в качестве очень важного мотива – внутреннего побуждения к деятельности учащихся, и в этой роли его невозможно переоценить.

Н. Н. Музлова
*Россия, **г. Ижевск***
Удмуртский гос. ун-т

ГУМАНИТАРНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современном поликультурном и многополярном мире образование является одной из самых обширных и важных сфер человеческой деятельности. Его место в жизни общества определяется тем значением, которое имеют в общественном развитии знания людей, их опыт, умения, «предыстория», навыки, возможности развития профессиональных и личностных качеств «как предпосылка развития уникальной неповторимой, творческой личности»[1].

Образование как социальное явление определяется как относительно самостоятельная система, функцией которой является обучение и воспитание членов общества, ориентированных на овладение знаниями, идейно-нравственными ценностями, умениями, навыками, нормами поведения, содержание которых, в конечном счёте, определяется социально-экономическим и политическим строем общества и уровнем его материально-технического развития (В. А. Сластёнин).

Наука об образовании изучает как образовательный процесс в целом, так и частные образовательные процессы, и пытается объяснить, какими способами можно приходить к тем или иным результатам, какое направление следует избрать для того, чтобы достичь необходимого результата. Результат образования определяется поставленной целью. Известно, что цель есть предвосхищаемый результат. Если система образования ориентируется на цели, то образовательные системы ориентируются на ценности. Ценностью XXI в. является человек.

Направленность на человека и есть парадигма современного образования и, в частности, гуманитарной подготовки студентов университета. Понятие «парадигма» в педагогике не предполагает сменяемости различных парадигм, но их сосуществование в едином образовательном пространстве. Сущность гуманистической образовательной парадигмы проявляется по таким параметрам, как: самоактуализация (реализация себя в деятельности, творчестве, общении); ценностная ориентация (обретение духовно-нравственной основы в жизни); при-

[1] *Гранин Ю. Д.* Образование в контексте глобализации // Высшее образование в России. 2004. № 12. С. 112-116.

нятие ответственности за свой выбор, предвосхищение результата своей активности; открытость к взаимодействию с другими и др.

Усиление внимания к проблеме образования, гуманитарной подготовке молодого поколения объясняется тем, что смена тысячелетий неизменно влечёт за собой изменение мировоззрения. Постижение смысла и основополагающих ориентиров социокультурных, экономических, политических процессов обусловливает трансформацию сознания субъектов образовательного процесса, поэтому содержание, процессуальные основы образования в целом и профессиональной подготовки, в частности, не могут оставаться неизменными.

Образование – это система, постоянно связанная с другими социальными системами. Мы разделяем точку зрения ряда отечественных исследователей, определяющих место образования в жизни общества в соответствии с той ролью, которую играют в общественном развитии знания людей, их опыт, умения, навыки, их возможности развития своих профессиональных и личностных качеств[1].

Эта роль стала возрастать во второй половине XX в., что нашло своё теоретическое отражение в ряде концепций социального и экономического развития, среди которых выделяются концепции постиндустриального общества, теория человеческого капитала, идеи деятельностного общества и др.

Анализируя основные характеристики современной системы образования, Н. А. Королёва подчёркивает, что изменения во всех сферах российского общества, происходящие в контексте общемирового процесса перехода цивилизации к постиндустриальному обществу, ориентируют высшее профессиональное образование на формирование специалиста как «человека культуры», важной составляющей которой является гуманитарная культура[2]. К гуманитарной культуре мы относим деятельность, направленную на удовлетворение не материальных, а духовных потребностей человека – в развитии, совершенствовании внутреннего мира человека, его сознания, психологии, мышления, знаний, эмоций и др.

Ориентированная на общечеловеческие ценности, такие, как гуманизм, демократия, мораль, права человека и т. п., гуманитарная культура предполагает:

---

[1] *Тихонов А. Н., Абрамешин А. Е., Воронина Т. П., Иванников А. Д., Молчанова О. П.* Управление современным образованием: социальные и экономические аспекты. М., 1998. С. 8.

[2] *Королёва Н. А.* Совершенствование гуманитарной подготовки студентов технических вузов: дис. ... канд. пед. наук. М., 2006.

– совокупный исторический объём знания философии, религиоведения, юриспруденции, этики, искусствознания, педагогики, литературоведения и других наук;

– системообразующие ценности гуманитарного знания (гуманизм, идеалы красоты, совершенства, свободы, добра и т. п.).

Специфика гуманитарной культуры определяется и активизируется исходя из принадлежности индивида к определённой социальной группе. Проблема истинности решается с учётом знания об объекте и оценки полезности этого знания познающим или потребляющим субъектом. При этом не исключается возможность толкований, противоречащих реальным свойствам объектов, насыщенность теми или иными идеалами и проектами будущего.

Гуманизация – это не просто увеличение числа дисциплин социально-гуманитарного профиля, а изменение внутренних ориентиров образования. Методология современного научного познания должна полностью изжить естественно-механистическую парадигму при всё большем включении в него гуманистических ценностей. Общество в целом не в состоянии успешно развиваться без учёта ценностных ориентаций человека. Драматизм нашего положения, по нашему мнению, заключается в том, что рыночные отношения начинают энергично вымывать социально-гуманитарную культуру, в результате чего общество перестанет быть дееспособным. Развитая гуманитарная культура – условие выживания и совершенствования современной цивилизации.

Большинство исследователей согласны с тем, что новая концепция образования должна быть связана с его гуманизацией. Она должна исходить из того, что человек – саморазвивающаяся система и высшее образование должно помочь саморазвитию человека. Человек – открытая система и необходимо глубокое изучение его связей с социальным миром, воздействия на него достижений мировой и национальных культур.

Гуманизация высшей школы предполагает, в первую очередь, демократичное преобразование системы социальных отношений в институтах. Это означает становление высшей школы, сочетающей автономию, свободу организации учебного процесса и плюрализм моделей образования, когда в обстановке конкуренции проявляется лучший студент и лучший преподаватель. Далее, в обязательном порядке это персонификация учебного процесса, которая должна стимулировать преподавателя к подготовке авторских курсов и адаптации их к личности студента, его индивидуальному учебному плану. Гуманизация предполагает, что образование должно быть проблемным, основан-

ным на партнёрстве преподавателя и студента, превращающим учебный процесс в творчество.

Необходимость гуманизации высшего образования в нашей стране аргументируется различными причинами. В. М. Шепель видит актуальность этой проблемы в том, что:

а) гуманитарное образование способствует эмоциональной полифоничности людей, а потому делает их более открытыми для разнообразной информации, активизирует деятельность их интеллекта;

б) в гуманитарном образовании концентрируется духовность людей, характерные черты которой – возвышенность мыслей, желаний и благородная мотивация поступков;

Основная цель гуманизации образования определяется как формирование у студентов нового восприятия социальной реальности, в центре которой стоит человек с его потребностями и интересами.

Е. Я. Городецкая и Э. И. Трубникова, анализируя пути совершенствования гуманитарной подготовки в системе высшего образования, приходят к выводу о том, что гуманитаризация высшего образования включает три аспекта[1]:

– формирование у студентов университета установки на развитие своей общей культуры;

– обеспечение гуманитарной грамотности студентов;

– формирование у студенческой молодёжи духовности (совершенствование поведенческих норм, выработка правильной социальной ориентации.

В качестве основных условий гуманитаризации исследователи выделяют:

– совершенствование системы общественных отношений в вузе: между преподавателями, между преподавателями и студентами, между администрацией и общественными организациями и т. п.;

– включённость студентов в систему педагогической, научной и общественной деятельности вуза;

– гуманитарная подготовка студентов в учебное и внеучебное время;

– самовоспитание студентов.

Историческая традиция трактует термин «гуманистический», как характеристику системы ценностей, возвышающей человека, т. е. о гуманизме, гуманном, гуманистическом можно говорить лишь тогда, когда имеется ввиду деятельность, учения, социальный институт, поступки, возвышающие человека, способствующие его благу, счастью, свободе, справедливости. Соответственно, термин «гуманитарный» со-

[1] *Городецкая Е. Я., Трубникова Э. И.* Пути совершенствования гуманитарной подготовки в высшей школе // Акмеология-2000. – СПб., 2000. – Вып. 5. – С. 136-141.

относится с определёнными профессиональными занятиями, направленными на понимание и истолкование поведения человека, его духовной жизни, мира человеческой культуры. Все эти занятия объединяются термином «гуманитарные науки».

Анализ научно-педагогических публикаций показал, что под гуманитаризацией образования исследователи понимают процесс переориентации студентов вуза с технократического мышления на формирование гуманитарного мышления, центром которого является человек, и изучение целостной картины мира, предполагающей сумму научного и художественного восприятия мира. Таким образом, гуманитаризация образования будет означать наполнение или дополнение образовательной программы гуманитарным содержанием, т. е. предусматривать включение в учебный процесс цикла гуманитарных дисциплин[1].

Следует иметь в виду, что гуманитаризация отнюдь не сводится только к освоению гуманитарных дисциплин студентами, но в принципе должна отвечать более высоким целям: приобщению молодых людей к гуманистическим ценностям.

Традиционно в системе образования знание рассматривается как величайшая ценность, поэтому трансформация «вечных истин» представляла главную задачу. В настоящее время, когда обосновано положение о том, что уровень образования, обеспечивающий сегодня функциональную грамотность, может оказаться недостаточным через несколько лет, возникает необходимость исследования теоретико-методологических основ гуманитарной подготовки студентов на основе педагогической технологии. В связи с этим, в своих исследованиях К. Г. Батоцыренова подчёркивает, что динамичность социальных процессов обусловливает необходимость формирования нового образа личности – профессионально компетентной, свободно рефлектирующей, независимо мыслящей, принимающей альтернативные позиции, владеющей способами преобразовательной и созидательной деятельности[2]. Следовательно, гуманитарная подготовка студентов, будучи актуальным феноменом, требует многопланового и целостного подхода.

Гуманитарная подготовка предполагает насыщение духовным, нравственным, культурно-эстетическим содержанием учебного и внеучебного времени, всех форм общественной работы, межличностного общения, досуга студентов. При этом, усвоение студентами гуманитарных знаний осуществляется путём включённости в культуросооб-

[1] *Гранин Ю. Д.* Указ. соч.

[2] *Батоцыренова К. Г.* Основы теории гуманитарной подготовки студентов технического вуза: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000.

разную деятельность и становится формой развития личности, создавая возможности для её самовоспитания.

Таким образом, наиважнейшей ценностью и основным капиталом современного общества становится человек, способный к поиску и освоению новых знаний и принятию нестандартных решений. Такая ориентация способствует изменению отношения ко всем видам образования со стороны общества. Сущность гуманитарной подготовки в условиях глобализации и информатизации общества заключается в воспроизводстве и конструировании человеческого бытия с опорой на социокультурный фундамент. Содержание его черпается и пополняется из культуры и науки, а также из жизни и практики человека.

Г. Н. Москалевич
*Беларусь, **г. Минск***
Белорусский гос. ун-т

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРА В УСЛОВИЯХ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Классическое университетское образование является наиболее признаваемым во всём мире. К числу особенностей реформирования образования в Республике Беларусь, происходящего в последние 20 лет, относится преобразование институтов в университеты классического типа. В результате, подавляющее большинство институтов в стране стало университетами. В связи с этим, возникает проблема переосмысления свершившегося, анализа изменений, которые произошли в преобразованных учреждениях образования, выявления концептуальных основ профессиональной подготовки специалиста высшего звена в новых социально-экономических условиях.

Белорусский государственный университет (БГУ), образованный в 1921 г., долгое время оставался единственным университетом в Беларуси. И только в конце 1990-х гг., в преддверии XXI в., университеты стали создаваться (на базе институтов) в областных и районных центрах. Следует признать, что не все из них стали крупными научными и культурными центрами страны. Но это дело будущего.

Классический университет призван преодолеть рамки узкого профессионализма в системе подготовки кадров, изменить данную систему таким образом, чтобы она стала открытой, легко адаптируемой к новым социально-экономическим условиям и оказывающей самые разнообразные образовательные услуги в соответствии с потребностями, возможностями и интересами нашего общества.

Одним из существенных отличий классического университета от института является переход от предметного к профильному обучению. В экономическом институте система экономического образования базировалась преимущественно на предметной подготовке экономиста. Рамки сложившейся системы не позволяли готовить специалиста с широким кругозором, эрудицией, культурой, основательной профессиональной подготовкой, а также стремлением к научной работе и творчеству, заложить фундамент общей и профессиональной культуры.

В условиях университета основной целью подготовки специалиста должно стать развитие личности, её творческих способностей. Исходя из этого, обучение должно быть личностно-ориентированным.

Модель специалиста с университетским образованием предусматривает две основные части:

1) знания, умения и навыки, формирующие гражданскую, нравственную и мировоззренческую позицию, общую культуру и способности к непрерывному образованию;

2) знания, умения и навыки, необходимые для осуществления конкретной профессиональной деятельности.

Исходя из данной модели, можно предложить следующую классификацию изучаемых в университете дисциплин:

1) дисциплины, формирующие мировоззрение, идеалы и нравственные качества личности, общую культуру мышления и поведения; развивающие у будущего специалиста умения, необходимые для познавательной деятельности (дисциплины общественно-политического и общеобразовательного цикла);

2) общепрофессиональные теоретические дисциплины, составляющие фундамент подготовки специалиста (теоретические курсы по специальности);

3) дисциплины профессионально-прикладного характера, формирующие профессиональное мастерство (например, в экономическом университете это может быть инновационный менеджмент).

На основе данной классификации систему университетской подготовки экономиста-менеджера можно разделить на три этапа:

1) теоретический (базовая подготовка студентов на основе дисциплин первых двух групп.);

2) практический (осуществление деятельности экономиста-менеджера в моделируемых условиях на основе дисциплин третьей группы). Обучение на данном этапе реализуется в форме решения профессионально направленных практических задач и профессионально-деловых игр;

3) адаптивный этап (освоение практической профессиональной деятельности в условиях предприятия (фирмы), где студенты под руководством опытного специалиста проходят производственную практику и адаптируются к условиям непосредственного осуществления профессиональной деятельности, к самому производству и к будущей профессии.

Обучение заканчивается государственными экзаменами и защитой дипломного проекта (что было необязательно в системе экономического института). Работая над дипломным проектом, студент проводит исследование по теории одного из выбранных им основных предметов. В дальнейшем это позволит ему (при желании) продолжить исследование избранной научной проблемы.

Переход на университетский уровень образования требует пересмотра всех элементов системы обучения: целей, содержания, методов, средств и форм подготовки специалистов, роли преподавателей, управляющих учебно-воспитательным процессом и несущих ответственность за профессиональное становление будущего специалиста и развитие его личности. Необходимо, чтобы классический университет соответствовал своему первоначальному назначению: ведь слово «классический» в переводе с латинского языка (*classicus*) означает «образцовый».

Отличительными чертами современного классического университетского образования, по сравнению с отраслевыми вузами, на наш взгляд, должны стать:

– научная направленность содержания и характера образования;

– творческая направленность познавательной деятельности преподавателей и студентов;

– возможность выбора некоторых дисциплин для изучения (это уже введено во многих университетах);

– свобода в разрешении внутренних научных, учебных, организационных и других проблем;

– усиление роли самостоятельной работы студентов, как в аудиторное, так и во внеаудиторное время;

– повышение индивидуализации работы со студентом – будущим специалистом университетского уровня в процессе совместной познавательной, научно-исследовательской и другой творческой деятельности преподавателя и студентов;

– внедрение в учебно-воспитательный процесс информационно-коммуникационных и интерактивных обучающих технологий;

– укрепление материально-технической базы и др.

К сожалению, реалии нашего времени таковы, что мы вынуждены заботиться об экономном использовании бюджетных средств и, как следствие, осуществлять поиск внебюджетных источников финансирования.

Особо следует подчеркнуть значение иностранного языка в профессиональной деятельности экономистов, на которую оказывают значительное влияние процессы глобализации, интеграции и интернационализации современного общества. Расширение международных контактов, повсеместное использование сети Интернет, в т. ч. и в профессиональных целях, обусловили потребность в специалистах, владеющих хотя бы одним иностранным языком. Вместе с тем, необходимо отметить, что, несмотря на высокую потребность в специалистах экономического профиля, владеющих иностранными языками, количество часов, выделяемых программой на этот предмет, резко со-

кратилось – в связи с переходом на четырёхлетний срок обучения (вместо пятилетнего).

Как положительный момент следует выделить введение в учебный процесс такой дисциплины, как информационные технологии. Студенты всех специальностей получают навыки работы на компьютере с целью его использования в будущей профессиональной деятельности.

Сегодня университет находится в режиме развития: совершенствуется его структура, содержание образования, технологии и методы обучения, усиливаются воспитательные функции, повышается роль научно-исследовательской работы, как преподавателя, так и студента. Возросшие требования меняют и отношение преподавателей к своей профессии: постоянное совершенствование своей деятельности, творческого её переосмысления и развития.

Переосмысления требует и организация учебно-познавательной деятельности студентов. Акценты должны быть смещены с лекционной формы обучения на практико-ориентированную самостоятельную работу студентов. Однако её следует организовывать не только на практических (семинарских) занятиях, но и во внеаудиторное время. Формально такой вид работы в экономическом университете введён. В зачётках студентов ставится не та цифра, которая отражает количество аудиторных часов, а намного превышающая это количество. В этой цифре заложены и часы, выделяемые на самостоятельную работу студентов, которая никем не контролируется, поскольку в учебной нагрузке преподавателей таких часов нет. Естественно, что неконтролируемая самостоятельная работа студентами не осуществляется. А цифра в зачётке не отражает фактический объём учебной работы. Содержание самостоятельной работы студентов не имеет научного обоснования и не разработано, так же, как и методы её осуществления и контроля; отсутствуют необходимые условия для её организации и проведения; недостаточна материально-техническая база для самообучения; не развиты элементарные навыки самостоятельной интеллектуальной деятельности у первокурсников – вчерашних школьников.

С другой стороны, организация самостоятельной работы студентов на университетском уровне предполагает как расширение традиционных форм самостоятельной работы (обработка лекционных записей, конспектирование первоисточников, работа с учебной литературой, справочниками, словарями; составление кроссвордов, подготовка рефератов и докладов, выполнение курсовых проектов), так и привлечение новых, интерактивных форм (выполнение проектных и научно-исследовательских работ, в т. ч. участие студентов в научно-исследова-

тельской работе кафедр, в научно-практических конференциях, конкурсах, олимпиадах, дискуссионных клубах, научных кружках; подготовка мультимедийных презентаций, решение проблемных задач и профессиональных ситуаций и др.).

В результате выполнения исследовательских заданий у студентов развиваются соответствующие умения и навыки: составлять библиографию, искать и критически анализировать литературу по теме исследования, ставить задачи и решать их, методически правильно проводить эксперимент, квалифицированно обрабатывать полученные результаты, делать выводы, выступать с научными сообщениями, составлять таблицы, схемы, диаграммы, технически грамотно оформлять результаты исследования, составлять аннотацию, уяснять в целом суть той проблемы, которая выбрана для изучения и анализа. Причём проводится не только индивидуальная работа со студентами, но и групповая. С этой целью создаются творческие исследовательские группы студентов (из 3-4 чел.), которые под руководством преподавателя занимаются исследованием одной общей темы (проблемы).

Основой профессионального развития личности экономиста-менеджера выступает уровень сформированности профессионально значимых качеств, который отражает меру овладения будущей профессиональной деятельностью. Однако при переходе отраслевого института в ранг классического университета он значительно снижается. К тому же появляется масса новых проблем, которые необходимо решать, особенно после того, как Республика Беларусь присоединилась к Болонскому процессу.

Остановимся на рассмотрении наиболее существенных общих проблем, возникающих при создании и развитии классических университетов.

1. Отсутствие концептуальных и других основ для разработки модели специалиста с университетским образованием с учётом местной специфики при адресной подготовке специалистов. Вопрос о решении этой проблемы ставился ещё в 1999 г.[1] Но проблема остается актуальной и нерешённой до настоящего времени. Классический университет готовит специалистов широкого профиля и безадресно, к тому же он не ориентирует выпускника на точную сферу его профессиональной деятельности. В этом его отличие от университетов развитых европейских стран, где студент чётко представляет, для какой сферы деятельности его готовят.

[1] *Тарантей В. П.* Проблемы подготовки педагогических кадров в условиях классического университета // Подготовка педагогических кадров в условиях классического университета: тез. докл. и выст. Респ. конф. (Могилёв, 28-29 апр. 1999 г.). Могилёв, 1999. С. 13.

Разработка модели специалиста-менеджера (экономиста) представляет существенные трудности, поскольку достаточно большое количество аудиторной учебной нагрузки вообще не относится к предметной области, никак не связано с будущей профессией. Хотя цель изучения данных предметов, не относящихся к сфере профессиональной деятельности достаточно благородная: развитие нравственных качеств, повышение уровня эрудиции и т. п. Недостаточно часов выделено на производственную практику, которая нередко осуществляется формально, без ориентации на будущую профессиональную деятельность студента.

2. Непонятно, к какому принципу отнести содержание подготовки экономиста, его профессиональное становление: к концентрическому, линейному, смешанному или спиральному. Курс «Введение в специальность» обычно ведёт преподаватель, получивший научную подготовку, но не являющийся знатоком производственной сферы, не имеющий существенного производственного опыта.

3. На современном этапе развития общества считаем необходимым определить принципы развития профессионального образования в условиях университета в соответствии с реалиями сегодняшнего дня. Полагаем, что к ним можно отнести такие принципы, как:

3.1. Демократизация, под которой мы понимаем открытость образования, привлечение к нему внимания общества; преобладание в образовательной системе равноправных отношений между субъектами познавательного процесса, к которым относятся не только преподаватели, но и студенты; выбор и вариативность содержания, форм и методов обучения; самоуправление на всех уровнях организационной и управленческой деятельности.

3.2. Гуманизация, которая выражается в личностно ориентированном подходе к студенту, уважении его человеческих качеств, сотрудничестве преподавателя и студента в процессе решения учебно-познавательных задач; в создании условий для раскрытия и развития творческого потенциала студентов.

3.3. Опережающее развитие образовательного процесса, ориентированного не только на потребности сегодняшнего дня, но и на перспективу.

3.4. Универсальность (на основе синтеза знаний, развития наук), проявляющаяся в широком применении знаний для решения профессиональных и личностных задач, которые объективно возникают в сфере любой профессии; целостность, фундаментальность и высокое качество знаний.

3.5. Непрерывность образования, которое охватывает довузовскую подготовку, университетское образование и последипломное обучение

(переподготовку кадров, повышение их квалификации, получение второго высшего образования и т. п.), а также предполагает постоянную самостоятельную работу над собой – своими личными и профессиональными качествами, расширением кругозора и повышением эрудиции, для чего и должны быть сформированы умения и навыки самообразования и ориентации в непрерывно возрастающем информационном потоке. Необходимо сформировать личность, способную к совершенствованию и развитию.

3.6. Интегративность, под которой понимается переход к обучению на основе межпредметных связей, внедрение в учебный процесс интегративных дисциплин (некоторые из них уже введены в программу подготовки специалиста экономического профиля в виде интегрированных модулей «Философия», «История», «Политология»). Вместе с тем, на наш взгляд, модуль «Философия», включающий в себя наряду с философией дисциплину «Основы психологии и педагогики», не совсем удачно скомпонован, поскольку ближе всего к философии дисциплина «Социология», рассматриваемые проблемы которой удачно вписываются в раздел «Социальная философия». Психолого-педагогические теории, хоть и базируются на философских концепциях, но далеки от философии. С другой стороны, будущим экономистам более полезна в профессиональном плане дисциплина «Психология делового общения», в рамках которой логично было бы рассмотреть и ряд программных тем по педагогике.

Интеграция учебного процесса направлена на преодоление перегрузки учебных планов и программ, избавление от лишней информации; более рациональную разработку учебников и учебных пособий, а также более эффективное их использование студентами в учебном процессе. Интеграционный подход предполагает перевод преподавания на путь моделирования и проектирования учебно-воспитательного процесса в условиях университетского образования.

3.7. Индивидуализация и дифференциация – учёт индивидуальных особенностей личности и способностей обучаемых; использование и сочетание индивидуальных и коллективных (групповых) форм учебно-познавательной работы; организация работы с одарёнными студентами на основе индивидуальных учебных планов; введение двухуровневой системы обучения (бакалавриат и магистратура); возможность выбора предметных курсов и форм их изучения и др.

Индивидуализация обучения студента университета тесно связана с организацией самостоятельной работы в условиях университетской подготовки, способствующей повышению личностного и профессионального роста будущего специалиста.

3.8. Компетентностный и практико-ориентированный подход к обучению, предусматривающий повышение внимания к формированию профессионально направленных и практических знаний, умений и навыков у будущих специалистов высшего звена; формирование современного типа экономического рыночного мышления: высокий профессионализм, предприимчивость, умение видеть перспективу, извлекать наибольшую выгоду при использовании ограниченных экономических ресурсов, соблюдать экономическую культуру и требования цивилизованного рынка, учитывать общечеловеческие ценности. По мнению О. Л. Жук, важнейшим критерием качества высшего образования в современном понимании является развитость у выпускника способности применять сформированные компетенции для эффективного решения разнообразных социально-профессиональных задач, в т. ч. высокой степени сложности и неопределенности[1].

3.9. Внедрение инновационных обучающих технологий и методик в педагогический процесс университета (под технологией понимают совокупность последовательных целесообразных и конструктивных действий для достижения профессионального результата, которая является общей научной основой для отдельных методов и частных методик обучения), предполагающее профессиональное мастерство преподавания и управления системой высшего образования. По мнению Н. Ф. Вишняковой, технологии обучения проектируют учебный процесс, ориентируют его на обязательное достижение заданных целей обучения и возможность воспроизведения полученных педагогических результатов; нацелены на личностное развитие обучающегося субъекта учебной деятельности; предполагают междисциплинарность, вариантность, импровизационность и направлены на обучение конкурентоспособного специалиста; предоставляют возможность осуществления программирования, диагностического целеполагания и объективного контроля качества усвоения учебного материала обучающимися[2].

В условиях университетского образования наблюдается тенденция переноса акцента с информативного компонента обучения на аналитический, преобладают активные и интерактивные методы и технологии обучения, диалоговое обучение, сотрудничество преподавателей и студентов.

---

[1] *Жук О. Л.* Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход. Минск, 2009. С. 7.

[2] *Вишнякова Н. Ф.* Внедрение в учебный процесс высших учебных заведений новых технологий обучения и методик // Подготовка педагогических кадров в условиях классического университета: тез. докл. и выст. Респ. конф. (Могилёв, 28-29 апр. 1999 г.). Могилёв, 1999. С. 18.

Подготовка специалистов-менеджеров должна заключаться в том, чтобы преподаватели вуза не только формировали профессиональные навыки студентов, но и пробуждали потенциальные способности в них, учили их быстро реагировать на перемены, обеспечивая им, тем самым, устойчивую конкурентоспособность[1].

Осмысливая современные принципы, на которые следует опираться при разработке и осуществлении образовательного процесса, уместно вспомнить слова великого Учителя – Конфуция, который 2500 лет тому назад сказал: «Изучать что-либо и не задумываться над выученным – абсолютно бесполезно. Задумываться над чем-либо, не изучив предварительно предмет раздумий, опасно».

Переживаемое нами время нуждается в новом типе университетского знания. Построение учебно-воспитательного процесса в университете на основе перечисленных выше принципов позволит вывести этот процесс на высокий уровень, а белорусским университетам войти в сообщество университетов Европы и мира и занять среди них достойное место.

[1] *Суворина Т. А.* Проблема личностно-ценностного и профессионального развития студентов – будущих менеджеров в условиях университета: дис. ... канд. пед. наук. Владикавказ, 2001. С. 5.

О. А. Воробьёва, О. Д. Головина
Россия, ***г. Ижевск***
Удмуртский гос. ун-т

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ

Повышение качества образования является одной из актуальных проблем для России. В настоящее время цель образования стала соотноситься с формированием ключевых компетенций, что отмечено в текстах «Стратегии модернизации содержания общего образования» (2001 г.)[1] и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года»[2].

Программа подготовки управленческих кадров для организаций народного хозяйства РФ реализуется в УдГУ с 1998 г., с момента принятия Указа Президента РФ от 23 июля 1997 г. № 774 «О подготовке управленческих кадров для организаций народного хозяйства Российской Федерации». Она предусматривает обучение специалистов по двум уровням: образовательная программа профессиональной переподготовки типа «В» с ориентацией на развитие компетенций менеджера, обеспечивающая базовый уровень управленческой подготовки, и проектно-ориентированная программа профессиональной переподготовки типа «А», обеспечивающая развитие компетенций менеджера и разработку проекта на базе организации, направившей специалиста на обучение. Программа ориентирована на реализацию компетентностного подхода и базируется на активных формах и методах обучения менеджеров, а также содержит четко сформулированные конкретные результаты обучения по образовательной программе в целом и её ключевым элементам. В соответствии с ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» основное внимание уделяется вопросам качества подготовки специалистов, а также соответствию подготовки тем задачам, которые определены направляющими организациями.

В УдГУ подготовку по Программе прошли около 500 чел. Её миссией является профессионализация управления и формирование личности современного менеджера для реального сектора региональной экономики. Целью Программы выступает профессиональная подго-

[1] Стратегия модернизации общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М., 2001.
[2] Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. М., 2003.

товка управленческих кадров и формирование личности современного менеджера, деятельность которого будет способствовать повышению конкурентоспособности организаций, повышению качества управления и эффективности работы предприятий региона, социально-экономическому развитию республики и её муниципальных образований. Задачами Программы являются организация подготовки современных руководителей, содействие модернизации экономики и процессам реструктуризации предприятий, поддержка развития предпринимательства, малых и средних предприятий, создание условий для установления и развития кооперации между российскими и зарубежными компаниями в целях скорейшей интеграции страны в мировую экономику. Результатом обучения по Программе является совокупность знаний, умений и навыков как основы формирования компетенций современного менеджера, что позволит специалистам эффективно работать в качестве менеджера высшего или среднего звена на предприятиях различных отраслей национального хозяйства любых организационно-правовых форм. На основе миссии Программы, её целей и задач нами построена модель компетенций менеджера, которая используется для разработки учебных планов, программ и учебных материалов (см. табл. 1).

Таблица 1

Модель компетенций менеджера

Наименование группы компетенций	**Компетенции**
1. Общеуправленческие компетенции	
1.1. Базовые управленческие	
1.1.1. Когнитивные	– понимание сущности бизнеса и менеджмента в условиях рынка, – понимание закономерностей формирования спроса на продукцию организации, – знание типологии систем и структур управления, – понимание природы и структуры процесса принятия решений, – знание теории левериджа и основных методов оценки инвестиций, – знание теории и основных понятий маркетинга, – знание основных типов рисков и показателей их оценки.

1.1.2. Функциональные	– умение выявлять проблемы при анализе ситуации, предлагать способы их решения и оценивать ожидаемые результаты, – умение формировать цели и стратегии развития организации, – владение навыками экономического обоснования управленческих решений, – умение проводить экономический анализ деятельности организации и выявлять организационные проблемы, – готовность участвовать в реализации программы организационных изменений.
1.2. Управление отношениями (людьми)	
1.2.1. Когнитивные	– знание теорий кадрового менеджмента, технологий работы с персоналом, методов управления человеческими ресурсами, – знание организационной культуры и организационных изменений, – знание процессов групповой динамики и принципов эффективной организации групповой работы, – способность участвовать в разработке стратегии управления человеческими ресурсами организаций, планировать и осуществлять мероприятия, направленные на её реализацию, – знание принципов и методов управления конфликтами.
1.2.2. Функциональные	– умение использовать основные теории мотивации, лидерства и власти для решения управленческих задач, – умение формировать команду и эффективно в ней работать, – умение анализировать и проектировать межличностные, групповые и организационные коммуникации, – умение проводить аудит человеческих ресурсов и осуществлять диагностику организационной культуры.
1.3. Самоменеджмент	
1.3.1. Когнитивные	– знание принципов самоорганизации, – знание методов управления временем, самоанализа и самоменеджмента.
1.3.2. Функциональные	– владение стратегией и тактикой ведения переговоров, – умение организовывать своё время, – владение навыками самоанализа и самоконтроля, формирования рационального образа жизни, – умение принимать самостоятельные и обоснованные решения.
1.4. Личностные	
	– умение развития в себе лидерских качеств и инициативности, – умение ставить цели и формулировать задачи, связанные с реализацией профессиональных функций, – умение находить нестандартные решения типовых задач или решать нестандартные задачи, – умение грамотно формировать собственные образовательные и информационные запросы, – готовность к изменениям (инновациям), – способность развивать в себе стрессоустойчивость и работоспособность.

1.5. Этические	
	– умение действовать в условиях неопределённости, переоценивать опыт и анализировать свои возможности в условиях развития науки и изменяющейся социально-экономической практики, – развивать культуру мышления, – формировать готовность к изменению вида и характера своей профессиональной деятельности.
2. Компетенции, связанные со специализацией	
2.1. Менеджмент	
2.1.1. Когнитивные	– владение современным аналитическим инструментарием менеджмента, методами принятия решений и их реализации на практике, – готовность участвовать в разработке и реализации стратегии организации, – способность проводить оценку инвестиционных проектов при различных условиях финансирования, – понимание системы взаимодействия службы маркетинга с основными подразделениями предприятия, – знание концептуальных основ финансового менеджмента, – владение знаниями в области антикризисного управления, – понимание проблем и инструментов корпоративного управления.
2.1.2. Функциональные	– умение разрабатывать стратегию организации, – умение разрабатывать организационную структуру, осуществлять распределение полномочий и ответственности на основе их делегирования, – умение анализировать и проектировать бизнес-процессы, – владение навыками управления проектами, – умение организовывать маркетинговую деятельность, – умение анализировать финансовую отчётность предприятия при принятии управленческих решений, – владение навыками бизнес-планирования, – умение анализировать рыночные возможности и риски открытия предприятия малого бизнеса.

Под компетентностным подходом понимается реализация комплекса дисциплин, формирующих способность специалиста самостоятельно применять в определённом контексте полученные в процессе прохождения подготовки знания, умения и навыки. Модель компетенций менеджера – это набор взаимосвязанных знаний, умений, навыков и ценностей, необходимых ему для эффективной работы в организациях.

Формирование модели компетенций выступает необходимым условием создания системы управления качеством процесса обучения. Её характерными чертами являются следующие.

Во-первых, реализуется модульный подход: общие профессиональные знания в области экономики, маркетинга, финансов и кредита слушатели получают в первом модуле; здесь же закладываются основы профессиональных знаний в области менеджмента, которые впоследствии конкретизируются во втором модуле – модуле специальных дисциплин, призванных формировать у слушателей практические навыки и умения в основных областях менеджмента. Третий модуль – модуль иностранных языков расширяет возможности в отношении приобщения специалистов к зарубежному опыту управления предприятием.

Во-вторых, осуществляется подготовка слушателей для зарубежной стажировки на высоком уровне. В рамках учебных дисциплин освещаются вопросы стратегии и тактики поведения предприятий на европейском рынке, ведения деловых переговоров с зарубежными партнерами. На занятиях по иностранному языку используются аутентичные материалы по стране изучаемого языка, предприятиях, бизнес-этике. Итоговые презентации ориентированы на работу и общение в реальных условиях зарубежной стажировки. Проводятся встречи со слушателями предыдущих выпусков Программы, прошедших стажировку за рубежом.

В-третьих, индивидуализация содержания дисциплин в соответствии с потребностями каждой группы слушателей. По ряду дисциплин, например, маркетинг, финансовый, стратегический и инвестиционный менеджмент, проводятся беседы и тесты со слушателями перед началом занятий по предмету с целью выявления исходного уровня знаний специалистов в соответствующих областях.

В-четвертых, подготовка слушателями проектных работ по соответствующим дисциплинам учебного плана, каждая из которых представляет, по сути, мини-проект решения актуальных вопросов (проблем) в той или иной области деятельности предприятия (маркетинга, управления персоналом, стратегического менеджмента, инвестиционного менеджмента, финансового менеджмента). Эти мини-проекты являются составными частями общего проекта развития предприятия (организации), направляющего слушателя на подготовку.

В-пятых, применение активных методов обучения и педагогических инноваций. Основными видами применяемых активных методов обучения являются игровые методы (игровые имитации, ролевые игры), тренинги, анализ конкретных ситуаций, экспертные консультации.

В-шестых, применение современных методов контроля. При этом основное внимание уделяется презентациям индивидуальных заданий, связанных с деятельностью предприятий. По ряду дисциплин

проводятся итоговые занятия в форме конференций и круглых столов. Внедрена публичная защита мини-проектов. Для проведения ряда занятий (в основном семинарских и практических занятий в малых группах) привлекаются профессора и доценты университета с большим опытом работы, а также специалисты предприятий и организаций города в качестве тренеров и бизнес-консультантов. В ходе промежуточных аттестаций проводится оценка практических навыков в таких формах, как участие в играх и разборе ситуаций, публичная защита курсовой работы. Большое значение имеет мнение руководителей направляющих организаций о работе над проектом.

В-седьмых, постоянный мониторинг уровня сформированности компетенций. Практика показывает, что наиболее развиты у слушателей когнитивные и функциональные компетенции. В частности, большинство когнитивных и функциональных компетенций приобретаются слушателями в процессе разбора кейсов в дисциплинах «Общий менеджмент», «Маркетинг», «Антикризисное управление», «Управление персоналом», при просмотре видеокурсов, при участии в игровых имитациях, тренингах, при разработке и последующей реализации мини-проектов по «Маркетингу», «Инвестиционному менеджменту», «Управлению персоналом», «Стратегическому менеджменту», «Финансовому менеджменту», при выполнении итогового междисциплинарного кейса по специальности. Практически все компетенции этих групп у слушателей развиты, хотя и в разной степени. У слушателей, работающих в реальном секторе экономики, наиболее развиты такие компетенции как понимание сущности бизнеса и менеджмента в условиях рынка, понимание закономерностей формирования спроса на продукцию организации, знание типологии систем и структур управления, понимание природы и структуры процесса принятия решений, знание основных методов оценки инвестиций, знание теории и основных понятий маркетинга, знание основных типов рисков и показателей их оценки. В то время как понимание сущности бизнеса и менеджмента в условиях рынка, нахождение нестандартных решений типовых задач, составление бизнес-планов наиболее развито у представителей сферы услуг, рекламы. Хотя ряд компетенций этих групп достаточно сложно развить в рамках Программы: умение использовать основные теории мотивации, лидерства и власти для решения управленческих задач, умение формировать команду и эффективно в ней работать, умение анализировать и проектировать межличностные, групповые и организационные коммуникации, умение проводить аудит человеческих ресурсов и осуществлять диагностику организационной культуры. При формировании компетенций слушателей особую проблему составляет группа этических компетенций. Их невозможно

развить за короткое время, они напрямую связаны с культурой и ценностными установками конкретного человека. Развитие таких компетенций, как самосознание, самоменеджмент и самоконтроль, стрессоустойчивость и работоспособность, стремление к личностной зрелости не всегда зависит от внешних факторов воздействия. В большей степени эти компетенции формируются в течение всей жизни и тесно связаны не только со сферой деятельности слушателя, но и с особенностями характера человека, его мировоззрением.

В-восьмых, большое влияние на уровень качества оказывает профессорско-преподавательский состав, реализующий Программу: из 19 преподавателей пять чел. – доктора наук, четыре преподавателя имеют опыт работы бизнес-консультантами, 12 чел. имеют стаж работы в области повышения квалификации и переподготовки более пяти лет, 11 преподавателей приняли участие в программах повышения квалификации за рубежом.

В результате реализации программы в рамках компетентностного подхода формируется способность слушателей самостоятельно применять в определённом контексте полученные в процессе обучения знания, умения и навыки.

По результатам оценки эффективности реализации Программы выпускники выше всего оценивают качество полученных знаний в области общего, стратегического, инвестиционного, финансового менеджмента и маркетинга. Выпускники Программы в ходе обучения успешно приобретают важнейшие управленческие навыки, например, анализ возможностей и угроз, сильных и слабых сторон предприятия в конкурентной среде, формирование экономических целей и стратегии фирмы, экономическое обоснование инвестиционных проектов. Кроме того, выпускники Программы высоко оценивают практическую применимость полученных знаний: 88 % поставили оценки «4» и «5» по пятибалльной шкале.

Ближайшей перспективой развития Программы является полный переход на проектно-ориентированную подготовку слушателей, т. е. каждый специалист в процессе обучения должен будет разработать конкретный проект в рамках общего проекта развития своего предприятия. Это потребует значительных усилий со стороны преподавателей по совершенствованию методического обеспечения образовательного процесса, особенно в части разработки и внедрения активных методов обучения, а также развития системы взаимодействия с направляющими организациями. Большие задачи будут стоять в области совершенствования всей системы обеспечения качества подготовки слушателей Программы.

Р. Г. Гайнуллина
*Россия, **г. Ижевск***
Удмуртский гос. ун-т

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПЛОЩАДКА КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА (НА ПРИМЕРЕ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ)

Современный мир нуждается в новом человеке. Среди основных черт личности современного выпускника вуза называют целенаправленную на благо общества жизненную активность. В настоящее время языковое образование становится одним из главных инструментов подготовки хорошего специалиста. Чему должны учить преподаватели вузов для того, чтобы уровень университетского образования был на высоте?

Университет есть высшая ступень в образовании и воспитании человека и уже этим определяется его особое положение в системе образования. Преподаватель вуза становится между студентом и предметом в качестве посредника и даёт ему из предмета столько, сколько признаёт необходимым и посильным на данной ступени обучения. На практических занятиях преподаватель сообщает студентам правила, упражняет их в применении этих правил, исправляет ошибки и даёт им рекомендации. Тем самым он приучает их к дисциплине, оставляя их до поры до времени в подчинённом состоянии. Преподаватели вуза должны позаботиться и том, чтобы пробудить в студентах интерес к учёбе.

Преподаватель вуза обращается к умственно созревшему человеку, воспитывая самостоятельное мышление. На младших курсах эту самостоятельность надо пробуждать и укреплять советом и разъяснениями, сообщением известных приёмов и умений, но на старших курсах студенту нужно дать больше свободы. Ошибочно поступают те преподаватели, которые и в университетских стенах практикуют школьный способ обучения, применяя его только к более сложному материалу. Университет призван организовать встречу с предметом и привить умение правильно с ним обращаться. Для иностранного языка это встреча с живым словом, культурой других народов.

Преподаватель университета становится между студентом и своим предметом, чтобы правильно организовать это творческое восприятие и постепенно исключить себя из процесса обучения. Преподаватель ведёт студента к источнику знания, чтобы показать самый короткий путь овладения иностранным языком и любым другим предметом,

просто и доступно показать красоту и радость познания нового, полюбить этот источник, и сам процесс познания, который должен стать жизненно необходимым.

Именно поэтому «практические занятия» имеют в университете особое значение. Преподавателю, ведущему практические занятия очень важно выбрать правильные методы.

Метод – греческие слово, обозначающее путь к цели. Преподаватель на своём опыте испробовал разные пути и выбрал самый краткий. Но, предлагая наикратчайший путь, нужно оставить студенту возможность пройти другими тропами, заботливо наблюдая за восхождением подопечных.

Университет воспитывает в человеке стремление к свободе; свобода – есть ответственная, творческая самостоятельность человека. Но это не вседозволенность и произвол. Это есть свобода от всяких ненужных требований, от всяких чужеродных науке ограничений, от всякого человеческого давления на исследователя. Вот почему университет держится на чувстве ответственности. Воспитывая человека в свободе и приучая его к внутренней дисциплине, университет требует победы над собой и приобретения того истинного усердия, которое присуще настоящему учёному. Настоящий академик чувствует в себе вечного студента, который всегда будет знать недостаточно, и которому только дано счастье, расшифровать этот мир, как некий иероглиф. Высшая школа есть школа творческой мысли, которая исследует для того, чтобы созидать. Но исследователь должен добровольно подчиняться, ради предметного познания.

Для достижения этой цели в первую очередь необходимо преодолеть все мёртвые умственные схемы, расширять сознание, стараться выходить за рамки известного. Иностранный язык помогает решать эту проблему. Знакомство с новым способом передачи мысли помогает преодолеть старые схемы мышления, заставляет посмотреть на мир с другой точки зрения. Практическое овладение иностранным языком – это нелёгкий труд, который способен развивать такие свойства личности, как устойчивые положительные эмоции, волевые качества. Изучение иностранных языков тренирует память. В процессе развития личности, средствами изучаемого языка предполагается решение множества задач, способствующих формированию активной жизненной позиции.

Формирование активной жизненной позиции рассматривается в качестве наиважнейшей задачи, решаемой в ходе учебно-воспитательной деятельности. По нашему мнению, достичь этого можно при реализации идей педагогики свободы. Образовательная площадка должна быть личностно-ориентированной, способствующей созданию

демократического стиля взаимоотношений. Следует признать не только свободу преподавательского труда, но и личный интерес каждого студента. Через обучение своему предмету преподаватель стремится выработать у учащихся чувство ответственности за свою жизнь, уважение к окружающим, добросовестное отношение к любому порученному делу. Поставленная цель реализуется в процессе чтения текстов, встреч с носителями языка. При этом учащиеся приобретают страноведческие и лингвострановедческие знания. Подобные знания создают возможности для лучшего понимания русского языка и активного участия в диалоге культур.

Сегодня в качестве ведущей рассматривается практическая цель обучения иностранному языку. Это предполагает обучение студентов системе умственных действий для решения нестереотипных задач, что позволяет стимулировать творческий поиск, что, в свою очередь, позволит получить новую информацию и новое применение прежних знаний. Важно, чтобы цели обучения осознавались учащимися и были ими понятны. Если цели станут мотивами учебной деятельности и будут восприниматься как личностно значимые, студент станет субъектом деятельности по овладению языком. Этот процесс положительно скажется на результате обучения.

Но очень часто неправильное выстраивание учебного процесса отодвигает естественные потребности учеников на второй план. Одним из самых негативных факторов образовательной среды является выполнение различных заданий в принудительном режиме. Принуждение – это один из самых малоэффективных способов организации образовательной площадки. В трудах многих известных психологов и педагогов (В. А. Сухомлинского, Т. И. Шамовой, Б. Г. Ананьева и др.) принуждение приравнивается к насилию. К сожалению, в ряде случаев образование, реализуемое на образовательной площадке, принимает вполне определённые формы. Преподаватель часто принимает позицию информатора и контролёра. Но ведь это будет не соглашение, не договоренность – это будет натиск. Это будет насилие, а всякое насилие непременно окончится тем или иным разрушением.

Другим важным условием организации образовательной площадки является желанность труда преподавателя. Желанность труда повышает продуктивность и качество. Иногда этот труд проистекает в совершенно неожиданных условиях. Преподавателю иногда приходится самому познавать новое, проявлять доброжелательную находчивость. Уважительное отношение поможет сформировать у студентов положительное отношение к себе. Очень часто отсутствие положительного отношения к себе и своей деятельности приводит к снижению волевого импульса.

Как считают многие психологи и педагоги новаторы (В. Ф. Шаталов, Ш. А. Амонашвили и др.), такой нежелательный результат можно предотвратить созданием ситуации успеха на практическом занятии. Данная ситуация – это переживание личностных достижений. В качестве наиболее значимого условия создания ситуации успеха педагоги выделяют самостоятельное решение учащимися поставленных проблем. Именно вовлечение учащихся в творческую поисковую деятельность, предоставление им самостоятельного выбора альтернативных форм и линий поведения с предварительной ориентировкой в возможных последствиях такого выбора стимулирует их положительную самооценку, способствует формированию ответственности за самостоятельно принятое решение.

Основы деятельностного подхода в преподавании были заложены в работах психологов С. Л. Рубенштейна, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, рассматривающих деятельность в качестве движущей силы развития личности. В методике преподавания иностранных языков данный подход получил свою интерпретацию в рамках коммуникативно-деятельностного подхода к обучению. Суть этого похода означает, что изучение иностранного языка носит активный характер. В центре обучения при данном подходе находится студент, и вся образовательная площадка строится с учётом индивидуальных интересов, возрастных и национальных особенностей личности обучаемого.

Методическим содержанием данного подхода являются способы организации учебного процесса, связанные в первую очередь с широким использованием коллективных форм работы, с решением проблемных задач, с сотрудничеством между преподавателем и учащимися.

Средствами осуществления такой деятельности могут быть активные методы обучения. В основе таких методов лежат проблемные ситуации с использованием речемыслительных заданий, предусматривающих выполнение действий, основанных на критическом мышлении, на различной интерпретации фактов. Следует отметить, что развитие личности происходит в процессе преодоления трудностей. Задача педагога состоит в том, чтобы в образовательном процессе ученик постоянно стоял перед необходимостью преодолевать разного уровня препятствия. Трудность создаётся педагогом на основе уже имеющихся у студентов профессиональных и языковых знаний.

Проблемные ситуации на иностранном языке должны быть ориентированы на решение профессиональных задач, вызывать интерес у учащихся, быть для них значимыми. Проблемная ситуация – это путь движения вперёд и вверх, при котором ранее усвоенных знаний оказывается недостаточно и возникает потребность в новых. Педагогиче-

ская задача заключается в том, чтобы создать необходимую образовательную площадку в виде проблемно-ориентированных занятий. Выбор форм организации занятий зависит от модуля, курса, изучаемого материала. Студентам можно предложить следующие методы активного обучения: кейс-метод, мозговая атака, деловые игры, моделирование профессиональных ситуаций, игровое проектирование.

Суть обучения сводится к созданию образовательной площадки, идеально подходящей для продуктивной совместной деятельности в разных ситуациях. Обучение в сотрудничестве позволяет значительно увеличить время речевой практики каждого студента, поднимает качество образования. Педагогически грамотно организованный процесс обучения поможет сформировать новый тип личности: человека развитого, свободного и образованного.

О. А. Казанцева
Россия, ***г. Ижевск***
Удмуртский гос. ун-т

ПРИМЕНЕНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ИСТОРИКОВ (НА ПРИМЕРЕ КУРСОВ ПО МУЗЕОЛОГИИ)

Исторически основным методом преподавания учебных дисциплин в классическом университете являлась традиционная лекция, а наглядные пособия в виде статичных научно-вспомогательных материалов (таблиц, схем и графиков) иллюстрировали рассказ лектора.

В современном университетском образовании применяются образовательные технологии, направленные на максимальное получение студентами знаний с использованием не только традиционных способов, но и активных форм и методов в обучении. Особое внимание уделяется самостоятельной работе студента и диалоговой форме работы преподавателя и студента. В условиях реформирования высшей школы преподаватель и студент взаимодействуют не только на аудиторных занятиях, на которых применяются видеоматериалы, но и для постоянного делового общения вне аудиторий используются разнообразные каналы, прежде всего, электронные.

В педагогических трудах накоплен большой теоретический материал по использованию экранно-звуковых средств в высшем профессиональном образовании с целью формирования определённых профессиональных компетенций[1]. По мнению Е. Б. Фрайфельд, художественный фильм, например, применяется для решения достаточно узких педагогических задач или без определённых целей – для «общего развития». Использование кино, как важнейшего вида искусства, способствует профессионально-личностному развитию студента.

При проведении занятий и организации самостоятельной работы студентов-историков по курсам «История музейного дела в России», «История музейного дела в России и за рубежом», «История музейного дела в Приуралье», «Общая музеология и практика археологической экспозиции» использовались традиционные технологии обучения, предполагающие передачу информации в готовом виде, а педагог являлся единственным инициативно действующим лицом учебного процесса.

[1] *Фрайфельд Е. Б.* Художественный фильм как средство профессионально-личностного развития студентов при изучении иностранного языка в высшей школе: дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2006.

Использование традиционных технологий обеспечивает информационный минимум знаний студента, но не охватывает его творчество. Именно по этой причине в процессе изучения теоретических разделов курсов по музеологии стали применяться новые образовательные технологии обучения – презентации материала в электронном виде. При проведении семинарских занятий использовались личностно-ориентированные и линейно-хронологическая образовательные технологии, которые позволяют освоить учебный материал по истории возникновения музеев в хронологии, учесть индивидуальные особенности и научные интересы студента. Данные технологии обеспечивают ориентацию студента на способность и готовность на практике (в жизни) применять полученные в ходе изучения дисциплины знания, умения и навыки. Разнообразие технологий способствует дальнейшему формированию профессиональных компетенций историка.

Кроме традиционных образовательных технологий при изучении учебных курсов по музеологии используются инновационные формы обучения, такие как интерактивная и виртуальная экскурсия[1].

Весьма популярная современная форма обучения – интерактивная экскурсия, при которой обучающиеся воспринимают и усваивают знания на месте расположения изучаемых объектов (музеи, выставки, исторические места и т. д.) путём непосредственного ознакомления с ними. В ходе экскурсии по конкретному музею студенты не только видят объекты, на основе которых раскрывается тема, слышат о них необходимую информацию, но и овладевают практическими навыками самостоятельного наблюдения и анализа. Интерактивный метод предполагает взаимодействие, диалог, что особенно ценно для семинаров. В отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом и на доминирование активности студентов в процессе обучения.

---

[1] *Казанцева О. А.* История музейного дела в России и за рубежом (заочная форма обучения): рабочая программа // Рабочие программы и методические рекомендации по дисциплинам специализации «Историческое краеведение и музееведение». Ижевск, 2003. С. 45-54; *Она же*. Общая музеология. Рабочая программа и методические рекомендации для студентов заочного отделения исторического факультета. Ижевск, 2004; *Она же*. Роль учебных курсов по музеологии в подготовке специалистов для социально-культурного сервиса и туризма // Продвижение имиджа России: (продвижение имиджа Удмуртии: опыт и перспективы): матер. междунар. науч.-практ. конф. 1-2 нояб. 2007 г. Ижевск, 2007. С. 156-158; *Она же*. Инновационные педагогические технологии и информационные возможности как факторы повышения качества образования студентов-историков Удмуртского государственного университета в области музееведения // Международное сотрудничество: интеграция образовательных пространств: матер. II междунар. науч.-практ. конф. Ижевск, 2011. С. 224-229.

Ещё одна форма – виртуальная экскурсия, которая является новым эффективным презентационным инструментом, с помощью которого возможна наглядная и увлекательная демонстрация любого реального музея. Перед экскурсиями необходимо дать задание студентам и сформулировать цель просмотра, а также сделать необходимые рекомендации и пояснения содержательного характера. Задача преподавателя – контролировать работу студентов.

Создание новых условий обучения для студентов делает продуктивным сам процесс обучения и позволяет историкам накопить ценный опыт, необходимый для дальнейшей профессиональной деятельности.

Видеоматериалы сами по себе разнообразны и охватывают фильмы, телепередачи «Музеи мира» канала «Культура», видеоряд (фотографии, полученные в результате археологических и музейных практик историков). Отметим разные жанры кино: научные, научно-популярные, художественные, документальные, учебные фильмы, а также его виды: отечественные и зарубежные, используемые при чтении курсов по музеологии.

При этом самостоятельно студенты готовят ставшие уже традиционными собственные презентации к докладам, сообщениям, выполненные в программе «Power Point».

Более редкий вид представления материалов, но вызывающий интерес в студенческой среде – видеоролики с «YouTube». Короткие по времени, но содержательные, они могут быть использованы для примеров или аргументации отдельных положений или тезисов выступлений на занятиях.

Методика использования видеоматериалов. Видеоматериалы к занятию подбирает и формирует преподаватель, безусловно, предварительно их необходимо соотнести с темой программы учебного курса. Видеоматериалы не должны заменять текст лекции. При выборе определённых фильмов необходимо принимать во внимание следующие критерии: художественную ценность, социальные особенности студенческого возраста, интересы и жанровые предпочтения студентов. В разных группах эти предпочтения, как правило, отличаются, но в основном среди студентов-историков наибольший интерес вызывают научно-документальные видеоматериалы.

В результате многолетнего опыта использования видеоматериалов была сформирована тематическая коллекция, предназначенная авторами фильмов для домашнего просмотра, но используемая фрагментарно для показа на занятиях по курсам «История музейного дела в России», «История музейного дела в России и за рубежом»: фильмы научно-популярной серии «Сокровища московского Кремля («Дер-

жавы вечная любовь»)» (1987): «Оружейная палата», «Искусство русского ювелира»; фильмы из сериала «Государственный Эрмитаж» (2000): «Третья особая кладовая», «Мир Голландии», «Золотой век Фландрии» и т. д.; «Знаменитые музеи Санкт-Петербурга» (ООО «ТехноПром», 2007), обзорный фильм «Третьяковская галерея» (телекомпания «ВИП-ТВ», 2007), фильм из коллекции Русского музея «Империя Строгановых» (кинокомпания «МИРИС», 2000).

Рассмотрим некоторые конкретные примеры использования видеоматериалов в программах учебных курсов по музеологии. При чтении курса «История музейного дела в России» актуально приложение к учебно-методическому пособию «Музейно-экскурсионная практика: музеи Крыма» в электронном виде (тематические фотографии «Практика», «Севастополь», «Херсонес»)[1].

Особый интерес у студентов вызывает художественный фильм «Херсонес Таврический», созданный к 180-летию раскопок Херсонеса Артуром Вилькенсом (2007), поскольку в нём удачно переплетаются документальные сюжеты и фрагменты из знаменитых художественных фильмов «Троя», «Гладиатор». Для демонстрации студенческого творчества в аудитории неоднократно использовались сюжеты из любительского авторского фильма «Херсонес Таврический», созданного в ходе прохождения музейно-экскурсионной практики в г. Севастополе в 2008 г. студентами-историками П. Мурыкиным и Н. Сморкаловым.

Опыт показа ф.рагмента художественного фильма «Как царь Пётр арапа женил» (режиссер: А. Митта, в ролях: В. Высоцкий, М. Глузский, А. Петренко, И. Рыжов и др., 1976) – приезд Петра I к боярину Ртищеву буквально позволяет студентам «почувствовать» повседневную среду начала XVIII в. в России, когда всё заграничное в теремах бояр было чуждым и не отражало русскую культуру, а падающая со стены картина «Толстомясая» – яркое тому подтверждение (в этом эпизоде полотно спешно повесили перед приездом царя).

Цель показа фрагментов из фильмов в аудитории – стимулировать студентов для самостоятельного просмотра фильма дома или в зале Медиатеки НБ УдГУ. Видеосюжеты – важный источник информации, который студенты могут найти самостоятельно или пользуясь рекомендациями преподавателя (по указанной ссылке в Интернете), в университетской Медиатеке или на «YouTube». Для самостоятельного просмотра студентом фильмов по истории музейного дела в России

[1] *Казанцева О. А., Ютина Т. К.* Музейно-экскурсионная практика: музеи Крыма: учеб.-метод. пособие. Ижевск, 2008. URL: http://elibrary.udsu.ru/xmlui/handle/123456789/2718

университетская Медиатека располагает определённым фондом, среди фильмов которого обозначены документальные, научно-популярные, коллекционные, учебные и т. д.[1] Единственным ограничением является предоставление фильмов для просмотра преподавателю или студентам только в помещении Медиатеки.

Особым методическим приёмом преподавателя является рассылка студентам по электронной почте. Например, при работе над темой «Меценаты России» (бакалавриат, спецкурс «История музейного дела в России») студенты по почте получают презентацию, на основе которой в следующее семинарское занятие им предлагается проверка знаний в виде теста с последующим устным обсуждением. Опыт показал, что студенты с интересом знакомятся с готовой презентацией и затем весьма успешно справляются с тестовой проверкой знаний на семинаре.

Спецкурс «История музейного дела в Приуралье», в котором использовались видеоматериалы, читался для магистров направления подготовки 030600 «История», наименование магистерской программы – «История и культура народов Приуралья: развитие и межкультурное взаимодействие»[2]. При изучении темы «Роль личности при создании музеев. Меценаты музеев» студенты самостоятельно готовили презентации к темам семинаров, что позволило преподавателю создать своеобразный банк презентаций.

При изучении этой темы отметим актуальный и запоминающийся для студентов образ мецената (фрагмент фильма В. Кривоноса «Им-

---

[1] Петербургская Кунсткамера [Видеокассета]: науч.-поп. фильм / авт. сценар.: Ю. Поплинский, Л. Павлинская; Реж. В. Ахнин. Б.м.: Крупный план, 1993; Русский музей [Видеокассета]: в 4 кас. Кас. 2. М.: Мастер Тэйп, 2000. 180 мин. (Коллекц. серия. Из собр. Гостелерадиофонда); Троице-Сергиева лавра [Видеокассета]: док. фильм. М.: Крупный план, 2000. 52 мин. (Духов. наследие); Московский Кремль [Электронный ресурс]: Путеводитель. CD-ROM. М.: Коминфо, 1996. 649 Mb (Интерактив. мир); Санкт-Петербург [Электронный ресурс]: Мультимедийн. альбом. CD-ROM. М.: Коминфо, 1997. 517 Mb (Интерактив. мир); Золотой век русской культуры [Электронный ресурс]: Эпоха Александра I в портретах. CD-Rom. М.: Гос. Третьяковская галерея, 1996. 270 Mb (Русское искусство для детей; Диск 1); Эрмитаж [Электронный ресурс]: История. Дворцы. Коллекции. CD-ROM. М.: Интерсофт/Монпарнас; Эрмитаж, 1999; Музейно-выставочный комплекс стрелкового оружия им. М. Т. Калашникова [Электронный ресурс]: мультимедийный альбом. Ижевск: Центр мультимедиа УдГУ: ООО «Миттек», 2005. Электрон. дан. (77,2 Mb).

[2] *Ютина Т. К.* Опыт реализации образовательной программы специализированной подготовки магистров «История и культура народов Приуралья: развитие и межкультурное взаимодействие» // История культуры в университетском образовании: педагогический опыт и современные образовательные практики: сб. ст. и матер. всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 95-летию со дня рожд. проф. В. Е. Майера (1918–1985). Ижевск, 2013. С. 79-84.

перия Строгановых», студия «Квадрат фильм», кинокомпания «МИРИС», 2000)

В ходе чтения курса «История музейного дела в России и за рубежом» для магистров направления «Историко-культурное наследие и развитие современной музеологии» для понимания общей картины развития музейного дела в мире и выявления особенностей формирования музеев в России, Западной Европе, Азии, Америке, Африке целесообразно использовать на занятиях фрагменты телепередач «Музеи мира» телеканала «Культура» (2007-2008). Цикл передач охватывает музеи практически всех континентов мира.

Определённый интерес представляет исторический многосерийный фильм Виталия Аксёнова «Похищение Европы», изданный ООО Продюсерский центр «Культура и коммуникация» («Интерфакт», 2006), отражающий сложные процессы реституции культурных ценностей России, вывезенные немцами в годы Великой Отечественной войны. Фильм основан на архивных материалах. Фрагменты сериала, показанные на лекции и семинаре при изучении темы «Политика государства в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.», позволяют показать трудности решения вопросов возврата художественных предметов.

Для расширения кругозора студентов также можно рекомендовать популярный в молодёжной среде художественный фильм «Ночь в музее», привлекающий внимание к всемирной акции «Ночь в музее», которая в России проходит ежегодно.

На первом занятии спецкурса «Общая музеология и практика археологической экспозиции» для магистров направления «Археология» студентам предлагается для скачивания презентация «Археологические музеи мира», которая позволяет им «путешествовать» по странам, рассматривая экспозиции и получить наглядное представление о разнообразии мировых археологических коллекций и экспозиций. Выбранная методика в ходе освоения теории курса подводит студента к собственной практической и творческой работе по проектированию археологической экспозиции.

Отметим важность применения видеоряда при обсуждении разнообразных способов показа массового и уникального археологического материала в музеях или на выставках. Важный и необходимый пример для студентов – личный электронный ресурс преподавателя в виде фотографий отдельных предметов и выставок, накопленных как в ходе посещения археологических экспозиций в отечественных и зарубежных (Австрия, Чехия, Швеция, Финляндия, Венгрия) поездках,

так и в течение многолетнего практического опыта преподавателя при создании экспозиций на месте археологических раскопок[1].

Важным источником для показа видео на занятиях по музеологии является портал культурного наследия «Культура.РФ», раздел «Музеи» – www.cultura.ru, где в режиме он-лайн можно использовать фрагменты документальных фильмов о музеях России и рекомендовать фильмы для самостоятельного просмотра студентам.

Перспективен преподавательский образовательный сайт, созданный на основе сервисов Web 2.0 на платформе Google для студентов-историков (бакалавры, магистры) – слушателей учебных курсов по дисциплинам музеологии («История музейного дела в России», «История музейного дела в России и за рубежом», «История музейного дела в Приуралье», «Общая музеология и практика археологической экспозиции»). Платформа Google располагает более разнообразными инструментами для создания современных презентаций (динамичная графика, звук) по сравнению с программой Power Point и позволяет в презентациях включать видео, например с «YouTube». Сайт является своеобразным банком учебно-методических материалов преподавателя и одновременно его рабочим инструментом. Важной составляющей сайта является информация о преподавателе и его научных и учебно-методических публикациях, в том числе, и по читаемым курсам. Возможности сайта перспективны для студентов, особенно при дистанционной форме обучения, но полезны и для студентов очной и заочной формы обучения. Структура сайта универсальна для обучающихся по курсам музеологии. Отметим гибкость сайта, преподаватель может его корректировать для новой группы студентов, убирать или добавлять новые материалы, имеющие обязательный и рекомендательный характер. Студент знакомится с презентациями, имеющимися у преподавателя, студенческими работами, учитывая ошибки коллег-студентов, делает свои. Оценочные материалы состоят из входного, итоговых и тематических тестов для самостоятельной проверки знаний.

При наличии технических средств во время занятия в аудитории возможен выход на образовательный сайт преподавателя, где есть разнообразные материалы (статьи по музеологии, тематические презентации, ссылки на фильмы он-лайн) к курсам по истории музейного дела (в России и за рубежом) для непосредственной работы с ними в течение занятия. При наличии пароля у студента вход на сайт возможен и дома для самостоятельной подготовки к занятиям (возможность читать статьи в электронном виде, просмотреть презентации студен-

[1] *Казанцева О. А.* Археологическая практика как ресурс изучения историко-культурного наследия: учеб.-метод. пособие. Ижевск, 2015.

тов или преподавателя по теме занятия, дополнительные материалы и проверить свои знания во входных и тематических тестовых вопросах). Конечно, создание сайта дело довольно трудоёмкое, но творческое, а потраченное время (как при подготовке, так и в процессе работы с сайтом, а также интерактивной связи со студентами) окупается оперативным и эффективным диалоговым общением преподавателя и студента.

В результате многолетнего педагогического эксперимента тестирования студентов, апробирования учебно-методических комплексов по курсам музеологии у бакалавров и магистров, включающего научно-популярные, художественные и исторические фильмы и формы работы (полный, частичный просмотр и т. д.) с ними, можно сделать вывод не только о целесообразности использования видеоматериалов, но и полезности их в качестве средства профессионально-личностного развития студентов-историков.

При чтении курсов по музеологии динамическая наглядность и зрелищность способствует созданию системы устойчивых и ярких образов, лучшему запоминанию материала, умению привлекать и использовать на занятиях свой собственный опыт путешествия в разнообразные музеи.

В рамках выполнения программы самостоятельной работы по изучаемым дисциплинам студенты и сами создают учебный материал к аудиторным занятиям. Историки справляются с поиском необходимых видеофрагментов для показа на семинаре, успешно демонстрируют своё творчество в виде презентаций, как по готовым шаблонам, так и свои разработки, а иногда демонстрируют и креативный подход при выполнении заданий. Просмотр в аудитории творчески выполненных студенческих работ позволяет в диалоговой форме обсуждать увиденное, мотивирует аудиторию критически мыслить, анализировать, одним словом, активно работать на семинарских занятиях.

Важным направлением обмена знаниями преподавателя и студента является рассылка преподавателем готовых презентаций (за неделю) для изучения студентам по электронной почте с последующей тестовой проверкой знаний на занятии.

Тематические ролики также целесообразно использовать на занятиях, но для их показа необходимо техническое оснащение аудитории – выход в Интернет.

Отметим, что для эффективного использования наглядности в учебном процессе необходимо, чтобы она была не только иллюстрацией к определённой теме, но и служила источником новых знаний. Эту задачу с успехом решают видеоматериалы (фильмы, презентации, ролики, образовательные сайты). Кроме того, показ видеоматериалов

вносит определённое разнообразие в учебный процесс, использование видео способствует развитию внимания и памяти.

Таким образом, в современной высшей школе видеоматериалы являются важной составляющей в подготовке профессиональных кадров высшей школы: эффективность их использования как на занятиях в аудитории, так и в самостоятельной работе студента при подготовке к семинарам очевидна. Наглядность, информативность и выразительность видеоматериалов – прекрасный инструмент как в непосредственно реальном, так и в он-лайн диалоге преподавателя и студента-историка.

Осталось добавить, что использование видеоматериалов в учебном процессе и профессиональной подготовке историков имеет и более широкий диапазон: они могут и должны использоваться при публичной защите курсовой, выпускной квалификационной работы, в творческой студенческой деятельности (создание авторских тематических роликов или фильмов) и т. д. Эта практика, в свою очередь, способствует и приобретению студентами одной из необходимых компетенций современного специалиста: умение собрать, структурировать и проанализировать достаточно большой объём информации и подготовить её презентацию.

Л. А. Зайналова
*Россия, **г. Махачкала***
Дагестанский гос. ун-т

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ СИНТАКСИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ-БИЛИНГВОВ

Овладение русским языком учащимися-билингвами представляет собой процесс усвоения новых языковых явлений и преодоления учащимися интерференции, затрудняющей процесс коммуникации. Проблема преодоления интерференции в русской речи учащихся дагестанской школы требует особого внимания.

Вопросами предупреждения и преодоления интерференции в русской речи учащихся посвящены исследования ряда известных ученых: Г. Г. Буржунова, З. М. Загирова, В. Ю. Розенцвейга, Р. Б. Сабаткоева, М. Х. Шхапацевой и др. Также лингводидактическим основам обучения русскому языку учащихся-дагестанцев в условиях многоязычия посвящены работы А. М. Айтберова. Согласно мнению Г. И. Магомедова, «эффективное и действенное практическое и теоретическое усвоение русского языка в национальной школе может быть обеспечено только при соблюдении строгого учёта специфики родного языка». Г. М. Магомед-Касумов считает целесообразным рассматривать основные расхождения и считает, что они проявляются главным образом в том, что одно и то же слово русского языка в составе различных словосочетаний может соответствовать разным лезгинским словам и наоборот.

По мнению А. А.Реформатского, трудность усвоения русского (неродного) языка заключается в преодолении интерференции, тормозящей процесс «овладения чужим языком», навыков, являющихся, по мнению Н. С. Тубецкого, «ситом, через которое в искажённом виде воспринимаются факты чужого языка».

Синтаксическая интерференция в русской речи учащихся-билингвов обусловлена рядом факторов:

– расхождениями между русским и родным (лезгинским) языками вследствие их принадлежности к разным языковым группам по типологический и структурной классификации: русский язык относится к номинативному, а лезгинский – к эргативному типу;

– влиянием психологического барьера, в результате которого учащиеся-билингвы испытывают некоторую робость при коммуникации, что приводит к порождению интерферентных ошибок в русской речи учащихся;

– отсутствие целенаправленной работы по усвоению трудных тем синтаксиса русского языка, вызывающих синтаксическую интерференцию.

Основная задача формирования речевых умений и навыков обучающихся русскому (неродному) языку предусматривает предупреждение и преодоление межъязыковой синтаксической интерференции[1]. Актуальность данной проблемы заключается также в том, что ошибки в русской речи учащихся-лезгин связаны с интерферентными явлениями в словосочетаниях. При обучении русскому языку в дагестанской школе учителя встречаются с трудностями по преодолению межъязыковой синтаксической интерференции, обусловленной влиянием родных языков. Это и следует считать причиной грамматических ошибок на том этапе, когда у учащихся-билингвов не сформированы навыки определения падежа по смысловым связям слов, не выработано чёткое представление о приёмах умственных операций по применению правил определения падежа[2].

Наиболее частыми можно признать следующие нарушения употребления предлогов и предложно-именных конструкций:

– смешение родовых и падежных окончаний;
– пропуск предлогов;
– употребление не в том значении, какое характерно им;
– смешение предлогов;
– употребление лишнего предлога;
– смешение предлога и приставки;
– нарушение норм сочетания предлога с падежной формой.

Ошибки данного типа возникают вследствие того, что в дагестанских языках нет предлогов, их заменяют послелоги и падежные окончания.

В поликультурной школе учителю-словеснику необходимо строить работу над преодолением и предупреждением синтаксических интерферентных ошибок таким образом, чтобы учащиеся как можно легче и осознанно усвоили согласование определения с определяемым словом в роде, числе и падеже, связь между главным и зависимым словом в предложных словосочетаниях, написание правильных форм зависимого слова. При этом целесообразно пользоваться наглядными пособиями, расширенно объяснять значения слова, конкретизируя его грамматические признаки. Принцип учёта родного языка даёт возможность прогнозировать потенциально возможную интерференцию

[1] *Зайналова Л. А.* Некоторые аспекты возникновения и изучения интерференции // Начальная школа. 2013. № 7.
[2] *Магомедов Г. И.* Учёт особенностей родных языков в процессе обучения русскому языку. Махачкала, 1990.

и наметить специальные упражнения по её предупреждению и преодолению.

В обучении русскому (неродному) языку учащихся-билингвов ведущим должен стать принцип коммуникативной направленности обучения, сущность которого заключается в формировании навыков общения на русском языке[1].

При этом наиболее приемлемым должно быть использование таких методов формирования речевых навыков, как: объяснительный, проблемно-поисковый, метод обобщения или закрепления полученных знаний, выполнение практических заданий, упражнений, грамматический разбор, проведение изложений, сочинений и других видов творческих работ.

Также минимизировать интерферентные ошибки помогут задания, включающие: определение рода по значению, распознавание рода по окончаниям, определение рода имён существительных на мягкий согласный и шипящий.

Современные условия определяют принципиально новое отношение к преподаванию русского языка учащимся-дагестанцам – рассмотрение его в контексте формирования сбалансированного национально-русского двуязычия. Один из основных путей – предупреждение и преодоление синтаксической интерференции в русской речи учащихся-дагестанцев. Главная роль в этом направлении принадлежит национальной школе, призванной на деле реализовывать равноправное функционирование языков.

В целях обеспечения успешного овладения учащимися коммуникативными навыками необходимо назвать следующие действия:

– ознакомление с нормами литературного произношения;

– элементарные занятия по синтаксису (синтаксический разбор, сопровождающийся, когда это потребуется, морфологической характеристикой некоторых частей речи);

– специальное разучивание текстов с точки зрения их правописания, декламация, чтение художественных произведений вслух;

– проведение уроков, посвящённых произношению;

– частое выразительное чтение художественных текстов самим учителем с целью вызвать у учащихся стремление исправить свою речь, а также выразительное чтение наизусть отрывков художественной прозы и стихотворений учащимися, хорошо владеющими литературной речью;

[1] *Розенцвейг В. Ю.* Языковые контакты. Лингвистическая проблематика. Л., 1972.

– постоянное наблюдение за речью учащихся на уроках и внеурочное время, систематическое исправление явлений синтаксической интерференции в устной речи учащихся;

– выразительное чтение и заучивание наизусть учащимися стихотворных и прозаических текстов (отрывков);

– запоминание отдельных выражений оборотов литературной речи;

– проведение сочинений и изложений (устных и письменных) на специально подобранные темы с прямой, диалогической и монологической речью.

Целесообразно проводить и сознательное списывание. Это поможет учащимся осознать составные морфологические и синтаксические элементы, которые образуют данное словосочетание, предложение или текст. Также можно использовать предупредительный диктант, читая при этом медленно и отчётливо, с соблюдением норм литературного произношения, чтение текста учителем, повторение правил написания тех или иных конструкций.

Необходимо усилить и конкретизировать коммуникативный принцип, в соответствии с которым определяется цель обучения.

Учитель русского языка должен строить работу посредством включения в план урока следующего типа заданий, что одновременно будет содействовать обучению правильному письму, установлению правильных ассоциаций между падежными окончаниями и написанием правильных грамматических форм. Учитель-словесник должен знать расхождения в родном и русском языках, обусловливающие интерференцию в русской речи, чтобы на каждом языковом уровне учитывать влияние интерференции на обучение русскому языку.

Для ликвидации грамматических ошибок целесообразно:

– анализировать тексты, выделяя в них падежные формы существительных, не совпадающие в родном и русском языках;

– с выделенными падежными формами слов составлять словосочетания и предложения;

– произнести составленные синтаксические конструкции, отчётливо озвучивая окончания;

– записать составленные словосочетания и предложения в тетради, а существительные в косвенных падежах подчеркнуть;

– систематически тренировать учащихся в склонении слов и словосочетаний в устной и письменной форме;

– фиксировать внимание учащихся на падежных окончаниях.

Рекомендуем также выполнять следующие типы упражнений, формирующие:

а) речевые навыки (имитативные, подстановочные, трансформационные, репродуктивные) по заданным параметрам: ситуации, форме высказывания, коммуникативной задаче;

б) речевые умения при определении самим учащимся коммуникативной задачи (рассказ прочитанного, услышанного, увиденного, пережитого на уровне абзаца, текста).

Необходимо продолжить работу над формированием навыков работы с: предложно-падежной системой русского языка, видами глагола, глаголами движения, порядком слов в предложении и словосочетании[1]. Откорректировать способы работы с ними.

С целью выработать навыки правильного составления синтаксических конструкций (словосочетаний и предложений) целесообразно проводить упражнения следующего типа: допишите пропущенные окончания или целые части предложения (при одновременном произношении записываемых слов. Например:

а) у машин_ сломались колёса; к автобус_ подошли школьники; дети стояли у гряд_к с картошк_; дети подошли к грядк_ с морков_; у сестр_ есть маленькое зеркальц_.

б) мы восхищались (чем?) _; отец был доволен (чем? или кем?) _; составить предложения со словосочетаниями: весёлая детвора; усталые родители (в им. падеже); свежее масло (в вин. падеже); двинулись в сторону вокзал_; распространите словосочетания и составление с ними предложений: читает что? (книгу); любит кого? (сестру); рисует чем? (карандашом); выделение словосочетаний в составленных предложениях со связью согласование и управление.

[1] Русский язык как неродной: новое в теории и методике: матер. IV Междунар. науч.-метод. конф. (Москва, 16 мая 2014г.). Чебоксары, 2015. Вып. 4.

С. И. Журавлёва, К. Зелковский
*Беларусь, **г. Мозырь***
Мозырский гос. педагогический ун-т им. И. П. Шамякина

ИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ ГЕНДЕРНОГО ВОСПИТАНИЯ В УО «МГПУ им. И. П. ШАМЯКИНА»

В современных условиях глобализации и интеграции резко возрастает культурообразующая функция образования, которая даёт возможность человеку выступать носителем своей культуры. Качественно новым явлением в развитии общей и профессиональной культуры в XXI в. становится гендерная культура, призванная формировать целостное восприятие людьми гендерных взаимоотношений на основе их духовного, интеллектуального и практического постижения. В то же время, процесс гуманизации в обществе невозможен без преодоления неравенства по половому признаку, создания условий равного доступа, отношений и результатов, в том числе, в сфере образования.

Развитие гендерного мышления и воспитание гендерной чувствительности будущего специалиста представляется одной из сторон гуманизации и гуманитаризации профессионального образования, и связано с решением проблем межличностного взаимодействия, грамотного построения карьерного успеха и экономической стабильности общества. Всё это выдвигает на передний план в подготовке будущего специалиста задачу формирования его гендерной культуры.

Повышение гендерной культуры студентов является одним из приоритетных направлений учебно-воспитательного процесса учреждения образования «Мозырский государственный педагогический университет им. И. П. Шамякина». Это обусловлено высокими требованиями к личности и профессиональной подготовке будущего учителя, к его гражданской позиции и социальной активности. Воспитательная и информационно-просветительская работа по данному направлению реализуется в ходе выполнения мероприятий «Программы непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи Республики Беларусь на 2011–2015 годы», «Национального плана действий по обеспечению гендерного равенства в Республике Беларусь на 2011–2015 годы».

Формирование гендерной культуры у студентов эффективно при реализации следующих организационно-педагогических условий:

– направленности формирования гендерной культуры на развитие у студентов гуманистической «Я-концепции» личности;

– формирования гендерной культуры у студентов в специально организованном учебном процессе;

– формирования гендерной культуры у студентов в специально организованной педагогической деятельности во внеучебной работе.

В учебно-воспитательном процессе реализуются следующие задачи:

– повышение уровня гендерной грамотности студентов;

– формирование гендерной культуры на основе государственной идеологии;

– создание условий для социализации и саморазвития личности обучающегося.

В УО «МГПУ им. И. П. Шамякина» проводится мониторинг по определению уровня сформированности гендерной культуры студентов. В рамках этого направления в группах и на факультетах проводятся информационные и кураторские часы, диспуты и дискуссии, беседы, вечера вопросов и ответов.

При организации работы с обучающимися по гендерному воспитанию используются различные формы и методы:

1. Традиционные:

– информационные и кураторские часы «Два полюса отношений»;

– семинары «Чтобы мир был красочным и ярким», «Как избежать конфликта», «Проблема насилия в семье»;

– встречи с медицинскими работниками, участковыми инспекторами, сотрудниками ИДН, суда, прокуратуры;

– просмотр и обсуждение социальных видеороликов «Соблазны красивой жизни», «Как не попасть в ловушку».

2. Интерактивные:

– дискуссии и круглые столы «Простые ответы на сложные вопросы», «Предупредить худшее», «Противоположности?»;

– проблемные тренинги «Конструктивное общение и здоровье личности», «Учитесь властвовать собой», «Человек среди людей»;

– ролевые игры «Право на защиту», «Страна справедливости».

3. Просветительские:

– выпуск бюллетеней, информационных листков «Собираетесь на работу за границу?!»;

– изготовление и распространение памяток-буклетов «Недостойное обращение с детьми: физическое, сексуальное, эмоциональное насилие», «Правила безопасного поведения в Интернете», «Рекомендации для взрослых по обеспечению безопасности детей в киберпространстве».

Наиболее значимыми мероприятиями в этом направлении стали: конкурсы творческих работ студентов по гражданско-патриотической

и гендерной тематике, круглый стол по формированию информационной и гендерной культуры студентов.

Формированию у будущих педагогов гендерной толерантности, критического мышления, плюралистического мировоззрения способствуют такие мероприятия, как:

– интеллектуальные турниры;

– литературные диспуты «Проблемы женской эмансипации в русской литературе XIX в.»;

– кураторские часы «Роль семьи в современном обществе», «Профилактика правонарушений среди молодёжи», «Ценностные ориентации современной семьи», «Отцы и дети: проблемы взаимоотношений»;

– блиц-интервью «Гендерные стереотипы в профессии»;

– творческий проект-презентация «Гендерные модели современного воспитания»;

– круглые столы «Профессиональное саморазвитие будущего учителя», «Основные принципы социальной защиты семьи в РБ»;

– выставка научно-методической литературы «Гендерные исследования»;

– мастерская «Люблю»;

– литературно-музыкальная композиция «Всё начинается с любви»;

– музыкальный ринг «Настоящее и будущее»;

– встречи студентов с психологами, психотерапевтами, врачами-сексопатологами по вопросам семейного, гендерного воспитания.

В УО «МГПУ им. И. П. Шамякина» проводится системная целенаправленная работа по повышению статуса женщин в обществе, защите материнства и поддержке семьи. С этой целью в рамках «Недели матери», «Дня семьи» проводятся разнообразные мероприятия:

– конкурсы рисунков, газет, фотогазет, коллажей, презентаций;

– конкурсы чтецов;

– круглые столы с приглашением представителей социума, на которых проводятся беседы о роли женщины, матери в воспитании детей;

– информационные и воспитательные часы;

– беседы «Взаимоотношения в семье детей и родителей», «Восславим женщину-мать», «Моя семья в будущем»;

– литературные гостиные, литературно-музыкальные композиции «Вся гордость мира от матерей», «Для любимой мамы...», «Образ женщины в произведениях искусства», «С любовью на все времена», «Я оды матери слагаю», «О той, кто дарует нам жизнь и тепло»;

– поэтические конкурсы «Чистейшей прелести чистейший образец», посвящённый «Дню матери»;

– тематические вечера «Мама – хранитель домашнего очага»;

– информационные проекты «Мы будем вечно прославлять ту женщину, чьё имя – мать», «Молодая семья как объект социальной политики».

Ежегодно под руководством преподавателей университета студенты проводят научные исследования по гендерной проблематике, пишут курсовые и дипломные работы. Студенты, магистранты и аспиранты активно принимают участие в республиканской студенческой научно-практической конференции «От идеи – к инновации», что свидетельствует об их интересе к гендерной проблематике и актуальном запросе педагогической практики. Так, студентка В. В. Куделько выступала с докладом «Гендерная идентичность в юношеском возрасте» (2011), Н. С. Карпович – «Формирование гендерной культуры школьников как социально-педагогическая проблема» (2011), «Формирование гендерной культуры школьников в условиях клубной деятельности» (2015), Е. Н. Лукеш – «Гендерное просвещение учащихся в системе работы социального педагога» (2015).

Планируется ввести в учебный процесс спецкурс «Гендерное воспитание детей и учащейся молодёжи» (авторы – В. В. Чечет, С. Н. Захарова). Структура программы включает цель и задачи спецкурса, требования к уровню освоения содержания дисциплины по коду формируемых компонентов, общую трудоемкость и виды учебной работы, содержание, учебно-методическое, информационное, материально-техническое обеспечение дисциплины, методические рекомендации по организации её изучения. Содержание спецкурса представлено по темам (всего – 7) и видам учебной работы: лекции, семинарские занятия (СЗ) и самостоятельная работа студентов (СРС) и часам (всего: 14 – лекций, 10 – СЗ и 2 – СРС).

Таким образом, в университете сложилась определённая система работы по формированию гендерной культуры студентов, совершенствуется и развивается студенческое самоуправление, основной целью которой является демократизация жизни студенческого коллектива и формирование у студентов готовности к участию в управлении обществом.

Эффективности гендерного воспитания студентов способствуют:

– применение системного подхода в организации учебно-воспитательного процесса;

– реализация личностно-ориентированного подхода, усиление индивидуальной работы, направленной на самопознание, саморазвитие и самореализацию каждого обучающегося;

– взаимодействие в процессе воспитательной работы с общественными организациями, семьёй и другими социально-воспитательными институтами;

– опора в процессе обучения и воспитания на традиции коллектива;

– развитие коммуникативной культуры (тренинги общения, коммуникативные игры, часы общения и развития, кружки и клубы коммуникативной культуры и др.);

– проведение мониторинга и учёт его результатов при планировании и осуществлении учебно-воспитательной работы.

Т. В. Шрейбер
*Россия, **г. Ижевск***
Удмуртский гос. ун-т

ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ СОВЛАДАНИЯ СТУДЕНТОВ С ТРУДНЫМИ СИТУАЦИЯМИ, СВЯЗАННЫМИ С ОБУЧЕНИЕМ В ВУЗЕ

На сегодняшний день проблема совладания и преодоления трудных жизненных ситуаций изучена довольно широко, в т. ч. в гендерном аспекте. Психологов интересует, кто (мужчины или женщины) эффективнее преодолевают трудные жизненные ситуации; какие способы преодоления используют мужчины, а какие женщины; какие конкретно трудные ситуации эффективнее преодолеваются мужчинами, а какие женщинами; что служит предпосылкой для формирования той или иной копинг-стратегии. Несмотря на достаточную изученность, проблематика совладающего поведения как комплексной реакции человека на различные по напряжённости, значимости и характеру ситуации, остаётся одной из самых актуальных. Материалы научно-практических конференций по психологии стресса и совладающего поведения публикуются в нескольких томах, а тематика этих материалов касается совладания с ситуацией безработицы, межличностного конфликта, болезни, профессионального стресса, депривации (социальной и психической), потери (близких, домашнего питомца), неразделённой любви и т. п. Следует отметить рост интереса к изучению личностных факторов совладающего поведения: роли эмоционального и академического интеллекта, жизнестойкости и способности к саморегуляции, креативности, самоотношения, коммуникативных качеств, временной ориентации и т. д.

Безусловно, все категории населения подвержены стрессу, а особенно студенты, т. к. процесс обучения предполагает частые ситуации зачётов и экзаменов, высокий уровень учебных нагрузок, сопровождающиеся необходимостью социальной адаптации к учебной среде. К тому же период обучения в вузе совпадает с юношеским возрастом, характеризующимся переходом от зависимого детства к самостоятельной и ответственной взрослости. Данный переход сопровождается у молодых людей высокой тревогой и беспокойством, связанным с профессиональным и личностным самоопределением. Многочисленные психологические исследования показывают высокий уровень суицидального риска именно в юношеском возрасте. Поэтому социальную ситуацию развития в юношеском возрасте можно в целом рассматривать как стрессогенную.

Проблемы совладания и преодоления трудных жизненных ситуаций представлены в теориях и научных работах отечественных психологов Л. И. Анцыферовой (1994), Е. В. Битюцкой (2007, 2011, 2013), В. А. Бодрова (2006), Н. В. Калининой (2011, 2013), И. В. Кочкарёвой (2009), Т. Л. Крюковой (2005), С. К. Нартовой-Бочавер (1997), С. А. Хазовой (2009), И. Е. Шумаковой (2009) и др., а также в работах зарубежных психологов Р. Лазаруса (1984), С. Фолкман (1984) и др.

Преодоление трудных жизненных ситуаций в гендерном аспекте представлено в работах Е. С. Балабановой (2002), В. В. Знакова (2005), И. Б. Лебедева (2002), Е. В. Либиной (2003) и др.

Преодоление трудных жизненных ситуаций студентами высших учебных заведений представлено в работах И. В. Арендачук (2005), Т. Т. Архиповой (2009), С. А. Васюры (2014), М. В. Жуйковой (2013), Е. В. Кадуры (2013), Л. В. Кашириной (2013), Н. А. Кононенко (2013), Т. В. Корниловой (2013), М. Л. Кубышкиной (2014), Т. Е. Тимакиной (2013), Н. В. Юдина (2009) и др.

Актуальность психологических исследований, посвящённых эффективности преодоления трудных жизненных ситуаций мужчинами и женщинами, а также личностных предпосылок формирования копинг-поведения в гендерном аспекте, связана с внедрением в систему образования гендерного подхода, а также общей востребованностью психологической работы, ориентированной на повышение стрессоустойчивости, продуктивности совладающего поведения.

На фоне высокой инновационной активности в сфере высшего образования отмечается и значительный рост психологических, психоэмоциональных, поведенческих проблем как среди преподавателей, так и среди студентов вузов. Именно этот факт обусловил наш интерес к вопросам совладания с трудностями, связанными с учебной деятельностью студентов.

Предмет исследования составили особенности переживания и преодоления юношами и девушками трудных жизненных ситуаций, связанных с учебной деятельностью в вузе.

Теоретическую основу исследования составили: ситуационный подход к изучению совладающего поведения Р. Лазаруса и С. Фолкмана; концепция многоосевой модели «поведения преодоления» С. Е. Хобфолла. Предложенная им модель имеет две основные оси: просоциальная – асоциальная, активная – пассивная; и одну дополнительную: прямая – непрямая. Данный подход, включающий в себя изучение социально ориентированных копингов, был выбран в связи с предметом исследования. Трудности учебной деятельности в вузе напрямую связаны с потенциальными социальными последствиями (оценка и отношение к личности студента преподавателей, однокурс-

ников), преодолеть многие учебные затруднения невозможно без взаимодействия с другими людьми, сами по себе трудные ситуации могут быть напрямую связаны с межличностными отношениями.

В исследовании были применены: анкета, позволяющая изучить особенности переживания трудных жизненных ситуаций и совладающего поведения в юношеском возрасте, а также гендерные стереотипы восприятия совладающего поведения; психодиагностическая шкала SACS С. Хобфолл в адаптации Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченковой.

Выборку исследования составил 61 респондент в возрасте 19-22 лет (33 девушки и 28 юношей); все респонденты – студенты 2-4 курсов высших учебных заведений Ижевска, Перми и Казани (УдГУ, ИжГТУ, ИжГСХА, ИГМА, ПГФА, КФУ).

Перейдём к рассмотрению полученных результатов.

Использование анкеты показало, что наиболее часто встречаемой, напряжённой и значимой трудной жизненной ситуацией, связанной с обучением в вузе, для всей выборки исследования является сессия. Реже студенты сталкиваются с конфликтами, как с преподавателем, так и с одногруппниками, и эти ситуации для них являются наименее напряжёнными и значимыми. Самой контролируемой, по мнению студентов, трудной жизненной ситуацией оказался конфликт с преподавателем. Получение неудовлетворительной оценки на экзамене, по мнению большинства испытуемых, наименее подвластно их контролю.

Также нами изучались стереотипы юношей и девушек относительно своего поведения и поведения лиц противоположного пола в трудной жизненной ситуации, связанной с учёбой (см. табл. 1).

Таблица 1

Представления юношей и девушек относительно своего поведения и поведения лиц противоположного пола (по С. Е. Хобфоллу)

	О юношах	О девушках
Юноши	1. Активное поведение: – самостоятельное решение (15 чел.) 2. Пассивное поведение: – алкоголь (9 чел.) – наркотики (1 чел.) – компьютерные игры (2 чел.) – само пройдет (2 чел.) 3. Просоциальное поведение: – помощь друзей (6 чел.) – помощь родителей (2 чел.)	1. Просоциальное поведение: – помощь друзей (13 чел.) – помощь родителей (12 чел.) 2. Асоциальное поведение: – истерика (3 чел.) – обвинение других (2 чел.) 3. Пассивное поведение: – еда (3 чел.) – избегание (1 чел.) – депрессия (2 чел.) – алкоголь (1 чел.) 4. Активное поведение: – самостоятельное решение (2 чел.)

Девушки	1. Пассивное поведение: – алкоголь (13 чел.) – избегание (5 чел.) – сигареты (4 чел.) – наркотики (3 чел.) – суицид (3 чел.) – компьютерные игры (1 чел.) 2. Активное поведение: – самостоятельное решение (6 чел.)	1. Просоциальное поведение: – помощь родителей (9 чел.) – помощь друзей (6 чел.) – поплакать в плечо (2 чел.) 2. Пассивное поведение: – алкоголь (6 чел.) – еда (4 чел.) – избегание (2 чел.) – сигареты (2 чел.) – отдых (1 чел.) – наркотики (1 чел.) – шопинг (1 чел.) – спорт (1 чел.) 3. Активное поведение: – самостоятельное решение (6 чел.) 4. Асоциальное поведение: – обвинение других (2 чел.)

Большинство студенток считают, что девушки при столкновении с трудной жизненной ситуацией прибегают, в первую очередь, к помощи родителей и/или самостоятельно решают свои проблему, и чуть реже используют для решения проблем помощь подруг. Таким образом, подчёркивается, что девушки чаще используют просоциальные стратегии преодоления и относительно реже пассивные стратегии. Представители же мужского пола, по мнению девушек, чаще в трудной жизненной ситуации употребляют алкоголь, избегают проблем, т. е. ориентированы на пассивные стратегии преодоления, реже самостоятельно решают свои проблемы.

Юноши имеют своё представление о преодолевающем поведении представителей обоих полов. Они считают, что юноши при столкновении с трудными жизненными ситуациями, в первую очередь, самостоятельно решают проблему, склонны в трудных жизненных ситуациях употреблять алкогольные напитки, а также прибегают к помощи друзей. Девушки же, по мнению большинства молодых людей, обращаются за помощью к родителям, подругам, а также склонны к депрессиям, истерикам, неконтролируемому употреблению пищи. Приписывание юношам стратегий совладания, основанных на отвлечении от проблемы, концентрации на других видах активности (компьютерные игры, алкоголь, избегание проблемы, компьютерные игры) согласуется с уже имеющимися данными о типичности для мужчин такого поведения.

Как следует из анализа материалов, представленных в таблице, и юношам, и девушкам свойственно идеализировать своё поведение, представлять его как более взрослое, зрелое, самостоятельное и ответственное.

Однако заметим, что девушки и в своём восприятии, и в оценках юношей имеют в своём арсенале больше разнообразных стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций, чем юноши.

По результатам использования методики изучения копинг-стратегий и юноши, и девушки в нашей выборке наиболее часто в трудных жизненных ситуациях, связанных с учебной деятельностью, используют стратегии вступления в социальный контакт, поиска социальной поддержки, осторожные, манипулятивные и агрессивные действия. Однако сравнение результатов с существующими нормами показывает высокую выраженность стратегий избегания и агрессии (см. табл. 2).

Вероятно, относительно частое использование стратегии избегания, которая считается одной из самых непродуктивных копинг-стратегий, связано с недостатком или отсутствием знаний у студентов об эффективных копингах, либо с неумением применять их на практике. Причиной относительно частого использования агрессивного копинга может быть недостаточная идентификация со студенческой средой, восприятие её как чуждой или даже враждебной. Частоту использования студентами в выборке исследования агрессивного и манипулятивного копинга можно также объяснить существующими в обществе стереотипами о том, что только напористость, агрессивность, манипуляции помогают в современном мире достигать индивидуального успеха.

Таблица 2

Среднегрупповые значения частоты использования студентами различных копинг-стратегий

№	Наименование копинг-стратегий	Среднегрупповые значения	Нормы по методике
1	Ассертивные действия	19,45	18-22
2	Вступление в социальный контакт	23,07	22-25
3	Поиск социальной поддержки	22,82	20-24
4	Осторожные действия	20,54	18-23
5	Импульсивные действия	17,81	16-19
6	**Избегание**	**18,39**	**13-17**
7	Манипулятивные действия	20,66	17-23
8	Асоциальные действия	17,50	15-19
9	**Агрессивные действия**	**20,04**	**14-18**

Поскольку в инструкции к опроснику было указано, что необходимо оценить своё поведение в напряжённых, стрессовых ситуациях, связанных с учёбой и отношениями между одногруппниками и препо-

давателями, то мы можем интерпретировать среднегрупповые значения как тенденции поведения студентов разного пола в трудных ситуациях, связанных именно с учебной деятельностью.

Стоит обратить внимание на высокие (по нормам методики) значения стратегий избегания и агрессивных действий. Стратегия бегства-избегания предполагает отрицание проблемы, фантазирование, отвлечение в напряжённой, стрессовой ситуации. В литературе стратегия избегания рассматривается как одна из самых неадаптивных стратегий, часто выступающая в качестве одной из психологических причин девиантных форм поведения и особенно – аддикций (употребление алкоголя, наркотиков, возникновение интернет-зависимости). С одной стороны, избегание позволяет быстро снизить эмоциональное напряжение в ситуации стресса, но с другой стороны, – способствует накоплению проблем, а в долгосрочной перспективе – приводит к формированию неспособности ответственно, самостоятельно и эффективно решать свои учебные трудности. Частота использования студентами стратегии избегания может объясняться, в целом, их личностной незрелостью, инфантильностью, либо выражением своеобразного протеста в отношении навязанного родителями выбора профиля обучения.

Кроме стратегии избегания студенты часто используют агрессивные действия в стрессе. Предпочтение агрессивных действий всегда связано с элементами враждебности, конфликтности, напористости, раздражительности, нетерпимости к мнению других, неуступчивости. В отличие от избегания, агрессия при умеренном использовании может рассматриваться как вполне адаптивная стратегия совладания с трудностями. Она предполагает актуализацию способностей к преодолению, сопротивлению, энергичность, умение отстаивать свои интересы. Сам по себе акт агрессии способствует быстрому снятию эмоционального напряжения, связанного со стрессом, но он не позволяет решать трудности и проблемы в долгосрочной перспективе, а скорее создаёт новые, коммуникативные проблемы. Таким образом, мы видим, что студенты чаще всего при столкновении с трудностями, связанными с учебной деятельностью, используют краткосрочные эмоционально-поведенческие стратегии совладания. Используя терминологию С. Норман, студенты относительно мало используют проблемно-ориентированный и просоциальный копинг.

В целом, полученные результаты подтверждаются данными наблюдений. В преподавательской среде часто обсуждаются ситуации хамства, давления, шантажа и манипуляции со стороны студентов. Учащаются случаи «исчезновения» студента, ухода от учёбы и контактов с преподавателями и однокурсниками. Не умея, а возможно и не

желая систематически решать учебные задачи, проблемы, студенты становятся своеобразными «мёртвыми душами». Числясь на определённом курсе, они отсутствуют на занятиях в течение всего семестра и появляются только за день-два до сдачи экзамена или зачёта и, как правило, агрессивно требуют дать им дополнительные задания, принять у них зачёт или экзамен и т. п. Конечно, подобное поведение вряд ли можно считать продуктивным и с точки зрения эффективности обучения и с точки зрения личностного развития студентов.

Далее выявлялись различия между девушками и юношами в частоте использования копинг-стратегий по критерию Манна-Уитни (см. табл. 3).

Таблица 3

Различия в частоте использования копинг-стратегий юношами и девушками

№	Наименование копинг-стратегий	U-критерий	Уровень значимости	Среднее значение	
				юноши	девушки
1	Ассертивные действия	348,000	0,096	20,04	18,85
2	Вступление в социальный контакт	462,000	1,000	23,04	23,09
3	**Поиск социальной поддержки**	**305,000**	**0,023**	**21,15**	**24,49**
4	Осторожные действия	383,000	0,251	21,25	19,82
5	**Импульсивные действия**	**281,500**	**0,009**	**16,65**	**18,97**
6	Избегание	450,500	0,867	18,22	18,55
7	Манипулятивные действия	399,500	0,364	20,25	21,06
8	Асоциальные действия	455,000	0,919	17,36	17,64
9	Агрессивные действия	432,500	0,668	19,58	20,49
10	Индекс конструктивности стратегий совладания	450,000	0,862	1,19	1,19

Примечание: жирным шрифтом выделены статистически значимые различия.

Из представленных в таблице данных видно, что девушки при столкновении с трудными жизненными ситуациями значимо чаще, чем юноши склонны к поиску социальной поддержки и импульсивным действиям. В трудных жизненных ситуациях девушки чаще обращаются за помощью к окружающим людям, делятся своими переживаниями, ждут от близких поддержки и совета. Также девушки чаще полагаются на свою интуицию, следуют первому импульсу, тщательно не взвешивают возможные варианты решения, часто наиболее правильным решением для них является то, которое пришло в голову первым. Это может быть связано с тем, что женщины по результатам многочисленных гендерных исследований более эмоциональны, чем

мужчины, при столкновении с трудной жизненной ситуацией они не могут справиться со своими эмоциями и поэтому склонны к импульсивным, необдуманным действиям.

Используя ситуационный подход в изучении совладающего поведения студентов, нами были проанализированы корреляционные связи между выбором стратегий совладающего поведения и оценкой трудной жизненной ситуации в группах юношей и девушек. Обнаружена следующая тенденция. В группе юношей обнаружены только прямые связи между стратегиями совладания и оценкой ситуации. Чем выше оценка значимости и напряжённости трудной жизненной ситуации, связанной с учебной деятельностью, тем выше частота использования юношами манипулятивных, агрессивных, асоциальных и импульсивных действий ($p<0,05$).

В группе девушек имеются и положительные и отрицательные связи. Чем выше оценка напряжённости и контролируемости ситуации конфликта, тем реже девушки используют стратегию поиска социальной поддержки. Чем выше оценка напряжённости ситуации сессии, тем реже используются ассертивные и импульсивные действия. Чем чаще девушки переживают ситуацию получения неудовлетворительной оценки на экзамене, тем выше частота использования агрессивных действий в процессе совладания.

Таким образом, мы отмечаем большую противоречивость совладающего поведения девушек, по сравнению с юношами. Оценка девушками ситуации как более напряжённой приводит к снижению частоты использования как продуктивных (поиск социальной поддержки, ассертивные действия), так и непродуктивных копинг-стратегий (импульсивные действия). У юношей рост значимости и напряжённости ситуации приводит к повышению частоты использования непрямых (манипулятивные действия) и асоциальных стратегий (асоциальные и агрессивные действия).

С позиции психолога и проблема асоциальных стратегий совладания, и проблема непродуктивности копинг-поведения требуют решения. И если повышение личностной зрелости, самостоятельности и ответственности, развитие социальных ресурсов совладания возможно в процессе использования тренинговых форм работы, то прояснение собственных жизненных приоритетов, выработка у каждого студента устойчивого отношения к различным учебным ситуациям, мотивации учения возможно только в порядке индивидуальных консультаций в формате тьюторства, коучинга или супервизии.

Е. В. Петракова
*Россия, **г. Киров***
Вятский гос. гуманитарный ун-т

СТУДЕНЧЕСКИЕ ОТРЯДЫ КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МОЛОДЁЖИ

В период глобальной модернизации в России возникла острая потребность в личности, способной к самореализации в различных областях жизни: профессиональной, исследовательской, управленческой, творческой, образовательной и др. Решение этих задач, в свою очередь, требует от современных университетов создания оптимальных условий для формирования и развития ключевых характеристик – социальной активности студентов и готовности выпускников к трудовой деятельности. Этому способствует не только образовательная система, но и вовлечение студентов в деятельность различных студенческих объединений. Одним из способов достижения указанной цели является организация деятельности студенческих отрядов.

Студенческий отряд – это форма организации молодёжи образовательных учреждений, изъявивших желание в свободное от учёбы время трудиться в различных отраслях хозяйства, выполняющих общую производственную задачу и одновременно реализующих общественно полезную программу[1].

Студенческий отряд осуществляет решение задач, не всегда посильных для современной школы, институтов или центров профессиональной ориентации. Если названные учреждения способны дать информацию о том, как заняться профессиональным самоопределением, то студенческий отряд предоставляет молодому человеку обширное поле реальной жизнедеятельности. Таким образом, реализуется необходимая для самоопределения триада: самообразование в мире профессий, самопознание и самореализация.

В студенческих отрядах студенты на практике готовятся стать организаторами и руководителями. Принцип организационной самостоятельности, положенный в основу жизни этих коллективов, позволяет выявлять людей для руководящей работы из среды участников трудового семестра. Как правило, перед этими объединениями стоят конкретные социальные задачи, и каждый участник имеет обязанности по организации жизни своего отряда. И они успешно спра-

[1] Протокол Правления от 19 янв. 2007 г. № 7 Молодёжного общероссийского общественного движения «Российские студенческие отряды». URL: http://shtabso.ru/

вляются с ними. В таких условиях скорее и глубже постигается сложная наука управления и воспитания, создаются условия для развития социальной активности молодёжи.

Возрождение студенческих отрядов в России началось на рубеже 1990–2000-х гг. Ключевым стало заседание Правительственной комиссии по делам молодёжи «О государственной поддержке студенчества и студенческих отрядов» под председательством заместителя председателя правительства РФ Г. Н. Кареловой, которое состоялось 9 июля 2003 г. в Москве. В соответствии с решением комиссии, федеральными органами исполнительной власти и заинтересованными ведомствами осуществлялась разработка комплекса мер по развитию движения студенческих отрядов в РФ. Был создан межведомственный Координационный совет по поддержке деятельности студенческих отрядов в РФ[1].

По мнению экспертов, возрождение студенческих отрядов было детерминировано рядом факторов: подъёмом производства, потребностью в мобильных кадрах, активизацией целого ряда молодёжных, общественных, политических, профсоюзных организаций, появлением дополнительных объёмов работ в различных отраслях российской экономики, проведением в стране целого ряда международных мероприятий.

Российские студенческие отряды охватили весьма разнообразные направления деятельности: строительные и сельскохозяйственные работы, педагогические практики, отряды проводников, сервисные и разнопрофильные отряды. К разнопрофильным относятся: отряды по охране правопорядка, отряды электриков, спасательные, экологические, поисковые (поиск и захоронение останков солдат Великой Отечественной войны), по восстановлению культурных памятников и архитектуры. Студенческие отряды работали в различных отраслях экономики РФ – в строительстве, сельском хозяйстве, на транспорте, в здравоохранении, торговле и сфере услуг[2].

Студенческие отряды принимали и принимают участие в реализации таких приоритетных национальных проектов, как «Доступное и комфортное жильё – гражданам России», «Развитие АПК», а также в возведении объектов для проведения саммита АТЭС-2012 на о. Русский Приморского края, строительстве спортивных объектов зимней Олимпиады-2014 в Сочи, строительстве на крупнейшем нефтегазоконденсатном месторождении «Бованенково» на побережье Кар-

[1] История студенческих отрядов с 2003 по 2007 г. URL: http://shtabso.ru/14.html

[2] *Шаповалов С. Н.* Реализация государственной молодёжной политики на рубеже XX–XXI вв.: основные тенденции // Общество: социология, психология, педагогика. 2011. № 1-2.

ского моря. Например, во Всероссийской студенческой стройке «Сочи» только в 2012 г. приняли участие 1350 чел. в составе 64 отрядов из 24 регионов РФ, а в стройке «Бованенково» – 850 чел. в составе 39 отрядов из 11 регионов РФ. Бойцы студенческих педагогических отрядов трудятся в детских лагерях ВДЦ «Орлёнок», ВДЦ «Смена», МДЦ «Артек», принимают участие в работе всероссийских педагогических отрядов «Дельфин», «Парма», «Победа».

Росту числа студенческих отрядов в значительной мере способствовало проведение целого ряда специальных форумов и слётов, которые привлекли внимание общественности и государственных органов к этому движению. Первый слёт возрождённых студенческих отрядов был проведён 27-28 ноября 2003 г. в Екатеринбурге при поддержке Министерства образования РФ. На нём представителями студенческих отрядов субъектов РФ были приняты решения о необходимости создания единой организации, охватывающей все регионы, и проведении учредительной конференции движения в рамках Всероссийского форума, посвящённого 45-летию движения студенческих отрядов.

С 2009 г. всероссийский слёт студенческих отрядов было решено проводить ежегодно: в юбилейные годы – в столице России, в другие годы – в регионах, где активно работает движение, действует сильный региональный штаб студенческих отрядов и есть возможность привлечения финансирования из регионального бюджета. Тем самым, движению студенческих отрядов было придано более высокое значение. Более того, на юбилейных слётах получила развитие традиция смотра самодеятельности студенческих отрядов. Таким образом, были созданы условия не только для профессионального развития, но и для самореализации в социокультурной сфере, что открывало новые перспективы для участников движения. В связи с этим, можно говорить о том, что деятельность студенческих отрядов постепенно трансформировалась. Из сугубо трудовой она превращалась в общественнозначимую, культурно-развлекательную и обучающую. Тем самым, создавались предпосылки для превращения студенческих отрядов в особую социальную общность в студенческой среде, площадку для накопления социального капитала[1].

Несмотря на большое внимание со стороны федеральных и региональных властей, движение испытывало целый комплекс проблем. Одна из них заключалась в том, что отсутствовало единое терминологическое и юридическое понятие студенческого отряда как у

[1] *Лучинина М. И.* Особенности социального капитала детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Наука и образование в XXI веке: сб. науч. тр. по матер. междунар. науч.-практ. конф.: в 5 ч. Киров, 2015. С. 85-87.

представителей работодателей, органов государственной власти, так и у самих участников этого движения. Вследствие этого, студенческие отряды регистрировались как общественные объединения, организации на базе государственных органов и учреждений, общества с ограниченной ответственностью, некоммерческие партнёрства, межрегиональные общественные объединения и пр. Кроме того, отсутствовали единые стандарты и подходы к подготовке и организации студенческих отрядов, единая система защиты прав и законных интересов их участников, информация о приоритетных запросах рынка труда в различных регионах страны.

Для решения ряда указанных проблем в сентябре 2009 г. правительством РФ были подготовлены и внесены соответствующие поправки в закон «Об образовании» и в закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». 18 сентября 2009 г. Государственная Дума РФ в первом чтении одобрила эти поправки, а также внесённый законопроект, направленный на правовое закрепление и развитие деятельности студенческих отрядов. Предложенный законопроект предусматривал, что учащиеся образовательных учреждений среднего и высшего профессионального образования будут иметь право создавать студенческие отряды. Таким правом смогут воспользоваться студенты, изъявившие желание в свободное от учёбы время работать в различных отраслях народного хозяйства. Согласно законопроекту, статус студенческих отрядов определяется как общественное учреждение.

Из законопроекта следует, что впредь студенческим отрядам может быть оказана государственная поддержка, на них будут распространяться определённые налоговые льготы. Студенческие отряды смогут принимать участие в строительных работах, а также других отраслях российской экономики на законных основаниях. Тем самым, создаются условия для активизации деятельности студенческих отрядов.

Действительно, площадкой для реализации инициатив студенческих отрядов становятся именно современные университеты. На их базе создаются штабы студенческих отрядов, развиваются различные направления деятельности. Как правило, руководство студенческих отрядов активно взаимодействует с администрацией университетов, создавая благоприятную среду для разностороннего развития личности студента. Кроме того, студенческие отряды создают условия для формирования активной гражданской позиции, способствуют реализации социальных, трудовых и творческих инициатив, возникающих в студенческой среде, а также содействуют личностному росту и самореализации молодёжи.

Е. В. Рыбак
*Россия, **г. Архангельск***
Северный (Арктический) федеральный ун-т им. М. В. Ломоносова

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ

Технологические компетенции (в т. ч. преподавателя вуза), как правило, рассматриваются либо довольно узко, как «набор умений, обеспечивающих возможность пользоваться ТСО в учебном и общеобразовательном процессе»[1], либо озвучиваются как компетенции, связанные непосредственно с преподаванием информатики[2]. Однако нам представляется, что чрезвычайно важным контекстом образовательной деятельности в современных условиях является владение преподавателем социально-коммуникативными технологиями обучения.

В системе профессиональной подготовки в высшей школе социально-коммуникативные технологии реализуются в множественных формах: круглые столы, дискуссии, дебаты, «мозговой штурм»; деловые (организационно-деловые) и ролевые игры; анализ конкретных ситуаций и ситуационный анализ; тренинги; мастер-классы; групповые обсуждения; интерактивные экскурсии[3].

В литературе чаще всего такие технологии обозначают как интерактивные, которые предполагают хорошо организованную связь субъектов, двусторонний обмен информацией, закрепились в научной лексике, нормативных документах в системе образования[4].

Термин «социально-коммуникативные технологии» является, на наш взгляд, более корректным. Массовое внедрение социально-коммуникативных технологий в системе образования исследователи относят к началу 1960-х гг. и связывают его с началом реформирования вначале американской, а затем и европейской школы. К числу наиболее известных авторов современных технологий за рубежом относятся

---

[1] Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.

[2] *Пекшева А. Г.* Методы формирования технологической компетенции учителя информатики в педагогическом университете. URL: http://www.ict.edu.ru/vconf/files/9405.pdf

[3] Социально-коммуникативные технологии: игра, обучение, профилактика, организация работы с молодёжью / под ред. *Е. В. Рыбак*, 2015.

[4] *Гавра Д. П.* Социально-коммуникативные технологии. URL: http://jarki.ru/wpress/2010/02/28/937/ ; *Толыпина Ю. А.* Использование интерактивных технологий в образовательном процессе // Педагогическое мастерство: матер. междунар. науч. конф. (Москва, апр. 2012 г.). М., 2012. С. 300-301. *Плаксина И. В.* Интерактивные технологии в обучении и воспитании: метод. пособие. Владимир, 2014.

Б. Блум, Д. Брунер, Д. Хамблин, Г. Гейс. Отечественная теория и практика осмысления технологических подходов отражена в исследованиях Г. К. Селевко, А. Г. Ривина, Ю. К. Бабанского, В. П. Беспалько, М. В. Кларина и др.

Важно понимать, что социально-коммуникативные технологии рассматриваются одновременно и как интраактивный процесс, который предполагает, что информационные потоки, направленные на субъекта или группу, вызывают активную деятельность, «замкнутую внутри них»: участники обучения выступают как субъекты, обучающие себя (самообучение, самовоспитание, саморазвитие)[1].

Проблема развития технологических компетенций преподавателя высшей школы заключается не в отсутствии самих технологий, сценариев, разработок, а в отсутствии навыков, опыта, понимания значимости таких подходов. В предыдущие периоды в профессиональном обучении не предусматривалась подготовка преподавателей высшей школы с использованием интерактивных методов, либо они использовались редко; выросла и сформировалась целая плеяда преподавателей, которые не считают важным «технологические» составляющие образовательного процесса (считается, что достаточно того, что преподаватель, например, профессор, качественно читает лекции, а семинары может проводить и ассистент, не имеющий соответствующей подготовки!). Так же проявляется не только нежелание, но и неумение преподавателей организовать технологический процесс правильно.

В организационной же работе важны именно те, технологические «тонкости, детали», которые отличают «собственно социально-коммуникативную технологию» от простого «примерного, приблизительного» прочтения, трактовки преподавателем понятия «технология». Например, обозначив работу студентов как «дебаты», преподаватель проводит дискуссию, не учитывая всех нюансов технологии «дебаты». Вместе с тем, участники дебатов приводят примеры, доказательства, факты, логично аргументируют точку зрения, предоставляют объективную информацию. Технологически, процедура проведения, в отличии от дискуссии, не допускает личных оценок и каких-либо эмоциональных проявлений. Обсуждается только тезис, а не отношение к нему отдельных участников. Но дебаты позволяют каждому, на основе аргументов, фактов, достоверных данных отстаивать и свою собственную позицию. При этом совершенствуется ораторское мастерство, умение вести диалог, формируются лидерские качества, развивается критическое мышление.

[1] *Селевко Г. К.* Интерактивные технологии: сущность, структура, функции. URL: http://www. pandia.ru/text/77/238/43119.php

Актуально освоение преподавателями технологических компетенций в свете реалий нового законодательства. Так, в ст. 2. «Закона об образовании», вступившего в силу 1 сентября 2013 г. (и подвергшегося значительным поправкам к 2015 г.), введено такое понятие, как «участники образовательных отношений»: «обучающиеся, родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся, педагогические работники и их представители, организации, осуществляющие образовательную деятельность». Думается, термин «образовательные отношения» будет существенно корректировать характер деятельности профессорско-преподавательского состава высшей школы. В ст. 28, п. 6.3. обязует образовательную организацию «соблюдать права и свободы обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся, работников образовательной организации». П. 7 этой же статьи и вовсе звучит угрожающе: «За нарушение или незаконное ограничение права на образование и предусмотренных законодательством об образовании прав и свобод обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся, нарушение требований к организации и осуществлению образовательной деятельности образовательная организация и ее должностные лица несут административную ответственность в соответствии с Кодексом Российской Федерации об административных правонарушениях».

Изменения в законодательстве свидетельствуют о том, что подготовка и переподготовка преподавателей, практика организации взаимодействия, сотрудничества преподавателя со студентами нуждается в новых механизмах, а главное – в новых компетенциях, к которым, можно отнести и компетенции в овладении социально-коммуникативными технологиями.

Выделяют группы технологий (методов), которые направлены на изменение отношения к окружающему миру (дискуссии, ролевые игры, дебаты); и на обучение социальным навыкам (тренинги, ролевое моделирование)[1]. Компетентный преподаватель различает и этот аспект: у каждой технологии должно быть своё особое место. Только при таком условии не случится «перегибов» и «уходов в сторону» от целей и задач профессионального образования.

Важный показатель технологической компетентности преподавателя при использовании социально-коммуникативных технологий в профессиональной подготовке состоит в том, чтобы все участники были вовлечены в совместную творческую деятельность. Это происходит

[1] Интерактивные методы социальной профилактики правонарушений несовершеннолетних: сб. методич. рекомендаций / под ред. *И. В. Зеленской*. Барнаул, 2010.

благодаря тому, что в предложенных заданиях в любой технологии изначально присутствует элемент неизвестности, предполагающий применение нескольких подходов. Творческие задания обычно направлены на практическую составляющую жизни, придают смысл интеракции, повышают мотивацию молодых людей. Для преподавателя творческий акт оказывается насущной необходимостью, частью технологической компетенции.

Важно, что интерактивное взаимодействие заканчивается рефлексией, в процессе которой каждому предлагается поделиться в группе своим состоянием, переживаниями: спрашивают о том, какие чувства и эмоции испытали участники интеракции, что удивило, вдохновило на новые идеи? Некомпетентный преподаватель, как правило, закрыт, не способен (или не желает) делиться своими эмоциональными состояниями, т. к. это требует высокой организации эмоциональной сферы, выхода на уровень «контроля» над собственными эмоциями. В этом случае может возникнуть формальное отношение к образовательному процессу и со стороны студентов.

Данные наших исследований свидетельствуют: студенты (в выборке за несколько лет более 300 респондентов), очень позитивно отзываются о своём участии в практических занятиях с использованием социально-коммуникативных технологий, убеждены в том, что целесообразно увеличивать их применение и разнообразие в системе профессиональной подготовки.

Преподавателю важно понимать, что развитие технологических компетенций, предполагающих использование социально-коммуникативных технологий, может сопровождаться целым рядом позитивных моментов, среди которых: повышение познавательной мотивации и социальной активности обучающихся; возможность взглянуть на себя, свои представления о профессии через призму мнений и рассуждений других участников обучающего взаимодействия; решение конкретных актуальных задач, благодаря разнообразным способам взаимодействия; создание ситуаций, позволяющих подумать, поразмыслить над проблемами профессиональной подготовки каждого субъекта (актуальных не только в период проведения занятий, но и в последствии, в конкретных профессиональных практиках); возможность внести свой особый, индивидуальный вклад в обмен идеями, знаниями, компетенциями, собственными размышлениями; условия для свободного высказывания своей позиции; выработки совместных решений по разным вопросам и т. п.; навыков решения конфликтов и разногласий; создание среды для формирования практических навыков сотрудничества, продуктивного межличностного общения.

Отдельно можно сказать о том, что социально-коммуникативные технологии представляют собой процесс, в котором преподаватель (руководитель, педагог, специалист) – организатор социально-коммуникативного «действа», перестаёт быть центральной фигурой («начальником», который указывает, как и что нужно сделать), а становится равноправным участником активного обсуждения проблем, принятия общего решения. Поскольку под социально-коммуникативным взаимодействием понимается непосредственная межличностная коммуникация («обмен символами»), важнейшей особенностью которой признается способность человека «принимать роль другого», представлять, как его воспринимает партнер по общению или группа («генерализованный другой»), и соответственно интерпретировать ситуацию и конструировать собственные действия[1], важно, чтобы технологическая компетентность рассматривалась и этих с позиций.

Студент может в процессе реализации таких технологий примерить на себя роль преподавателя. В нашей практике широко применяется модель, которую можно условно назвать «Ведущий студент». Для проведения практического занятия (семинара, дискуссии и т. д.) назначается ответственный руководитель (руководители) из числа студентов. Каждый студент должен обязательно попробовать свои силы в роли педагога-организатора, а главное-руководителя семинара. Студент-руководитель самостоятельно (предварительно проконсультировавшись с преподавателем) обсуждает с группой содержание практического занятия, распределяет вопросы и задания; ведёт семинар, предоставляет слово выступающим, задаёт вопросы; подводит итоги практического занятия (совместно с преподавателем). Особым условием является для студента знакомство с конкретной технологией проведения практического занятия (к примеру, если студент организует «круглый стол», он обязан провести его в точном соответствии с технологией).

За руководство семинаром (или другим видом практического занятия) студент получает дополнительные баллы. Преподаватель находится в роли «наблюдающего», анализирует деятельность, компетенции студентов, в том числе, технологические (!), подводит итоги занятия. Нужно отметить, что ответственность студентов друг перед другом в данной модели значительно повышается.

Технологические компетенции преподавателя при внедрении социально-коммуникативных технологий могут проявляться и том, что, их применение, как правило, требует моделирования конкретных жизненных ситуаций. Такие ситуации в разных образовательных ор-

[1] *Абасов З. А.* Проектирование педагогической деятельности. Москва, 2004. № 4. С. 140-149.

ганизациях (в зависимости от статуса, региона) могут существенно различаться.

Можно сформулировать требования к студентам и преподавателям, которые обеспечат успешное использование социально-коммуникативных технологий в практике взаимодействия преподавателя и студента:

– эмоциональный настрой на совместную деятельность;

– владение навыками межличностного, коммуникативного общения с обеих сторон (распределение ролей, планирование, диалоги и т. п.);

– понимание всеми членами группы, что их общая деятельность будет полезна каждому из них;

– непосредственное взаимодействие, при котором все члены группы находятся в тесном контакте;

– индивидуальная ответственность каждого участника образовательных отношений;

– оценка (самооценка) деятельности, когда для участников выделяется дополнительное, специальное время для мониторинга эффективности и результативности работы.

Важным моментом является также выбор технологии для каждой конкретной задачи организации взаимодействия преподавателя со студентом. Рассмотрим некоторые из них.

Коммуникативные игры (игры-приветствия, игры-знакомства и т. п.)[1]. Данная технология стимулирует развитие социальной коммуникации в целом. Наша практика показывает, что такие игры позволяют создать «коммуникативное облако», которое начинает окутывать группу, создавая особое настроение, микроклимат, создаёт условия для возникновения мотивации взаимодействия в группе. Например, когда члены группы называют имя и качество, наиболее выраженное, присущее им, на которое можно будет опираться в совместной деятельности, то возникает ситуация, когда все начинают задумываться о том, что же, собственно, он лично может дать своей группе, что может сделать для неё. Происходит и самопознание: объективный закон игры требует от каждого без исключение найти такое свойство («повторяться» в игре нельзя, но если качество уже названо, а человеку оно свойственно в наибольшей степени, тогда он называет это качество, а затем находит ещё какое-то, «уникальное», свойственное только ему). Группа раскрывается как бутон – лепесток за лепестком. Преподавателю в этот момент очень важно прислушаться к каждому,

[1] *Рыбак Е. В.* Коммуникативная игра как технология социально-групповой работы с детьми и молодой семьёй // Социальная работа: история и современность (региональный аспект) / под ред. *Р. И. Даниловой*. Архангельск, 2007. С. 133-153.

понять, каким образом лучше включить человека в групповое взаимодействие, где и начинаются социальные и образовательные отношения. Если в коммуникативной игре студент говорит, что он «ответственный», можно поручить ему важное дело; если «творческий» – привлечь к выполнению не стандартной работы и т. п.

Успешно проходят такие игры как «Я – звезда», когда каждый студент за одну минуту должен жестами и словами показать какого-то известного человека, на которого он(а) похож и объяснить, почему выбран именно этот герой; игра «Мой характер», в которой студенты на листе или фигурке человечка из бумаги пишут главные свои характеристики, а затем, ведущий все записи собирает, перемешивает и зачитывает. Члены группы должны догадаться, о ком идёт речь.

Может показаться, что такая деятельность отвлекает студентов от «научного познания» (так, возможно, и справедливо, высказываются некоторые коллеги, сторонники «академической» модели обучения, «без забав»), однако, наша практика показывает, что «затраты» на коммуникативные игры (другие социально-коммуникативные технологии) с лихвой окупаются: значительно повышается уровень групповой (коллективной!) сплочённости, ответственность каждого студента, мотивация к обучению. Подготовка по предметам, где такие технологии применяются, оказывается более качественной и позволяет действительно развивать соответствующие компетенции у студентов.

Преподавателю важно умело владеть такой технологией как «мозговой штурм», или «брэйнсторминг», которая является одним из самых популярных способов решения творческих задач. Цель его заключается в сборе максимально большого количества идей за короткий промежуток времени путем коллективной работы небольшой группы экспертов. Может показаться, что технология предельно проста. Однако преподаватель должен очень чётко следовать алгоритму проведения мозгового штурма: 1) собирается рабочая группа, избирается модератор; 2) выдвигается проблема, требующая обсуждения; 3) устанавливается время на обсуждение; 4) начинается процесс генерации идей. Необходимо отследить три фазы: а) создание психологической раскованности (где, как раз важны компетенции в организации коммуникативных игр!); в) порождение потока идей, основные принципы которой: «есть идея – говорю, нет идеи – не молчу», «нет плохих идей», «чем больше, тем лучше», «критика недопустима» и др. – где все «участники образовательных отношений» равны, иначе технология не имеет смысла; с) творческий анализ идей с целью поиска конструктивного решения проблемы, где свобода в выражении своих мыслей так же важен и требует от преподавателя «забыть» о своём

превосходстве и «массиве имеющихся знаний», в противном случае, преодоление стереотипов и догм вряд ли возможно.

Продуктивно метод будет работать, если студенты предварительно «раскрылись» (например, в коммуникативных играх или других креативных видах деятельности), не стесняются высказывать свои идеи, озвучивать мысли. Метод мозгового штурма можно использовать при разработке учебных проектов, предложив студентам разработать в группах несколько вариантов одного проекта.

Технологическая компетентность может предполагать владением технологией «Прием 635»: шесть участников на листах бумаги пишут по три идеи, затем обмениваются круговым движением по очереди с другими участниками и детализируют их идеи до тех пор, пока в результате обмена к участнику не вернется листок с его идеями. На каждую детализацию дается пять минут. Здесь важен как «фактор времени», так и фактор собранности и пунктуальности и участников, и организатора технологии.

Интересны, на наш взгляд, в системе высшего образования «упражнения для определения оценки», которые предложены в одной из профилактических программ для молодёжи (Швеция)[1]: «Горячий стул», «Четыре угла», «Да, нет, может быть», «Шкала мнений»; «Убывание важности»; «Составление списка» и др., овладение которыми так же требует определённых технологических навыков. Каждое упражнение требует определённых технологических компетенций: нужно быстро, чётко и точно организовать работу (индивидуальную, в парах и групповую одновременно).

Сложна и многомерна в технологическом плане «Деловая игра» как одна из форм воспроизведения содержания деятельности, моделирование различных взаимоотношений, которые характерны для воссоздания предметного и социального содержания образовательного процесса. Она требует от преподавателя серьёзной и кропотливой подготовки. Так же довольно «прихотлива» технология «Дерево решений» («Дерево целей»). В простой модели участников делят на несколько одинаковых групп; каждая из которых обсуждает какой-либо вопрос и делает соответствующие записи на своем «дереве» (на листе ватмана). Затем, группы меняются местами и дописывают идеи, которых, по их мнению, не хватает. Однако глубокого и точного соблюдения данной технологии, (исходя из нашего опыта), не всегда удаётся достичь. При построении дерева решений должно соблюдаться требование непротиворечивости на пути, ведущем от корня к листу, вер-

[1] Белла: Булыжники и Розы: практическое пособие по организации работы с группами девушек / Комитет женских организаций по вопросам алкоголя и наркотиков (WOCAD), Швеция; текст Катрин Биреус; факты: Мария Дискай; пер. в англ., 2-у изд. Брест, 2012.

шине, не должно быть взаимоисключающих значений. Дерево решений может представлять собой набор логических высказываний. Каждое высказывание фиксируется при прохождении пути к цели на каждом его отрезке, и представляет собой логическую закономерность. Качество дерева характеризуют два основных показателя: точность и сложность дерева. Эти показатели взаимосвязаны: чем сложнее «дерево», тем оно, как правило, точнее.

Вернёмся ещё раз к дискуссии, т. к. это одна из наиболее «излюбленных» социально-коммуникативных технологий в высшей школе. Дискуссия – это аргументированный спор, главной целью которого является высказывание различных точек зрения и дальнейший анализ этого процесса. Технология дискуссии направлена на развитие критического мышления, формирование «правильного» образа, а также формирование социально-коммуникативных компетентностей. В литературе, на образовательных сайтах достаточно часто можно встретить описание основных шагов (этапов) проведения дискуссии. Подготовка. Шаг первый: выбор темы дискуссии, которая определяется целями обучения или взаимодействия. Шаг второй: разбивка темы на отдельные вопросы. Проведение. Шаг третий: введение в дискуссию. Шаг четвёртый: формулировка проблемы и цели дискуссии. Шаг пятый: определение регламента, правил проведения дискуссии. Шаг шестой: создание мотивации к обсуждению. Шаг седьмой: выяснение позиций участников в однозначности понимании темы, понятий, категорий, связанных с обсуждаемой проблемой («определимся в понятиях»). Шаг восьмой: обсуждение, обмен мнениями. Шаг девятый: подведение итогов. (Выработка согласованного мнения и принятие группового решения; обозначение ведущим аспектов позиционного противостояния и точек соприкосновения в ситуации, когда дискуссия не привела к полному согласованию позиций участников. Настрой на дальнейшее осмысление проблемы и поиск путей ее решения; совместная оценка эффективности дискуссии в решении обсуждаемой проблемы и в достижении педагогических целей, позитивного вклада каждого в общую работу)[1].

Технологическая компетентность в данной технологии особенно ярко может проявится при исполнении роли ведущего. Он должен следить за соблюдением регламента; обеспечить каждому участнику возможность высказаться; не допускать отклонений от темы; предупреждать переход дискуссии в спор или конфликт; стимулировать активность участников. Эффективны приёмы: «парафраз» (повтор высказывания, с целью концентрации внимания); демонстрация «не по-

[1] Рекомендации по проведению дискуссий. URL: http://student39.ru/lector/ Rekomendatsii_po_provedeniyu_uroka_-_diskussii/

нимания» (чтобы объяснили свою позицию); «сомнение» (для отсеивания слабых позиций); «альтернатива» (для акцентирования внимания на противоположной точке зрения); «доведение до абсурда» (убедить участников в слабости данной позиции); «задевающие утверждения» (будировать участников); «опровержение» (показать не состоятельность позиции); «нет-стратегия» (без аргументов, для активизации дискуссии). Очевидно, что ведущий должен обладать достаточной компетентностью, чтобы дискуссия была проведена эффективно и дала результат.

Нам представляется, что необходимо в систему повышения квалификации преподавателей высшей школывключать и обучение основным социально-коммуникативным технологиям. Такие программы (в т. ч., программы дополнительного образования), в будущем, могут дать замечательные результаты, поскольку овладение преподавателями такими технологиями в полном объёме помогут создать условия для студентов, которые позволят им не только озвучить собственное мнение по ряду проблем, сделать критический анализ тех или иных представлений, оценок, но и повысить самооценку, научиться слушать и слышать, слушать и рефлексировать, стать подлинными участниками образовательных отношений в процессе профессиональной подготовки.

Р. А. Идрисов
Россия, г. Чебоксары
Чувашский гос. ун-т им. И. Н. Ульянова

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ВОЕННОМУ ДЕЛУ В ГРАЖДАНСКИХ ВУЗАХ РОССИИ

Военная подготовка студентов в гражданских вузах является неотъемлемой частью всей системы высшего профессионального образования. В современных исследованиях проблемы уже сформировалась определённая традиция выделения структурных этапов развития системы подготовки военных специалистов в гражданских вузах[1].

В числе таких этапов, в частности, указываются:

1) возникновение системы военной подготовки (VI–VII вв. – конец XVII – начало XVIII вв.);

2) её становление (конец XVII – начало XVIII вв. – 1914–1917 гг.);

3) восстановление системы военной подготовки и её качественно новое развитие в 1920-х – 1980-х гг.);

4) современный этап реформирования (конец 1980-х гг. – начало XXI в.).

Потребность в передаче знаний в области военного дела возникает в человеческом обществе в связи с общим процессом образования государственной системы. Именно поэтому начальный этап военного образования, в том числе и в гражданской сфере, можно отнести применительно к истории России к VI–VII вв.

По мнению ряда военных и гражданских исследователей вопроса[2], уже восточным славянам (антам) издревле были известны знания в военной области, которые они умело использовали. Образование Киевской Руси потребовало, прежде всего, формирования войсковой системы, как в условиях ополчения, так и в условиях кадровой военной дружины. Летописные источники содержат примеры владения восточными славянами методами организации долговременной осады, строительства собственных укрепленных пунктов и фортификационных сооружений.

Первоначальный период накопления военного опыта характеризуется отношением к нему как к тайному знанию, сопряжённому с некоторой мистификацией. Вспомним, например, отношение среди час-

[1] *Фильков С. М.* Система военной подготовки в гражданских вузах: теория и практика функционирования и совершенствования. М., 2002.

[2] Инженерные войска / под ред. *П. И. Бирюкова*. М., 1982. С. 14-25; *Муратова В. Л.* Российский инженерный корпус (традиции в образовании) // Проблемы формирования личности инженера XXI века. М., 1993. С. 108-112.

ти москвичей к выдающемуся полководцу Дмитрия Донского – князю Боброк-Волынскому или одному из петровских военачальников – Якову Брюсу. Это было естественным следствием того факта, что военные знания были неотъемлемой частью подготовки к правлению «сильных мира сего» – князей, старейшин, царей, бояр и т. д. Руководство армией было для них атрибутом и инструментом властвования, поэтому знания в этой сфере не подлежали широко доступному распространению.

Одновременно с развитием военного дела процесс сложения государства не мог не потребовать участия в нём грамотных людей. Отсюда возникает потребность в их подготовке. По сути, на раннем этапе она означала, в том числе, становление профессионального образования.

Первые школы на Руси открылись в X в. В них, прежде всего, обучали грамоте, но кроме того проводилось и так называемое «книжное учение», которое представляло собой подобие теоретического образования. Без сомнения, большую роль в развитии русского образования сыграло крещение Руси и дальнейшее усвоение христианской культуры по византийскому образцу. Особое внимание «книжному учению» уделял, как известно, киевский князь Ярослав Мудрый. Однако первые школы в Киеве открывал ещё его отец Владимир, озабоченный распространением и закреплением христианства. По их образцу затем возникают школы в Новгороде. Исследователи отмечают высокий теоретический уровень подготовки выпускников этих школ[1]. Подобные школы давали выпускникам возможность начать государственную и духовную службу и были, по сути, прообразом системы профессиональной подготовки в сфере управления.

Период монголо-татарского ига, конечно, нанёс мощный удар по этой едва сформировавшейся системе. В XIII–XIV вв. примеров светского внедомашнего образования по существу нет. Очагами просветительства оставались только монастыри, благодаря которым образование не исчезло вовсе. Домашнее образование сохранилось как элемент городской культуры и имело преимущественно индивидуальный характер. Таким же путём происходила и передача военных знаний в княжеских семьях.

Качественное изменение в профессиональной подготовке происходит в XVII в. В это время, после восстановления независимости России и изгнания польских и шведских агрессоров, уже на новом уровне воссоздаётся централизованное государство. Рост и укрепление государственной системы потребовали, в свою очередь, обобщения воен-

[1] *Петрова Т. Э.* Социология студенчества в России: этапы и закономерности становления: дис. ... д-ра социол. наук. М., 1997. С. 19-21.

ных знаний. Так, в начале XVII в. появляется «Устав ратных, пушечных и других дел, касающихся до воинской науки», автором которого стал дьяк Онисим Михайлов.

Выросла и общая потребность в подготовке государственных служащих того времени – приказных. Поэтому непосредственно при самих приказах появляются общеобразовательные школы, в которых, в том числе, обучали иностранным языкам и точным наукам.

Новым этапом в развитии профессионального образования в России стало создание в 1685 г. Славяно-греко-латинской академии. Изначально обучение в ней имело богословское направление. Тем не менее, именно её можно считать точкой отсчёта развития классического университетского образования. К этому времени Западная Европа имела уже значительный опыт обучения в университетах. В XVI в. там действовали уже 63 университета[1].

Решающим во многом этапом стал рубеж XVII–XVIII вв., когда в России проводились широкомасштабные реформы Петра I. В этот период был открыт целый ряд учебных заведений среднего профессионального образования, в том числе и военного профиля: это знаменитые «цифирные школы», «навигацкая школа», инженерная и артиллерийская школы. Интересно, что в этих учебных заведениях, по сути, не было разделения на военное и гражданское образование. Их выпускники могли быть гражданскими и военными моряками, инженерами, офицерами, чиновниками. Это обстоятельство, а также единая петровская «Табель о рангах» заложили своеобразную традицию соединения гражданского и военного образования в России.

Этот принцип прослеживается и дальше, в открытом в 1755 г. Московском университете. Его выпускников активно использовали не только на гражданской службе, но и военной. Лучшим студентам досрочно присваивали воинские звания (обычно гвардейские)[2].

Решающий поворот к упорядоченной военной подготовке студентов гражданских специальностей произошёл в начале XIX в. Император Александр I прямо предполагал возможность продолжения обучения выпускников университета в Кадетских корпусах с последующим получением офицерских званий. С этого времени в Московском университете начинается систематическое обучение военным наукам (основам артиллерии, фортификации, военного искусства).

Особенно остро вопрос широкомасштабной подготовки офицерских кадров встал в период Крымской войны 1853–1856 гг. С этого времени обучение военному делу стало неотъемлемой частью универ-

[1] *Там же*.

[2] Московский университет и армия / *Ф. М. Волков, Н. Н. Ефимов, В. В. Тарасов* и др. М., 1997. С. 5-21.

ситетского образования. Гражданские студенты того времени изучали ротный и батальонный строевые уставы, учебные курсы по артиллерии и полевой фортификации. Приняв упорядоченную форму, учебный процесс был дополнен практическими занятиями, которые проводились кадровыми офицерами русской армии. Служба выпускников университетов в армии активно использовалась в течение второй половины XIX в., достигнув апогея в период Первой мировой войны. Большие потери в действующей армии и взрыв патриотических настроений среди образованной молодёжи привели к принятию императором Николаем II указа о призыве студентов в армию в качестве офицеров. Для этого открывались краткосрочные офицерские курсы по различным военным профилям[1].

Военная подготовка в советских вузах берёт начало с военной реформы 1920-х гг. В 1926 г. по предложению уже умершего к тому времени народного комиссара по военным и морским делам М. В. Фрунзе допризывную военную подготовку ввели для обучающихся в техникумах и в вузах студентов. В 1930 г. это положение было закреплено «Законом об обязательной военной службе»[2]. Для исполнения этих решений в МГУ, МВТУ им. Н. Э. Баумана, Ленинградском политехническом институте открыли военные кафедры. Тогда их называли военными кабинетами[3]. Многие из обучавшихся в этих вузах гражданских студентов приняли позже участие в боях Великой Отечественной войны. Исследователи вопроса указывают, что к началу 1940-х гг. в армию и флот ушли служить командирами после соответствующей переподготовки более 200 тыс. выпускников гражданских вузов[4]. На ситуацию не повлияло даже изменение содержания военного обучения в гражданских вузах в 1937 г. С этого времени военная подготовка в вузах стала начальной, так как в армии пришли к выводу, что необходимы только выпускники специальных военных учебных заведений. Однако потери в период Великой Отечественной войны заставили пересмотреть эту концепцию. С 1944 г. в гражданских вузах снова вводится подготовка офицеров запаса. Тогда эта система подготовки военных кадров охватила 244 вуза страны.

Вторая половина 1980-х гг. стала вершиной сформировавшейся в тот период системы подготовки офицерских кадров в гражданских ву-

[1] *Там же*; *Муратова В. Л.* Указ. соч. С. 108-112.

[2] Собрание законов и распоряжений рабоче-крестьянского правительства Союза ССР. М., 1926. № 59; 1930. № 30; Педагогические основы военной подготовки студентов в вузе / *Н. Н. Ефимов, С. В. Чернеев, В. Г. Григорьянц, А. В. Кузнецов*. М., 1986. С. 6-16.

[3] Проблемы подготовки военных специалистов в гражданских вузах России. М., 1993. С. 8-48.

[4] Педагогические основы военной подготовки студентов в вузе. С. 6-16.

зах. Тогда по всей стране действовали 497 военных кафедр и отделений, готовивших специалистов практически по всем военным профилям. Таким способом страна ежегодно получала около 100 тыс. офицеров запаса. В 1985 г., например, 497 военных кафедр гражданских вузов подготовили 170 тыс. офицеров запаса[1]. Но с конца 1980-х гг. необходимость массовой подготовки офицерского резерва исчезла. В связи с этим, а также по ряду других обстоятельств, до сих подвергающихся критике, система военной подготовки студентов в гражданских вузах вновь претерпела изменения.

В 1990 г. было принято новое «Положение о военной подготовке студентов», согласно которому военная подготовка должна была осуществляться только на добровольной основе. Программа подготовки была подкорректирована. Однако в 1990-е гг. эта реформа столкнулась, прежде всего, с проблемой материального обеспечения, т. к. расходы на подготовку офицеров запаса стали неуклонно сокращаться. В 1992 г. подготовку офицеров запаса вели уже 252 гражданских вуза. Дальше их число стало постоянно уменьшаться согласно прямым руководящим установкам. В 1993 г. таких вузов осталось уже только 81, причём подготовка военных специалистов сузилась только до инженерно-технического профиля. Затем список вузов, осуществлявших подготовку офицеров запаса, стал снова расти, в итоге, к середине 2000-х гг. их стало 252.

В 2005 г. министерство обороны начало новое реформирование системы военной подготовки студентов гражданских вузов. По сути, оно свелось к резкому сокращению военных кафедр. С 2008 г. последовало уменьшение числа гражданских вузов, готовящих офицеров запаса. С этого времени их осталось лишь 68.

Не стал исключением и Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова, в стенах которого работа военной кафедры началась, по сути, с момента образования самого университета. «Офицеров запаса нужно готовить в вузах, иначе нельзя. И мы в этом заинтересованы, в этом заинтересованы все молодые люди, которые получают высшее образование»[2]. Профессор С. Ф. Сайкин – первый ректор Чувашского государственного университета – имел все основания это утверждать. Этим словам, прозвучавшим в 1971 г., предшествовал почти десятилетний опыт работы по подготовке офицеров запаса в вузе. Начало ей было положено кафедрой специальной подготовки и

[1] *Шепелев О. Ю.* Решение проблем подготовки офицеров в гражданских вузах // Вопр. управления. 2008. № 1. С. 18. URL: http://vestnik.uapa.ru/en/issue/2008/01/18/

[2] Государственный исторический архив Чувашской Республики. Ф. 2453. Оп. 1. Д. 637. Л. 78.

физического воспитания Волжского филиала Московского энергетического института, на базе которого в 1967 г. был создан национальный университет. В связи с созданием Чувашского государственного университета в 1967 г. был назначен командный состав военной кафедры[1]. На ней производилась военная подготовка офицеров запаса ВВС, подготавливались медсёстры запаса, производилось преподавание предмета «Гражданская оборона». А дальше был долгий период эффективной работы военной кафедры.

В 2005 г., как было указано выше, в Российской Федерации началась реформа военного образования. Министр обороны Сергей Иванов заявил, что «такого обилия военных кафедр не было даже во времена СССР. Они, по существу, давно превратились в один из стимулов для тех, кто пытается уклониться от службы в армии. Необходимо срочно сокращать их количество! Тем более, что содержать 226 военных кафедр Вооруженным силам не под силу»[2]. В 2005 г., по его словам, на военных кафедрах обучалось 170 тыс. потенциальных офицеров запаса, еще 50 тыс. лейтенантов ежегодно выпускали гражданские вузы страны. Из этого огромного количества специалистов только 6 тыс. призывались на военную службу.

При сокращении военных кафедр планировалось сохранить лишь те, которые длительное время хорошо и стабильно справлялись с подготовкой офицеров, а также те, которые готовили нужных для армии специалистов, например, в области космоса и самолётостроения, т. е. по наукоёмким военным специальностям. По сути, военные кафедры остались, как известно, в считанных вузах. На момент проведения реформы предполагалось оставить 13 военных кафедр в вузах Москвы и Московской области, 5 – в Санкт-Петербурге и 16 – в регионах. В Поволжско-Уральском военном округе это Пензенский государственный университет, Самарский государственный аэрокосмический университет, Тольятинский государственный университет, Уральский государственный технический университет.

С 15 июня 2005 г. на военную кафедру Чувашского государственного университета перестали принимать студентов. В июле была получена телеграмма от Генерального штаба о прекращении приёма студентов на первый год обучения. Набор на будущий учебный год был произведён в феврале 2005 г. Так как будущие офицеры запаса обучались 2,5 года, то последние военные сборы должны были пройти в 2007 г. Те, кто поступил ранее, продолжили обучение и часть из них по окончании университета в звании лейтенанта должна была отпра-

[1] ЧГУ им. И. Н.Ульянова 40 лет: сб. ст. Чебоксары, 2007. С. 244.
[2] Комсомольская правда. 2005. № 104. С. 12.

виться проходить службу в Вооруженных Силах РФ на срок от 3 до 5 лет.

О том, насколько серьёзно должна была сказаться реформа Минобороны на Чувашском госуниверситете и российской системе высшего образования в целом, а также о будущем военной кафедры, корреспонденту университетской газеты «Ульяновец» в те дни рассказал начальник военной кафедры ЧГУ полковник И. Г. Холод: «С сокращением военной кафедры меняется вся тенденция подготовки офицеров запаса и работы кафедр в целом. Не секрет, что сейчас многие молодые люди стремятся поступить в вуз, прежде всего для того, чтобы избежать воинской службы. Теперь же получается, что учёба в вузе спасением от армии быть перестанет. В нашем же университете не было ни одного случая, чтобы кто-то из ребят, выпускников военной кафедры, отказался идти служить. Можно отметить лишь несколько случаев, когда ребятам срок службы переносился на более позднее время по уважительным причинам»[1]. В целом, отношение начальника военной кафедры к планам её закрытия было резко отрицательным. На это были свои причины: «Военная кафедра Чувашского госуниверситета им. И. Н. Ульянова – это единственный источник формирования офицерского запаса в нашей республике. Кроме того, в Чувашии нет ни одного военного учебного заведения. Несомненно, военная кафедра ЧГУ должна быть сохранена. Ежегодно мы выпускаем более 300 офицеров запаса»[2].

На военной кафедре ЧГУ заранее готовились к изменениям в связи с военной реформой. Последний выпуск офицеров запаса состоялся в 2006-2007 уч. г., т. е. с сентября 2007 г. обучение было прекращено. 28 июня 2007 г. на плацу военной кафедры Чувашского государственного университета состоялся традиционный торжественный митинг, посвящённый присвоению офицерского звания выпускникам кафедры и их отбытию на последние в истории вуза сборы в войсковые части. Приказом министра обороны РФ 189 выпускникам было присвоено звание лейтенанта. 203 курсанта прошли сборы в трёх воинских частях: командиры мотострелкового взвода в г. Чебаркуль Челябинской области приобрели практические навыки, командиры взвода инженерных заграждений и разграждений отправились в п. Алкино Республики Башкортостан, а студенты цикла связи показали свои умения и способности в Ульяновском высшем военно-инженерном училище связи[3].

---

[1] Газета «Ульяновец». 2005. № 47-48. С. 2.

[2] *Там же*.

[3] *Там же*. 2007. № 53-54. С. 4.

В марте 2008 г. правительство РФ утвердило список учебных военных центров, создаваемых при вузах, а также список военных кафедр. Всего в России при вузах было создано 37 учебных военных центров, утверждено 67 факультетов военного обучения и военных кафедр и ликвидировано 162 военных кафедры и факультета военного обучения, а также 3 кафедры военной и экстремальной медицины. В число ликвидируемых, к сожалению, попала и военная кафедра Чувашского госуниверситета. К 1 декабря коллектив сдал вооружение и технику, оформил аттестационные документы и передал их в архив. Так завершилась 45-летняя история военной кафедры Чувашского государственного университета им. И. Н. Ульянова.

С. Н. Бердышева, А. Н. Косачева, А. А. Белобородов
*Россия, **г. Воткинск***
Филиал Удмуртского гос. ун-та в г. Воткинске

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАВ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Высшее образование в России за последние годы несколько раз подвергалось реформированию. Очередная волна изменений коснулась непосредственно образовательных организаций.

Основными нормативными правовыми актами, на основе которых осуществляется правовое регулирование реформирования учреждений образования, являются: распоряжение Правительства РФ от 29 декабря 2014 г. № 2765-р «О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы»; постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 301 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие науки и технологий» на 2013–2020 годы», указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки».

В рамках государственной политики реформирования высшей школы ставятся следующие задачи: неконкурентоспособная оплата интеллектуального труда; логическая цепочка вуз – наука – бизнес; переход от импорта образования к экспорту; массовое освоение инноваций. Наиболее важной задачей является выявление ВУЗов с неэффективной деятельностью посредством проведения мониторинга и создание опорных многопрофильных университетов.

Проведение мониторинга в сфере функционирования и развития системы высшего образования, с одной стороны, обосновано в современном социуме. Тем не менее, следует обратить внимание на то, что его реализация обусловила появление новых проблем и вопросов, связанных не только с обоснованностью критериев мониторинга эффективности деятельности высшей школы, но и с процессом исполнения планов мероприятий, включая реорганизацию, по образовательным организациям, отнесенным к группе не прошедших мониторинг.

В частности, каков механизм разрешения последствий реорганизации образовательных организаций высшего образования, в какой форме должен проходить отказ от реализации программ высшего образования при реорганизации вуза? В случае, если осуществляется перевод студентов из реорганизованного вуза, на каких условиях им предоставляются льготы? Каков механизм повышения качества обра-

зования, и в каком значении рассматривается «качество»? Правовые рамки, определяющие права и свободы студентов и преподавателей реорганизуемых вузов, на наш взгляд, на сегодняшний день явно недостаточны.

Согласно Порядку и условиям перевода, утвержденному приказом Министерства образования и науки РФ от 14 августа 2013 г. № 957, перевод осуществляется учредителем организации только с письменного согласия студента (или его родителя, если студент является несовершеннолетним) на ту же специальность, профессию, срок, курс и форму обучения с сохранением основы и стоимости обучения. При этом у студентов есть возможность на основании письменного заявления перевестись в новую организацию с изменением профессии, специальности по правилам перевода из одной организации в другую, реализующую соответствующие образовательные программы. Прежде чем начать осуществлять перевод студентов, принимающая организация предварительно получает информацию о списочном составе обучающихся с указанием осваиваемых ими профессий, специальностей среднего профессионального образования и специальностей, направлений подготовки высшего образования, а также условий их обучения по аккредитованным образовательным программам. Далее учредитель организации запрашивает выбранные им из Реестра образовательные организации о возможности перевода в них обучающихся с указанием условий их перевода, в т. ч., с указанием, при наличии, объемов финансового обеспечения образовательной деятельности, в пределах которых осуществляется обучение. В течение 10 дней организация, получившая запрос должна дать ответ о принятии обучающихся или отказе им в переводе. При положительном ответе организация в течение 10 рабочих дней с момента получения ответа при участии студенческого совета доводит до сведения обучающихся информацию об организациях, которые дали согласие на перевод обучающихся из организации, а также о сроках предоставления письменных согласий лиц на перевод в принимающую организацию. После получения письменных согласий организация издает приказ об отчислении обучающихся в порядке перевода в принимающую организацию с указанием основания такого перевода. В случае отказа от перевода в предложенный вуз студент указывает это в письменном заявлении, а организация не несет ответственности за перевод такого обучающегося. В данном случае можно уследить ущемление конституционных и образовательных прав студентов в праве и свободе выбора профессии, выборе образовательного учреждения и т. д. Введение таковой нормы, на самом деле, вынуждает студента согласиться и перейти в другое учебное заведение, порождает отсутствие права учиться в другом учебном заведении. Со-

блюдается ли в таком случае принцип справедливости и равной возможности обучения? Возможно, что нет или его реализация является затруднительной. Хотя предполагалось, что процесс реорганизации и объединения неэффективных вузов не отразится на интересах студентов, все получат возможность завершить обучение.

Следует отметить, что если предложенный вуз находится не в том городе, где проживает обучающийся, и у студента нет возможности учиться в другом городе (например, нет средств), то непонятно, как будет реализована возможность завершить обучение. При этом некоторые студенты оценивают положительно реорганизацию вузов и даже задают вопросы о возможности получения дипломов уже реорганизованных вузов, что можно увидеть в разделе горячей линии по вопросам реорганизации на сайте одного уже реорганизованного вуза – Российского государственного торгово-экономического университета.

Рассмотренный выше порядок применялся, например, при переводе студентов из РГТЭУ в РЭУ им. Г. В. Плеханова (реорганизация завершилась в апреле 2014 г.). При этом РГТЭУ обращался в суд о незаконном принятии решения о его реорганизации. Также реорганизация по результатам мониторинга проводится в Коми государственном педагогическом университете, который был присоединен к Сыктывкарскому государственному университету. При этом при реорганизации вузов поступали многочисленные вопросы от студентов и их родителей по процедуре перевода. Например, какие дипломы будут выдавать, будут ли сохранены стипендии, будет ли сохранена та специальность, на которую поступали, дипломы какого вуза будут получать, к какому факультету будут отнесены студенты, если такого нет в принимающем их вузе, вопросы продолжения обучения, изменится ли размер стоимости обучения, планируется ли сокращение преподавателей реорганизуемых вузов, нужно ли будет студентам РГТЭУ сдавать разницу в программах, вопрос о территориальном размещении филиала, продолжатся ли реализовываться международные программы, которые реализовывались ранее, и мн. др.[1]

При решении вопросов о правомерности ликвидации и реорганизации образовательного учреждения должны также учитываться положения ст. 13 Федерального закона от 24 июля 1998 № 124 ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», согласно п. 2 ст. 13 которого принятие решения о реорганизации или ликвидации объекта социальной инфраструктуры для детей не допускается без предварительной экспертной оценки последствий принятого решения

[1] Горячая линия по вопросам реорганизации. URL: http://www.rsute.ru/Pages/hotline.aspx

для обеспечения жизнедеятельности, образования, воспитания. В случае отсутствия экспертной оценки такое решение признается недействительным с момента его вынесения. Следовательно, в дополнение к общему порядку реорганизации и ликвидации образовательного учреждения должно быть соблюдено требование о проведении уполномоченным органом экспертной оценки последствий решения о ликвидации государственного или муниципального образовательного учреждения для детей. Отсутствие такой оценки означает, что решение о ликвидации образовательного учреждения (в равной степени и филиала образовательного учреждения) как объектов социальной инфраструктуры для детей является недействительным, т. е. не порождающим правовых последствий, с момента его вынесения. В субъектах РФ в настоящее время утверждается порядок проведения оценки последствий принятия решения о реорганизации образовательной организации, находящейся в ведении субъекта, включая критерии данной оценки (например, приказ Министерства образования и науки Удмуртской Республики от 14 апреля 2014 г. № 347).

В настоящее время во всех субъектах РФ созданы консультационные центры для поддержки студентов и работников образования при оптимизации, реорганизации или ликвидации вузов. В их задачи входит оказание обучающимся юридической, социальной и психологической помощи. Они также призваны следить за соблюдением прав студентов и преподавателей при оптимизации, реорганизации или ликвидации вузов. Первый из таких центров был создан в Челябинске на базе ЮУрГУ. Пока многие вопросы правового положения этих центров, их финансирования, места в структуре вузов не урегулированы. В перспективе федеральная служба по надзору в сфере образования и науки совместно с Министерством образования и науки РФ разработает региональные программы поддержки студентов тех вузов, которые были лишены лицензий минувшей осенью (они помогут завершить им обучение). Одна из первых таких программ была запущена в Республике Коми.

Мониторинг эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования в качестве одного из его последствий предполагает оптимизацию вузов и их филиалов, не добившихся положительных показателей по большинству критериев эффективности своей деятельности. В этом случае они разрабатывают программы оптимизации своей деятельности, подлежащие утверждению учеными советами вузов. В программах должны предусматриваться конкретные мероприятия, направленные на достижение пороговых значений показателей мониторинга, и сроки их реализации. Предполагается, что

в результате реализации этих программ такие вузы и филиалы существенно ускорят свое развитие и перейдут в категорию эффективных.

Необходимо отметить, что процедура проведения мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования, его критерии и последствия пока еще далеки от совершенства, они ежегодно меняются и, на наш взгляд, недостаточно проработаны с точки зрения юридической обоснованности.

На это косвенно указывают судебная практика и многочисленные письменные обращения в государственные органы. В частности, в федеральную службу по надзору в сфере образования в 2013 г. поступило 8883 письменных обращений по вопросам организации функционирования образовательных организаций, в т. ч., вопросам их реорганизации и ликвидации. Так, например, студент Санкт-Петербургского вуза обратился в суд с иском о возмещении морального вреда и убытков, понесенных в результате реорганизации образовательного учреждения. Но поскольку он был отчислен по собственному желанию, в суд доказательств о некачественном обучении предоставить не смог, претензий к вузу в течение всего срока обучения у него не было, Санкт-Петербургский городской суд вынес решение об отказе в удовлетворении его требований (апелляционное определение от 9 апреля 2013 г. № 33-4729/2013).

Реорганизация вузов проводилась и до мониторинга образования. Но как таковой особой судебной практики в этом направлении нет. Одним из немногих решений является решение Верховного суда РФ от 13 августа 2003 г. № ГКПИ 2003-703, где истцы оспаривали распоряжение Правительства РФ от 5 мая 2003 г. № 553-р «О преобразовании Иркутского юридического института Генеральной прокуратуры РФ в Иркутский институт повышения квалификации прокурорских работников Генеральной прокуратуры РФ». В указанном решении суд исходил из того, что доводы заявителей о нарушении их права на образование в избранном ими учебном заведении, нарушение принципов непрерывности и преемственности процесса образования не являются основанием к удовлетворению их требований, поскольку указанные ими права должны реализовываться в рамках действующего законодательства. Суд также в своем решении указал, что при этом осуществление прав заявителей на получение образования не должно нарушать прав и свобод других лиц и ограничивать Правительство РФ в реализации полномочий[1]. Вместе с тем, открытым остается вопрос о

[1] Определение Верховного суда РФ. Дело № ГКПИ 2003-703. URL: http://sudbibli oteka.ru/ vs/text_big2/verhsud_big_29144.htm

том, как был бы разрешен настоящий спор, если бы он не затрагивал полномочия Правительства РФ?

Следует отметить, что сами вузы не отказываются помогать студентам, идти им навстречу и решать проблемы с переводом, однако в отсутствие четкого отлаженного механизма, опыта по обеспечению прав студентов при реорганизации образовательного учреждения, ректоры сталкиваются с многочисленными проблемами в реализации правовых норм.

Законодательство РФ направлено на защиту гражданских прав, однако, приведенные выше примеры последствий реформирования высшей школы, доказывают обратное. Полагаем, что для решения указанных выше проблем необходимо следующее:

1) исполнительным органам, при разработке реформирования любой области правоотношений, продумывать до конца механизм реализации разработанных программ, в которых учитывать права и интересы социальных групп: преподавателей и студентов;

2) применение последствий признания вуза с неэффективной деятельностью, должны осуществляться через промежуток времени, дающий время на подготовку и изменение ситуации, не занося вуз в черный список;

3) при реформировании образовательных организаций учитывать специфику их деятельности;

4) существенным условием должна быть свобода выбора вариантов реализации прав и интересов студентов и работников, а также обязательное их уведомление о последствиях реорганизации вуза;

5) необходимо разработать рекомендации по поэтапному проведению процесса и комплексному проектному осуществлению реорганизации вузов;

6) студенту должна быть предоставлена свобода в выборе образовательной организации в случае его отказа от предлагаемой организации;

7) необходимо предоставить студенту и сотрудникам ликвидируемых и реорганизуемых образовательных организаций государственное социальное страхование.

В исследовании были приведены примеры нарушения прав студентов и преподавателей в рамках реформирования высшей школы. Кроме этого, вышеуказанные проблемы – это не исчерпывающий перечень возможного нарушения прав преподавателей и студентов, поскольку дальнейшая реализация норм гражданского законодательства и законодательства об образовании порождает новые коллизии. Надеемся, что решение рассмотренных вопросов вскоре будет найдено.

Е. А. Голдобина, О. Н. Корнева, Т. К. Решетникова
*Россия, **г. Ижевск***
Удмуртский гос. ун-т

ОРГАНИЗАЦИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ В ВУЗЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Подписав Болонскую Конвенцию об унификации системы высшего образования, российские вузы взяли на себя обязательства по модернизации системы высшего образования, которая подразумевала введение двухуровневой системы образования (бакалавр/магистр), гибкую систему учебных программ и планов, модульную систему организации учебной деятельности, систему оценки знаний и интернационализацию образования в рамках академической мобильности. Институт права, социального управления и безопасности УдГУ в течение 12 лет входил в консорциум вузов-партнеров, осуществлявших международные проекты «Tempus». Приоритетной задачей данных проектов являлась отработка механизма организации академической мобильности студентов-юристов российских вузов. Ещё в начале осуществления проектов мы столкнулись с рядом проблем, которые актуальны, как показало время, и по сей день. К ним относятся – объективное определение уровня владения иностранным языком; составление индивидуальных учебных планов для участников программы академической мобильности и перезачет результатов дисциплин, изученных в вузах-партнерах.

Одним из главных критериев отбора кандидатов для академической мобильности было и остается владение профессиональным иностранным языком. На первоначальном этапе международного сотрудничества определение уровня владения иностранным языком явилось предметом больших разногласий между членами отборочной комиссии, состоящей из представителей зарубежных вузов- партнеров и наших преподавателей. Оказалось, что критерии оценивания, принятые у нас, не совпадали с общеевропейской системой, основанной на уровневом подходе при определении знания иностранного языка. Поясним это на примере.

Такое понятие, как *уровень* владения языком, широко используется зарубежными специалистами. Примером может служить общеевропейская шкала оценки уровня владения языком (CEF, Common European Framework). Она создана для обеспечения стандартов преподавания европейских языков как иностранных и признания языковых квалификаций в странах Евросоюза. Данная шкала широко применя-

ется в организации академической мобильности студентов, выезжающих на обучение в вузы-партнеры.

Европейская шкала, представленная ниже, базируется на уровнях (A1 A2 B1 B2 C1 C2), которые наглядно показывают, какими знаниями, умениями и навыками должен владеть обучаемый на разных этапах изучения языка, что позволяет отслеживать динамику и прогресс в усвоении дисциплины. Оценка будет показывать усвоение материала определенного уровня. Так «отлично» уровня A1 это не то же самое, что «отлично» для уровня C1.

Уровень CEF	Описание уровня	Соотношение словарного запаса к вышестоящему уровню	Соотношение словарного запаса к уровню C2
A1	Понимаю и могу употребить в речи знакомые фразы и выражения, необходимые для выполнения конкретных задач. Могу представиться/представить других, задавать/отвечать на вопросы о месте жительства, знакомых, имуществе. Могу участвовать в несложном разговоре, если собеседник говорит медленно и отчетливо и готов оказать помощь.	50 %	12 %
A2	Понимаю отдельные предложения и часто встречающиеся выражения, связанные с основными сферами жизни: например, основные сведения о себе и членах своей семьи, покупках, устройстве на работу и т. п. Могу выполнить задачи, связанные с простым обменом информацией на знакомые или бытовые темы. В простых выражениях могу рассказать о себе, своих родных и близких, описать основные аспекты повседневной жизни.	50 %	24 %

B1	Понимаю основные идеи четких сообщений, сделанных на литературном языке на разные темы, типично возникающие на работе, учёбе, досуге и т. д. Умею общаться в большинстве ситуаций, которые могут возникнуть во время пребывания в стране изучаемого языка. Могу составить связное сообщение на известные или особо интересующие меня темы. Могу описать впечатления, события, надежды, стремления, изложить и обосновать свое мнение и планы на будущее.	67 %	48 %
B2	Понимаю общее содержание сложных текстов на абстрактные и конкретные темы, в том числе узкоспециальные тексты. Говорю достаточно быстро и спонтанно, чтобы постоянно общаться с носителями языка без особых затруднений для любой из сторон. Я умею делать четкие, подробные сообщения на различные темы и изложить свой взгляд на основную проблему, показать преимущество и недостатки разных мнений.	81 %	72 %
C1	Понимаю объемные сложные тексты на различную тематику, распознаю скрытое значение. Говорю спонтанно в быстром темпе, не испытывая затруднений с подбором слов и выражений. Гибко и эффективно использую язык для общения в научной и профессиональной деятельности. Могу создать точное, детальное, хорошо выстроенное сообщение на сложные темы, демонстрируя владение моделями организации текста, средствами связи и объединением его элементов.	89 %	89 %

C2	Понимаю практически любое устное или письменное сообщение, могу составить связный текст, опираясь на несколько устных и письменных источников. Говорю спонтанно с высоким темпом и высокой степенью точности, подчеркивая оттенки значений даже в самых сложных случаях.		100 %

Описание уровней данной шкалы демонстрирует именно то, что мы понимаем под языковыми компетенциями, которые должны быть включены в современные стандарты. Однако, анализ современных стандартов третьего поколения, разработанных для обучения профессиональному иностранному языка (для неязыковых специальностей), показывает, что, как и прежде в них не отражается специфика предмета «иностранный язык», которая предполагает разный уровень владения языком, а потому и не содержат той конкретики, которая бы полностью раскрывала критерии каждого уровня и тем самым мотивировала бы студента к переходу на более высокий уровень данной шкалы, а преподавателю позволяло бы объективно оценить исходный уровень знания каждого студента и в соответствии с этими результатами сформировать группы по уровням владения языком.

Как и прежде у нас остается национальная шкала оценок, которая не дает возможности полностью отразить уровень владения иностранным языком студентов, а в качестве компетенций приводятся общие положения, такие как «способность логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь на иностранном языке» или «владеть необходимыми навыками профессионального общения на английском языке.

Согласно национальной шкале оценки мы можем поставить студенту – «отлично», «хорошо», «удовлетворительно» и «неудовлетворительно», но они не будут давать объективной картины владения языком, так как данная шкала не включает такого понятия, как уровень владения языком.

Попыткой перехода к уровневому оцениванию владения языком является опыт проведения и оценивания результатов ЕГЭ по иностранному языку. Это является первой попыткой приблизиться к общеевропейской шкале и позволяет более объективно отразить уровень владения языком, хотя в повседневной школьной и вузовской практике остается национальная шкала оценок – «отлично», «хорошо», «удовлетворительно».

Окончательное решение этой проблемы должно носить только системный характер и приниматься Министерством образования РФ.

Вторая проблема – это составление индивидуальных учебных планов для участников программы академической мобильности. Успешность академической мобильности напрямую связана с тщательно составленным индивидуальным планом. Сделать это технически довольно сложно, т. к. наши студенты ограничены требованиями государственного стандарта и поэтому не могут выбрать любой курс по своему усмотрению. Если в наших учебных планах нет таких дисциплин, то в конечном итоге, студенты после семестра обучения в зарубежном вузе вынуждены сдавать экзамены по тем дисциплинам, которые изучались в родном вузе в данном семестре. К сожалению, эта картина типична для многих российских вузов, активно участвующих в проектах по академической мобильности.

Наш опыт показывает, что данная проблема может решаться несколькими путями.

1. При составлении индивидуальных планов требуется тщательное изучение семестровых учебных планов вузов-партнеров для поиска соответствующих курсов, читаемых в предстоящем семестре в российских вузах. Для этого необходимо ознакомиться с кратким содержанием курса, так как его название может отличаться от принятого в наших вузах, хотя содержание может быть аналогично российскому.

2. Целесообразно, чтобы участниками академической мобильности были студенты старших курсов, в учебных планах которых, предусмотрено большое количество курсов по выбору. Их результаты учитываются нашими вузами.

3. Возможен и другой вариант на опережение – когда студенты в вузах-партнерах выбирают дисциплины, которые в российском вузе будут изучаться только в следующем семестре.

Успешность организации академической мобильности во многом зависит от заинтересованности вуза в оказании помощи студентам, участникам мобильности, лояльности факультетов и администрации вуза.

Е. В. Кубаева
Россия, ***г. Ижевск***
Удмуртский гос. ун-т

РОЛЬ СОЦИАЛЬНЫХ МЕДИА В ТРУДОУСТРОЙСТВЕ (НА ПРИМЕРЕ УДМУРТСКОГО РЕСПУБЛИКАНСКОГО ЦЕНТРА СОДЕЙСТВИЯ ЗАНЯТОСТИ СТУДЕНТОВ)

За последние 10 лет в России и в мире изменились подходы к трудоустройству. В связи с отменой обязательного распределения выпускников вузов и развитием рыночной экономики на рынке труда появилась конкуренция. Появилось огромное количество частных компаний, и теперь выпускники учебных заведений имеют достаточно большой выбор вакансий. Та же ситуация сложилась и с работодателями – большое количество учебных заведений ежегодно «выбрасывают» на рынок труда сотни тысяч потенциальных рабочих кадров.

Рынок труда адаптировался к новым процессам путём возникновения кадровых агентств, а в последующем и сетью всевозможных «хедхантеров», «рекрутеров» и «HR-специалистов». В итоге, сложилась абсолютно новая система трудоустройства, которая в условиях жёсткой конкуренции стремится использовать максимальное количество методов работы и новейших технологий.

Так, в 2006–2007 гг. в жизнь россиян вошли социальные сети, которые стали важным, а для некоторых и основным инструментом для найма квалифицированного персонала.

Разделим социальные сети на две группы:

1. Общественные. Это нетематические площадки, такие как «ВКонтакте» и «Facebook» (наиболее популярные и удобные для поиска работы).

2. Профессиональные. Самая популярная площадка – «Linked.in». Это профессиональное сообщество, созданное специально для поиска и установления деловых контактов.

В рамках трудоустройства студентов целесообразнее говорить об общественных социальных сетях, т. к. профессиональные площадки более подходят для людей, уже получивших квалификацию и опыт работы. Поэтому «Linked.in» чаще используется для поиска специалистов среднего и высшего звена.

Отметим преимущества социальных сетей в поиске персонала (для работодателей):

1. *Наибольший охват аудитории*. Согласно официальной статистике «ВКонтакте», на сайте зарегистрировано более 330 млн пользователей, около 65 % из них проживают в России. Именно поэтому со-

циальные сети представляют собой глобальную базу данных потенциальных соискателей.

2. *Высокая информативность*. Открытость информации играет на руку работодателям, которые не упускают возможность найти дополнительную информацию о потенциальном работнике. По личной странице в интернете можно проверить кандидата, к примеру, на предмет соответствия корпоративной культуре организации. И уже не секрет, что зачастую работодатели отказывают в приёме на работу после посещения личной страницы соискателя.

3. *Оперативность*. Использование Интернета и мобильных сетей позволяет выложить вакансию в общий доступ в любой момент времени, а также вести первичные переговоры и организационную работу – иными словами, оперативно управлять процессом.

4. *Низкие затраты*. Затраты на поиск персонала через социальные сети могут быть минимальными и сводиться только к расходам на связь. Это дешевле, чем подавать вакансии в печатные издания и кадровые агентства. Стоит отметить, что за адекватную стоимость функционал социальной сети может быть расширен. К примеру, не вставая с рабочего места можно подать платное объявление в социальной сети, тем самым повысив его рейтинг. Эти доводы также подтверждают и предыдущий пункт – «Оперативность».

Преимущества социальных сетей при поиске работы (для соискателей):

1. *Открытость информации*. Личная страница в социальных сетях – это дополнительная возможность соискателя заявить о себе. Это возможность оптимизировать свою страницу, показав себя с благоприятной стороны, продемонстрировать портфолио, а также дать дополнительную информацию, не вошедшую в резюме.

2. *Личные контакты*. Рассказав в социальных сетях о своей потребности найти работу, соискатель может задействовать одновременно огромное количество личных контактов. Это несомненное преимущество, т. к. самым эффективным методом подбора персонала до сих пор остаются личные контакты и рекомендации.

3. *Доступность информации*. Подписавшись на паблики компаний и кадровых агентств, соискатель получает постоянный и открытый доступ к всевозможной информации, начиная от вакансий, заканчивая корпоративными элементами.

4. *Простота коммуникации*. Социальные сети – это не только глобальные базы данных, но и эффективное и общедоступное средство коммуникации. Поэтому соискатель может получить предложение напрямую от работодателя (лично), минуя многочисленных посредников в виде кадровых агентств. Также соискатель имеет уникальную

возможность обратиться напрямую к руководителю компании или HR-службы. Это большой плюс и для рекрутеров, которые сами могут обратиться к потенциальному работнику, а не находиться в пассивном ожидании откликов на объявление.

В работе Удмуртского республиканского центра содействия занятости студентов (УРЦСЗС) социальные сети занимают довольно высокие позиции. Центр активно использует группу «ВКонтакте» «Работа студентам» (vk.com/studrabota), количество подписчиков которой в декабре 2015 г. составило 1900. УРЦСЗС является посредником между работодателем и студентами-соискателями. Поэтому в целях наилучшего выполнения своей работы сотрудники центра ставят перед собой задачу использовать как можно больше доступных средств.

Обозначим прочие каналы коммуникации и средства информирования, применяемые в работе УРЦСЗС:

1. Официальный сайт studrabota.ru
2. Информационные стенды, расположенные в корпусах УдГУ.
3. Каталог вакансий, находящийся непосредственно в Центре.
4. Личные консультации для студентов и работодателей.
5. Ежегодные ярмарки вакансий.

Основная целевая аудитория УРЦСЗС – это студенты, а социальные сети – это наиболее близкая для них среда. Поэтому «ВКонтакте» используется как наиболее эффективное средство коммуникации. Причём эта коммуникация двухсторонняя: работодатель – Центр, Центр – студент. Иными словами, наиболее оперативный обмен информацией происходит именно здесь. Специалисты Центра принимают вакансии через социальную сеть, параллельно устанавливая деловые контакты. После этого вакансия моментально публикуется в паблике и доходит до основного потребителя – студента-соискателя. Также через «ВКонтакте» довольно удобным способом возможно проинформировать работодателей о предстоящих мероприятиях Центра (например, о «Ярмарке вакансий» и «Днях карьеры»). Ни один из вышеперечисленных механизмов не обладает такой оперативностью и универсальностью.

Оценив важность данного канала, специалисты УРЦСЗС усилили работу в социальных сетях. Был проведён ребрендинг группы, частично внедрены технологии SMM.

1. *Брендирование контента*. В группе «Работа студентам» создан единый фирменный стиль с использованием официальной символики Центра. Заменена обложка, создан набор графических элементов, позволяющих интуитивно выделять публикации Центра в общей ленте новостей. Графически оформлен рубрикатор, т. е. каждая рубрика оформлена по-разному в рамках единого стиля.

2. *Усилен контент группы*. Изначально в группе публиковались только вакансии и текущие объявления. По требованиям современных медиатехнологий контент необходимо было расширить. Поэтому к публикациям добавились полезные статьи, подборки, информация о профессиях, новости рынка труда, вуза и деятельности подразделения. Таким образом, помимо основного контента (вакансии), появился информационный, развлекательный и познавательный контент. Важно отметить, что дополнительный контент не должен перекрывать основной, поэтому информация публикуется в соотношении 5:1 (5 вакансий : 1 дополнительный материал).

3. *Внедрена технология хештегов*. Хештег – это метки, которые проставляются на публикациях. Это упрощает навигацию и поиск информации пользователем. Используя хештег – *#вакансии_УРЦСЗС* – пользователь без труда может посмотреть все вакансии, сгруппированные на одной странице. Причём поиск игнорирует все дополнительные публикации и выдаёт только вакансии.

Эти нововведения дали первые результаты. Например, по параметру «Охват аудитории», т. е. это количеству пользователей, просмотревших записи сообщества. Согласно статистике группы, в сентябре 2015 г. максимальный охват публикаций составлял 1044 чел. После изменений, произведённых в группе, в ноябре 2015 г. максимальный охват составил 1672 чел. Также увеличилась и активность аудитории – это количество лайков, репостов и комментариев. Подписчики стали отмечать понравившиеся публикации, делиться своими мнениями и опытом. Кроме того, через эту площадку в Центр стало обращаться больше работодателей.

Таким образом, социальные сети стали незаменимым инструментом в работе специалистов по трудоустройству. Появилось такое понятие как «социальный рекрутинг» – вербовка кадров через социальные сети. Специалисты утверждают, что будущее за ним. Но нужно понимать, что для эффективной работы необходимо использовать этот ресурс системно, в комплексе с другими инструментами.

К. М. Дворникова
*Россия, **г. Киров***
Вятский гос. гуманитарный ун-т

ДОБРОВОЛЬЧЕСКИЙ ЛАГЕРЬ «ДЕЙСТВУЙ» КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ВОЛОНТЁРОВ НА ТЕРРИТОРИИ г. КИРОВА

Истоки становления добровольчества, как социального явления в современной России, приходятся на вторую половину 1980-х гг. Политической платформой этому процессу послужили декларированные высшим политическим руководством СССР ориентиры на «перестройку» и «гласность», раскрепостившие слово, давшие опору для воплощения в жизнь творческой энергии и энтузиазма граждан. Наиболее частыми мотивами добровольцев в эти годы было чувство милосердия к тем, кто беспомощен и незащищён, сострадание и сопереживание боли и несправедливости. Многие люди испытывали желание быть полезными, искали пути для становления новой социальной реальности, справедливости, испытывали потребность практической реализации своих личных способностей и талантов[1].

В период 1991–1992 гг. в отношении добровольных помощников стало укрепляться понятие «волонтёр». Этому способствовало распространение переводной англоязычной литературы по менеджменту благотворительной деятельности, установление международных гуманитарных связей, реализация первых неправительственных международных программ, в т. ч. обучающих по тематике общественной и некоммерческой деятельности.

В настоящее время существует множество технологий и методов, касающихся обучения волонтёров: реализация дисциплин по добровольчеству в вузах, создание портфолио волонтёров, технологии привлечения и т. д.

Так, например, в ТГПУ им. Л. Н. Толстого в рамках направления подготовки «Организация работы с молодёжью» реализуется дисциплина «Технологии добровольческой деятельности». С целью изучения особенностей разработки и применения технологий добровольческой деятельности в рамках данной дисциплины проводится работа в микрогруппах по следующим направлениям:

– методы поощрения волонтёров;
– технология собеседования с волонтёром;
– анкетирование волонтёров;

[1] URL: http://www.orionnvkz.ru/e107_files/files/news/teordobro.doc

– портфолио волонтёров;
– технология собеседования при устройстве на работу;
– технология самопрезентации волонтёров.

Технология привлечения волонтёров включает в себя реализацию методов поощрения, к которым относятся: запись в волонтёрскую книжку, выдача благодарственных писем, грамот по месту работы / учёбы, вручение подарочных сертификатов и знаков отличия, делегирование волонтёров на всероссийские и международные мероприятия, чествование волонтёров, предоставление льгот на получение путёвок на отдых, приглашение волонтёров к участию в праздничных мероприятиях, вручение бонусной карты волонтёра и т. п.

Опыт Кировской области по развитию волонтёрской деятельности представлен на международной конференции ООН «Добровольчество – технология социальных преобразований» в Женеве. На конференции рассматривались вопросы влияния добровольческой активности граждан на решение проблем местных сообществ: снижение напряжённости в социуме, межнациональное взаимодействие, улучшение состояния маргинальных групп, вопросы экологической безопасности, влияние добровольческой деятельности на социально-экономический рост и др. Кроме этого в г. Кирове ежегодно проводятся региональные слёты волонтёров, добровольческие лагеря и форумы.

В ноябре 2015 г. на базе ЦРТДЮ «Лабиринт» г. Кирова начал свою работу первый городской добровольческий лагерь «Действуй», участниками которого стали учащиеся школ г. Кирова с 8 по 11 класс. Темой данного лагеря стали доброльческие инициативы. Инновационной технологией его проведения послужило то, что в процессе лагеря участники получали знания в области международного, всероссийского и регионального добровольчества, знакомились с опытом активных добровольцев, получили практику добровольческой деятельности. По итогам лагеря подросткам были выданы волонтёрские книжки. Основным отличием волонтёрского лагеря «Действуй» от ежегодных городских, региональных и международных лагерей добровольческой направленности является то, что участники лагеря не только включаются в полезную деятельность, но и получают новые знания о технологиях проведения мероприятий, знакомятся с организациями, деятельность которых направлена на предоставление безвозмездной и специализированной помощи разным категориям граждан: поисковый отряд «Лиза Алерт», РОРДИ «Дорогою добра», Кировский благотворительный магазин «Спасибо», Кировское областное отделение Российского детского фонда, Кировская региональная общественная организация защиты животных «Дари добро» и т. д. Обязательным условием участия в лагере являлась разработка плана добровольче-

ских инициатив для своего учебного заведения. Волонтёрские отряды, созданные на базе лагеря «Действуй» в дальнейшем будут работать в их учебных заведениях и смогут продолжить свою добровольческую деятельность в городском проекте 2016 г. «ЭкоДружина»[1]. Весной 2016 г. планируется проведение новой смены в волонтёрском лагере «Действуй», которая позволит вовлечь в добровольческие инициативы большее количество учащихся школ г. Кирова, и решить ряд важных задач:

– развитие добровольчества в МО «Город Киров»;
– повышение социальной активности молодого поколения;
– обеспечение занятости молодёжи в период каникул;
– организация досуга разных категорий молодёжи.

Таким образом, реализация добровольческого лагеря «Действуй» позволяет не только познакомить и обучить учащихся школ г. Кирова с такими понятиями как доброволец, волонтёр, безвозмездная помощь, но и показать им как на практике создаются и воплощаются в жизнь добровольческие инициативы. Организация данного лагеря в период каникул обеспечивает досуг и занятость подрастающего поколения, снижает риски в молодёжной среде.

[1] URL: http://www.youthcity.ru/

А. И. Красников, А. С. Степанов
*Россия, **г. Березники***
Березниковский филиал Пермского нац. исслед. политех. ун-та

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ НА ОСНОВЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ МНОГОФАКТОРНЫХ РЕШЕНИЙ

Трудоустройство выпускников вузов является одной из главных задач для государства. Количество работающего населения положительно сказывается на экономике страны. В апреле 2011 г. число уволенных в России превысило число принятых на работу на 20800 чел. В то же время в марте этого года разница составила 17300 чел.[1] Правительство сконцентрировало внимание на проблематике занятости населения, как сообщил премьер-министр Д. А. Медведев 14 февраля 2011 г.[2]

Государство, для повышения занятости населения, использует активные и пассивные методы. Пассивный метод – это метод решения проблемы повышения уровня занятости, который может быть оправдан лишь при наличии высокой гибкости рабочей силы и рынка труда в целом, позитивных экономических перспектив, которые обеспечивают достаточно широкие возможности самостоятельного трудоустройства. Тактика активных действий, направленная на экономический подъем, предполагает влияние государства на рост деловой активности на основе повышения уровня занятости населения. В современный переходный период наиболее приемлемым вариантом политики занятости для России является активный[3].

Для моделирования социально-экономических систем традиционно применяются:

– Линейно-многофакторные модели (ЛММ). Поскольку практически все социально-экономические показатели формируются под воздействием множества факторов, то и модель, прогнозирующая их, также должна учитывать это – т. е., быть многофакторной. Следовательно, от многофакторной прогнозной модели можно ожидать большей точности, чем от однофакторной модели, поскольку она вскры-

[1] Лига. Бизнес. Число уволенных в России превысило число принятых на работу. URL: http://biz.liga.net/karera/all/novosti/2045265-chislo-uvolennykh-v-rossii-prevysilo-chislo-prinyatykh-na-rabotu.htm

[2] Совещание по вопросам занятости населения. URL: http://www.kremlin.ru/events/ president/news/10331

[3] Формы государственного регулирования занятости населения. URL: http://studopedia .ru/2_15117_formi-gosudarstvennogo-regulirovaniya-zanyatosti-naseleniya.html

вает особенности и моделирует экономическую реальность более подробно;

– Трендовые модели (ТМ), основная цель которых – создание экономической динамики и составление на их основе прогноза о развитии изучаемого процесса на предстоящий промежуток времени. Прогнозирование осуществляется на основе временного ряда экономических показателей, которое относится к одномерным методам прогнозирования, базирующимся на экстраполяции, т. е. на продлении на будущее тенденции, наблюдавшейся в прошлом;

– Многие модели временных рядов (МВР), которые, прежде всего, относятся к различным моделям с ненаблюдаемыми компонентами и можно представить в т. н. форме пространства состояний;

– Авторегрессионные модели (АМ), суть которых заключается в том, что прогнозирование экономического показателя зависит не от факторов, а от самого себя за прошлый период. Именно поиск этой зависимости позволяет строить довольно точные модели, по которым очень легко сделать прогноз[1].

Прогнозирование по модели предполагает действия: выбор критерии и факторов, проверку корреляции, построение прогнозирующего ряда, проведение анализов и построение графиков.

Перейдем к выбору вида и построению модели трудоустройства выпускников вузов – количества принятых на работу людей (Y), данные о котором есть в открытом доступе на сайте «Прогноза»[2]. Из числа общедоступных годовых рядов выберем управляемые и неуправляемые факторы, оказывающие влияние на число принятых граждан, а именно: число безработных (X_1), смертность на производстве (X_2), влияние финансового кризиса (X_3). Выбор факторов не противоречит здравому смыслу, т. к., например, число безработных отвечает за людей, которым нужна работа, смертность на производстве, открывает новые вакантные места[3], а финансовый повлиял на финансовое положения компаний, что повлекло за собой сокращения персонала (см. табл. 1).

Традиционным является анализ предварительно выбранных факторов с точки зрения их взаимной корреляции.

---

[1] *Затонский А. В., Сиротина Н. А.* Прогнозирование экономических систем по модели на основе регрессионного дифференциального уравнения // Экономика и математические методы. 2014. Т. 50. № 1. С. 91-99; *Затонский А. В.* Выбор вида модели для прогнозирования развития экономических систем // Новый университет. Сер.: Технические науки. 2012. № 1 (7). С. 37-41.

[2] «Prognoz» – системы бизнес аналитики. URL: http://www.prognoz.ru/

[3] Аварийность, травматизм и смертность на производстве. URL: http://open.gov.ru/blogs/3721/

Таблица 1

Показатели критерия и факторов

Критерии и факторы/ год	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Y	11645,0 тыс.	11924,0 тыс.	11380,0 тыс.	9378,1 тыс.	9486,8 тыс.	9810,8 тыс.
X_1	289,8 тыс.	269,4 тыс.	249,5 тыс.	224,6 тыс.	216,9 тыс.	199,4 тыс.
X_2	5500,4 тыс.	5466,5 тыс.	6632,3 тыс.	8793,7 тыс.	10446,8 тыс.	100570,9 тыс.
X_3	1	0.9	0.7	0.5	0.3	0.1

Анализ факторов показал, что три выбранных фактора имеют высокую парную корреляцию с критериями -0,9926 у первого фактора и 0,9765 у второго фактора, а у третьего -0,9604, т. е. они могут быть использованы в ЛММ.

Так же была проведена межфакторная корреляция. Значение корреляции между факторами X_1 и X_2 равно -0,9611, между факторами X_1 и X_3 равно -0,9836, а между факторами X_2 и X_3 равно -0,9175.

Дополнительно к квадратичному отклонению проверим полученные модели методом постпрогноза[1], т. к. нас интересуют их прогнозные свойства. Для определения этих коэффициентов будем минимизировать квадратичное отклонение статистических данных от расчетных.

В результате получили коэффициенты линейной многофакторной модели $a_0 = 0{,}00409$, $a_1 = 0{,}07504$, $a_2 = 0{,}63731$. Квадратичная погрешность аппроксимации трендовой модели $S = 1{,}53888$ (см. Рис. 1). Это не исключает возможность ее использования для описания системы.

Проверим также другие распространенные модели на применимость в данной системе. Авторегрессионные модели 1-го, 2-го и 3-го порядков вида. Дополнительно к квадратичному отклонению проверим полученные модели методом постпрогноза[2], т. к. нас интересуют их прогнозные свойства.

Как видно из приведенного графика (см. Рис. 2) авторегрессионная модель хуже аппроксимирует, чем ЛММ. Из этого следует, что лучше использовать модель ЛММ.

[1] Метод постпрогноза. URL: http://studopedia.net/13_25224_osnovnie-printsipi-i-metodi-razrabotki-prognozov.html

[2] *Там же*.

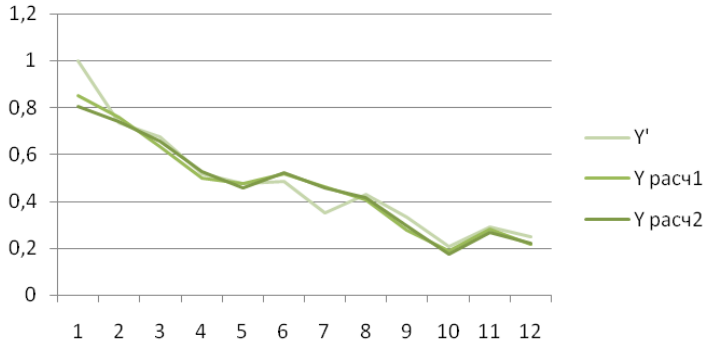

Рис. 1. ЛММ.

Таблица 2

Коэффициенты авторегрессионной модели

$Y(ti)=a0+a1Y(t_{i-1})$	$a0$= 0,02335; $a1$=1,4429;
$Y(ti) = a0+ a1Y(t_{i-1})+a2Y(t_{i-2})$	$a0$=0,2314; $a1$=0,43777; $a2$=1,24929;
$Y(ti)=a0+a1Y(t_{i-1})+a2Y(t_{i-2})+a3Y(t_{i-3})$	$a0$=0,24455; $a1$=0,311166; $a2$=0,89007; $a3$=0,53106.

Таблица 3

Квадратичное отклонение
Коэффициенты АМ: $a0$=0,33231, $a1$=0,765955, S=0,099132552

Y расч.	1	0,7991858	0,64537121	0,527556	0,437315	0,368194
(*Y'*-*Y'*)^2	0,00050	0,006405	0,00931	0,00076	0,00109	0,00047

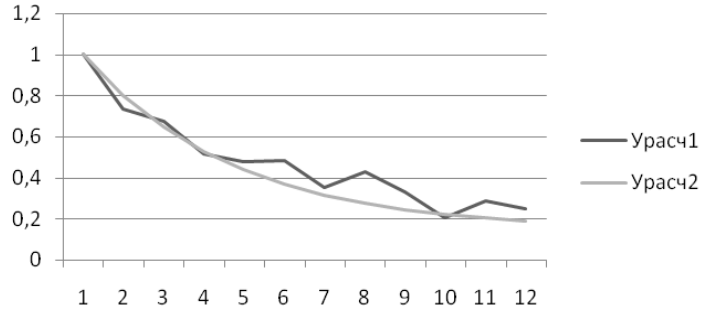

Рис. 2. Авторегрессионная модель.

Для проверки возможности прогнозирования применим широко распространенный метод постпрогноза, заключающийся в расчете реакции системы по модели при известных рядах факторов на протяжении нескольких последних лет. Как показано в работе, увеличение интервала постпрогноза позволяет определить также горизонт прогнозирования.

Таблица 4

Постпрогноз по линейной модели на три года
(*a0*=0,9722, *a1*=-0,32861, *a2*=0,4493)

0,95	2014	2015	2016
Y'	0	0,28806	0,49616
X'	1	0,82261	0,90029
X"	0,88	0,85489	0,96667

Таблица 5

Постпрогноз по линейной модели на три года
(*a0*=0,9722, *a1*=-0,32861, *a2*=0,4493)

1,05	2014	2015	2016
Y'	0	0,29286	0,50443
X'	1,01667	0,83632	0,91529
X"	0,88	0,88388	1,03333

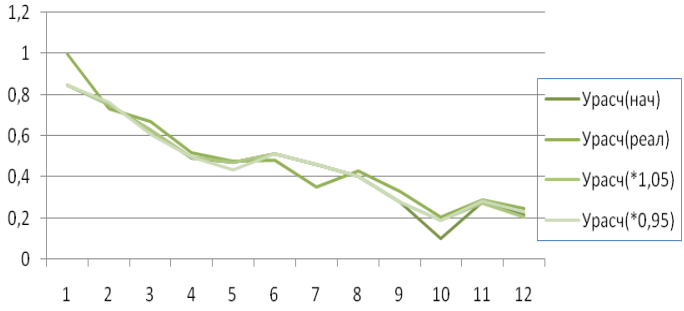

Рис. 3. Прогноз на 3 года.

Изменяя на +5% и -5% тенденцию развития факторов, получили прогнозы развития системы на 2 года вследствие решений ЛПР (см. рРис. 3).

Наилучшим результатом изменения является X_2+5%, что приводит к значению критерия 0,4493. Он на 1,25% лучше, чем в наихудшем варианте развития системы без управления.

Конечно, ЛММ не всегда подходит для конкретных примеров, а авторегрессеонная может прекрасно подойти для прогнозирования социальных процессов. Но надо принимать во внимание, что их использование не всегда дает верный результат прогнозирования.

Научное издание

КЛАССИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ:
ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Материалы Всероссийской с международным участием
научно-практической конференции,
посвящённой 85-летию
Удмуртского государственного университета

(Ижевск, 3-4 февраля 2016 г.)

Отв. ред. и сост.: В. В. Пузанов, Д. В. Репников.

Компьютерная вёрстка и оригинал-макет: Д. В. Репников.

Подписано в печать 25.01.2016. Формат 60×84 1/16.
Усл. печ. л. 24,9. Уч.-изд. л. 22,7.
Тираж 300 экз. Заказ № 132.

Издательский центр «Удмуртский университет»
426034, Ижевск, ул. Университетская, д. 1, корп. 4, каб. 207
Тел./факс: +7 (3412) 500-295 E-mail: editorial@udsu.ru

ISBN 978-5-4312-0405-0