

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Министерство образования и науки Удмуртской Республики
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»
Ассоциация преподавателей гуманитарных
и общественных наук Удмуртской Республики

КЛАССИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Материалы II-й Всероссийской с международным участием
научно-практической конференции, посвящённой 90-летию
Удмуртского государственного университета

(Ижевск, 29 января 2021 г.)



Ижевск
2021

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

Рекомендовано к изданию Редакционно-издательским советом УдГУ

ОРГКОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ:

Г. В. Мерзлякова — ректор УдГУ (пред.); **А. М. Макаров** — проректор по науке и программам стратегического развития (зам. пред.); **М. М. Кибардин** — проректор по учебной и воспитательной работе; **П. М. Ходырев** — проректор по информатизации, цифровой образовательной среде и профориентации; **С. Д. Бунтов** — советник при ректорате; **Н. Н. Петров** — директор ИМИТиФ; **А. А. Баранов** — директор ИППСТ; **Н. Ю. Старкова** — директор ИИиС; **А. В. Данилов** — директор Учебно-научной библиотеки им. В. А. Журавлёва; **В. В. Пузанов** — зав. кафедрой истории России; **Д. В. Репников** — доцент кафедры философии и гуманитарных дисциплин.

Редакционный совет:

Г. В. Мерзлякова (пред.), А. М. Макаров, В. В. Пузанов.

Редколлегия:

А. М. Макаров, В. В. Пузанов, В. В. Долгов, Д. В. Репников.

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

К 476 Классический университет: история и современность: материалы II-й Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, посвящённой 90-летию Удмуртского государственного университета; Ижевск, 29 января 2021 г. / отв. ред. и сост. В. В. Пузанов, Д. В. Репников. — Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2021. — 424 с.

ISBN 978-5-4312-0899-7

В сборнике представлены материалы вузовской научно-практической конференции «Классический университет: история и современность», посвящённой 90-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, современным состоянием и перспективами развития университетского образования и науки.

УДК 378(470.51)(061.3)
ББК 74.484.7я431

ISBN 978-5-4312-0899-7

© ФГБОУ ВО «Удмуртский
государственный университет», 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	8
--------------------------	---

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

Р. Д. Голдина (г. Ижевск, Россия)

Эпоха В. А. Журавлёва в Удмуртском государственном университете	10
---	----

С. М. Решетников (г. Ижевск, Россия)

Модель классического университета в условиях современного развития общества и технологий	23
--	----

В. В. Долгов (г. Ижевск, Россия)

Переход на «Болонскую систему» в историческом образовании Удмуртии (на примере исторического факультета УдГУ)	29
---	----

В. В. Пузанов (г. Ижевск, Россия)

«Историческое познание: традиции и новации» — первая международная, под патронажем ЮНЕСКО, научная конференция в УдГУ и Удмуртии	37
--	----

СЕКЦИЯ I. НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УНИВЕРСИТЕТОВ И ЕЁ РОЛЬ В ЖИЗНИ ОБЩЕСТВА: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ

И. С. Пустовойт (г. Санкт-Петербург, Россия)

С. С. Уваров и организация университета в Санкт-Петербурге в 1819 году	48
--	----

С. А. Курьлев (г. Санкт-Петербург, Россия)

Главный педагогический институт (1828–1859) и Императорский Санкт-Петербургский университет: проблема взаимосвязей	61
--	----

А. П. Зиновьева, Т. Н. Жуковская (г. Санкт-Петербург, Россия)

Университетские презентации и «долгое» ректорство П. А. Плетнева в столичном университете (1840–1861)	71
---	----

Е. Д. Арапова (г. Москва, Россия)

Московский университет как классический в XIX и XXI веках	81
---	----

Р. М. Валеев, Р. З. Валеева (г. Казань, Россия)

Классическое отечественное востоковедение: природа и структура (XIX — начало XX веков)	89
--	----

В. В. Левченко (г. Одесса, Украина)

От Новороссийского университета к Одесскому университету: «лабиринты» истории классического университета	98
--	----

И. А. Суздальцева (г. Махачкала, Россия) Материальное положение и повседневная жизнь российских студентов в XIX — начале XX века	106
М. Ю. Киселёв (г. Москва, Россия) В. И. Вернадский об основаниях университетской реформы	111
О. Б. Вахромеева (г. Санкт-Петербург, Россия) «Максимально доступный и неотразимо увлекательный» преподаватель физики А. А. Добиаш (1875–1932): исторический портрет учёного по материалам СПбФ АРАН, ЦГИА СПб и ОР РНБ	119
С. Н. Филимончик (г. Петрозаводск, Россия) У истоков Карело-Финского государственного университета	128
И. В. Шорохова (г. Петрозаводск, Россия) Вклад Петрозаводского университета в подготовку квалифицированных специалистов для лесозаготовительной отрасли Карелии в 1950-х — первой половине 1960-х годов	136
А. В. Башев, А. А. Рамазанова (Измайлова) (г. Ижевск, Россия) Герман Павлович Макаров (25.06.1905–02.08.1943)	143
Н. Б. Полякова, Д. В. Репников, А. А. Шадрин (г. Ижевск, Россия) Кафедра философии в истории УГПИ–УдГУ	157
Б. М. Нечитайло (г. Ижевск, Россия) Из истории преподавания научного коммунизма в УГПИ–УдГУ (1964–1990)	163
Л. Д. Макаров (г. Ижевск, Россия) Вспоминая годы учёбы в Удмуртском государственном университете (1972–1977)	174
Е. М. Черных (г. Ижевск, Россия) Памятники археологии как объекты междисциплинарных исследований Камско-Вятской археологической экспедиции	184
А. Н. Пружинин (г. Иркутск, Россия) Трансформация советских университетов в российских реалиях	193
Т. И. Фабарисов (г. Уфа, Россия) Образовательная система Германии как фактор социального неравенства	197
Б. Б. Дякиева (г. Элиста, Россия) Роль вузов в развитии евразийского пространства: Калмыцкий государственный университет	207

Б. А. Гусейнова (г. Махачкала, Россия) Классический университет — основа устойчивого развития общества и государства	216
Т. И. Ератова (г. Орёл, Россия) К вопросу о миссии классического университета в современных условиях	221
Р. Г. Ардашев (г. Москва, Россия) Особенности сознания: университетское образование против исследовательского института	227
И. В. Журбина (г. Ижевск, Россия) Неолиберальная стратегия дегуманизации высшего образования: университет как коммерческое предприятие	232
А. А. Шамшури (г. Ижевск, Россия) Экономические реалии современного университета: язык денег и язык образования	239
С. В. Малых (г. Иркутск, Россия) Особенности конструирования репутации классического университета	246
И. А. Журавлёва (г. Иркутск, Россия) Ресурсы классического университетского образования для «модернистов» и «традиционалистов»	255
А. В. Маркова, О. А. Нестерова (г. Томск, Россия) Роль педагогического университета в формировании финансовой грамотности будущих учителей	263
А. Л. Туркевич, П. М. Ходырев (г. Ижевск, Россия) Изменения порядка приёма в вузы России: современные тенденции	268
СЕКЦИЯ II. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ	
А. В. Собисевич (г. Москва, Россия) Дискуссия о методах преподавания в Средне-Азиатском университете в конце 1920-х годов (на примере противостояния представителей «красной» и «старой» профессуры)	276
Т. Н. Семёнова (г. Чебоксары, Россия) Университет как федеральная инновационная площадка по внедрению методик профессиональной переподготовки и повышения квалификации молодых педагогических работников сферы дошкольного образования	284

Н. Б. Полякова (г. Ижевск, Россия) Проблема самоопределения университета: от смыслов к технологиям	291
С. Н. Нефедев (г. Симферополь, Россия) Акторно-сетевая версия конструктивистской рациональности в социальном познании	299
Т. К. Ютина (г. Ижевск, Россия) Магистерская программа «Историко-культурное наследие и развитие современной музеологии»: история и опыт	308
М. Л. Шмыкова (г. Ижевск, Россия) Преподавание курса «Историческая география» в вузе: проблемы и перспективы	313
Н. В. Халявин (г. Ижевск, Россия) К вопросу о поиске новых подходов к преподаванию истории в университете	321
О. А. Козырева (г. Волгоград, Россия) Особенности подготовки будущих педагогов в вузе к инклюзии	329
О. Г. Клёцкина (г. Ижевск, Россия) Методические приёмы преподавания истории в условиях инклюзивного образования	334
Г. Е. Соловьёв (г. Ижевск, Россия) Педагогическое образование в классическом университете (биографический аспект)	341
Е. М. Корепанова, С. Ю. Лоханина, Л. В. Трубачева (г. Ижевск, Россия) Химическое образование: расширение профессиональной подготовки студентов в условиях классического университета	350
А. А. Вахрушев (г. Ижевск, Россия) Журналистское образование в Удмуртии: достижения и проблемы	355
О. Н. Гуров (г. Москва, Россия) Цифровые технологии в непрерывном образовании: вызовы и перспективы	359
М. В. Коптева (г. Воронеж, Россия) Готовность субъектов образовательной деятельности к реализации дистанционного обучения	367

Т. В. Ларичева, И. Н. Цветкова, С. Е. Цветкова (г. Нижний Новгород, Россия) IT-образование: от среднего профессионального до магистратуры в одном вузе	373
И. Ф. Павлова, Е. В. Суханова (г. Ижевск, Россия) Возможности и проблемы качества преподавания цифровой культуры в Удмуртском государственном университете	378
А. С. Тимощук (г. Владимир, Россия) COVID-19: цифровые трансформации в образовании	385
О. А. Полюшкевич (г. Иркутск, Россия) Искусственный интеллект: перспективы развития классического университета	390
И. В. Упоров (г. Краснодар, Россия) Университетский тандем «преподаватель — студенты» перед вызовами информационной революции	395
М. В. Клёвина, М. О. Скивко (г. Самара, Россия) Точки кипения как центры развития проектного и социокультурного взаимодействия в вузах	404
Н. В. Попова, Е. В. Осипчукова, Е. В. Реймер, М. П. Арапова (г. Екатеринбург, Россия) Роль научных конференций в подготовке специалистов высшей квалификации	410
А. С. Юферева, Ю. С. Кухаренко (г. Екатеринбург, Россия) Взаимодействие российских студентов и студентов из стран Центральной Азии: особенности, тенденции, перспективы (на основании результатов социологического исследования)	418

ПРЕДИСЛОВИЕ

29 января 2021 г. в Удмуртском государственном университете состоялась II-я Всероссийская с международным участием научно-практическая конференция «Классический университет: история и современность», посвящённая 90-летию вуза и приуроченная к юбилейным датам со дня рождения первых ректоров университетского периода Бориса Николаевича Шульги (23.01.1926–18.10.2002) и Виталия Анатольевича Журавлёва (01.02.1941–27.01.2007). Она стала продолжением одноимённого научного форума, состоявшегося в 2016 г. и приуроченного к 85-летию УГПИ–УдГУ [1].

Инициаторами проведения конференции выступили ректорат, кафедра истории России и кафедра философии и гуманитарных дисциплин Института истории и социологии УдГУ, Ассоциация преподавателей гуманитарных и общественных наук Удмуртской Республики. Организаторов интересовало не только прошлое, но и настоящее и будущее классического университета в условиях происходящих в современной России процессов реформирования системы высшего образования и сопровождающих их проблем, которые самым непосредственным образом затрагивают наш вуз и перспективы его развития.

Тематика конференции и предложенные для обсуждения вопросы вызвали интерес научно-педагогической общественности регионов России и ближнего зарубежья. Конференция собрала более 70 участников (в очной, заочной и онлайн формах) из вузов Москвы, Санкт-Петербурга, Владимира, Волгограда, Воронежа, Екатеринбурга, Иркутска, Казани, Краснодар, Махачкалы, Нижнего Новгорода, Орла, Петрозаводска, Самары, Симферополя, Томска, Уфы, Чебоксар, Элисты, а также из Одессы (Украина).

Конференцию открыли проректор УдГУ по научной работе и программам стратегического развития А. М. Макаров и министр культуры Удмуртской Республики В. М. Соловьёв, обратившиеся с приветственным словом к участникам.

С пленарными докладами выступили д-р ист. наук, проф. Р. Д. Голдина — «Эпоха В. А. Журавлёва в Удмуртском государственном университете»; д-р хим. наук, проф. С. М. Решетников — «Модель классического университета в условиях современного развития общества и технологий»; начальник управления международного сотрудничества и связей с общественностью УдГУ М. И. Безносова — «Международное сотрудничество как приоритетное направление деятельности вуза»; д-р ист. наук, проф. В. В. Долгов — «Переход на “Болонскую систему” в историческом

образовании Удмуртии (на примере исторического факультета УдГУ)»; д-р ист. наук, проф. В. В. Пузанов — «“Историческое познание: традиции и новации” — первая международная, под патронажем ЮНЕСКО, научная конференция в УдГУ и Удмуртии».

Работа конференции проходила в рамках двух секций: «Научно-образовательная деятельность университетов и её роль в жизни общества: исторический опыт и перспективы» и «Образовательные технологии и методика преподавания в университете».

В завершение работы конференции состоялся вечер воспоминаний о ректорах УдГУ Борисе Николаевиче Шульге и Виталии Анатольевиче Журавлёве, в котором приняли участие преподаватели и сотрудники вуза, а также ветераны труда университета.

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.

1. 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.

Оргкомитет

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

Р. Д. Голдина

г. Ижевск (Россия)

Удмуртский гос. ун-т

ЭПОХА В. А. ЖУРАВЛЁВА В УДМУРТСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В статье говорится о ректоре Удмуртского государственного университета Виталии Анатольевиче Журавлёве (1941–2007) и его времени в Удмуртском университете.

Ключевые слова: Россия, высшее образование, Удмуртский государственный университет, ректор, Виталий Анатольевич Журавлёв.

Коллектив преподавателей, сотрудников и студентов за 90 лет своей деятельности сделал многое для того, чтобы Удмуртский государственный университет стал настоящим центром образования, науки и культуры Удмуртской Республики. Конечно, огромная роль в организации этого процесса принадлежит лидерам университета — ректорам. Я работаю в УдГУ 49 лет под руководством 4-х ректоров: Бориса Николаевича Шульги, Виталия Анатольевича Журавлёва, Семёна Демьяновича Бунтова и Галины Витальевны Мерзляковой. Почти половину этих лет пришлось на «царствование» В. А. Журавлёва. Каждый из ректоров вкладывал все возможные и невозможные силы в развитие университета и решал актуальные для своего времени задачи, но В. А. Журавлёву, пожалуй, в силу разных обстоятельств удался наиболее мощный рывок в будущее.

Долгое время этот человек не вызывал у меня особых симпатий и выбор в 1986 г. Б. Н. Шульги, тогдашнего ректора УдГУ, В. А. Журавлёва в качестве своего преемника на посту ректора был для меня, по меньшей мере, удивителен. Были и другие, по моему мнению, и более ответственные, импозантные и деловитые кандидаты на этот пост. Но со временем, видя, как сильно изменился университет за небольшой период руководства В. А. Журавлёва, и, понимая, насколько сложно было делать это в условиях развала страны и настойчивого уничтожения науки и высшего образования, я осознала уникальность этой личности.

Б. Н. Шульга, первый ректор Удмуртского университета, на мои настойчивые расспросы, почему ректором стал Виталий Анатольевич, а

не кто-то другой, отвечал весьма уверенно: «Я внимательно изучал его около 10 лет. Импонировало множество обстоятельств. Во-первых, физик-теоретик, специальность, позволяющая смотреть на вещи широко. Уникальный человек, т. к. высокая научная интуиция сочетается в нём с прекрасным знанием производства. Во-вторых, деловит. Пока работал деканом, воплотил массу идей, открыл новые лаборатории, купил много нового оборудования, добился открытия первой в России лаборатории двойного подчинения: Минвуза и Миноборонпрома. В-третьих, смелый человек. Не боялся открывать любую дверь: инспектора, министра, председателя правительства. В-четвёртых, трудолюбив и настойчив. Не чурался никакой работы. Прорвало трубу в лаборатории, мог сам, не заставляя других, тряпкой вытереть пол. В-пятых, настойчив и упрям. Довольно долго обдумывает решение, но если принял, его не свернуть. В-шестых, для него характерно полное отсутствие снобизма по социальному признаку: для него все люди, как и дела, равны. В-седьмых, нетребователен в быту, непритязателен в еде, равнодушен к алкоголю. Мы с ним часто бывали вместе в командировках и он, если надо, может ехать и на третьей полке. Что немаловажно, обладает отменным здоровьем. Как-то я отдыхал в Мисхоре, а он приехал в Ялту на конференцию. И вдруг однажды вечером прибежал ко мне проведать. Спрашиваю: “Вы на чём приехали?” Он: “Да ни на чём, бегом”. Поговорили, пообщались, и он убежал обратно. А ведь это больше 40 км в один конец. Думаю, что в своё время я принял правильное решение».

Несколько биографических сведений. В. А. Журавлёв родился 1 февраля 1941 г. Отец — Анатолий Осипович Журавлёв — кадровый военный, прошёл финскую и германскую войну, закончил службу зам. командира дивизии, полковником. Служил в разных гарнизонах: Мурманск, Кандалакша, Сахалин, Петрозаводск и др., семья моталась за ним. Мать — Шилова Валентина Ивановна — из крестьян с. Тотьма Вологодской области. В семье было ещё два брата — Павел и Николай, младше Виталия, фактически он был для них вместо отца, тот был занят.

В. А. Журавлёв окончил с отличием физико-металлургический факультет Ленинградского политехнического института по специальности «физико-химические исследования металлов» в 1965 г. и был направлен на судостроительный завод «Красное Сормово» (г. Горький). Он проработал там 4 года и показал себя настойчивым, вдумчивым, серьёзным специалистом. На этом заводе В. А. Журавлёв участвовал в решении важной проблемы — расчёт прочности подводных крыльев для снижения кавитации (образование пустот в движущейся жидкости). Кавитация способствовала быстрому износу крыльев и её снижение было од-

ним из важнейших при строительстве судов на крыльях. И группе Журавлёва удалось найти улучшенное решение этой проблемы.

Но на заводе ему было тесно, он чувствовал, что способен передавать свои знания и опыт другим, и в апреле 1969 г. перешёл на работу в Горьковский университет ассистентом кафедры физики металлов. Первоначально Виталия Журавлёва привлекли классные вычислительные машины, которыми располагал Горьковский университет. Он читал лекции по теории упругости, термодинамике необратимых процессов, вёл семинары. Многие ученики В. А. Журавлёва по Горьковскому университету стали известными физиками, докторами наук, директорами институтов.

В Горьком В. А. Журавлёв подготовил свою первую докторскую диссертацию по техническим наукам, и в 1975 г. работа была успешно защищена в Москве, в Институте металлофизики ЦНИИЧМ им. И. П. Бардина¹. Однако молодость диссертанта (всего 34 года) и необычность предлагаемых решений помешали успешному прохождению диссертации в ВАКе. Но сопротивления и препятствия лишь закаляют характер. В. А. Журавлёв подготовил новую докторскую диссертацию уже по физико-математическим наукам — «Феноменологическая теория кристаллизации». Им были сформулированы расширенные аксиоматические положения теории кристаллизации путём обобщения многих экспериментальных данных и построена оригинальная физико-математическая модель кристаллизации металлических сплавов, явившаяся затем основой создания многих промышленных технологий в машиностроении и металлургии. В 1981 г., уже будучи зав. кафедрой теоретической физики Удмуртского госуниверситета, он успешно защитил её в Институте физики металлов УрО АН СССР в Свердловске и уже через месяц она была утверждена в ВАКе.

В Удмуртский университет В. А. Журавлёв был приглашён для чтения лекций ректором Б. Н. Шульгой с подачи доцента физико-математического факультета С. С. Самойловича, который также приехал сюда из Горького и хорошо знал Журавлёва. Первый курс, с которым В. А. Журавлёв выступил перед студентами УдГУ, ещё будучи преподавателем Горьковского университета, был курс избранных разделов «Термодинамики необратимых процессов». Потом было ещё несколько приездов. Последовали новые курсы: «Квантовая теория металлов», «Методы электронной микроскопии и рентгеноструктурного анализа» и др. Виталий Анатольевич познакомился с заводами Ижевска и их директо-

¹ ЦНИИЧМ им. И. П. Бардина — центральный научно-исследовательский институт черной металлургии им. И. П. Бардина.

рами: механическим, «Ижсталью», Ижмашем. Они произвели на него большое впечатление. Тогда на заводах Удмуртии работали новейшие технологии в различных производствах машиностроения и металлургии. Б. Н. Шульга настойчиво приглашал его в Ижевск. После коротких раздумий В. А. Журавлёв согласился. Виталий Анатольевич выбирал собственно не университет, а экспериментальную базу — заводы. Ему хотелось, по-видимому, опробовать то, что он уже умел в области моделирования поведения металлов на новых задачах и новой производственной базе: Ижстали, Ижмаше, механическом заводе. Оснащённость наших оборонных заводов, их возможности ему подходили, и он решился на переезд. Ни тогда, ни сейчас в УдГУ не было учёного, равного по уровню В. А. Журавлёву, и поэтому университет, заполучив его, приобрёл не только видного учёного-физика, но и будущего ректора. Но справедливости ради надо сказать, что он навсегда сохранил любовь к Нижнему Новгороду, его людям, университету, заводам и использовал любую возможность там побывать. Ведь там он состоялся как инженер, преподаватель, учёный.

25 августа 1976 г. Виталий Анатольевич Журавлёв приступил к работе в должности доцента кафедры физики твёрдого тела УдГУ, а уже в ноябре этого года принял в заведование кафедру теоретической физики. В то время кафедра была крайне слабой, нужно было срочно формировать новый кадровый состав. По его инициативе была приглашена целая группа преподавателей из Горьковского университета: С. С. Савинский, В. П. Бовин, В. А. Усков, В. В. Васькин, В. М. Колодкин и др., что резко изменило ситуацию на отделении физики физико-математического факультета.

В поисках оборудования и научных контактов В. А. Журавлёв с Б. Н. Шульгой исколесили весь Союз: от Ленинграда до Волгограда, от Львова до Новосибирска и почти всегда с положительным результатом. В августе 1985 г. В. А. Журавлёв был назначен деканом физико-математического факультета, что свидетельствовало о созревшем желании Б. Н. Шульги передать ему ректорский пост. Он должен был пройти и этот административный уровень, чтобы хорошо представлять его функции и возможности.

18 сентября 1986 г. В. А. Журавлёв был назначен на должность ректора Удмуртского государственного университета, а затем утверждён в этом качестве в Минобразовании СССР. После принятия университета В. А. Журавлёв предпринял некоторые шаги по реорганизации управления им. В частности, была чётко обозначена тенденция на самостоятельность структурных подразделений. Если прежде руководство всех факультетов и управленческих служб были ориентированы строго

на ректора и проректоров, которые контролировали все процессы: от организации учебного процесса до уборки мусора и сельхозработ, то сейчас все текущие дела были предоставлены деканам и начальникам служб. Правильность этого шага не все понимали, особенно руководители подразделений, оставшиеся на своих местах, в т. ч. и я, тогда декан исторического факультета. Казалось, что старая система, при которой была очевидной ответственность перед ректоратом и характер репрессивных мер воздействия в случае невыполнения, была более результативной. Деканы часто жаловались друг другу на отсутствие внимания ректората. Но через некоторое время выяснилось, что система управления, введённая В. А. Журавлёвым, имела свои положительные стороны. Службы университета, ранее бывшие лишь аппаратчиками при проректорах, сейчас стали проявлять большую самостоятельность и стали ближе к факультетам. Правильно, что именно на управленческие отделы ректор переложил основную ответственность по организации дел в университете.

В. А. Журавлёв, как ректор, прекрасно понимал, что главное условие скорейшего развития университета — это квалифицированные кадры. Поэтому большие усилия он прилагал к формированию и выращиванию кадров высокого класса. Если в 1982 г. в университете работали всего 13 докторов и 182 кандидата наук, то в 2000 г. число докторов достигло 78, кандидатов — 336. И почти каждый из докторов, защитивших диссертации во время его ректорства, пользовался его неограниченной поддержкой. Казалось бы, какое дело физику Журавлёву до медиевиста-германиста В. А. Чиркина? Но В. А. Журавлёв не только поддержал его стремление защищаться, но и сам договорился с ректором и Советом Нижегородского университета, поехал на защиту и выступал там. И так было и со многими другими.

Особой заботой ректора были открытие и работа в университете диссертационных советов. Создание Советов — один из показателей качества преподавательского состава вуза. Виталий Анатольевич не только настойчиво рекомендовал факультетам заняться Советами, но первый Совет открыл в 1991 г., под своим председательством по специальностям «Теоретическая физика» и др., и показал, что открытие Совета возможно.

В следующем, 1992 г. был открыт Совет по экономическим наукам (председатель — д-р экон. наук Ю. С. Перевошиков). Особенно результативным был 1993 г., когда были открыты ещё 5 Советов: по юриспруденции (д-р юр. наук З. З. Зинатуллин), финно-угорским языкам (д-р филол. наук И. В. Тараканов), педагогике (д-р пед. наук В. С. Черепанов), технике физического эксперимента (д-р тех. наук В. А. Трапезников),

археологии и этнографии (д-р ист. наук Р. Д. Голдина). В 1994 г. открылись Советы по истории (д-р ист. наук А. А. Тронин) и экологии (д-р биол. наук В. В. Туганаев), в 1997 г. — по социальной философии (д-р филос. наук Н. С. Ладыжец), в 1998 г. — по разработке и эксплуатации нефтяных и газовых месторождений (д-р тех. наук В. И. Кудинов). Особой гордостью В. А. Журавлёва было открытие двух Советов по защитах докторских диссертаций: по педагогике (1998 г., д-р пед. наук Г. Н. Никольская) и по технике физического эксперимента (1999 г., д-р тех. наук В. А. Трапезников). Особое внимание он уделял аспирантуре и докторантуре: в 2000/2001 гг. в аспирантуре УдГУ обучалось уже 402 аспиранта по 42 специальностям, из них 264 по очной форме, а также 5 докторантов.

В 1989 г. В. А. Журавлёв сумел пробить в Минвузе для УдГУ бюджетное финансирование науки под темы В. В. Туганаева, С. М. Решетникова, В. А. Журавлёва, Р. Д. Голдиной. Были созданы первые бюджетные лаборатории и институты. И с этого времени процесс пошёл по нарастающей. Если в 1991 г. на эти цели Минвуз России выделял УдГУ 3180 руб., то в 2000 г. эта сумма выросла до 800000 руб.

Одной из важнейших задач стала подготовка и продвижение проектов и программ наших учёных в различных конкурсах. Через фонд Сороса «Институт — открытое общество» получили поддержку и финансирование 8 проектов на общую сумму более 200 тыс. долларов. В конкурсах Минобразования в 2000 г. были реализованы крупные гранты проф. Б. П. Кондратьевым, доц. В. И. Ладьяновым, проф. И. Н. Шабановой, доц. В. Ю. Хотинец, проф. В. И. Стурманом, проф. В. А. Журавлёвым, доц. В. Б. Кошаевым и др. Общая сумма грантов превысила 460 тыс. руб. Учёные университета систематически получают гранты РФФИ (проф. Е. Л. Тонков, А. В. Лётчиков, Н. Н. Непейвода и др.) и РГНФ (проф. В. Л. Круткин, Н. Н. Непейвода, Р. Ш. Насибуллин и др.).

Если учесть, что университетский холдинг, как его называл В. А. Журавлёв, включал в себя 4 филиала (гг. Кудымкар, Губкинский, Нижняя Тура, Воткинск), 3 представительства, 5 институтов, 18 факультетов, 8 колледжей в структурах факультетов, 127 кафедр, 19 учебно-деловых центров, 64 специальности и в нём обучается 21425 студентов, то управление таким хозяйством представляется делом весьма хлопотным. Для сравнения в одном из старейших на Урале университетов — Уральском (г. Екатеринбург), образованном в 1920 г. тогда было 14000 студентов, 12 факультетов, 85 кафедр, 30 специальностей.

Во времена своего ректорства Б. Н. Шульга сделал всё возможное, чтобы университет занял прочные позиции в середине списка российских вузов. В. А. Журавлёв сразу же поставил цель — выйти на лидиру-

ющие позиции. К середине 1980-х гг. УдГУ занимал 6–7 места из 16 вузов Урало-Поволжья. Но в 1991–1992 гг. с развитием экономического кризиса в стране ситуация резко обострилась и прекратилось финансирование многих статей бюджета: практик, пополнения библиотек, коммунальных и прочих услуг. С большими перебоями поступали деньги на зарплату и стипендии. В этих условиях постоянного недовольства преподавателей и студентов В. А. Журавлёв думал не только о том, как удержать от распада коллектив, но и, прежде всего, о том, как его развивать. И вместе с тем, люди признавали, что благодаря ему, его связям с производственниками, его умению «стоять на коленях и добиваться своего», занимать и перезанимать кредиты, преподаватели университета получали хоть маленькую, но регулярную зарплату.

В условиях сокращения федерального финансирования Виталий Анатольевич предпринимал многократные попытки решения проблемы финансирования, минуя Минвуз, и однажды в 1994 г. в поезде ему пришла в голову мысль: ведь можно, не нарушая закона, организовать инвестиции обычных платёжеспособных людей, дети которых учатся в университете, в финансовую систему вуза. Он придумал образовательный вексель — ценную бумагу, стоимость которой соответствует стоимости годового обучения студентов. Вексель выпускается университетом и реализуется банком в течение текущего года. Предъявленный в момент зачисления вексель рассматривается как факт оплаты за годовое обучение.

В 1994 г. В. А. Журавлёв выступил с этим предложением в Москве на съезде ректоров вузов России. Его сообщение произвело эффект разорвавшейся бомбы — высшая школа была в цейтноте, а здесь предлагается вполне жизненное, конкретное решение. В перерыв все обступили В. А. Журавлёва, с такой решительностью требуя продолжения разговора, что чуть не оборвали пуговицы на его пиджаке. После съезда министр высшего образования России В. Г. Кинелев издал приказ: распространить опыт Удмуртского университета и так появилась в России ценная бумага — образовательный вексель. Продажа векселей несколько смягчила ситуацию с финансами, только в 1996/97 гг. УдГУ получил доход от продажи векселей 2,8 млн. руб.

Много сил было потрачено В. А. Журавлёвым на то, чтобы доказать правительству Удмуртской Республики, что за подготовку специалистов для МВД, прокуратуры, министерств юстиции, образования, культуры, по делам национальностей надо платить. В соответствии со старыми стереотипами это можно было не делать. Удалось найти решение. Сейчас эти расходы включены отдельной строкой в бюджет каждой

отрасли и составляли в 1997/98 гг. примерно 5 % от всего университетского бюджета.

Другой путь поиска денег — привлечение финансов из других, более обеспеченных регионов, где развита нефтегазодобывающая или какая-либо другая «денежная» промышленность. Сейчас официально зарегистрированы 4 филиала Удмуртского университета: в Губкинском, Нижней Туре, Воткинске и Кудымкаре. Подготовлены к открытию филиалы в Чайковском, Сарапуле, Можге и Глазове.

Поскольку значительная часть научной работы В. А. Журавлёва связана с вычислительной техникой, то он прекрасно понимал, что без классного вычислительного центра университета не поднять. И будучи зав. кафедрой теоретической физики, он заработал для университета первую, тогда уникальную, одну из мощнейших отечественных машин ЕС-1061.

Затем последовали новые марки: японские настольные машины «Ямаха», отечественные — БК. В 1988 г. купили первыми в городе окольными путями (за валюту тогда ничего покупать было нельзя) 12 IBM PC-286, в 1989 г. через Польшу ещё 10 шт. Потребность в машинах была очень большая — успехом была покупка 25 персоналок типа «Макинтош», затем ещё 50 IBM PC-286. Началась распродажа устаревшей, но новой техники со складов НАТО, и В. А. Журавлёв использовал все свои каналы для оснащения ВЦ. Один из комплексов купили в Польше, заработав своими мозгами в Гданьске. Там жили целый месяц в домике на берегу Вислы В. А. Журавлёв, В. Г. Ананьин и В. В. Васькин с командой и разрабатывали программу для польской промышленности, связанную с ростом кристаллов.

Большой удачей В. А. Журавлёва является создание в УдГУ центра Интернет. Программа «Университетские центры Интернет» была объявлена Институтом «Открытое общество» Дж. Сороса в 1996 г. для 33 классических университетов России. В. А. Журавлёв сделал невозможное — он выиграл конкурс и Удмуртский университет стал 14-м из 33-х. К этому времени наш университет имел уже хорошо оснащённый вычислительный центр, успешно разрабатывал по поручению Минвуза многие научные программы, по которым были получены хорошие результаты.

На приобретение оборудования и финансовую поддержку Дж. Соросом было выделено на 5 лет более 100 млн. долларов. Правительство России добавило ещё 30 млн. долларов. Но согласно условиям конкурса было профинансировано частично приобретение каналаобразующего оборудования, а станцию спутниковой связи должны были найти и купить сами. Нашли — в Подмосковье, на военном производстве, это был

антенный комплекс «Кедр-М». Непросто было договориться, пришлось съездить несколько раз на переговоры. Непросто было найти деньги, около 400 тыс. руб. С трудом, но всё решило.

Кроме этого оборудования надо было ещё иметь канал спутниковой связи и лицензию на его эксплуатацию. Маршрутизатор одолжил ректор Ленинградского института точной механики и оптики В. Н. Васильев, однокурсник В. А. Журавлёва по Политехническому. Надо было ещё обзавестись компьютерами. Должны были получить 40, получили 120. А ведь за всем этим — хлопоты, переговоры, просьбы, дружеские связи. 14 ноября 1997 г. состоялось торжественное открытие Центра в присутствии представителей фонда Сороса, ректората, членов правительства и Госсовета Удмуртии во главе с А. А. Волковым. Комиссия фонда была довольна: новый корпус, новые помещения, всё сверкает, всё — с иголочки. Это была победа!

Тогда, пожалуй, простой человек не мог оценить всё значение не только для УдГУ, но и для республики создания Интернет-центра. И роль его всё возрастает. В центре создано 6 классов открытого доступа, оснащенных 120 компьютерами Pentium-166 и Pentium-200. Ежедневно классы принимают бесплатно в среднем 880 пользователей. Кроме того, общее число компьютеров, подключённых к сети, достигает 1500. Центр включает Web-лабораторию с необходимым оборудованием для создания и распространения в компьютерных информационных сетях текстовых информационных материалов, мощный информационный узел и центр управления сетью на базе 5 рабочих станций. Имеется комплекс оборудования для проведения видеоконференций и модемный пул для подключения организаций культуры, образования и здравоохранения региона по коммутируемым и выделенным линиям. Создание Центра существенно расширяет базу для проводимых университетом работ по внедрению и развитию современных информационных технологий, по формированию информационных серверов Ижевска и республики, серверов вузов, научных и культурных учреждений региона и создает принципиально новые возможности для вхождения преподавателей, студентов, а также представителей культурных и образовательных сообществ города и республики в единое мировое информационное пространство.

К университетскому Центру Интернет уже сейчас бесплатно подключены Библиотека для детей и юношества, Центральная городская, Национальная библиотека, Ижевская медицинская академия, Ижевский технический университет, школа-гимназия № 56, школа-лицей № 41, школы №№ 24, 30, 44, Школа милиции, Институт прикладной механики, юридический факультет академии МВД, Комитет по ГО и ЧС УР. Кроме

того, нашим Центром пользуются средняя школа № 1, Центр образования молодёжи и Центральная районная библиотека Мало-Пургинского района. Но это только начало — в перспективе подключение всех сельских районов Удмуртии и все жители сельских районов смогут учиться в УдГУ на принципиально новой основе — дистанционно. Примерное соотношение используемых Интернет-ресурсов: культура (40 %), экономика (20 %), образование (30 %), спорт (10 %). В центре работает 31 сотрудник, их средний возраст — 27 лет.

Уникальность личности В. А. Журавлёва подчёркивается ещё и тем, что в 1991 г. он в числе других получил Государственную премию СССР за разработку и внедрение в практику оригинальной теории кристаллизации сплавов. Это была последняя Государственная премия уже несуществующего СССР. Отмеченные этой премией люди — интернациональный коллектив, работавший над этой проблемой в разных научных центрах: в Москве — В. Т. Борисов, д-р физ.-мат. наук, зав. лабораторией Центрального научно-исследовательского института чёрной металлургии им. И. П. Бардина, В. В. Виноградов канд. физ.-мат. наук, ведущ. науч. сотр. этого же института; в Киеве — В. А. Ефимов, акад. АН Украины; в Ижевске — В. А. Журавлёв; в Риге — Я. Я. Клявиньш, канд. тех. наук, ст. науч. сотр. Института физики Латвийской АН; в Свердловске — Н. А. Ватолин, акад., директор Института металлургии УрО АН СССР и А. А. Романов, д-р тех. наук, зав. лабораторией того же института.

Зная, как много удалось сделать В. А. Журавлёву для Удмуртского университета за годы его ректорства, нельзя не сказать о его личностных качествах. Он удивительно не оправдывает известной поговорки «власть портит людей». В отношениях с людьми он остался таким же, каким был в начале ректорского пути — доброжелательным и внимательным. По мнению многих, сталкивающихся с ним по работе и моим наблюдениям он придерживался спокойного, уважительного стиля общения. Никогда не повышал голос и не произносил бранных слов. Внешне абсолютно спокойно относился ко всякому давлению, в т. ч. — давлению сверху. Если требования разумны — всегда шёл навстречу. Если дискусионны и нежелательны — переводил ситуацию в рамки деловой логики в поисках компромисса или альтернативного решения. Никогда не прибегал к бесцеремонному нажиму или давлению, избегал прямого и резкого отказа, всегда старался удержать общение в интеллектуально-рассудочной сфере. Безмерно терпелив — от психологического давления уходил, стараясь изменить направление разговора. Если собеседник не принимал необходимого уважительного тона, не опускался до его уровня, прекращал разговор и уходил. Любимый способ убеждения В. А. Журавлёва — тонкая ирония и добрая воля. Свои замечания и

выговоры в адрес подчинённых старался делать в крайне деликатной форме. Никогда не принимал решений в эмоциональном пылу. Решения В. А. Журавлёва — результат спокойного и многократного размышления в одиночестве и на холодную голову. Он был всегда внимателен к своему внешнему виду — аккуратен, подтянут, хорошо одет. Его огорчала небрежность в одежде или фамильярность в разговоре других. Одним из существенных недостатков он считал корысть. Он зарабатывал серьёзные деньги, но тратил их не на виллу во Франции, а на Удмуртский университет. В. А. Журавлёв имел минимальную заработную плату среди ректорского корпуса России, обитал в трёхкомнатной обычной квартире без евроремонта и евромебели. В целом же, годы ректорства В. А. Журавлёва доказали, что он обладал множеством личностных достоинств, послуживших на благо УдГУ, среди которых наиболее важны уникальная способность к стратегическому прогнозу, основанная на сильной логике и эрудиции физика, динамичное воображение, высокое качество и надёжность в работе, а также преданность делу и единомышленникам.

Как ни парадоксально, но именно в тяжёлые годы кризиса В. А. Журавлёв много размышлял о судьбе университета и возможностях его подъёма. Он убеждён, что одной из первопричин стремительного развития многих стран — США, Канады, в последние годы — Японии, Кореи, Тайваня, Сингапура и др. явился своевременно осознанный и правильно реализованный приоритет сферы образования. В этих странах с учётом мирового опыта и национальных особенностей были сконструированы стратегические доктрины в области образования. Послевоенный опыт Японии и Южной Кореи показал, как за счёт концентрации ресурсов в системе образования можно быстро за 15–20 лет подняться до уровня высокоразвитых стран. По его мнению, очевидно, что приоритетное положение образования является не следствием благосостояния государств, а его причиной.

К концу 1980-х гг. у В. А. Журавлёва сформировались основные положения концепции «УдГУ — вуз XXI века», и с началом перестройки он не только не отказался от неё, но продолжал шлифовать основные её положения. Основными были две идеи: расширение числа востребованных и перспективных специальностей, которые могли быть призваны жизнью в условиях рыночной экономики, и второе — развитие многоуровневой системы образования в сочетании глубокой фундаментальной подготовки с прикладными дисциплинами. Реализация именно этих принципов привела к тому, что Удмуртский университет не только выжил, но и сделал мощный рывок в своём развитии. В рейтинге классических университетов он стабильно занимает 14–16 места из 64. И сейчас в

руководстве уже нет Виталия Анатольевича Журавлёва, университет всё ещё развивается по инерции, им спровоцированной.

В. А. Журавлёв много думал над исторической ролью, судьбами и грядущей перспективой классических университетов, пытаясь обозначить наиболее результативный путь их развития и в их системе Удмуртского университета. Из каждой своей зарубежной поездки он привозил крупицы опыта работы различных университетов. А побывал он во многих странах: Австрии, Австралии, Южной Кореи, Испании, Финляндии, Италии, Англии, Китае, неоднократно в Германии, Швейцарии, Венгрии и др.

В. А. Журавлёв был одним из теоретиков и действующих менеджеров высшего образования в России, им высказаны и реализуются на практике некоторые, принципиально новые и важные идеи в области развития университетов. С этими предложениями он неоднократно выступал на различных совещаниях российского и регионального уровня, опубликовал несколько статей и небольшую книжечку «Образование в эпоху перемен».

Основной целью развития Удмуртского университета, с точки зрения В. А. Журавлёва, является превращение его в исследовательский федеральный университет — центр образования, науки и культуры Удмуртской Республики, дающий образование, авторитетное в России и признаваемое в странах ближнего и дальнего зарубежья. Достижению этой цели служат следующие, поставленные В. А. Журавлёвым задачи: обеспечить высокий уровень преподавания фундаментальных, и естественных, и гуманитарных наук; всемерно расширять спектр специальностей психолого-педагогических, социальных, правовых, филологических, экономических, биотехнологических, топливно-энергетических и др. направлений; расширить подготовку по двойным специальностям и всемерно совершенствовать планы и учебные программы действующих специальностей; разнообразить образовательные услуги, особенно в сфере дополнительного образования, совершенствовать качество преподавания; развивать географию приёма студентов и сферу академического влияния университета на других территориях.

Решить эти задачи В. А. Журавлёв предполагал через следующие первоочередные действия: совершенствование системы отбора абитуриентов путём развития сети университетских гимназий, лицеев, колледжей, интернет-классов; для этого нужны учителя с качественно новой подготовкой и новое поколение отечественных учебников; возникла потребность открытия в университете учительского факультета магистерского уровня; развитие сети филиалов и образовательных центров в Удмуртии, в перспективных соседних регионах, на севере России;

расширение связей с университетами стран Европы, Тихоокеанского региона, Африки, ближнего зарубежья; создание системы дистанционного образования, широкое использование новых информационных технологий, включая мультимедиа- и виртуальные технологии.

В последние годы у В. А. Журавлёва сформировалась ещё одна очень важная идея — образование и функционирование университетского образовательного округа или распределённого университета. Его концепция сложилась вслед за развитием Интернет-центра, который объединил вокруг себя целую сеть школ, библиотек, вузов города. Он вышел за пределы города — Малопургинский район, на очереди — Сарапул, Можга, Глазов, Воткинск, Губкинский. В. А. Журавлёв понимал, что Интернет-центр в районе и городе, это не только связь с миром, Америкой, Европой, Россией, а это, прежде всего, связь с Удмуртией и Удмуртским университетом, которые несут им не столько высшее образование, сколько культуру, знание, интеллигентность, обновлённый менталитет, особый духовный мир. Не случайно, главы администраций городов и районов активно поддерживают Удмуртский университет, ищут любую возможность завязать и расширить контакты с УдГУ. В. А. Журавлёв верил, что выход в провинциальные центры Удмуртии и сопредельных областей, даст новый импульс в развитии Удмуртского университета и его влияния на общий образовательный и культурный уровень населения Республики. Именно на этом пути находится реальная перспектива создания нового облика образовательной системы России и в её развитии — гарантия будущего успеха нашей страны.

С. М. Решетников

г. Ижевск (Россия)

Удмуртский гос. ун-т

МОДЕЛЬ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА И ТЕХНОЛОГИЙ

В статье кратко рассмотрен вектор развития университетского и технического высшего образования в России. Показано постепенное сближение классических и технических университетов в плане подготовки специалистов для нужд государства и региона. Отмечена ожидаемая роль федеральных университетов в определении траектории развития университетов в соответствующих округах. Взаимная интеграция классических и технических университетов не отменяет решающую роль классических вузов в подготовке научно-педагогических кадров для высшей школы и подготовке научных работников для системы фундаментальной науки.

Ключевые слова: классический университет, технический университет, подготовка специалистов, потребности общества, развитие технологий, взаимная интеграция классических и технических университетов.

Университеты, как высшие учебные заведения, появились в ряде стран Западной Европы ещё в средние века, параллельно с этим развивались и функционировали практикоориентированные высшие учебные заведения. Они носили различные названия. Для простоты назовём их далее институтами. Именно институты готовили специалистов конкретных производств.

Исторически сложилось итак, что в России была принята модель развития высшего образования, которая во многом заимствована из опыта европейских стран, а в частности, Германии. Отслеживая длительный путь развития и становления высшего образования в России, отметим, что до начала первой мировой войны Российская империя имела достаточно развитую сеть образовательных учреждений. Так, по разным сведениям, к 1914 г. в России было 11 классических университетов и более 100 практикоориентированных заведений, готовивших специалистов для промышленности, горного дела, сельского хозяйства, медицины, военного дела.

Особое место занимали классические университеты, которые именовались императорскими. Каждый университет был во главе так наз. образовательного округа, куда могли входить несколько губерний. Ректор императорского университета, как попечитель такого округа, во многом определял образовательную политику в своём округе. Это влияние распространялось на все светские образовательные учреждения.

Императорские университеты готовили специалистов в области фундаментального естествознания (математика, физика, химия, биология, география), гуманитарных наук (история, филология, философия, юриспруденция, экономическая теория). Многие университеты имели медицинские факультеты, которые в дальнейшем были выделены в самостоятельные институты и академии.

Очевидно, что такой набор специальностей способствовал подготовке интеллектуальной элиты общества, призванной занимать соответствующие руководящие посты в секторе управления государством. Одновременно с этим университеты готовили кадры для научно-педагогической работы в университетах и проведения фундаментальных теоретических исследований в институтах академии наук. Именно это и делало императорские классические университеты элитными учебными заведениями.

Поступить в классические университеты могли только выпускники классических гимназий, которые также фактически были элитарными учебными заведениями. При этом выпускник гимназии мог поступить только в университет своего образовательного округа. Выпускники училищ, аналогов наших средних профессиональных образовательных учреждений, хотя и имели документ, подтверждающий наличие общего среднего образования, могли поступать только в технические вузы (институты). Отметим, однако, что в конце XIX в. правительство стало выделять небольшие квоты для обучения в университеты и лицам из числа выпускников профессиональных училищ. Жесткая привязка выпускников гимназий к своему университетскому округу привела, например, к отказу зачислить выпускника Тобольской гимназии Дмитрия Менделеева в Санкт-Петербургский императорский университет. Тобольская губерния входила в состав Казанского округа. Легче было поступить в Санкт-Петербургский главный педагогический институт, куда и был определен, да еще и на казенный кошт Д. Менделеев.

Отметим, что университеты, а также два главных педагогических института, в Москве и С.-Петербурге, готовили только учителей для классических гимназий. Основная же масса учительства имела дипломы педагогических училищ, приравненных к ним учреждений.

Во многом сложившаяся система была сохранена и в послереволюционной России. С учётом потребностей общества была расширена сеть классических университетов. Это должно было обеспечить уже Советскую Россию соответствующими руководящими кадрами. Одновременно наблюдался и рост подготовки студентов в области фундаментального естествознания, математических наук. Именно это должно было обеспечить по мысли тогдашних руководителей страны рост куль-

турного, образовательного и научного уровня народа. Для обеспечения программы ликвидации безграмотности населения были открыты пединституты. Необходимость подготовки инженерно-технического персонала обусловила развитие технических вузов. Тем не менее, классические университеты сохранили свою некоторую элитарность и в советское время. Основательная подготовка в них по широкому кругу фундаментальных дисциплин обеспечивала потребность общества в идеологических кадрах, управленцах (мы бы сейчас сказали — менеджеры различного уровня).

Огромные темпы индустриализации страны обусловили быстрый рост технических, практикоориентированных вузов. Наряду с этим, осознавалась необходимость в развитии науки, в т. ч. фундаментальной. Соответственно росла и сеть классических университетов.

В конце 1960-х — начале 1970-х гг. в СССР наступила эпоха так наз. косыгинских реформ. Движущей силой этого были явные провалы в экономическом развитии, отставание в технологиях и науке. В связи с этим, были предприняты шаги по дальнейшему развитию университетского образования. Расширялась сеть академических и отраслевых институтов. Были открыты новые университеты в регионах, где их не было. Многие университеты были открыты на базе существующих пединститутов. Понятно, что не весь набор специальностей педвуза соответствовал концепции университета. Это можно проиллюстрировать на примере Удмуртского университета, открытого в 1972 г. на базе пединститута. Достаточно просто было перейти на университетские учебные планы по традиционным университетским специальностям в области фундаментального естествознания и гуманитарных наук. Это связано прежде всего с тем, что преподаватели этих дисциплин прошли аспирантскую подготовку в ведущих университетах страны. Напомню, плановый характер всех сторон жизни, в т. ч. и научно-образовательной. Пединститут получал разнарядку на обучение в аспирантуре в центральных вузах страны, а также план по так наз. остепененности научно-педагогических работников. От этого, в частности, зависела зарплата руководства вузов, их престижность и рейтинг. Однако, доставшиеся по наследству от педвуза такие направления подготовки, как «учитель труда», «учитель рисования и черчения», «учитель физкультуры», по мнению руководителей Минвуза и СССР, и РСФСР не вписывались в модель классического университета. Ректору приходилось ежегодно при поддержке местных органов власти буквально «выбивать» так наз. контрольные цифры по приёму на эти направления. На уровне руководства региона было понятно, что без подготовки таких специалистов школьному образованию не обойтись.

Отметим, что общий дух университета наложил свои отпечатки в содержание подготовки упомянутых специалистов. Выпускники с дипломами «учитель физкультуры» работали тренерами, учителя рисования и черчения заняли место дизайнеров промышленных изделий.

В 1980 г. Удмуртский госуниверситет посетил министр высшего образования РСФСР акад. И. Ф. Образцов. Его убедили успехи вуза в области спорта, дизайна и УдГУ получил право готовить не только учителей для школы, но и тренеров по видам спорта, дизайнеров промышленных предприятий. Середина 1980-х гг. ознаменовалась отменой обязательного распределения выпускников вузов для работы по специальности. Тут же появилась огромная потребность в энергетиках, которых в Удмуртии не готовили. По инициативе «Удмуртэнерго», поддержанной Минэнерго СССР, Минвуз разрешил подготовку в УдГУ энергетиков. Аналогично, при полной поддержке Миннефтепрома, по инициативе «Удмуртнефти» и ректора УдГУ была начата подготовка инженеров для нефтяной отрасли.

В дальнейшем, уже в постсоветское время, была открыта подготовка студентов и по другим специальностям, не вписывающимся в традиционную модель классического университета, но вызванная потребностями развития региона. Отметим в этом направлении лишь некоторые специальности: социальная работа, социально-культурный сервис и туризм, хоровое дирижирование, изобразительное искусство и скульптура, экология, биотехнология, издательское дело и редактирование, безопасность жизнедеятельности, гражданская защита, геодезия и картография, компьютерные науки и др.

На первый взгляд эти специальности «размывают» само понятие классического университета. Однако отметим, что фундаментальную подготовку по общеобразовательным дисциплинам при организации учебного процесса организовывали преподаватели кафедр, характерных для классического университета. Эту ситуацию четко охарактеризовал И. Ф. Образцов, бывший многие годы ректором Московского авиационного института, который одним из первых (после МВТУ им. Н. Э. Баумана) стал техническим университетом: математику, физику, химию, другие фундаментальные науки, должны преподавать во всех вузах лица с университетским образованием. Понятно, что это наиболее просто достигается в том случае, когда практикоориентированные специальности органично вписываются в структуру классического университета.

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова во все времена считался (совершенно заслуженно) лучшим университетом в нашей стране. В этом классическом университете за последние годы открыты такие специальности, как физика, химия и механика ма-

териалов, биотехнология, фундаментальная медицина, специальности искусства и культуры и др. Сам дух этого классического университета обеспечивает высокий уровень подготовки специалистов по многим направлениям, не свойственным университетам в традиционном понимании этого термина.

Одновременно с этим происходит и «университетизация» высшего технического образования. Оставляя в стороне дискуссию на эту тему, отметим имеющийся «перегиб» в этом процессе. Вряд ли стоит в техническом университете культивировать такие специальности, как философия, журналистика, юриспруденция, филология и др. Как бы не относиться к этой проблеме, но наиболее оправданно и целесообразно это выглядит при образовании федеральных университетов в состав которых вошли и вузы технического профиля. Есть некоторая аналогия с прошлыми временами, когда в каждом округе был императорский университет, определяющий вектор развития всех образовательных учреждений округа. После создания федеральных университетов многие вузы округа ожидали от них определенных действий в части определения вектора развития в соответствующих федеральных округах.

В последнее время руководством Российской Федерации принимались различные программы развития высшего образования. Среди них можно отметить программы «Топ 5 — 100», т.е. определить 5 наилучших университетов и 100 наиболее продвинутых в рамках российских и международных рейтингов. Заслуживает упоминания программа в области приоритетов научно-технического развития России и обеспечения воспроизводства инновационного потенциала высшей школы. Упомянем и последнюю из принятых программ в области развития университетского академического лидерства. Выполнение этих и других программ, касающихся высшей школы, неизбежно приведет к дальнейшему «размыванию» границ между классическими и практико-ориентированными университетами.

Если проанализировать результаты выполнения программы «Топ 5 — 100», то мы увидим, что из 100 лучших вузов России в этом списке 50 классических университетов и 50 технических (технологических) университетов. Это объективные результаты развития университетов в условиях современного развития общества и технологий.

Совершенно очевидно, что уровень подготовки специалистов, научные достижения таких в прошлом институтов, как МИФИ, МФТИ, МИСИС, уже упомянутая «Бауманка» и некоторые другие не вызывает никаких сомнений именовать эти вузы университетами. Другой пример — это создание Мордовского государственного университета. С момента основания, Мордовский государственный университет (ныне имеющий

статус национального исследовательского) имел широкий спектр не только специальностей классического университета, но и большой список практикоориентированных направлений подготовки. Среди них отметим такие факультеты (институты на правах факультетов), как медицинский, электронной техники, светотехнический, строительный, сельскохозяйственный. Можно полагать, что именно это и позволило получить Мордовскому университету статус национального исследовательского.

С другой стороны, отметим успешную «университетизацию» одного из крупнейших технических вузов Урала — Челябинского политехнического института, получившего статус Южно-Уральского исследовательского университета. Наряду с традиционным набором инженерно-технических специальностей этот вуз аккредитован по ряду специальностей классического университета: социология, психология, история, юриспруденция, журналистика, лингвистика и др. Таким образом, происходит процесс взаимного сближения практикоориентированности технического образования и фундаментального университетского. Очевидно, что это объективная тенденция в развитии высшей школы России на современном этапе. Можно полагать, что, объективно оценивая процессы реорганизации высшего образования в России, общество вправе оценить выполнение возложенных на вузы стратегических программ по обеспечению воспроизводства инновационного потенциала в части кадрового обеспечения этого процесса.

В заключение отметим, что вектор развития Удмуртского государственного университета на удовлетворение потребностей общества и технологий выбран совершенно правильно и своевременно. Уверен, что наш вуз вполне конкурентоспособен в завоевании всё более высоких рейтингов.

В. В. Долгов

г. Ижевск (Россия)

Удмуртский гос. ун-т

**ПЕРЕХОД НА БОЛОНСКУЮ СИСТЕМУ
В ИСТОРИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ УДМУРТИИ
(НА ПРИМЕРЕ ИСТОРИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА УДГУ)**

В статье рассматривается процесс перестройки исторического образования в Удмуртии с традиционной советской системы на новую — болонскую. Выявлены основные проблемы, с которыми пришлось столкнуться преподавателям исторического факультета Удмуртского госуниверситета в процессе этой перестройки. Во-первых, вызвала сомнения целесообразность этой трансформации. Во-вторых, на начальных этапах формирования болонской системы исторический факультет испытывал трудности, вызванные недостатком подходящих абитуриентов, готовых пройти обучение по программам магистратуры. Автор показал способы, которыми эти проблемы были в существенной части разрешены. Кроме того, в статье подводится промежуточный итог развития новой системы исторического образования к настоящему моменту. Показаны успехи и достижения болонской системы в историческом образовании Удмуртии.

Ключевые слова: болонская система, историческое образование, Удмуртия, университет.

Начало болонского процесса относится к 70-м гг. XX века. Россия сделала первые шаги в этом направлении еще в 1996 г. Тогда впервые в законе об образовании появились термины «бакалавр» и «магистр» [1, с. 71]. Россия, начиная новый период своей истории, сразу обозначила стремление к унификации своей образовательной системы с европейской. Зримые организационные формы объединения европейских вузов в единую образовательную систему произошло в конце 90-х гг. 19 июня 1999 г. была подписана Болонская декларация, к которой в 2003 г. присоединилась и Россия.

Присоединение нашей страны к Болонской системе было обусловлено стремлением войти в европейское содружество государств, если не на политическом, то хотя бы на культурном уровне. Таков был общественно-политический тренд того времени.

Вхождению была предпослана разъяснительная работа, целью которой было подготовить вузовское сообщество к грандиозной перестройке. В качестве главного достоинства планируемой реформы декларировалось равенство отечественных дипломов с европейскими, которое откроет возможность свободной академической и трудовой мобильности. То есть, задумывалось так, что выпускник отечественного

вуза сможет конкурировать на европейском рынке труда наравне с выпускником Кембриджа и Сорбонны.

Наивность такого взгляда теперь очевидна всем. Но в то время можно было и поверить: мало ли чего на свете на бывает. Общий настрой общества был оптимистический. Однако по мере реализации проекта накапливались сомнения. Они возникали даже в столичных образовательных кругах, хотя, например, МГУ по уровню подготовки считался не хуже ведущих западных университетов. Но даже конкурентоспособность выпускника МГУ стала вызывать сомнения. Что уж говорить о вузах Удмуртии и, предметно говоря, о преподавательском сообществе исторического факультета УдГУ. Поверить в то, что выпускник исторического факультета, получив диплом, станет не школьным учителем в городе Можге, а преподавателем центра Макиавелли во Флоренции было очень трудно. Никто, собственно, по-настоящему таких надежд и не питал.

Однако, несмотря на некоторое внутреннее недоумение, преподаватели исторического факультета УдГУ, засучив рукава, взялись за дело.

Этому способствовали три обстоятельства.

1. Во-первых, высшее образование в России исторически — это не столько интеллектуальное комьюнити, объединяющее профессоров и студентов, сколько государственный институт подготовки кадров для народно-хозяйственных нужд. Поэтому в нем работают не столько горизонтальные, сколько вертикальные связи. Система вузовского управления, несмотря на формальную выборность руководящих постов, работает как чиновничья структура. Приказы начальства являются для подчиненных законом, который следует выполнять. Поэтому о том, чтобы высказать аргументированное возражение по поводу указаний начальствующих лиц, речь у нас, как правило, не идет. Я в данном случае не даю оценки такому порядку: в нем есть как несомненные плюсы, так и несомненные минусы. Однако факт остается фактом. Если из министерства поступил приказ о переходе на болонскую систему, значит дело рядовых преподавателей — этот приказ исполнять.

2. Весомым плюсом реформы было то, что она была изначально организована как предоставление вузу новых возможностей, а именно возможность открыть магистратуру. От возможностей у нас отказываться не принято: новые могут не случиться.

3. Возможность участвовать в формировании Болонской системы позиционировалась не столько как обязанность, сколько как право вузов. Право, которое нужно еще заслужить. Это подогрело мотивацию тех подразделений, которые участвовали в подготовке документации и формировали образовательные программы.

Все вышеназванные обстоятельства воздействовали на процесс формирования двухуровневой системы высшего образования и в Институте истории и социологии УдГУ.

Почти все вузы, участвовавшие в этом процессе, сталкивались с типичным набором проблем. От некоторых из них ИИиС оказался избавлен. Так, например, согласно первоначальному порядку, руководителем магистерской программы должен был становиться доктор наук. В ИИиС они были: д-р ист. наук, проф. А. А. Тронин и автор этих строк — д-р ист. наук, проф. В. В. Долгов. В наличии имелись подготовленные преподавательские кадры. Материальная база УдГУ позволяла открыть программу самого высокого уровня.

Однако с некоторыми проблемами пришлось столкнуться всерьез.

Одна из самых неожиданных: отсутствие подходящих абитуриентов. Степень магистра должна была заработать в паре со степенью бакалавра. Именно бакалавры должны были составить основной контингент абитуриентов для магистратуры. Но бакалавров в Удмуртии и ближайшей округе не было. Во всей России их не сыскалось бы в нужном количестве. При этом спокойно ждать, пока бакалавры появятся, было невозможно: промедление в выполнении распоряжений руководства грозило неприятными последствиями (прежде всего, отказ в получении бюджетных мест в будущем).

В магистратуру могли поступать и обладатели диплома специалиста. Но второе высшее образование стало к тому времени платным. Для престижных специальностей это не было проблемой: они могли набрать абитуриентов с дипломами специалистов. Но фундаментальные направления, к которым относилась и история, оказались в трудной ситуации. Учиться за деньги, не ожидая денежной отдачи имеют возможность немногие.

Помощь пришла от правительства РФ. Было дано разъяснение, согласно которому получение степени магистра дипломированным специалистом не считалось получением второго высшего образования. Это открывало возможность «дипломированным специалистам», т. е., специалистам, закончившим вуз до 2013 г., поступать на программы магистратуры.

Расширение «социальной базы» магистратуры дало возможность вздохнуть свободней, однако не решило проблему полностью.

Открывшаяся возможность поступать в магистратуру с дипломом специалиста привлекла в институт абитуриентов, имеющих неисторическое образование. На программу «Отечественная история — История России» поступили люди с инженерным, юридическим, журналистским образованием. Как правило, это были люди, для которых история была

увлечением, не связанным с основной работой. Их мотивация состояла в том, чтобы поднять свое хобби до профессионального уровня. Например, инженер А. А. Туранов, много лет в качестве независимого исследователя изучавший участие вятчан в войне 1812 года, написал серьезную работу, в которой обобщил результат своих многолетних занятий. Д-р тех. наук Н. В. Митюков написал фундаментальный труд «Судостроение на казенном Воткинском заводе в период первой мировой войны». Работы увлеченных любителей истории по научному уровню и познавательной ценности часто не уступали работам профессионалов, а иногда и превосходили их.

Однако, как было сказано, проблем с образовательным процессом это не решило. Увлеченных любителей истории, готовых оставить свои повседневные дела и во взрослом состоянии вновь сесть за парту, было немного. Кроме того, далеко не все любители обладали нужным образовательным и интеллектуальным уровнем, чтобы написать магистерскую диссертацию. Между тем, бюджетные места нужно было заполнять.

На первый взгляд, логичным было пригласить на бюджетные места в историческую магистратуру историков. Однако, на самом деле, целесообразность обучения в магистратуре после специалитета находится под большим вопросом. По формальному уровню в новой системе координат статус диплома специалиста фактически равен статусу магистерской степени. Поэтому никаких рациональных факторов, которыми было бы обусловлена необходимость прохождения магистерской подготовки после специалитета, не было.

В условиях отсутствия рациональных факторов в ход пошла иррациональные (или те, рациональность которых была опосредованной).

Во-первых, приглашая занять бюджетные места в магистратуре выпускников исторического специалитета, руководители программ играли на любви студентов к родному факультету и открывающейся возможности продлить студенческую жизнь со всеми её плюсами: веселым времяпрепровождением, дешевым проездным, местом в общежитии и пр. Для некоторых поступление в магистратуру было возможностью отсрочить начало самостоятельной взрослой жизни, «продлить детство».

Во-вторых, как ни покажется на первый взгляд странно, важную роль сыграло символическое оформление новой образовательной системы. Если «обычное» высшее образование не давало обладателю никаких дополнительных титулов и предикатов к имени, то Болонская система привнесла в нашу жизнь сразу два красивых слова «бакалавр» и «магистр». Это были степени, которые можно было ставить после подписи или поместить на визитную карточку. Более того, степень магистра воспринималась как light-вариант кандидатской степени. Именно так

объяснял в частном разговоре свое намерение поступить в магистратуру Л. Р. Прозоров. Прозоров был историком, автором множества научно-популярных книг. Он обучался в аспирантуре, однако до защиты дело не дошло. Причины этого лежали, в основном, в организационной плоскости. Л. Р. Прозоров много выступал в электронных СМИ, и ему было нужно, чтобы зритель имел возможность быстро составить представление о его квалификации. Магистерская степень им была получена. Хотя реализовать её в предполагаемом ключе ему было не суждено.

В-третьих, позитивную роль сыграла традиционная запасливость, свойственная отечественной бытовой культуре. Место в магистратуре предлагалось бесплатно. Тогда как в платном варианте получение степени стоило довольно дорого. Перспективы развития рынка труда в России были и остаются неясными. Поэтому обучение и диплом, за которые не нужно платить, выглядели вполне заманчиво. Их можно было получить «на всякий случай», «что б было».

Так или иначе, первые годы работы исторической магистратуры в УдГУ были сопряжены с серьезными проблемами по заполнению бюджетных мест. Тем более, что мест выделялось очень много: около сотни. При том, что даже количество выпускников специалитета было меньше шестидесяти.

Большое количество бюджетных мест давало больше возможности для получения образования. Однако отрицательно сказывалось на строгости отбора в число студентов. Заполнить бюджетные места было обязательно нужно, поскольку в условиях подушевого финансирования незаполненные бюджетные места автоматически означали сокращение зарплат, которая и так у преподавателей невелика.

Подушевое финансирование оказывает свое вредоносное влияние и в ходе самого учебного процесса. Приглашая не очень мотивированных абитуриентов для того, чтобы соблюсти начальственные установления, руководители программ в некотором смысле оказываются перед ними в долгу («выручили, заполнили места»), поэтому ни о каком строгом контроле в процессе обучения не может быть и речи.

Так или иначе, в 2013 г. учебный процесс в исторической магистратуре ИИиС был запущен. Надо сказать, в ходе работы выяснилось, что ситуация не так плачевна, как это казалось изначально. Профессионализм профессорско-преподавательского состава позволил наладить нормальную работу. Следует также отметить исключительную добросовестность первого набора магистерских программ. Студенты понимали, что они являются пионерами в освоении новой образовательной системы, старались учиться и с пониманием относились к обнаружившимся шероховатостям.

Начало работы по программам подготовки магистров в целом прошло успешно. Процесс был запущен. Однако наряду с первыми успехами определились и первые проблемы.

Например, определилась проблема с посещаемостью занятий. Причем, эта проблема (всегда существовавшая в вузовской системе) в магистратуре проявила себя как системный организационный недостаток.

Суть её была в том, что после получения бакалаврского диплома, выпускник имел некоторые основания относиться к себе как к взрослому человеку. А взрослый человек, как известно, имеет не только права, но и обязанности. Важнейшая обязанность — содержать себя. Теоретически, студенты очного отделения работать не должны. В советское время им позволяла сосредоточиться на учебе стипендия, достаточная для скромной жизни. Кроме того, студенты, не имеющие диплома, имели моральное право на помощь родителей.

Студент магистратуры находился в худшем положении.

Во-первых, размер стипендии позволяет прожить на нее при самом аскетическом потреблении не более трех дней.

Во-вторых, наличие диплома заставляет относиться к студенту магистратуры как к человеку взрослому, обязанному работать. И даже в том случае, если материальное состояние родителей позволяет студенту жить не нуждаясь, моральный долг требует приступить к производительному труду.

Поэтому студенты магистратуры практически все вынуждены совмещать работу с учебой.

Администрация университета идет навстречу этой потребности. Расписание для будущих магистров составлено так, чтобы занятия приходились на вторую половину дня. Однако пары, как правило, начинаются после 15.00 часов. А обычный рабочий день продолжается до 17.00. В итоге, студенты не могут посетить некоторые занятия в течение всего семестра.

Целый класс проблем связан с тем, что образование в исторической магистратуре получают не только историки. При обычной системе исторического образования последовательность предметов выстраивалась в логичную цепочку постепенного профессионального роста. В современной системе возникает дисбаланс: часть студентов, получивших базовое историческое образование, вынуждена отвлекаться на повторение азов. Те же студенты, которые базовых знаний не имеют, именно азов и недополучают.

Понятно, что в теории этот дисбаланс должен быть исправлен на стадии поступления: для обучения на магистерской программе должны

приниматься люди, которые даже не имея базового образования обладают должным уровнем базовых знаний (например, освоенных самостоятельно методом самообразования). Однако, как было показано, возможности полноценного отсева подушевая система финансирования не дает. В результате происходит неуклонный процесс снижения качества образования.

Вместе с тем, магистерские программы работают и дают подчас совсем неплохие результаты. Возможно, о достижениях говорить было бы преувеличением, но некоторые позитивные результаты безусловно есть.

Во-первых, магистратура работает против негативных тенденций, возникших как побочный эффект введения Единого государственного экзамена. Став важным ресурсом для оптимального построения личной жизненной траектории, ЕГЭ, вместе с тем, отрицательно сказался на интеллектуальном потенциале нашего региона. ЕГЭ облегчил поступление в столичные вузы. Поэтому наиболее подготовленные школьники выбирают столичные вузы для получения образования. Происходит массовый отток молодых интеллектуалов — наиболее умных и энергичных юношей и девушек. Открытие магистерских программ создает дополнительные возможности для прохождения квалификационных ступеней без переезда в другой регион. Если бы магистратуры в Удмуртии не было, поток «образовательных мигрантов» стал бы еще мощнее.

Во-вторых, магистратура в некоторой степени компенсирует недостаток бюджетных мест, выделяемых для аспирантуры. Есть примеры, когда выпускники магистратуры «Отечественная история — История России» начинают карьеру вузовских преподавателей и исследователей, еще до поступления в аспирантуру. Для некоторых магистратура стала ступенькой к аспирантуре, дала возможность начать движение к академической карьере.

И, наконец, третье обстоятельство. Магистерские программы позволяют увеличить преподавательскую нагрузку. Что, в свою очередь, позволяет сохранять рабочие места в университете.

Обобщая, можно сказать, что магистерское образование в УдГУ, не смотря на непростую ситуацию, успешно развивается. Развивается, используя максимум имеющихся возможностей. Магистерские программы выполняют важную социальную и образовательную функцию, поддерживают максимально возможные образовательные стандарты. Пожалуй, сейчас, спустя почти десятилетие после запуска первой программы, можно сказать, магистратура стала уже вполне органичной частью образовательной сферы. Хотя, возвращение к традиционному специалитету до сих пор возможно.

Более того, возвращение к специалитету было бы желательно, поскольку главная цель, которая ставилась при вхождении в Болонскую систему осталась не выполненной: никакой европейской интеграции отечественного образования не произошло.

5 ноября 2019 г. состоялось совещание, на котором президент России В. В. Путин высказал сомнение в целесообразности разделения гуманитарного образования на бакалавриат и магистратуру [2]. Это дало надежду на возвращение традиционного специалитета для историков. Однако понятно, что проблемы образования волнуют нашего президента в последнюю очередь. Поэтому никаких реальных подвижек в обозначенном направлении за прошедший год не произошло. Это означает, что магистратура как форма образования в сфере гуманитарных наук, скорее всего, сохранится на неопределённое время.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Иванова В. И.* Реализация Болонских идей в России: нормативные противоречия // Знание. Понимание. Умение. 2005. № 3. С. 70–74.
2. Путин усомнился в разделении образования на бакалавриат и магистратуру // РИА Новости. URL: <https://ria.ru/20191105/1560606027.html>

В. В. Пузанов

г. Ижевск (Россия)

Удмуртский гос. ун-т

**«ИСТОРИЧЕСКОЕ ПОЗНАНИЕ: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ» —
ПЕРВАЯ МЕЖДУНАРОДНАЯ, ПОД ПАТРОНАЖЕМ ЮНЕСКО,
НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ В УДГУ И УДМУРТИИ**

Статья посвящена истории организации и проведения Международной теоретической конференции «Историческое познание: традиции и новации» (Ижевск, 26–28 октября 1993 г.). Анализируются обстоятельства выбора тематики форума, особенности научной деятельности в общественно-политической и социально-экономической ситуации начала 1990-х гг., условия работы и историческое значение конференции.

Ключевые слова: международная теоретическая конференция, историческое познание, УдГУ, ИРИ РАН, СПбГУ, ЮНЕСКО, оргкомитет, пленарные и секционные заседания, резолюция.

В конце 1991 г. распался Советский Союз, а 2 января 1992 г. началась «шоковая терапия» Егора Гайдара, породившая гиперинфляцию, задержки в выплатах зарплат и обнищание населения, резкое имущественное и социальное расслоение в обществе. Все это — на фоне краха прежних государственных институтов и несформированности новых, раскручивающегося маховика децентрализации и сепаратизма. На 1992–1993 гг. пришелся пик политического кризиса, вызванного противостоянием ветвей власти...

Рыночные преобразования в экономике привели к изменению условий функционирования науки и образования. В сложившихся условиях ставились задачи выживания. С 1989 г. обозначился рост антиобразовательных и антинаучных настроений в общественном сознании. Если в 1989 г. за сокращение высшей школы высказались 10 % из числа опрошенных, то в 1992 г. — уже 21 %. Согласно проводившимся в то время исследованиям, проблемы высшей школы и науки находились в числе последних в рейтинге актуальных проблем общества [10, с. 241–242]. Это не могло не сказаться на деятельности отдельно взятых вузов. Даже МГУ и СПбГУ, объявленным «особо ценным национальным достоянием», в 1990-е гг. приходилось туго.

Но были и позитивные моменты: начиналось освоение рынка платных услуг, увеличивался контингент студентов, открывались новые специальности, расширялся спектр научных исследований. Ижевск, прежде закрытый город, открывался для внешнего мира, в обществен-

ном сознании которого тогда преобладал позитивный образ нашей страны. Несмотря на трудности, на голод и холод, в целом в обществе превалировали пока еще позитивные ожидания.

Как бы там ни было, 1992–1993 гг. выдались самыми трудными и для страны, и для УдГУ. В условиях, когда приходилось выживать, университет подготовил и провел первую в Удмуртии, и одну из крупнейших в 1990-е гг. в России, международную конференцию. Ее уникальность заключается и в том, что для УдГУ и бюджета Республики она обошлась в копейки: вуз и УР предоставили площадку и оказали организационную и информационную поддержку мероприятию. Основную финансовую нагрузку, организацию быта и культурной программы участников взял на себя Фонд развития гуманитарных наук и образования, основанного местным предпринимателем (и, «по совместительству», студентом исторического факультета УдГУ) Василием Анатольевичем Шаталовым (Фонд Шаталова).

Идея проведения конференции принадлежала Юрию Владимировичу Кривошееву — доценту исторического факультета СпбГУ, моему старому товарищу и другу по аспирантским летам. Осенью 1992 г. он участвовал в крупном симпозиуме в Йошкар-Оле, по окончании которого «залетел» самолетом «Аэрофлота» на пару деньков в Ижевск погостить. Он же впоследствии предложил и окончательный вариант названия для конференции — «Историческое познание: традиции и новации». Замысел был наполеоновский: провести большую международную теоретическую конференцию с участием ведущих специалистов. В условиях тяжелого экономического кризиса, охватившего страну, «столичная наука» охотно шла на контакты с «периферией», которая, в свою очередь, пыталась активно заявить о себе организацией крупных научных форумов. Многим местным руководителям льстило такое внимание к их региону со стороны столичной научной богемы и поэтому они готовы были оказывать подобным мероприятиям всяческое содействие. Руководство Удмуртии также приветствовало подобные мероприятия, оказывая моральную и информационную помощь. Проблема заключалась в поддержке материальной. А без таковой сколько-нибудь значимое мероприятие организовать было невозможно...

Вместе мы набросали черновой вариант концепции конференции и пришли с ним к декану исторического факультета Владимиру Алексеевичу Кананину. Незадолго до этого он стал президентом Фонда Шаталова.

Выбор тематики конференции определялся методологическим кризисом в отечественной исторической науке, вызванным распадом СССР, изменением социально-экономического, политического и идеоло-

гического вектора развития страны. Марксистско-ленинская теория перестала быть единственно верным инструментарием познания прошлого. Только ленивый не вел речь о методологическом плюрализме, который, на деле, выражался, как правило, в механическом наложении выработанных в западной науке схем на традиционные для отечественных историков представления. Методологическая всеядность порождала методологическую неопределенность... В этих условиях представлялось насущным создание коллективной исследовательской площадки и нового научного инструментария, позволяющих сделать прорыв в области теории исторического познания. Анализ современного состояния отечественной исторической науки и обобщение накопленного опыта (традиции) — непереносимое условие формирования новой научной парадигмы (новации). Первым шагом на этом пути и должна была стать масштабная научно-теоретическая конференция.

Позитивному развитию событий способствовал целый ряд обстоятельств:

- 1) наличие Фонда Шаталова, взявшего на себя финансирование форума;
- 2) позиция В. А. Кананина, понимавшего необходимость развития на факультете, помимо археологии, и других научных направлений;
- 3) поддержка В. А. Журавлева и Правительства УР;
- 4) материальные трудности в ведущих вузах и научных учреждениях страны, проблемы с зарплатами, публикациями, командировками. Фонд Шаталова создавал условия сказочные (оплата проезда — известным исследователям и представителям ведущих научных центров России; бесплатное проживание, питание, культурная программа, транспорт по Ижевску и Республике — всем участникам).

Несмотря на сложную экономическую ситуацию в России и Удмуртии, экономическое состояние УдГУ, по сравнению со многими вузами и научными учреждениями, было относительно благоприятным. Университет шел в авангарде освоения рынка платных услуг. К тому времени в УдГУ не только была апробирована платная форма получения образования, но и разработана инновационная система образовательных векселей, которые начнут поступать в оборот с 1994 г., прорабатывалась «система накопительного страхования с целью получения высшего образования» [2, с. 67]. Вуз не только избежал сокращения штатов, но и создавал новые факультеты и лаборатории, осваивал в обучении новые специальности, расширял научные исследования, совершенствовал материально-техническую базу, инициировал масштабное капитальное строительство, поддерживал амбициозные проекты, к числу которых относилась и задуманная конференция.

Костяк рабочего оргкомитета составили В. А. Кананин, Василий Васильевич Иванов и автор этих строк. Работа велась в условиях, когда практически никто, кроме нас самих, не верил в успех затеи. Археологи «ушли в самих себя», по принципу «у нас все получится, а у вас вряд ли, и с вами связываться не хотим». Их понять было можно. Кроме археологов опыта участия в крупных конференциях у действующих на тот момент преподавателей истфака УдГУ было немного, а опыта организации масштабных мероприятий — тем более. Что касается международных конференций, то их в Ижевске отродясь не было, поскольку до недавнего времени он был закрытым городом. Нам прямо говорили, что ничего из этой затеи не выйдет, никто из известных ученых в Ижевск не поедет...

У нас сложился интересный рабочий коллектив, сочетавший опыт В. А. Кананина (будучи археологом, правой рукой Р. Д. Голдиной, он принимал участие в работе и организации многих крупных научных форумов) с молодой напористостью и импровизацией недавно испеченных кандидатов наук, защитивших диссертации после обучения в аспирантуре ЛГУ. Как мне представляется, модель конференции В. А. Кананиным, в общих чертах, была заимствована у Международных конгрессов финно-угроведов, в работе которых он неоднократно принимал участие. Тем не менее, приходилось чаще всего идти по целине, вдохновляясь принципом: «Главное — ввязаться в драку...».

Провести крупную международную конференцию региональному университету невозможно было без поддержки ведущих вузов и научных учреждений страны. Вопрос о СпбГУ, как одном из соорганизаторов, не вызывал сомнений: здесь истфак и Головной Совет по истории Госкомвуза РФ возглавлял мой учитель Игорь Яковлевич Фроянов (1936–2020), работали многие наши друзья и знакомые, в т. ч. И идейный вдохновитель конференции Ю. В. Кривошеев. Большую поддержку оказали Александр Николаевич Немилов (1923–2002)¹ и Галина Евгеньевна Лебедева (1990–2015), в то время — зав. кафедрой истории средних веков СпбГУ.

С поиском академического института было сложнее. У факультетских археологов были хорошие связи с Институтом археологии, но В. А. Кананин искал другой вариант, аргументируя свою позицию тем, что конференция имела теоретический характер, была посвящена новациям в методологии истории. Среди археологов же теоретиков не мно-

¹ Учитель В. В. Иванова.

го¹. Возможно, как декан факультета, он искал возможности новых научных контактов. Ю. В. Кривошеев предложил выходить на Институт российской истории, обладавший тогда мощнейшим исследовательским потенциалом. Командировку для поездки в Москву (еще один штрих той эпохи) ни в УдГУ, ни в Фонде Шаталова не дали. Пришлось импровизировать и использовать оказию. В начале апреля 1993 г. я был проездом в Москве. Предварительно Юрий Владимирович договорился с Ольгой Гениевной Агеевой, которая должна была меня встретить в Институте и организовать встречу с руководством. Она меня представила зам. директора ИРИ РАН Владимиру Петровичу Дмитренко (1933–1997) с которым мы пошли на прием к директору института Анатолию Петровичу Новосельцеву (1933–1995). Озвученное от имени УдГУ предложение о совместной организации конференции (публикация материалов, проезд, проживание и питание делегации ИРИ РАН за счет принимающей стороны) заинтересовало Анатолия Петровича. Он пошутил, что на таких условиях готов ехать хоть на край света. Сам, правда, в Ижевск так и не приехал². Зато делегация ИРИ РАН оказалась одной из самых представительных и активных на форуме. Для нас же благословление со стороны такого выдающегося ученого как А. П. Новосельцев имело знаковое значение.

Вскоре пришла еще одна приятная новость — конференция взята под патронаж ЮНЕСКО. Сработали огромный авторитет и обширные связи ректора УдГУ Виталия Анатольевича Журавлева. Тем самым конференция *de iure* получала международный статус.

В те, для кого «лихие», а для кого «благословенные», годы, при наличии собственных материальных ресурсов оргподдержку получить не составляло особого труда. Различные отечественные и международные структуры всегда готовы были поддержать инициативу, если на ее реализацию у них не просили финансирования.

В итоге, в число соорганизаторов вошли: Госкомитет РФ по высшей школе, ИРИ РАН, СпбГУ, УдГУ, Фонд развития гуманитарных наук и образования (Фонд Шаталова).

В то время цифровая эпоха в России делала свои первые шаги. Не было электронной почты, соцсетей, единичные компьютеры выглядели экзотикой. Информационные письма (а их было три), рассылались по почте в традиционном бумажном варианте (несколько сотен конвертов

¹ В этом он был, несомненно, прав. Его правоту подтвердила и конференция. Из 38 очных и стендовых докладов, представленных археологами, только 11 можно считать соответствующими тематике конференции. См.: [6, с. 13–113].

² С 1993 г. ИРИ РАН возглавил А. Н. Сахаров.

с типографски отпечатанным вложенным текстом и заполненными от руки личными данными получателя). Для оперативной связи — стационарный телефон и факс. Мы по очереди с сотрудницами деканата¹ и В. В. Ивановым «висели» на телефоне и обзванивали всех подавших заявки на предмет их приезда (каким поездом или самолетом, когда и т. п.), чтобы рассчитать количество участников, организовать встречу и поселение, купить обратные билеты. Потом собирались «тройкой» у В. А. Кананина и обсуждали оргмоменты до 11–12 ночи.

Успех конференции превзошел самые смелые ожидания. Заявки на участие в ней подали более 200 исследователей из России, стран ближнего и дальнего зарубежья [9, с. 6]. Были подтверждены и попали в программу конференции 169 тем докладов. В т. ч.: доктора наук — 55 (+ два профессора из США), члены-корреспонденты РАН — 3, кандидаты наук — 89, иностранные участники — 16 [5].

К сожалению, не все заявившиеся приняли очное или заочное участие в конференции. Из заявившихся член-коров РАН представил стендовый доклад только Рафаил Шоломович Ганелин². Возникали, порой, форсмажорные обстоятельства. Например, один профессор из Петербурга купил уже билет на поезд, но вынужден был сдать его обратно в кассу, т. к. накануне отъезда ограбили его дачу. Крайне негативное влияние на моральное состояние общества и, естественно, исследователей оказали кровавые события 3–4 октября 1993 г. в Москве, последовавшие за печально знаменитым Указом 1400 Б. Н. Ельцина от 21 сентября, который противоречил 11 положениям действующей Конституции. В этой связи, некоторые московские коллеги отказались от поездки, сославшись на депрессивное состояние, вызванное расстрелом Белого дома и многочисленными жертвами.

Тем не менее, более 100 ученых из разных городов России и зарубежья приняли участие в форуме очно. Наиболее представительными были делегации из СпбГУ и ИРИ РАН. Последние возглавлялись зам. директора института В. П. Дмитренко и отличались образцовой организованностью. Владимир Петрович, вплоть до своей безвременной кончины, уделял огромное внимание сотрудничеству с историческим факультетом УдГУ, лицеями и школами г. Ижевска, планировал открыть филиал ИРИ РАН на базе нашего университета... Он был демократичен, всегда готов помочь разрешить ту или иную проблему, дать дельный совет. Благодарная память о нем живет в сердцах многих ижевчан...

¹ Ирой Шамшуриной (Наумовой) и Леной Сентяковой.

² Рафаил Шоломович намеревался присутствовать лично, но в самый последний момент его поездка в Ижевск сорвалась.

Опубликовано было 175 тезисов¹, сборник которых вышел до начала конференции в 2-х частях [6; 7]. Несоответствие с программой конференции объясняется тем обстоятельством, что заявки продолжали приниматься и после составления программы. В итоге, кто-то попал в программу, но тезисы так и не предоставил. Кто-то не подал тезисы, но прислал статью в материалы конференции, изданные в 1996 г. [8]².

Пленарное заседание проходило в ДК «Металлург». Открыл конференцию проректор по научной работе УдГУ С. М. Решетников. С приветствием к участникам форума обратились Председатель Совета Министров Удмуртской Республики А. А. Волков и зам. Председателя Госкомитета РФ по высшей школе В. М. Жураковский. С пленарными докладами выступили А. Н. Немилов (СпбГУ) и В. А. Шнирельман (Ин-т этнологии и антропологии РАН).

В течение трех дней, с 26 по 28 октября включительно, работали 5 секций: «Традиционные общества по данным археологии и этнографии»; «Типология и периодизация доиндустриальных цивилизаций»; «Индустриальная цивилизация: варианты и альтернативы»; «Соотношение природных и общественных процессов»; «Методология исследования социокультурных процессов». Секции формировались не по формационному и не по цивилизационному, а по стадийному принципу. Названия секций, по нашему с В. В. Ивановым замыслу, позволяли рассматривать историю отдельных стран как часть единого всемирно-исторического процесса.

Кроме того, был организован круглый стол «Междисциплинарный подход в историческом познании и вузовском преподавании».

Работа конференции была организована на самом высоком уровне, и не только научном. Жили участники форума в профилактории Трамвайно-троллейбусного управления г. Ижевска «Голубой вагон» (по поводу чего было отпущено изрядное количество шуток и задано немало вопросов). Здесь же, сразу по приезду, проходила регистрация и выдача комплекта участника конференции. Гости проживали в комфортабельных номерах. К их услугам были два автобуса «Турист» и десятка полтора легковых автомобилей. В. А. Кананин, как президент Фонда, проплатил не только проживание, питание, услуги оздоровительных процедур в профилактории, но и стоимость новых комнатных тапочек для участников конференции. Честно говоря, мы не преминули поерничать над

¹ В издании материалов конференции, вышедшем в 1996 г. ошибочно указана 181 работа [9, с. 7].

² Напр., прислал статью в материалы конференции И. Я. Фроянов, отсутствовавший в списке докладчиков в программе и в сборнике тезисов. Ю. Г. Алексеев оказался в программе конференции, но тезисы не прислал, а отправил статью.

эдаким приобретением. Оказалось, зря: многие участники не взяли из дома комнатную обувь, да и не мало тех, кто ее взял, предпочли новую.

Не обходилось, естественно, и без накладок. Прежде всего, подвела погода. Октябрь для проведения форума был определен В. А. Кананиным исходя из того, что организационный период начала учебного года к этому времени бывает пройден и выбраться в командировку проще. В ноябре же в Ижевске могли быть приличные морозы, что затрудняло организацию культурной программы и знакомство участников с городом и Республикой. Но в 1993 г. зима, действительно, нагрянула внезапно. Накануне прошли сильные дожди, а потом ударили лютые морозы. Дороги превратились в каток. Большинство участников приехали одетыми по-осеннему. Поэтому на пешую экскурсию по Набережной, организованную после пленарного заседания, явились самые стойкие. Но больше всего досталось гостям из Петербурга. За ними на ж/д ст. Балезино послали университетский автобус ГАЗ-развалюху, в котором щелей было больше, чем отверстий в решетке, а «мягкостью хода» он мог соперничать с пилорамой. И вот около двух десятков ученых мужей и дам, среди которых имелись и люди почтенного возраста (а проф. О. В. Немиро незадолго до поездки перенес операцию на ноге), 5,5 часов тряслись на этой промерзшей «пилораме» с «голой резиной» по «свежезалитому катку» до Ижевска. А в это время два теплых комфортабельных «Туриста» коптили воздух (водители не выключали двигатели из-за сильного мороза) у профилактория...

Было множество мелких накладок, которые никто не замечал, кроме самих организаторов. Большая заслуга в этом принадлежала студентам исторического факультета, которые не просто помогали в организации и проведении мероприятия, но и формировали неповторимый фон доброжелательности и эстетического комфорта, в котором «купались» участники форума.

Активное привлечение студентов к мероприятиям, проводимым факультетом — отличительная черта В. А. Кананина. В таком масштабе и так продуманно этого никто не делал ни до, ни, тем более, после него. Студенты участвовали в непосредственной организации конференции, обеспечении работы на всех этапах, помогали расселять участников, поочередно дежурили в профилактории и в столовой, присутствовали на секционных заседаниях, вели стенограмму прений... Ребятам дежурившим в «Голубом вагоне» Владимир Алексеевич забронировал несколько номеров для отдыха; для всех студентов, занятых на мероприятиях организовал бесплатное питание наряду с участниками форума.

Конференция произвела необычайно широкий резонанс в Республике и за ее пределами. На заключительном пленарном заседании,

при обсуждении и утверждении резолюции, было принято пожелание «сделать конференцию “Историческое познание: традиции и новации” периодической, созывая один раз в четыре года в Ижевске большие сессии, а в промежутке между ними (один раз в два года) малые конференции по данной тематике» [11, с. 207]¹. В адрес федеральных и региональных органов власти было высказано пожелание оказать необходимую поддержку «в становлении перспективного и общественно значимого направления», создании соответствующих научных программ и исследовательских структур. Помимо прочего, было намечено создание Ассоциации вузов и Научно-исследовательского центра по методологии исторического познания и соответствующей федеральной программы [11, с. 207]. У УдГУ и исторического факультета, равно как и у Удмуртии, появился реальный шанс стать координационным центром историко-методологических исследований в России. О значимости этого направления в условиях кардинальных общественных трансформаций и изменения научных парадигм говорить излишне.

Однако этим благим пожеланиям не суждено было осуществиться. Единственным практическим шагом в данном направлении стало открытие небольшой межвузовской проблемной научно-учебной лаборатории по междисциплинарным подходам в исторических исследованиях и методике преподавания истории, финансируемой из бюджета УдГУ. Впрочем, финансирование было спорадическим, а вскоре и вовсе прекратилось. Впоследствии лаборатория была упразднена.

16–18 октября 1995 г., во исполнение ранее принятых решений, в Ижевске, на базе УдГУ, историки провели Международную теоретическую конференцию «Государство и общество: традиции и новации». Было даже объявлено, что следующая конференция «Историческое познание: традиции и новации» состоится осенью 1997 г. К сожалению, и эти планы не были осуществлены. Даже материалы конференции 1995 г. оказались не опубликованными. Не была издана и стенограмма заседаний секций 1993 г.², которая сохранилась в рукописном варианте и ждет тщательного изучения.

Причина банальна — отсутствие средств. Фонд Шаталова переключился на поддержку менее затратных проектов.

Тем не менее, конференции 1993 и 1995 гг. сыграли огромную роль в развитии исторического факультета и УдГУ, в повышении их авторитета в научном мире. О конференции 1993 г., ставшей легендой, до

¹ Резолюцию написал В. П. Дмитренко.

² Издание стенограммы работы конференции входило в первоначальные планы организаторов.

сих пор с ностальгией вспоминают ее участники. В течение длительного времени она была самой крупной и хорошо организованной из всех научных исторических конференций, проводившихся на пространствах бывшего СССР. В Удмуртии она оставалась самым масштабным научным форумом до 2017 г., когда в Ижевске собрался XII Конгресс антропологов и этнологов России [1]. Кроме того, это была единственная в Удмуртии научная конференция под патронажем ЮНЕСКО.

Благодаря конференции УдГУ громко прозвучал в научном обществе. До этого, фактически, широко известны были археологи. Теперь же речь шла об истфаке и УдГУ в целом. Был преодолен «комплекс провинциализма» ижевских историков. Если на форуме 1993 г., за исключением археологов, ижевчанами был представлен только один очный доклад [4] (остальные исследователи ограничились публикацией тезисов), то на конференции 1995 г. ситуация поменялась кардинальным образом.

Название «традиции и новации» оказалось удачным и широко стало применяться повсеместно в названии конференций и сборников научных трудов.

Студенты активно стали погружаться в науку, что привело к активизации НИРС на факультете. Несколько студентов истфака смогли опубликовать свои тезисы в сборнике престижного научного форума [6], что стало важным шагом на пути их дальнейшей научной карьеры¹.

На новый уровень вышли международные связи УдГУ. Началось плодотворное сотрудничество с Университетом Центральной Флориды (США).

На базе УдГУ проходило много значимых научных форумов, в т. ч. международных. Но конференция 1993 г. останется особой в истории вуза и по уровню организации, и по своим последствиям.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. XII Конгресс антропологов и этнологов России: сб. материалов. Ижевск, 3–6 июля 2017 г. / отв. ред.: А. Е. Загребин, М. Ю. Мартынова. Москва; Ижевск: ИЭА РАН, УИИЯЛ УрО РАН, 2017. 512 с.
2. Журавлев В. А. Образование в эпоху перемен. Ижевск Изд-во РХД, 2000. 92 с.
3. Государство и общество: традиции и новации. Междунар. теор. конф. Ижевск, 16–17 окт. 1995 г. Программа.
4. Иванов В. В., Пузанов В. В. О содержании понятия «феодализм» // Историческое познание: традиции и новации: Тез. Междунар. теор. конф.

¹ Д. А. Черниенко и Д. А. Котляров по окончании вуза поступили в аспирантуру и защитили в последствии кандидатские диссертации.

- Ижевск, 26–28 окт. 1993 г. / сост. и общ. ред. В. В. Иванова, В. В. Пузанова. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1993. Ч. 1. С. 150–154.
5. Историческое познание: традиции и новации. Междунар. теор. конф. Ижевск, 26–28 окт. 1993 г. Пригласительный билет и программа.
 6. Историческое познание: традиции и новации: Тез. Междунар. теор. конф. Ижевск, 26–28 окт. 1993 г. / сост. и общ. ред. В. В. Иванова, В. В. Пузанова. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1993. Ч. 1. 232 с.
 7. Историческое познание: традиции и новации: Тез. Междунар. теор. конф. Ижевск, 26–28 окт. 1993 г. / сост. и общ. ред. В. В. Иванова, В. В. Пузанова. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1993. Ч. 2. 268 с.
 8. Историческое познание: традиции и новации: Материалы Междунар. теор. конф. Ижевск, 26–28 окт. 1993 г. / сост. и общ. ред. В. В. Иванова, В. В. Пузанова. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1996. Ч. 1–2.
 9. Кананин В. А. Предисловие // Историческое познание: традиции и новации: Материалы Междунар. теор. конф. Ижевск, 26–28 окт. 1993 г. / сост. и общ. ред. В. В. Иванова, В. В. Пузанова. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1996. Ч. 1. С. 6–7.
 10. Пузанов В. В., Вержникова И. В., Кутявин А. Н., Халявин Н. В. Очерки истории Удмуртского государственного университета. 1931–2005. Ижевск: Изд. Дом «Удмуртский университет», 2006. 564 с.
 11. Резолюция Международной теоретической конференции «Историческое познание: традиции и новации» // Историческое познание: традиции и новации: Материалы Междунар. теор. конф. Ижевск, 26–28 окт. 1993 г. / сост. и общ. ред. В. В. Иванова, В. В. Пузанова. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1996. Ч. 2. С. 206–207.

СЕКЦИЯ I

НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УНИВЕРСИТЕТОВ И ЕЁ РОЛЬ В ЖИЗНИ ОБЩЕСТВА: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ

И. С. Пуствойт

г. Санкт-Петербург (Россия)

Санкт-Петербургский гос. ун-т

С. С. УВАРОВ И ОРГАНИЗАЦИЯ УНИВЕРСИТЕТА В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ В 1819 ГОДУ

В статье на архивных и опубликованных источниках раскрываются мотивы и обстоятельства учреждения в Петербурге университета на базе Главного педагогического института, которое произошло по инициативе попечителя столичного учебного округа С. С. Уварова и было поддержано министерством и императором. Исследуется вопрос о причинах задержки открытия столичного университета, который ввиду несовершенства Главного Педагогического института был давно необходим столице. Основное внимание уделено проекту С. С. Уварова «Первоначальное образование Санкт-Петербургского университета», в соответствии с которым была организована деятельность университета, торжественно открытого 8 февраля 1819 г. Проект затрагивал все сферы жизнедеятельности учреждения: управление, учебно-воспитательную часть, состав и положение профессорской корпорации, критерии приёма студентов в университет. Именно во многом благодаря деятельности С. С. Уварова, организованный по «гумбольдтовской» модели, Санкт-Петербургский университет успешно действовал и через полтора десятилетия занял передовые позиции в системе российских университетов.

Ключевые слова: С. С. Уваров, Санкт-Петербургский университет, реформы образования, попечитель учебного округа, юбилей университета.

К началу 1819 г. в российской системе просвещения сложилась парадоксальная ситуация — в столице империи не было светского высшего учебного заведения, т. е. университета. Он не получил самостоятельного существования в XVIII в. (будучи лишь частью Академии наук), несмотря на просветительские планы Екатерины II и Комиссии училищ, проекты М. В. Ломоносова. Он не появился даже после полномасштабных преобразований в сфере образования в течение первых лет правления Александра I. В 1804 г. был принят либеральный университетский устав для Московского, Харьковского и Казанского университетов, который

предполагал широкую университетскую автономию и сильную ректорскую власть, формировал органы управления университетом (Совет университета, Правление) [1], вдобавок, «вводил необходимые науки в образовательные программы: математика, логика, физика, география, эстетика и другие» [2, с. IX]. По этой модели должен был существовать и университет в Петербурге, однако в апреле 1804 г. здесь был открыт только Педагогический институт как «отделение университета».

Статус российского университета как госучреждения, определенный законодательно, уравнивался просветительской установкой, звучавшей в самом определении цели университета. В уставах 1804 г. она звучит как «приготовление полезных граждан Отечеству». В то же время университету навязывалась многофункциональность государственного учреждения: университет формировал цензурные, экзаменационные комитеты, организовывал публичные лекции для чиновников, вел управление делами округа и подведомственными училищами всех уровней. Обременительным для университетов решением было создание учебных округов — административно-территориальных единиц, в рамках которых осуществлялось управление учебными заведениями Министерства народного просвещения, их центрами должны были стать университеты [3, с. 90–91]. Однако получилось так, что столичный учебный округ остался «без центра», университета в нем так и не возникло ни в 1804 г., ни в ближайшие 15 лет.

Мнения исследователей при определении главной причины возникновения подобной парадоксальной ситуации расходятся. Например, историк В. В. Григорьев указывал на отсутствие необходимости университета именно в столице, т. к. Духовная академия «снабжала Петербургскую и соседние епархии просвещенными служителями алтаря; кадетские корпуса, сухопутные и морской, приготавливали дворян из всей России для службы в армии и на флоте»; Царскосельский лицей давал молодых людей «для важных частей государевой службы»; учителей и профессоров готовил Педагогический институт; врачей всякого рода образовывала Медико-хирургическая Академия; наконец, «для воздвигания науки вообще имелась Академия наук с особым педагогическим отделением». Аристократия, желавшая дать детям основательное гуманитарное образование, могла посылать и посылала их в Московский университет, но еще охотнее — за границу [4, с. 2].

Другие исследователи оспаривали «рациональную» трактовку причины задержки открытия университета в столице. Е. М. Косачевская, возражая Григорьеву, писала: «...Высшие учебные заведения были и в Москве, что не помешало учреждению Московского университета. Что касается академического университета и гимназии при нем, то в 1803 г.

в связи с получением Академией наук нового Регламента они были фактически ликвидированы» [5, с. 4]. Сама же Косачевская считала препятствием открытия университета в имперском Петербурге сословную политику «дворянского государства». По ее мнению, правительство Александра I отказывалось от открытия университета в столице в начале XIX в. в связи с тем, что «Университет все умы приводит в движение, поэтому и нежелателен в столице» [5, с. 8].

Т. Н. Жуковская обратила внимание на то, что с 1804 г. планы в отношении учреждения в столице полноценного университета несколько раз менялись. В «переходный период» учреждения-предшественники Петербургского университета — Педагогический институт (далее — ПИ) и, особенно, Главный Педагогический институт (далее — ГПИ) — обладали близким университету функционалом и распространяли до определенной степени свое влияние на учебный округ; разница между ГПИ и университетом заключалась лишь в названии и тотальном преобладании казенных студентов над своекоштными. Не случайно архивы этих учреждений долго существовали нераздельно [6]. Сами «колебания статуса» столичного высшего учебного заведения дают право современным исследователям «связать историю Петербургского университета одновременно с двумя его предшественниками — Академическим университетом и Педагогическим институтом» [7, с. 56].

Объективно университет в столице империи в начале XIX в. дворянской элите, и не только ей, представлялся роскошью, некой изюминкой, но отнюдь не воспринимался как насущная потребность. «Ненужность» университета заключалась еще и в том, что в Петербурге уже были созданы некоторые его прототипы сначала в виде ПИ, открытого в 1804 г., а затем образованного на его базе в 1816 г. ГПИ, которые выполняли такие важные функции университета в столичном округе, как подготовка чиновников по разным предметам в объеме университетского курса и прием «экзаменов на чин», кураторство в отношении низших учебных заведений. Учреждение ГПИ с 6-летним сроком подготовки педагогов как будто отодвигало вопрос о необходимости полноценного университета, с которой С. С. Уваров пришел к управлению округом, на неопределенный срок.

Так или иначе, отсутствие в начале XIX в. в Петербурге университета совершенно не прибавляло городу репутации. Существовавшая до 1805 г. Академическая гимназия не могла справиться с задачами обучения молодого поколения, Царскосельский лицей, его Благородный пансион и частные пансионы, давая элитарное образование, не решали задачи подготовки массы образованных чиновников, востребованных в административной столице. ПИ и ГПИ имели, все-таки, значение учре-

ждений для профессиональной подготовки педагогов. С 1803 г. администраторы столичного учебного округа несколько раз приближались к решению вопроса об открытии университета, но оно каждый раз откладывалось.

Кардинальные изменения перспектив открытия столичного университета произошли только с приходом С. С. Уварова в 1811 г. на пост попечителя. Отношение Уварова к идее университета в Петербурге отличалось от подхода его предшественника Н. Н. Новосильцева, для которого университет в столице был обременением [8, с. 21]. С. С. Уваров же сразу после своего назначения начинает широкую пропаганду открытия университета среди литераторов и общественных деятелей. Он приглашает В. А. Жуковского на профессорскую кафедру. «С каким нетерпением ожидаю я вас сюда [в Петербург]!» — писал С. С. Уваров В. А. Жуковскому 18 июля 1815 г. Несмотря на последовавшие затем повторные приглашения и даже привлечение А. И. Тургенева к посредничеству, Жуковский не согласился занять профессорскую кафедру в предполагаемом университете, ссылаясь на недостаток познаний и опасение потерять независимость и время для самостоятельного творчества. К тому же ему льстило пристальное внимание двора, которое он боялся утратить [9, с. 122–128].

В любом случае, практическая агитация за университетскую идею, осуществлявшаяся С. С. Уваровым среди просвещенной элиты, убеждает в том, что он пришел на этот пост с большими общественными амбициями и «не выпускал из виду главную свою идею — идею устройства в столице центра “классического” университетского образования» [10, с. 106]. К 1819 г. — к открытию в столице университета, попечителем округа С. С. Уваровым было сделано многое для того, чтобы обеспечить университету общественную поддержку, чтобы он не воспринимался «изящной ненужностью» или побочным продуктом амбиций администратора. В ГПИ были созданы новые кафедры, на которые приглашены перспективные иностранные и отечественные профессора [11], были организованы «внешние» курсы лекций для чиновников. Но все это были лишь полумеры, прощупывания почвы, попытки найти компромисс с теми силами, прежде всего в Министерстве народного просвещения, которые все еще не видели необходимости в открытии университета. Очевидно, что организация университета была главной целью Уварова с первых дней его руководства округом, но достижению этой цели постоянно что-то мешало. Сначала дело затормозила Отечественная война 1812 г., заставившая отложить в «долгий ящик» мысль об организации университета. Затем на фоне сокращения финансирования произошло вынужденное возвращение к проекту министра народного просвещения

А. К. Разумовского, которое вылилось в полномасштабную реорганизацию ПИ в ГПИ в 1816 г. Всё это не позволило С. С. Уварову сразу воплотить в жизнь свою главную задачу — завершение создания университета в столице.

К концу 1818 г. Уваров подготовил учредительные документы нового университета, которым придавалось значение временных — до принятия устава университета, который уже разрабатывался при его же деятельном участии. По замечанию С. В. Рождественского, попечитель представил два главных мотива к преобразованию ГПИ в университет: административный — необходимость подчинить усложнившееся управление Петербургским учебным округом общему для всех округов порядку, по которому во главе каждого округа стоял университет; и научно-образовательный — личное сочувствие Уварова чистым научным интересам высшей школы, которые полнее всего могли быть представлены Университетом [2, с. XII]. Разумеется, С. С. Уваров осознавал трудности наполнения аудиторий студентами, которые, в отличие от контингента ПИ и ГПИ, в массе своей должны были учиться за собственный счет и отличаться от бедняков-семинаристов. С другой стороны, именно университет, с его внутренней автономией, социальной репутацией, высокими чинами для выпускников, авторитетными учеными в составе корпорации мог привлечь просвещенную дворянскую молодежь и представителей других сословий. ГПИ не был привлекателен для этих социальных слоев.

Причины несовершенства учебной деятельности ГПИ были связаны, главным образом, с недостаточным уровнем научной подготовки профессоров, особенно старшего поколения. У многих из них «не было ещё того внутреннего научного интереса, который превращал бы эти кабинеты и лаборатории в очаги исследовательской работы» [2, с. XVII–XVIII]. От студентов требовалось только пассивное усвоение преподаваемых дисциплин, а не активное участие в научной работе. Эта ситуация была терпима, пока учебное заведение в столице имело педагогический профиль, а его питомцы ориентировались на последующее преподавание в гимназиях. Но взыскательных слушателей, которые бы могли претендовать в будущем на собственную роль в науке, такое образование не могло удовлетворить. С образованием Петербургского университета Уваров хотел поставить научную подготовку в нем на европейский уровень и не собирался ограничиться одним переименованием ГПИ в университет.

ГПИ оставался учебным заведением педагогического профиля, однако с вполне университетскими по уровню подразделениями: кафедрами, библиотекой, лабораториями и пр., многочисленной профес-

сорской корпорацией и достаточным числом студентов. Таким образом, «преобразование» его в университет в первое время не требовало материальных затрат и сводилось к административным реорганизациям. План преобразования ГПИ в университет был, очевидно, составлен Уваровым заранее, о чем свидетельствует представление проекта «Первоначального образования» (т. е. описания временного устройства) университета уже на другой день после указа императора об открытии университета [12, с. 239].

В пользу этого тезиса говорит тот факт, что 14 января 1819 г. Уваров подает министру духовных дел и народного просвещения А. Н. Голицыну проект «Первоначального образования предполагаемого в Санкт-Петербурге университета» [7, с. 57]. Это, судя по содержанию документа, была первая попытка со стороны Уварова преобразовать высшую педагогическую школу в университет, в успехе которой он еще не был уверен. В проекте он оговаривает: «Если проект сей получит Ваше, Милостивый Государь, одобрение и потом удостоится Высочайшего утверждения, то сим одним уже дано будет движение всему делу и оставаться будет мне под наблюдением Вашего Сиятельства, приводить постепенно в надлежащий порядок все части внутреннего устройства Университета и его округа». В этом объяснении попечитель подчеркивал, что отличия вновь учреждаемого Университета от уже существующих перенесены им из Устава Главного педагогического института (разделение на факультеты, подготовка преподавателей для гимназий, административный строй) [10, с. 112]. При этом, устраивая в столице центр классического университетского образования, С. С. Уваров следовал идее университетской автономии и надеялся на самостоятельность «ученого сословия». Он полагал, что «можно будет поручить опытнейшим членам нового Университета составить его подробный Устав» [13, л. 3].

На заседании Главного Правления училищ 30 января 1819 г. был заслушан проект попечителя «Первоначальное образование Санкт-Петербургского университета», состоявший всего из 36 параграфов, где были определены основные организационные особенности нового университета. Положения документа были утверждены и присоединены к итоговому документу, который вошел в доклад министра, поданный императору. Доклад предлагал на Высочайшее утверждение «правила для временного образования Санкт-Петербургского университета, об открытии оною на сем основании впредь до утверждения надлежащего устава». Попечителю было поручено сопроводить доклад «кратким изложением причин и поводов к предполагаемым им постановлениям, которыми сей университет отличаться будет от других», как говорится в выписке из журнала Главного правления училищ [13, л. 22]. В случае

успешного существования столичного университета на новых основаниях, этот опыт мог быть распространен на другие университеты, что означало корректировку принципов университетских уставов начала XIX в.

Во-первых, для развития специального образования, согласно § 5 «Первоначального образования», предполагалось решить проблему недостающего медицинского факультета, установив тесную связь нового университета с существующей в столице Медико-хирургической Академией [13, л. 10]. Во-вторых, согласно § 7, необходимо было сверх курса для казенных студентов организовать еще и полный курс для вольноучащихся, «имея между прочим в виду приобретение теоретических познаний, необходимых по разным отраслям гражданской службы» [13, л. 12]. В-третьих, в соответствии с § 17, органом, который занимался решением всех важных вопросов, касающихся руководства, становилось университетское Правление. В Правление входили директор университета, ректор, который также являлся председателем ученого собрания, т. е. Совета профессоров, а также все деканы факультетов, советник Правления и директор училищ С.-Петербургской губернии [13, л. 15–16]. В проекте «Первоначального образования» нашли отражение представления Уварова о целях университета, пределах университетской автономии, с учетом российской специфики и условий, а также несомненное желание создать лучший и образцовый университет страны.

Практическое осуществление плана Уварова начинается с рассмотрения доклада министра императором Александром I. Доклад представил отдельные пункты проекта С. С. Уварова в отношении учреждения университета в столице на базе ГПИ [13, л. 25–27; 14, с. 5–12]. Александр I одобрил «Первоначальное образование Санкт-Петербургского университета» и распорядился разослать соответствующее распоряжение о «высочайшем утверждении его Императорским величеством от 8 февраля 1819 г. об учреждении в столице Университета» в Правительствующий Сенат, официальным лицам, в т. ч. Попечителю С. С. Уварову [13, л. 36–37].

Иными словами, 8 февраля 1819 г., по проекту С. С. Уварова, наконец, Главный педагогический институт был преобразован в Санкт-Петербургский университет, идея которого обсуждалась почти полтора десятилетия. Сохранив первоначальные функции института — «образование учащихся», университет должен был теперь служить и другим не менее важным целям: «благоустройству Санкт-Петербургского учебного округа», «распространению способов учения не желающих довершить полный академический курс высших наук» [15, стб. 1267]. Вдобавок, помимо казенных студентов, которые раньше принимались в ПИ и ГПИ, в

университете предполагалось также обучение вольноучащихся, т. е. тех, кто будет сам платить за свое образование. В связи с преобразованием ГПИ в университет так наз. «второй разряд» (отделение младших воспитанников ГПИ, готовившихся быть уездными учителями) отделялся от него и превращался в самостоятельное учебное заведение — Учительский институт [2, с. XXII–XXIII]. Экземпляры известия об этом событии были разосланы директорам училищ Архангельской, Новгородской, Псковской и других ближайших губерний [16, л. 1–3].

Ключевым моментом в «инаугурации» Петербургского университета можно считать речь С. С. Уварова, произнесенную им 14 февраля 1819 г. в чрезвычайном собрании Конференции ГПИ [13, л. 38]. Попечитель открыл это заседание чтением Высочайшего дарованного «Образования...» и отметил, что «сие чтение произвело во всех сердцах особенное чувство благоговения к Августейшему Учредителю». Обращаясь к профессорам, Уваров подчеркивал значение будущего университета не только как образовательного учреждения, но и как центра, где «ныне круг вашей деятельности расширяется. Вы будете действовать не только на избранное число питомцев, но и распространять способы образования на всех ищущих его». Пафосный финал этой речи провозглашал новый университет будущим научным и культурным центром: «Да процветает сей новый рассадник наук, да принесёт он плоды достойные Александра и века его, достойные отечества нашего, за которое славно умереть, но для коего славно и жить — жизнью души, знаний и разума!» [14, с. 197–198].

Система управления будущим университетом отличалась от норм уставов 1804 г. [17] и была направлена на исправление недостатков, выявившихся за 15 лет их действия. С. С. Уваров предложил разделить функции академические и административные, т. е. те, что касались бюджета, хозяйственных проблем, повседневного попечения об уездных училищах — все эти задачи возлагались ранее на университетских профессоров [18, с. 90]. Уваров справедливо полагал, что прежняя система тяготила ученых и не была достаточно эффективной. Используя пример Казанского университета, С. С. Уваров утверждал, что там подобное положение привело к несостоятельности администрации, слабым академическим успехам, к непосильной нагрузке на профессоров.

Устав ГПИ стал основанием проекта образования Санкт-Петербургского университета. Приготовление учителей, магистров, адъюнктов и профессоров оставалось существенной целью новоустроенного заведения. К ней «присоединились ещё две: заведывание здешним учебным округом и доставление высшего образования вольноприходящим слушателям». Число преподаваемых предметов и разделение

их на три факультета (историко-словесный, физико-математический, факультет нравственных и политических наук) остались без изменения. Но по мере возможности предполагалось открывать новые кафедры» [19, с. 15]. Все дела по ученой части вносимы были в Конференцию университета и в факультеты (т. е. факультетские советы). В первой председательствовал ректор, а во вторых — деканы. Для дел по части административной и хозяйственной, равно как и для руководства учебным округом, было учреждено Правление под председательством директора. Попечитель же был «непосредственным начальником» университета.

В «Предварительных правилах...» и прежде действовавших учредительных документах ПИ и ГПИ попечителю вменялось в обязанность не только учебное и хозяйственное управление учебным заведением. Поскольку С. С. Уваров «предлагал... на обсуждение своих сочленов» (т. е. университетского Правления), чтобы все распоряжения университетскому правлению носили рекомендательный характер [15, стб. 16–17], нельзя не разглядеть его желания поставить создаваемый им университет под свое непосредственное руководство. Фактически попечитель оставался последней инстанцией при рассмотрении любых вопросов, не выходящих из компетенции Правления, что препятствовало прямому вмешательству министра в дела Университета. Ситуация «двоевластия» (попечитель — «ученое сословие») создавала видимое «равновесие» поскольку Уваров как мог поддерживал корпорацию и предложения Совета. Но это равновесие было непрочным в силу того, что новый устав университета обсуждался, но так и не был утверждён» [10, с. 120].

Учебно-воспитательная часть также подверглась широкомасштабному преобразованию. Попечитель уделял ей пристальное внимание, контролируя организацию учебного процесса. Обязательному рассмотрению Конференцией профессоров, по требованию Уварова, подлежал вопрос определения сроков начала и окончания учебного года. Согласно предложениям Конференции от 14 апреля 1817 г. и 5 мая 1818 г., утвержденным Уваровым, учебный год начинался с 1 августа, а после Рождественских каникул продолжался с 1 января. В 1819 г. было принято решение считать началом учебного года 1 января, а летние каникулы (каникулы) организовывать в середине года [20, с. 155].

Следующим весьма важным нововведением Уварова стал запрет принимать в студенты юношей моложе 17 лет. В этом вопросе допускались отступления только в случае личного ходатайства поступающего к попечителю «с достаточным изъяснением уважительных причин» [21, л. 3]. Никто не мог быть принят в университет «без надлежащего испытания ни по каким другим аттестатам, как только по аттестатам учебных заведений, которые состоят в непосредственном ведении самого

Университета», т. е. гимназий [21, л. 4]. Хотя и в этом пункте Уваров был осторожен, замечая, что и для выпускников гимназий возможно испытание, «если предъявляемое свидетельство окажется сомнительным или недостаточным». Кроме того, никто из учеников гимназий не должен быть принят в вольные студенты, «если не окончил ещё всего курса наук, в оных определенного». То есть данное распоряжение не позволяло гимназистам, претендующим на поступление в университет, прерывать обучение в гимназии раньше времени. Правда, строгие правила не распространяются на тех, кто захочет слушать публичные курсы, не требуя при этом звания студента [21, л. 4–5]. В целом, может показаться, что Уваров хотел создать из университета в столице какое-то закрытое привилегированное заведение, но на деле он стремился поднять его статус и, следовательно, сделать более привлекательным и востребованным для детей дворян и чиновников, которых в столице империи было больше, чем где бы то ни было.

Контроль за возрастным составом студентов был одобрен министерством, в ответ на представление попечителя Казанского учебного округа, в котором говорилось, что «ученик, кончивший курс в гимназии, не может быть моложе 17 лет, а с сим надлежит сообразовываться и относительно принимаемых в университет молодых людей, получивших частное воспитание» [15, стб. 764]. На деле именно в столичном университете, так же, как и в ПИ, в отличие от Московского и провинциальных университетов, как отмечают исследователи, возрастной состав студентов был более стабильным, а 13–14-летних студентов ни в первые годы его существования, ни позже, не встречалось [20, с. 202].

Для контроля за уровнем знаний студентов в Петербургском университете с 1819 г. помимо вступительных испытаний были введены полугодовые испытания. С 1820 г. текущая аттестация осуществлялась во всех трех факультетах Петербургского университета ежедневно с 7 января, кроме табельных дней, с 10 утра до 2 часов дня, до завершения испытаний. Итоговая аттестация по окончании определенного курса проводилась в закрытом режиме, а выпускные экзамены были публичными, на них могли присутствовать попечитель, ректор, архиепископ, инспектор, профессора и приглашенные персоны [20, с. 159].

В эти годы в университете была окончательно устроена Химическая лаборатория под руководством проф. М. Ф. Соловьева и его помощников [22]. Еще в 1818 г. Главное Правление училищ по представлению Уварова распорядилось выделить из «экономических» (т. е. оставшихся от годового бюджета) сумм Департамента народного просвещения 2829 руб. на ее обустройство в «Островском» доме Департамента (т. е. в старом здании ПИ с пристройками на 6-й линии). Перестройка здания для нужд

химлаборатории была поручена архитектору Шретеру, который должен был «представить счёт издержкам» [23, л. 74–75]. К 1821 г. в университете была оборудована полноценная лаборатория аналитической химии, позволявшая студентам вести научно-исследовательские работы, были закуплены необходимые приборы и реактивы.

В целом, первые два года существования в собственном статусе для университета прошли довольно благополучно. Молодой университет, возглавляемый энергичным и просвещенным попечителем, постепенно укреплял свои позиции и развивался. Полномочия Уварова в отношении университета в административном отношении заключались в управлении учебно-воспитательной и финансово-хозяйственной деятельностью. О колоссальной роли первых попечителей в судьбах университетов в начале XIX в. единодушно пишут современные историки университетов: «То, что первые попечители университетов были разработчиками реформы и людьми, изучавшими отечественный и западный академический опыт, сказалось на специфике их отношений с профессорскими сообществами. Приглашая и отбирая для службы в подчинённом ему университете преподавателей и учёных, попечитель формировал “свою команду”. Какой она будет, зависело от его взглядов на образование и назначение университета» [24, с. 29]. Эти наблюдения в полной мере относятся и к С. С. Уварову, который неустанными и последовательными усилиями в течение 10 лет руководства столичным округом смог организовать в нем университет. Университет же, несмотря на постоянные препятствия, объективные трудности, сделал семимильные шаги в своём развитии за первые два года. А потом, несмотря на не вполне добровольный уход попечителя со своей должности в 1821 г., на атаку его идейных оппонентов и начавшиеся репрессии против «вольномыслящих профессоров», университет сохранил основные научные направления и ядро профессорской корпорации. Вскоре Петербургский университет приобретает лидирующие позиции в области ориенталистики, естественных и гуманитарных наук, а его юридический факультет становится местом притяжения будущей административной элиты России.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Университетский Устав (5 нояб. 1804) // Сб. постановлений по Министерству народного просвещения / Т. 1. 1802–1825. СПб., 1864. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://elib.shpl.ru/nodes/8586#mode/grid/page/1/zoom/1> (дата обращения 15.11.2020).
2. *Рождественский С. В.* Первоначальное образование С.-Петербургского университета 8 февраля 1819 года и его ближайшая судьба // С.-Петербургский

- университет в первое столетие его деятельности. 1819–1919. Материалы по истории С.-Петербургского университета. Т. 1. 1819–1835. Ред. С. В. Рождественского. Пг., 1919. С. III–CXLVII.
3. *Завгородняя О. И. С. Я. Румовский* — первый попечитель Императорского Казанского университета // Вестник РУДН. Серия «История России». 2006. № 3 (7). С. 89–94.
 4. *Григорьев В. В.* Императорский Санкт-Петербургский университет в течение первых пятидесяти лет его существования. СПб., 1870. 679 с.
 5. *Косачевская Е. М.* Михаил Андреевич Балугьянский и Петербургский университет первой четверти XIX века. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1971. 272 с.
 6. *Жуковская Т. Н.* Архив Педагогического института в Санкт-Петербурге (1804–1819): специфика отражения университетской повседневности // Биографии университетских архивов / под ред. Е. А. Вишленковой, К. А. Ильиной, В. С. Парсамова. М.: Изд-дом НИУ ВШЭ. 2017. С. 114–164.
 7. *Жуковская Т. Н. С. С. Уваров* и воссоздание Санкт-Петербургского университета // Очерки по истории Санкт-Петербургского университета. СПб.: Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 1998. Вып. VII. С. 56–74.
 8. *Жуковская Т. Н.* Правительственные стратегии в сфере просвещения и идея университета в Петербурге (1803–1819) // Клио. Журнал для ученых. № 10 (82). 2013. С. 15–26.
 9. *Майофис М. Л.* Воззвание к Европе: Литературное общество «Арзамас» и российский модернизационный проект 1815–1818 годов. М.: Новое литературное обозрение, 2008. 800 с.
 10. *Марголис Ю. Д., Тишкин Г. А.* «Единым вдохновением»: Очерки по истории университетского образования в Петербурге в конце XVIII — первой половины XIX в. СПб. Изд-во СПбГУ, 2000. 227 с.
 11. *Жуковская Т. Н., Пустовойт И. С. С. С. Уваров* и приглашение иностранных профессоров в Педагогический институт и Петербургский университет в 1811–1821 гг. // Социально-гуманитарный вестник. Всерос. сб. науч. трудов. Краснодар, 2020. С. 13–21.
 12. *Сухомлинов М. И.* Исследования и статьи по русской литературе и просвещению. Т. 1. СПб.: А. С. Суворин, 1889. 671 с.
 13. Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 733. Оп. 20. Д. 219: Дело об учреждении университета в Петербурге, утверждении его устава и штата, избрании ректора, деканов и синдика, отпуске средств на содержание университета. 9 янв. 1819 г. — 25 июля 1835 г. 351 л.
 14. С.-Петербургский университет в первое столетие его деятельности. 1819–1919. Материалы по истории С.-Петербургского университета. Т. 1. 1819–1835. Ред. С. В. Рождественского. Пг., 1919. 760 с.
 15. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. / Россия. М-во народ. Просвещения. Т. 1. 1802-1825. СПб., 1864. 1864 стб.
 16. Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга (ЦГИА СПб). Ф. 139. Оп. 1. Д. 2354: Отношение попечителя с представлением экземпляров об открытии учительского института при здешнем университете. 1820 г. 5 л.

17. Жуковская Т. Н., Пустовойт И. С. С. С. Уваров и его проекты 1811–1821 годов (к 200-летию преобразования Главного Педагогического института в Санкт-Петербургский университет) // Труды Кольского научного центра РАН. Гуманитарные исследования. Т. 10. № 7 (17). С. 113–129.
18. Виттекер Ц. Х. Граф Сергей Семенович Уваров и его время. СПб.: Академический проспект, 1999. 350 с.
19. Плетнев П. А. Первое двадцатипятилетие Императорского университета. СПб., 1844. 128 с.
20. Жуковская Т. Н., Казакова К. С. Anima universitatis: студенчество Петербургского университета в первой половине XIX века. Москва: Новый хронограф, 2018. 576 с.
21. Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 733. Оп. 20. Д. 80: Дела о службе попечителя Петербургского учебного округа С. С. Уварова. 31 дек. 1810 г. — 21 окт. 1826 г. 49 л.
22. Жуковская Т. Н. Химия в Петербургском университете в первой трети XIX в.: границы науки и ее представители // Наука и техника: Вопросы истории и теории. Мат-лы XXXVIII Междунар. годичной конф. Санкт-Петербургского отделения Российского национального комитета по истории и философии науки и техники РАН (30 окт. — 3 нояб. 2017 г.). СПб.: СПбФ ИИЕТ РАН, 2017. С. 297–298.
23. Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 732. Оп. 1. Д. 19: Журналы по главному правлению училищ за 1820 год. 462 л.
24. Вишленкова Е. А., Галиуллина Р. Х., Ильина К. А. Русские профессора: университетская корпоративность или профессиональная солидарность. М.: Новое литературное обозрение, 2012. 656 с.

С. А. Курьлев

г. Санкт-Петербург (Россия)

Санкт-Петербургский гос. ун-т

**ГЛАВНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ (1828–1859)
И ИМПЕРАТОРСКИЙ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ:
ПРОБЛЕМА ВЗАИМОСВЯЗЕЙ**

В статье на основе неопубликованных архивных документов из фондов Российского государственного исторического архива и Центрального исторического архива Санкт-Петербурга, материалов периодических изданий, опубликованных постановлений по Министерству народного просвещения и научной литературы рассматриваются пространственные, научно-кадровые, социокультурные взаимосвязи между Главным педагогическим институтом и Петербургским университетом. Данная тема ранее не была предметом научного исследования. Делается вывод о том, что имело место разностороннее и тесное взаимодействие между двумя учебными заведениями, несмотря на различное административное подчинение. Немаловажную роль в таком взаимодействии сыграло расположение университета и института, которые с 1838 г. размещались в здании Двенадцати коллегий. Контакты между студентами двух учебных заведений ограничивались закрытым характером Главного педагогического института и различиями в социальном происхождении учащихся. Академическое взаимодействие профессор того и другого учебного заведения было постоянным и всесторонним.

Ключевые слова: Министерство народного просвещения, Главный педагогический институт, Петербургский университет, студенты, академические связи.

Главный педагогический институт (далее — ГПИ) был воссоздан в 1828 г. в Петербурге с целью приготовления учителей и профессоров для учебных заведений Российской империи. За 30-летнюю историю существования институт подготовил для ведомства Министерства народного просвещения 682 воспитанника [12, с. 41–72], которые по окончании института преподавали в уездных училищах, гимназиях и высших учебных заведениях, в т. ч. Университетах Российской империи. После закрытия института в 1859 г. 53 студента, не окончившие на тот момент институтский курс, были переведены в Санкт-Петербургский университет [6, ф. 13, оп. 1, л. 37–38]. Несмотря на очевидную эффективность его деятельности, научный и педагогический авторитет его воспитанников, история ГПИ так не стала объектом основательного исследования. Публикации, посвященные этому учебному заведению, единичны и отрывочны. Так, очерк Л. А. Булгаковой [1] носит обобщающий характер, такова и статья О. Ю. Левченко [14]. А. Е. Иванов акцентировал внимание на проблеме подготовки в ГПИ только профессорских кадров

[11]. Взаимодействие между ГПИ и Санкт-Петербургским университетом, которые с 1838 г. располагались в здании Двенадцати коллегий, не было предметом исследования.

Тесные и постоянные взаимосвязи между ГПИ и С.-Петербургским университетом можно проследить на разных уровнях. В данной статье мы рассмотрим следующие взаимосвязи: пространственные, научно-кадровые, социальные, культурные. Также важно рассмотреть вопрос о связи института и университета в представлении горожан, то, каким образом могли восприниматься два учебных заведения в городском общественном пространстве.

Прежде всего, напомним о генетической связи между ГПИ и первым Петербургским педагогическим институтом (в 1816–1819 гг. — Главным педагогическим институтом), который и был преобразован в Санкт-Петербургский университет в 1819 г. [18, стб. 1267]. Можно считать, что первый ГПИ явился родоначальником сразу для двух учебных заведений: непосредственно для столичного университета и опосредованно, идейно — для второго ГПИ (1828–1859). Будучи родственными «по рождению», университет и ГПИ были связаны и в дальнейшем. Эту нераздельность иллюстрируют материалы архивов первого и второго ГПИ, которые существуют ныне как единый комплекс в составе Центрального государственного исторического архива Санкт-Петербурга (ф. 13), хотя ранее документы делопроизводства университета, Педагогического института и ГПИ образовывали единый архив и были разделены по разным фондам только в XX в. [10, с. 131].

Тесному взаимодействию не в последнюю очередь способствовало размещение с 1838 г. (т. е. в течение 20 лет) института и Петербургского университета под одной крышей, в здании Двенадцати коллегий, специально перестроенном для учебных заведений. Университет окончательно переехал на Васильевский остров 25 марта 1838 г., а переезд ГПИ осуществился летом 1838 г., когда в занимаемом им крыле были завершены некоторые ремонтные работы. До этого университет около 15 лет располагался в отдалённой части города, в районе Семёновских казарм, а ГПИ размещался в здании на углу Невского и Литейного проспектов (ныне — Дом актёра). Переезд в одно здание обоих учебных заведений со своим штатом, а также лабораториями, кабинетами и библиотеками, стирает пространственную границу между институтом и университетом. Университет занимал южную часть здания Двенадцати коллегий от главного входа до набережной Невы, а институт — другую половину, ориентированную на север. Однако студенты двух учебных заведений могли свободно перемещаться по всему зданию, встречаться и общаться в знаменитом университетском коридоре, соединившем все части ста-

рых Коллегий, могли пользоваться общими служебными помещениями. Так, в мемуарах Ф. Н. Устрялова есть описание эпизода, когда студента университета Александра Евреинова, которому стало плохо в химической лаборатории, пытались привести в чувство, используя ванну, которая нашлась в покоях ГПИ) [19, с. 310].

Однако затраты на содержание помещения, покупку необходимого инвентаря и мебели между ГПИ и университетом были неравномерны. При переезде в здание Двенадцати коллегий на счёт университета были записаны расходы на шкафы для физического кабинета и для одежды, «шкафики» для спален и комнат для занятий, табуреты, «занавеси в старинную залу» (Петровский зал. — С. К.), шторы в галереи и в церковь на общую сумму 6592 руб. 21 коп. На счёт ГПИ были записаны расходы на шторы в галереи и церковь всего на 836 руб. [4, ф. 13, оп. 1, д. 3084, л. 4].

Сосуществование двух учебных заведений порой приводило к конфликтным ситуациям, разрешаемым на уровне товарища министра народного просвещения или же самого министра, которому ГПИ был непосредственно подчинён. В 1850 г. был ликвидирован Педагогический институт при самом Санкт-Петербургском университете (этим именем, как можно предполагать, в 1830–1840-х гг. назывались группы студентов университетов, получавших целевые стипендии и учившихся по особой программе с условием обязательной учительской службы в течение нескольких лет). С этого времени решено было готовить воспитанников для учебных заведений Санкт-Петербургского учебного округа в стенах ГПИ; соответственно, сумма, отпускаемая на содержание воспитанников института при университете, передавалась ГПИ [19, стб. 1134–1135]. Данный вопрос очень волновал университетское начальство. Попечитель Санкт-Петербургского учебного округа М. Н. Мусин-Пушкин, отмечая неудовлетворительное финансовое положение столичного университета в сравнении с ГПИ сообщал: «Педагогический институт имеет экономические суммы немаловажные, на которые может производить сверхштатные расходы или на улучшение содержания своих воспитанников, или на умножение числа их и тому подобное». «Я не могу не удивляться, — писал Мусин-Пушкин, — домогательству Педагогического института лишить университет и тех малых средств, которыми он распоряжается» [6, ф. 733, оп. 25, д. 9, л. 76].

Директор Главного педагогического института И. И. Давыдов, ссылаясь на то, что в университете больше нет казённых воспитанников, рассчитывал на присоединение к институту помещения, в котором прежде располагалась университетская больница, а также просил о выделении помещений на университетской половине здания Двенадцати

коллегий под квартиры для священника, дьячка и комнатного надзирателя [6, ф. 733, оп. 25, д. 9, л. 71–71об]. Таким образом, между Петербургским университетом и ГПИ на уровне администрирования имели место конкуренция и не всегда бесконфликтное взаимодействие.

С другой стороны, расположение в одном здании способствовало естественным научным и личным контактам студентов и профессоров обоих учебных заведений. Студенты института по предварительному согласованию могли пользоваться лабораторией университета. Что касается академической корпорации, то многие профессора Санкт-Петербургского университета преподавали также и в институте (философ А. А. Фишер, ботаник Я. И. Зембницкий, зоолог С. С. Куторга, профессора права Н. Ф. Рождественский и Е. В. Врангель, историк литературы П. А. Плетнев и др.). В ГПИ в то же время преподавали выпускники университета. Напр., Николай Герасимович Устрялов, окончивший Санкт-Петербургский университет в мае 1824 г. В 1834 г. Устрялов был утверждён в университете экстраординарным профессором русской истории, а с 1838 г. занимал эту кафедру и в институте.

Можно наблюдать и обратную ситуацию, когда питомец института становился преподавателем университета и создавал в нём целое научное направление. Известный химик-органик Александр Абрамович Воскресенский 1836 г. окончил Главный пединститут и после возвращения в Россию из заграничной командировки продолжил карьеру в университете. С 1843 г. он занимал должность экстраординарного профессора по кафедре технологии Санкт-Петербургского университета, а в 1848 г. был утверждён также ординарным профессором по кафедре химии и технологии в институте с оставлением при других должностях [2]. Впоследствии Воскресенский создаст свою химическую школу, которая включала питомцев обоих учебных заведений. Представителями этой школы были Николай Николаевич Бекетов и выдающийся питомец Главного педагогического института Дмитрий Иванович Менделеев, который впоследствии займёт место профессора университета.

Важным механизмом подготовки профессорских кадров университетов, в т. ч. Столичного, стали заграничные научные путешествия студентов ГПИ, которые по возвращении в Россию занимали вакантные кафедры в российских университетах. В 1836 г. и 1842/43 гг. институт отправил за границу (в Берлин, Кёнигсберг, Лейпциг, Гессен) для подготовки к профессуре в общей сложности 22 студента [13, с. 332–333], продолжая традицию научных командировок студентов «в чужие края». Впоследствии профессорами Санкт-Петербургского университета станут отправленные за границу студенты ГПИ А. А. Воскресенский (кафедра химии), М. И. Касторский (кафедра всеобщей истории), Н. М. Благове-

щенский (кафедра римской словесности), А. С. Жиряев (кафедра русского гражданского права) и Д. И. Мейер (кафедры гражданского права и истории русского права).

Важной частью взаимодействия двух учебных заведений была возможность академической мобильности для студентов, осуществлявшейся как в направлении С.-Петербургский университет — ГПИ, так и наоборот. В первом случае это было возможно, поскольку обучение в институте осуществлялось за казённый кошт, и именно поэтому своекоштные студенты университета, испытав материальные затруднения, видели выход из неблагоприятной ситуации в переходе из университета в ГПИ и поступлении на казённое содержание. Это было трудно, но возможно. Действительно, институт полностью обеспечивал своих студентов крышей над головой, питанием и одеждой, воспитанникам не нужно было об этом заботиться. Их статус был приближен к статусу казённых студентов университетов, категория которых к 1840-х гг. была ликвидирована. Однако режим обучения и надзор за студентами ГПИ был строже, чем в свое время за казёнными студентами университетов, живших в его стенах. Понятно, что не всех устраивала такая жизнь, всесторонняя регламентация и «принуждение к наукам». Интересен казус студента ГПИ Глеба Сидорова, который, по его собственным словам, «впал в печальное и безвыходное состояние неудовлетворённых стремлений души, найдя противоречие между порядком занятий в институте и своим внутренним настроением, требующим при занятиях тишины, уединения и неопределенного времени» [7, ф. 733, оп. 93, д. 245, л. 59об]. Юноша тяготился отсутствием личного пространства, строгостью учебного режима в ГПИ и просил перевести его из института в университет. При этом он готов был «быть на своём содержании» и выполнить то обязательство, которое взял при поступлении в институт, т. е. отслужить после окончания учебного заведения 8 лет по ведомству министерства народного просвещения. Единственное, чего просил Сидоров — это не брать с него платы за право слушания лекций. Жёсткий распорядок дня в институте, довольно суровая дисциплина и жизнь в «камерах» (комнатах) по четырнадцать человек в каждой [7, ф. 733, оп. 93, д. 245, л. 59] не устраивали студента. В конечном итоге просьба студента была удовлетворена, и Глеб Сидоров был зачислен в своекоштные студенты университета с сохранением обязательства прослужить по учебной части Министерства народного просвещения восемь лет [7, ф. 733, оп. 93, д. 245, л. 66].

Можно предположить, что в конце 1830-х — 1840-е гг., в период «одворянивания» университета [9, с. 176] имела место неприязнь между отдельными категориями учащихся университета и института из-за

различного социального происхождения, жизненных установок и привычек. Питомцы ГПИ в большинстве своём являлись выходцами из духовного сословия («поповичами»), в то время как доля и общая численность студентов дворянского происхождения в университете всё время увеличивались, причём, среди студентов появились дети петербургской аристократии (сыновья С. С. Уварова, Д. Н. Блудова, М. А. Дондукова-Корсакова и др.). Примером такой неприязни можно считать эпизод, описанный А. В. Романович-Славатиным в его воспоминаниях о своём учителе Николае Дмитриевиче Иванишеве, выпускнике ГПИ. Иванишев был отправлен в начале 1836 г. в Берлинский университет «для усовершенствования в науках», туда же был отправлен на средства Московского университета кандидат Петербургского университета Тимофей Николаевич Грановский. Романович-Славатинский пишет о двух кружках, сложившихся вокруг Грановского и Иванишева, между которыми «не могло быть ничего общего», потому что в кружке Грановского были «люди, воспитавшиеся посреди комфорта барской обстановки; за ними в детстве ходили <...> гувернёры, они с детства приучались к иностранным языкам, в родительских салонах приобретались ими приличные, джентльменские манеры». Автор, таким образом, возводит стену между «поповичем» Иванишевым и дворянином Грановским. Отмечается, что впоследствии сам Иванишев относился к Грановскому с насмешкой, прибавляя, что «не святые горшки лепят», иронизировал над ним, чего не позволял себе Грановский, понявший и оценивший дарования Иванишева [17, с. 35].

Заметим, что студенты ГПИ, перед которыми в будущем открывалась блестящая научная или педагогическая карьера, определяли себя по статусу никак не ниже, чем студенты университета. Это признавало и начальство ГПИ. Данное положение проиллюстрируем примером из жизни института во время Крымской войны.

10 апреля 1854 г. директор ГПИ И. И. Давыдов сообщил товарищу министра народного просвещения А. С. Норову, что студенты института в количестве 123 чел. «изъявили желание научиться в свободное время: филологи ружейной, а математики — артиллерийской стрельбе» [3, ф. 733, оп. 93, д. 249, л. 1]. Однако просьба студентов была оставлена «без производства».

Возобновляя просьбу о введении обучения ружейной и артиллерийской стрельбе в декабре 1854 г., начальство института ссылалось на то, что «государь император высочайше осчастливил студентов здешнего и Московского университетов повелением обучаться военным наукам и упражняться в военных экзерцициях [3, ф. 733, оп. 93, д. 249, л. 2об–3].

Министр народного просвещения А. С. Норов счёл возможным дозволить тем студентам института, которые пожелают, «приготовиться к военной службе на тех основаниях, какие уже теперь приняты для университетов».

Однако Николай I решил иначе, оставив резолюцию на донесении министра: «Благодарить студентов Педагогического института за их похвальное усердие, но я не считаю нужным их отвлекать от их занятий, имеющих определённую полезную и необходимую цель, которой они исключительно должны посвящать своё время, дабы отвечать своему назначению» [3, ф. 733, оп. 93, д. 249, л. 4].

Можно говорить и о культурной взаимосвязи между институтом и университетом. Это проявлялось в вопросах религиозных, поскольку два заведения имели одну «домовую» церковь, храм св. Петра и Павла, который фигурировал в делопроизводстве как церковь Главного педагогического института и университета. Церковный хор состоял из студентов ГПИ. Также местом взаимодействия студентов были различные публичные мероприятия, среди которых стоит особо выделить благотворительные концерты, дававшиеся в Актовом зале университета. Эти концерты могли беспрепятственно посещать и студенты ГПИ. Вот как писал об этом один из питомцев института: «На развитие вообще любви к изящному имели в моё время (1851–1855) влияние университетские концерты. Эти концерты устраивались осенью, зимой и во всё время великого поста по воскресеньям ровно в 2 часа дня. Концерты происходили в актовом зале университета. Тут располагались музыканты и помещались певцы и певицы, а также солисты на инструментах. Большим удобством было то, что из наших спален был ход прямо в университетскую актовую залу, — с нас не брали ничего за право входа на концерт; мы сидели на хорах» [15, с. 66].

Наиболее важным, на наш взгляд, является то, что в представлении городских обывателей институт и университет мыслились как одно заведение. Такое представление формировало расположение учебных заведений в одном здании, и, что немаловажно, практически идентичная униформа студентов университета и ГПИ. К Положению о гражданских мундирах 1834 г., изменившему вид студенческого костюма, были приложены листы с изображением студентов Санкт-Петербургского университета и Главного педагогического института. На них воротник и обшлаг мундира студента университета, а также воротник сюртука и околыш фуражки показаны тёмно-синими. Студенты ГПИ должны были получить мундир, сюртук и фуражку точно такие же, только вышеупомянутые элементы предполагали голубой приборный цвет. Однако голубой цвет для воспитанников института утверждён не был, поскольку

в последующих описаниях формы и студентов университета, и студентов института фигурируют общие тёмно-синие воротники, обшлага и околыши [16, с. 34]. То есть форма была одинаковой. Это, в свою очередь, заставляло обывателя думать, что студенты университета и института являются учащимися одного учебного заведения.

Очевидно, что институт и университет представляли как два неразрывно связанных учреждения и в глазах мецената купца Василия Андреевича Пивоварова, который в равной мере делал пожертвования и в пользу университета, и в пользу института. 11 сентября 1848 г. директор института И. И. Давыдов в записке министру народного просвещения сообщал: «Староста церкви здешнего университета и Главного педагогического института почётный гражданин В. А. Пивоваров письменно изъявил желание устроить на своем иждивении над церковью обоих заведений по прилагаемому рисунку крест и для благовеста повесить колокол по указанию архитектора». Крест, установленный по инициативе Пивоварова, мы можем видеть на фотографиях и картинах, запечатлевших здание Двенадцати коллегий. Меценат почти ежегодно приносил в дар университету старопечатные издания XVI–XVIII вв. и славяно-русские рукописи; всего он передал библиотеке университета 623 тома различных изданий [20, с. 133]. В. А. Пивоваров также подарил редкие издания в библиотеку Главного педагогического института. После его закрытия в 1859 г. это книжное собрание соединилось с университетским.

После слияния библиотек возникла острая потребность в увеличении штата библиотечных работников. Совет университета ходатайствовал о том, чтобы в помощь библиотекарю был назначен еще один помощник, ссылаясь на то, что с присоединением библиотеки ГПИ, насчитывающей 27458 томов, библиотечный фонд университета увеличился до 83418 томов; с такими объемами не могли справиться один библиотекарь и один помощник. Между тем, в библиотеке Московского университета, насчитывающей 133043 тома, полагались по штату один библиотекарь и 5 помощников [8, ф. 733, оп. 27, д. 75, л. 1об]. Помощник библиотекаря был включен в штат университета с жалованием 343 руб. 10 коп. серебром в год [8, ф. 733, оп. 27, д. 75, л. 9об].

Таким образом, взаимосвязи между Главным педагогическим институтом и Петербургским университетом были довольно разносторонними и тесными, несмотря на разный административный статус учебных заведений (начальником института выступал министр народного просвещения или его товарищ, а университет был непосредственно подчинён попечителю Санкт-Петербургского учебного округа). В то же время социальное взаимодействие университета и ГПИ ограничивалось

рядом причин, главными из которых были закрытый характер института со строгой дисциплиной и контролем за воспитанниками, а также разное сословное происхождение студентов университета и института.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Булгакова Л. А.* Главный педагогический институт в 1828–1859 // Ленинградский педагогический институт имени А. И. Герцена. 30-е Герценовские чтения. Научные доклады. Исторические науки. Л., 1977. С. 38–43.
2. *Богатова Т. В.* Александр Абрамович Воскресенский, 1808–1880 / отв. ред. В. В. Лунин. М.: Наука, 2011. 309 с.
3. Дело об отклонении Николаем I просьбы студентов института о введении преподавания оружейной и артиллерийской стрельбы. 12 апреля 1854 г. — 1 января 1855 г. // Российский государственный исторический архив (РГИА).
4. Дело об открытии зданий 12 Коллегий. 15.06.1837–03.12.1838 // Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга (ЦГИА СПб).
5. Дело об упразднении института; о распределении студентов по университетам и другим учебным заведениям; описания кабинетов и коллекций. 13.12.1858–29.10.1859 // Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга (ЦГИА СПб).
6. Дело о прекращении содержания казеннокоштных студентов при университете и переводе их в Главный педагогический институт, о закрытии Педагогического института при университете, сокращении числа студентов, об изыскании средств на содержание университета, в связи с их недостаточностью. 4 января 1847 г. — 22 августа 1857 г. // Российский государственный исторический архив (РГИА).
7. Дело о приеме в институт Н. А. Добролюбова, А. Радонежского, Г. Сидорова, Б. Сциборского, Н. Турчанинова, М. Шемановского, Д. Щеглова и др., о переводе Г. Сидорова в университет в число казеннокоштных студентов, в связи с его тяжелым положением. 23 янв. 1853 г. — 21 окт. 1855 г. // Российский государственный исторический архив (РГИА).
8. Дело о разрешении иметь в университете второго помощника библиотекаря в связи с присоединением к библиотеке университета библиотеки упраздненного Главного пединститута. 13 дек. 1859 г. — 26 окт. 1860 г. // Российский государственный исторический архив (РГИА).
9. *Жуковская Т. Н., Казакова К. С.* Anima universitatis: студенчество Петербургского университета в первой половине XIX века. М.: Новый хронограф, 2018. 576 с.
10. *Жуковская Т. Н.* Архив Педагогического института в Санкт-Петербурге (1804–1819): специфика отражения университетской повседневности // Биографии университетских архивов / под ред. Е. А. Вишленковой, К. А. Ильиной, В. С. Парсамова. М.: Изд. Дом НИУ ВШЭ. 2017. С. 114–164.
11. *Иванов А. Е.* Главный педагогический институт. 1828–1859 гг.: из истории подготовки российской профессуры // Вестник истории, литературы, искусства. 2014. Т. 9. С. 32–46.

12. Краткое историческое обозрение действий Главного педагогического института 1828–1859 г., составленное в июне 1859 года. СПб.: тип. Акад. Наук, 1859. 74 с.
13. *Курылев С. А.* Студенты Главного педагогического института (1828–1859 гг.), отправленные за границу, и их дальнейшая деятельность // Россия и мир в Новое и новейшее время — из прошлого в будущее: материалы XXV юбилейной ежегод. междунар. науч. конф.: в 4 т. Т. 3. СПб., 2019. С. 331–334.
14. *Левченко О. Ю.* Из истории профессиональной подготовки учителей в России в XIX в. // Педагогическое обозрение. 2019. № 1 (37). С. 86–91.
15. Один из птенцов Института. Из воспоминаний о Главном педагогическом институте // Русская школа. СПб., 1904. № 10–11. С. 55–73.
16. *Попов С. А.* Мундир студентов и учащихся дореформенной России. М.: Фонд «Русские Витязи», 2016. 116 с.
17. *Романович-Славатинский А. В.* Жизнь и деятельность Н. Д. Иванишева, ректора университета св. Владимира и вице-председателя киевской археографической комиссии // Древняя и новая Россия. 1876. № 1. С. 19–44.
18. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 1: Царствование Александра I. 1802–1825. 2-е изд. СПб.: Тип. В. С. Балашева, 1875.
19. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 2: Царствование Николая I. 1825–1855: Отделение 2-е: 1840–1855. 2-е изд. СПб.: Тип. В. С. Балашева, 1876.
20. *Тихонов И. Л.* Традиции благотворительности и меценатства в Петербургском университете XIX — начала XX вв. // Санкт-Петербургский университет в XVIII–XX вв.: европейские традиции и российский контекст: Труды междунар. науч. конф. 23–25 июня 2009 г. / отв. ред. А. Ю. Дворниченко, И. Л. Тихонов. СПб.: Издательский дом Санкт-Петербургского государственного университета, 2009. С. 128–140.
21. *Устрялов Ф. Н.* Воспоминания о С.-Петербургском университете в 1852–1856 гг. // Исторический вестник. 1884. Т. 17. С. 287–312.

А. П. Зиновьева, Т. Н. Жуковская

г. Санкт-Петербург (Россия)

Санкт-Петербургский гос. ун-т

УНИВЕРСИТЕТСКИЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ И «ДОЛГОЕ» РЕКТОРСТВО П. А. ПЛЕТНЕВА В СТОЛИЧНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ (1840–1861)

В статье на основе опубликованных источников, архивных документов и воспоминаний современников рассматривается деятельность профессора и ректора Императорского Санкт-Петербургского университета П. А. Плетнева. Авторитет Плетнева среди коллег-профессоров, уважение среди студентов, административный ресурс (близость ко двору, преподавание в привилегированных учебных заведениях) обусловили его избрание в 1840 г. ректором, а также уникальное для истории университетского управления трехкратное переизбрание. Университетская часть биографии Плетнева, в отличие от литературной деятельности, изучена недостаточно, в то время как архивные материалы, в т. ч. Материалы фонда П. А. Плетнева в ОР ИРЛИ (ф. 234) позволяют исследовать ее в контексте развития столичного университета 1810–1850-х гг. Помимо сюжетов, связанных с особенностями ректорской деятельности П. А. Плетнева, в статье рассматривается его роль в университетских презентациях как формах публичной активности университетского сообщества. Университетскими презентациями, адресованными власти и обществу, можно считать и сохранившиеся ежегодные отчеты, автором которых являлся ректор. Данная форма университетских презентаций сложилась еще до П. А. Плетнева, однако, именно во время его 20-летнего управления отчеты приобрели четкую содержательную и структурную форму. Они включили сведения о положении и деятельности университета за истекший год, данные о численности студентов и профессоров, кадровых ротациях, научных достижениях. Отчеты зачитывались ректором на ежегодных торжественных университетских актах и частично опубликованы. Неопубликованные материалы отчетов находятся в ведомственном делопроизводстве Министерства народного просвещения в РГИА.

Ключевые слова: П. А. Плетнев, Санкт-Петербургский университет, ректор, университетский отчет, университетские презентации.

Проблема эффективного управления университетом напрямую связана с задачей формирования привлекательного образа университета в глазах власти и общества. Эта проблема не нова, она осознавалась университетским сообществом и в XIX в. В то же время общественная репутация университета во все времена отражалась на репутации его руководителей и профессоров. Одним из «идеальных» для своего времени руководителей Санкт-Петербургского университета считался Петр Александрович Плетнев (1792–1864), принесший в жертву университету в долгие 20 лет ректорства не только свои силы и время, полноту се-

мейного счастья, но и свою карьеру литератора и журналиста. Этот факт, на наш взгляд, остается должным образом не оцененным. При обилии историко-литературных работ, освещающих биографию П. А. Плетнева, не существует специальных исследований, посвященных его карьере в столичном университете, а эпизоды его ректорской деятельности затронуты лишь в нескольких статьях [5; 17; 19]*. Определенную информацию об административной и преподавательской деятельности Плетнева содержат общие работы по истории университета [1; 13; 20]. Для более наглядного представления о роли П. А. Плетнева в истории Санкт-Петербургского университета и формировании его привлекательного образа в глазах власти и дворянской элиты были использованы университетские мемуары, а также очерки, посвященные жизни Плетнева, написанные в жанре *in memoriam*, с элементами воспоминаний [16; 8] и др. Весьма содержательна также переписка П. А. Плетнева с Я. К. Гротом, которую можно воспринимать как документальное отражение ежедневной деятельности ректора, его отношения к университетским обязанностям и университетской рутине [10]. Разумеется, были изучены и материалы университетского и ведомственного делопроизводства, отложившиеся в ЦГИА СПб и РГИА, в т. ч. Формулярные списки П. А. Плетнева, документы, отражающие систему университетских выборов на должности профессора и ректора, и, собственно, ежегодные ректорские отчеты. Особым источником стали опубликованные труды П. А. Плетнева, посвященные университетским юбилеям [11; 12], стоявшие у истоков жанра университетских коммемораций как культурной практики.

Университетский устав 1835 г. изменил компетенции ректора, усилив его личную ответственность не только за состояние учебной части, но и за «направление преподавания» и благонадежность профессоров и студентов. От ректора в большей степени, чем от коллегиального решения Совета профессоров, стало зависеть назначение и увольнение преподавателей, которым ректор мог «делать выговоры и замечания» [14, стб. 417].

Ректор мог председательствовать в собраниях факультетов. Также ректор хранил большую университетскую печать и вскрывал поступающие в университет бумаги, вел деловую переписку с высшим начальством от имени Совета. Ректор вместе с одним из деканов факультетов

* К 200-летию преобразования Главного педагогического института в Санкт-Петербургский университет (1819) был подготовлен том биографий ректоров университета, однако ограниченным тиражом выпущена лишь его первая часть: Во главе университета: Биографические очерки о ректорах и руководителях Санкт-Петербургского университета. Т. 1. 1724–1818 / отв. ред. И. Л. Тихонов; сост. Т. Н. Жуковская, И. Л. Тихонов, Т. В. Костина. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2020. 224 с.

подписывал дипломы оканчивающим студентам, магистрантам и соискателям ученых степеней [13, с. 246]. По уставу 1835 г. должность ректора продолжала оставаться выборной, но, как и прежде принцип выборности корректировался отношением власти к соискателям должности. Как и прежде, кандидата, выдвинутого корпорацией и набравшего наибольшее количество «избирательных» голосов, и наименьшее «неизбирательных», в должности ректора утверждал министр народного просвещения, это решение согласовывалось с императором [5, с. 25].

По данным сохранившихся избирательных листов, при выборах ректора баллотировались последовательно все профессора университета. Ректором избирался тот, кто получал наибольшее количество избирательных и наименьшее число неизбирательных голосов. Избрание П. А. Плетнева ректором университета произошло после 8 лет преподавания. В заседании Совета 9 января 1840 г. он получил 16 избирательных голосов из 22, т. е. конкурентов среди профессоров у Плетнева фактически не было. Действующий ректор И. П. Шульгин не стал баллотироваться, т. к. кончался срок его пребывания в профессорской должности. Авторитетные профессора Д. С. Чижов и М. Ф. Соловьев отказались баллотироваться, т. к. через год рассчитывали получить звание заслуженного профессора и возможность оставить университетскую службу [2, л. 8]. 13 февраля 1840 г. Плетнев был утвержден в ректорской должности на 4 года.

П. А. Плетнев избирался ректором еще два раза, в 1844 и 1848 гг. В 1844 г. он получил на выборах 19 «одобрительных» шаров против 4 отрицательных [5, с. 27]. В 1849 г., согласно новому положению, фактически отменившему выборность ректоров, он был уже *назначен* ректором от правительства, и непрерывно оставался в этой должности до октября 1861 г.

Практика управления обязывала ректора не только визировать ежегодные университетские отчеты, но отвечать за их содержательную часть. Плетнев готовил эти отчеты, отставляя все другие занятия и встречи, отказывая себе в отдыхе, о чем неоднократно и подробно писал К. Я. Гроту. По мнению Грота, эти труды Плетнева, «богатые сведениями для истории русского просвещения 40–50-х годов», служили свидетельством «редкого умения выполнять с возможным тактом, ловкостью и оживлением задачи труда сухого и неблагодарного» [10, с. 77].

Ежегодные публичные акты происходили и в других российских университетах с начала XIX в. Традиция ежегодных университетских актов, существовавшая и в столичном университете к тому времени уже несколько лет. В 1810-е — начале 1830-х гг. актовые речи профессоров публиковались, но это делалось выборочно. Речи, посвященные пробле-

мам отдельных отраслей науки, были недостаточно информативными относительно состояния самого университета. В 1838 г. было торжественно отмечено возвращение университета в перестроенное под его нужды историческое здание, в котором с 1806 г. находился Педагогический институт. Это возвращение было воспринято как момент преемственности высшей педагогической школы и университета, учрежденного в 1819 г. на базе Главного педагогического института. Воедино были связаны имена Петра I и Александра I, в качестве актовой речи прозвучало «Похвальное слово Петру Великому», произнесенное профессором А. В. Никитенко. Празднование продолжалось много дней и включало освящение университетской церкви, названной в честь святых Петра и Павла, визиты в университет высочайших особ, сам Торжественный акт, подготовку и издание речей и исторических справок об университете. Такая форма презентации успехов университета была повторена в 1839 и 1840 гг.

25 марта 1840 г. Плетнев произносит свою первую в статусе ректора речь на годовичном Торжественном акте. Его, разумеется, волновала и внешняя форма представления отчета, и реакция на него присутствовавших в университетских собраниях министра, представителей Двора, сановников, литераторов, широкой публики. С этого времени университетские торжественные акты собирают в его стенах самую разную публику. Они становятся прорывом общественной изоляции университета, которая была свойственна ему в ранний период истории и была заметна в столице империи. Эти мероприятия несли в себе смысл представить успехи и результаты просвещения в целом, на примере университета, они демонстрировали и презентовали основные достижения научной мысли обществу, служили способом рекрутирования в университет дворянской элиты. При Плетневе ежегодные университетские презентации стали более многолюдными и торжественными, более того, правилом стало опубликование полного текста актов речей.

Особое значение имел Акт 1844 г., приуроченный к 25-летию преобразования Главного пединститута в С.-Петербургский университет. На этот раз все было обставлено особенно значительно. В своей актовой речи 1844 г., которая представляла собой пространную историческую записку, Плетнев выразил собственную точку зрения на проблему преемственности и непрерывности развития университетского образования в Петербурге в XVIII и XIX вв. В отличие от своего предшественника И. П. Шульгина, Плетнев возводил предысторию С.-Петербургского университета не к университету при Академии наук, существовавшему до 1770-х гг., а именно к Главному педагогическому институту, питомцем которого был сам [17].

Важно обратить внимание и на порядок составления ежегодных отчетов и их содержательную базу, которую Плетневу каждый раз предстояло обработать и превратить в информативный и эффектный по форме текст. В предшествующие десятилетия функции составления отчетов принадлежали секретарю Совета профессоров, должность которого совмещал с основной один из членов Совета. Долгое время секретарем Совета был Н. И. Бутырский. В отчетах отражались преимущественно количественные показатели: о числе профессоров, открытии новых кафедр и курсов, количестве полученных преподавателями наград. Плетнев изменяет сухую канцелярскую схему ежегодного отчета и сам обрабатывает исходный материал. Он сокращает некоторые детали отчета и рассчитывает на его воздействие на публику, поскольку отчет представлялся теперь в форме публичного чтения. Чтение отчета обычно занимало не менее часа времени, а иногда и до полутора часов.

Именно при П. А. Плетневе в 1844 г. была пересмотрена сама дата университетского Торжественного акта, который в предшествующие 6 лет происходил 25 марта и был связан с торжествами 1838 г. в честь возвращения университета в старое здание Двенадцати коллегий. В переписке с Я. К. Гротом «о причине выбора даты именно в марте» Плетнев отмечал, что «акт 25 марта бывает в память переселения в нынешнее здание. Министр сам предложил государю, чтобы в этот день бывали торжественные наши годовичные собрания» [10, с. 521]. Перемещение даты на 8 февраля означало, что дата подписания Александром I министерского доклада «Об организации университета в Петербурге» 8 февраля 1819 г. маркируется как важнейшая, как дата основания университета. Превратившись в традицию, эти торжества изменили общественное представление о самом «основании» университета, оно стало восприниматься не как череда трансформаций, а как одномоментное историческое событие.

Коммеморативные практики и публичность деятельности Санкт-Петербургского университета не замыкались в границах столицы и ее учебного округа. В 1840 г. Плетнев в новом статусе ректора отправился в Гельсингфорс на празднование 200-летия существования Александровского университета, который возобновил свое существование после перемещения из Абосской академии в Гельсингфорс. В составе делегации были и лучшие студенты. [2, ф. 733, оп. 23, д. 145, л. 4]. Во время этого визита у Плетнева появились мысли о миссии университетов и поводы для сравнения Александровского университета с Петербургским. В переписке с К. Я. Гротом Плетнев развивает эти мысли и идеи сотрудничества университетов: «Дай Бог, чтобы граф Ребиндер имел настойчивость осуществить мои проекты на счет преподавания русской литературы в

Александровском университете» [10, с. 52]. Таким образом, Плетнев отмечает, что уровень общественного влияния финляндского университета для края — много шире авторитета Петербургского, а его научное влияние ставит его в один ряд с университетами Европы, благодаря отличному составу профессоров. Особую важность придавал Плетнев моменту коммуникации университета и жителей города. Представляя модель идеального университета, в котором профессора и студенты, подчиняясь общим правилам, содействуют развитию науки и общей образованности, Плетнев готов был заимствовать лучшие традиции европейских и российских «окраинных» университетов для Петербургского. В 1844 г., когда Петербургский университет отметил 25-летний юбилей, Плетнев готовился к нему со всей серьезностью. Его юбилейная речь, звучавшая на Торжественном акте, продолжалась три часа [12].

Обратим внимание на содержание университетских отчетов, читаемых П. А. Плетневым на актах. По форме они представляли собой связный текст, не превышающий объема 50 стр. и составленный самим ректором, о чем свидетельствуют материалы его архива. В фонде Плетнева в ИРЛИ находятся черновики и наброски предполагаемых публичных отчетов. Тексты официальных отчетов, которые представлялись через попечителя округа в министерство, находятся в фондах МНП (РГИА, ф. 733, оп. 95, д. 110 «Отчет университета за 1841 г.»; д. 114 «Отчет университета за 1842 г.» и др.). Зачитанный на Акте отчет ректора помещался в публикацию речей годовичного акта.

Если обратиться к структуре этих публикаций, можно увидеть, что они состояли из нескольких частей. Сначала шла небольшая вступительная часть о присутствующих на публичном чтении. Отмечалось присутствие министра народного просвещения, товарища министра, попечителя учебного округа, всех членов университетского Совета, почетных членов университета, высокопоставленных сановников, митрополита С.-Петербургского и Новгородского, ректора С.-Петербургской духовной академии и др. Император Николай I ни разу не посещал университетские акты. Об обязательном присутствии на актах студентов 1840-х — 1850-х гг. в источниках не упоминалось, но судя по отзывам мемуаристов, многие из них там были.

Ректорский отчет ежегодно менялся по своему наполнению. Как правило, в начало отчета помещались сведения о ротациях профессоров (по причине перевода, увольнения, смерти) и пополнении штата новыми кадрами. Следующий блок вопросов касался научного развития университета за прошедший год. В первую очередь, обращалось внимание на публикационную и издательскую деятельность профессоров, выпуск новых научных и учебных пособий и отдельных исследований.

Первый отчет в новой форме был зачитан на Торжественном акте Санкт-Петербургского университета 3 апреля 1841 г. Чтения состояли из годовичного отчета, представляемого ректором, который продолжали «записки» или ученые речи профессоров. В 1841 г. были представлены записка А. В. Никитенко «О современном направлении отечественной литературы» и речь профессора ботаники И. О. Шиховского «О пользе исследования растений ограниченных местностей и о разведении для сей цели ботанических садов». Текст ректорского отчета был опубликован после научных «записок» профессоров [18, с. 59–60].

Исследуя формы презентаций университета, можно отметить, что в период 1841–1849 гг. отчеты превращались в достаточно свободное по форме изложение успехов университета в учебной и научной деятельности. Но изменение политического климата отразилось и на них. Отчет за 1849 г., читанный 8 февраля 1850 г., отражает ужесточение правительственной политики в просвещении, с этого времени отчеты принимают более формальный вид. В преамбулах ранних отчетов Плетнев старался представить собственное видение путей развития университета как научного и учебного центра, как посредника между Россией и европейской научной мыслью, что подтверждается постоянными контактами и поездками за границу его студентов и профессоров. Прекращение научных контактов привело к изъятию из отчетов этой статьи. В 1850-х гг. отчеты продолжают составляться и зачитываться на торжественных актах ректором. Во второй половине 1850-х гг. во время увольнения в отпуск болящего Плетнева, отчеты составляются и читаются проф. А. В. Никитенко.

Важным переломом в университетской карьере Плетнева стал 1849 г., начало «мрачного семилетия», которое породило ограничительные меры относительно университетов и их преподавателей. Под подозрением оказался и благомыслящий Плетнев. Университеты оказались в полной зависимости от попечителей, которые назначались императором из лиц, принадлежавших, как правило, к высшему офицерству. В Санкт-Петербургском учебном округе более 10 лет попечителем был отставной полковник М. Н. Мусин-Пушкин. В январе 1850 г. кончился срок ректорских полномочий П. А. Плетнева. Переназначение его ректором происходило согласно сенатского указа 11 октября 1849 г., предписавшего всех ректоров университетов, кроме Дерптского, избирать министром из лиц, имеющих ученые степени, «на неопределенное время» [13, с. 263].

Оказавшиеся в полной зависимости от министра народного просвещения ректоры и деканы в январе 1850 г. получили «Инструкции», которые имели «исключительной целью усилить надзор за универси-

тетским преподаванием» [15]. Ректорам вменялось в обязанность регулярное посещение аудиторий, просматривание рукописей профессоров и конспектов студентов. Малейшее отклонение от утвержденного содержания курса влекло за собой несколько мер воздействия: во-первых, «негласное вразумление» преподавателя и, как следствие, усиление надзора за ним. За более существенные проступки преподаватели, заподозренные в распространении «лжеучений» или крамолы, имели объяснение с попечителем или самим министром, которые принимали «немедленно нужные меры к пресечению зла» [20, с. 45].

Плетневу-ректору после европейских событий 1849 г. приходилось лавировать между интересами академической корпорации и требованиями жесткой правительственной линии. Он находился во главе университета, к которому постоянно применяются административные санкции. По воспоминаниям современников, Плетневу все же удавалось находить консенсусный способ решения проблем. Историки университета (В. В. Григорьев и В. Д. Спасович) считали, что эту заслугу Плетнева, остававшегося «эгидою и преподавателям, и студентам», нельзя университету забыть [16].

Положение Плетнева в качестве ректора в конце 1850-х гг. представляло собой положение «между молотом и наковальней». С одной стороны, он был главой университета, должен был выражать, решать и удовлетворять просьбы и требования профессуры и студенчества. С другой стороны, ему приходилось отвечать перед властью, ужесточившей условия существования университета. Обстановка изменилась после 1855 г., когда университету пришлось действовать в условиях общественного подъема, но при отсутствии нового устава. Открытие новых кафедр, пятикратный рост состава студентов и развитие студенческого самоуправления, конфликты в самом университете, усталость от пребывания на ректорской должности, наконец, плохое состояние здоровья, — все это не позволяло Плетневу в конце 1850-х — начале 1860-х гг. соответствовать сложности новых задач.

В преддверии ожидаемых реформ было объявлено Высочайшее повеление от 17 июля 1861 г. о восстановлении срочного избрания ректоров и проректоров на основании устава 1835 г., что означало возврат системы выборности. Но Петербургский университет не успел воспользоваться этим положением до своего закрытия в связи со студенческими волнениями осени 1861 г. Плетнев пытался удержать бунтующих студентов в рамках «правил», апеллируя к их чести и благоразумию, но не преуспел в этом. В октябре 1861 г. он решил подать в отставку. По распоряжению министра 4 декабря ректор был назначен временно из числа деканов. По предложению попечителя Г. И. Филипсона им стал декан

физико-математического факультета А. А. Воскресенский [4, л. 11] 20 декабря императорским указом Санкт-Петербургский университет был объявлен закрытым в связи со «студенческими беспорядками».

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Григорьев В. В Императорский С.-Петербургский университет в течение первых пятидесяти лет его существования. Историческая записка. СПб.: Тип. В. Безобразова и К°, 1870. 679 с.
2. Дело об утверждении ректором... 19 января 1840 г. — 3 марта 1840 г. 1840 // РГИА. Ф. 733 Оп. 23. Д. 141.
3. Дело о командировании в Гельсингфорс на 200-летний юбилей университета. 1840 // РГИА. Ф. 733. Оп. 23. Д. 145.
4. Дело об увольнении ректора С.-Петербургского университета тит.с. Плетнева от службы. О поручении ординарному профессору дсс. Воскресенскому временно исполнять должность ректора // ЦГИА. Ф. 139. Оп. 1. Д. 6098.
5. Жуковская Т. Н. Система управления и административная практика в Петербургском университете первой половине XIX в. // Вестник СПбГУ. 2015. Сер.: История. Вып. 3. С. 21–31.
6. Краткий отчет о состоянии Императорского СПб. Университета в течение первого 4-летия со времени преобразования университета по новому уставу с 1836 по 1840 г., читанный в торжественном собрании университета 25 марта 1840 г. орд. проф. Шульгиным. СПб., 1841.
7. Краткое обозрение действий и состояния Императорского С.-Петербургского университета с его округом, по ученой части за прошлый 1832–1833 академический год, читанное 21 августа 1833 г. в торжественном собрании университета ординарным профессором оного Бутырским // ЖМНП. 1834. Ч. 1. № 1. Январь. С. 45–60.
8. Никитенко А. В. Дневник. Т. 1. 1826–1857. М.: Гослитиздат, 1955. 543 с.
9. Отчет о состоянии Императорского Санкт-Петербургского университета и деятельности его ученого сословия. Составл. Орд. Профессором А. Никитенко. 08.02.1857. СПб.: Тип. Эдуарда Веймара. 1857.
10. Переписка Я. К. Грота с П.А. Плетневым. СПб.: Тип. Мин-ва путей сообщения. В 3 тт. Т. I. 1896. 738 с.
11. Плетнев П. А. Двухсотлетний юбилей Александровского университета // Переписка и сочинения в 3 тт. СПб.: Тип. Имп. Академии наук. 1885 Т. 1. С. 433–445.
12. Плетнев П. А. Первое двадцатипятилетие Императорского С.-Петербургского университета. Историческая записка по определению университетского Совета читанная ректором университета Петром Плетневым на публичном торжественном акте 8 февраля 1844 г. СПб., 1844.
13. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802–1902. СПб.: Мин-во нар. Просвещения, 1902. 787 с.

14. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 2: Царствование императора Николая I. Отд. 1 (1825–1839). СПб. СПб.: Тип. Имп. Академии наук, 1864.
15. Сборник постановлений по МНП. Т. 2. Отд. 2 (1840–1855). СПб.: Тип. Имп. Академии наук. 1864. 1185 стб.
16. *Спасович В. Д.* Пятидесятилетие Петербургского университета // Собр. соч. Т. 4. СПб., 1901. С. 1–66.
17. *Тишкин Г. А.* И. П. Шульгин и П. А. Плетнев (История Санкт-Петербургского университета в освещении его ректоров) // Очерки по истории Санкт-Петербургского университета. Т. VII. СПб.: Изд. СПбГУ, 1998. С. 75–99.
18. Чтения на торжественном акте Императорского Санкт-Петербургского университета. 3 апреля 1841 г. СПб.: Типография Карла Крайя. 1841. 80 с.
19. *Шубин В. Ф.* Вечера в ректорском флигеле // Очерки по истории Санкт-Петербургского университета. Вып. V. Л., 1984. С. 86–93.
20. *Эймонтова Р. Г.* Русские университеты на грани двух эпох: от России крепостной к России капиталистической. М., 1985. 346 с.

Е. Д. Арапова

г. Москва (Россия)

Музей истории Московского гос. ун-та им. М. В. Ломоносова

МОСКОВСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ КАК КЛАССИЧЕСКИЙ В XIX И XXI ВЕКАХ

Московский университет — классический университет? Историческое образование в МГУ. Задачи университета в 1820 г. Общество, университет и власть. Задачи МГУ в 2020 г., научные школы. Научный совет РАН об искусственном интеллекте. Академик РАН Константин Владимирович Анохин и гуманитарные науки. Школа «Мозг, когнитивные системы, искусственный интеллект», математики и философы.

Ключевые слова: классический университет, Московский университет, научные школы, философ, человек, искусственный интеллект.

В нашей статье мы попробуем ответить на вопрос, является ли Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова классическим университетом. Есть несколько позиций, связанных с понятием классического университета. Мы попробуем в статье рассмотреть ряд из них. Например, каков состав этого вуза? Можно отметить наличие широкого набора фундаментальных факультетов. Здесь и гуманитарные: филологический, философский, исторический, политологический, государственного управления, иностранных языков и регионоведения, искусств, Высшая школа перевода, Высшая школа культурной политики и управления в гуманитарной сфере. Здесь и естественнонаучные факультеты: естественнонаучный (математические, естественные, технические и медицинские науки): химический, биологический, физический, механико-математический, географический, геологический, вычислительной математики и кибернетики, почвоведения, наук о материалах, фундаментальной медицины, биоинженерии и биоинформатики, фундаментальной физико-химической инженерии, Высшая школа управления и инноваций, биотехнологический, космических исследований.

Если Московский университет является классическим, то это вызывает внимание к его традициям (считаем уместным отметить, что в предыдущих работах мы затраивали тему традиции в нашей alma mater [1; 2]), историческому опыту поколений в практических взаимоотношениях студентов и профессоров. Нарботки могут быть позаимствованы с пользой другими российскими и зарубежными университетами и институтами.

Университет должен заниматься самыми нетловными задачами жизни общества, государства. Таков ли Московский университет?

Широта классического университета, в отличие от камерной локции типичного института, сочетает в себе предоставление студенту теоретического знания и возможности попробовать заниматься академической наукой, написав диплом на традиционном материале. Итальянский писатель Умберто Эко отмечал, что «привычка к исследованию, прививаемая дипломом, крайне полезна для нашей будущей жизни (профессиональной, политической, какой хотите) и не столько в отношении темы, которая будет изучена, сколько в качестве тренировки ума, приучения себя к строгости, приобретения привычки к труду» [11, с. 45].

Отметим, что в 1820 г. гуманитарное образование в Московском университете было более слевлено. В 1804 г. был принят первый значимый университетский устав, самый либеральный устав за всю историю. «Университету предоставлялась значительная автономия, ректор и деканы факультетов избирались из числа профессоров... Совет профессоров решал все вопросы университетской жизни, присуждал учёные звания. Книги, печатаемые с одобрения Совета в университетской типографии, освобождались от общей цензуры. Студенты обучались на четырех факультетах (отделениях, как их тогда называли): нравственных и политических наук, физических и математических наук, медицинских наук, словесных наук. Обучение продолжалось три года. После выпускных экзаменов лучшим из оканчивавших университет присваивалась степень кандидата, остальным — звание “действительный студент”» [8].

С XIX до XXI в. происходит развитие, рассредоточение гуманитарного знания. Существование такого отдельного факультета как Исторический факультет в МГУ доказывает именно эту черту, учитывая, что много где историческое образование соединяли с социологическим, политологическим. Так, в Московском педагогическом государственном университете (МПГУ) в январе 2015 г. был создан комплексный Институт социально-гуманитарного образования: сюда входят социология, история, философия, экономика, юриспруденция. У такого «соседства» есть и плюсы: более полноценно можно изучать смежные темы, например, историю советских колхозов между историей и экономикой, или противоречия и единство среди российских западников и славянофилов совместно историками и философами. Вместе с тем, на наш взгляд, может страдать углубление образования на старших курсах, меньшее внимание может уделяться спецкурсам на кафедрах отдельного направления науки [5].

Сопоставим задачи Московского университета в позднеалександровское время (правление императора Александра I: 1801–1825 гг.) в

1820 г. и в 2020 г. Схожая задача с 2020 годом в вопросе доступной медицины, в XIX в. стимулировали медиков, давали 9 чин по гражданской стезе Табели о рангах: «Январь, 5 [1820 г.] Лекари — выпускники медицинских факультетов университетов, наравне с выпускниками Медико-хирургической академии, производятся в чин титулярного советника, при определении на службу в Грузию, Кавказскую и Сибирскую губернии». Отметим, что до 1856 г. уже 14 ранг, самый низший, по гражданскому направлению Табели о рангах производил в личное дворянство. До 1856 г. после 9 ранга можно было вырасти всего на ранг, и с 8 ступенью Вы получали потомственное, столбовое дворянство (титул коллежского асессора). Несомненно, интерес выслужиться и получать для себя и семьи хорошее жалование и значительную пенсию медикам был важен. Выделялось финансирование: «По донесению попечителя Московского учебного округа кн. А. П. Оболенского об окончании постройки университетских зданий для Медицинского института с клиническим, хирургическим и акушерским отделениями и в связи с неполным израсходованием средств на эту постройку принято решение о строительстве двухэтажного каменного дома для университетской собственной аптеки и химической лаборатории». Отметим, что здесь важную роль играло взаимовлияние власти, общества и университета. Присутствие этих «трёх китов» рядом друг с другом имело место на разных этапах истории. Так, известно, что после пожара Москвы в Отечественной войне 1812 г. с Наполеоном Бонапартом люди приносили книги и жертвовали деньги на восстановление университета. Российский историк Е. Ю. Горбунова в частности замечает: «Университету передавались ценные коллекции книг и рукописей, различные научные приборы и экспонаты, денежные вклады. Отличительной чертой пожертвований этого времени было участие в них не только представителей дворянской аристократии, но и выходцев из самых разных, в т. ч. и малосостоятельных слоёв общества. Среди жертвователей на восстановление Московского университета — купцы и мелкие чиновники, крестьяне, ремесленники и духовенство, преподаватели и студенты... Крупнейший вклад был сделан московским купцом Грачёвым, преподнёсшим 3947 книг по медицине... Среди дарителей книг представлены петербургские, харьковские, виленские профессора и преподаватели, а также научные общества» [6, с. 67–69]. Отметим, что здесь реализовалось желание одного из основателей Московского университета великого русского просветителя и учёного-энциклопедиста М. В. Ломоносова о внесословности, всеобщности университета.

В 2020 г. кроме бюджетных ассигнований значимую сумму в расходах проектов составляют гранты. Ранее же, в 1820 г., большое внима-

ние уделяли взаимоотношению университета и общества, так, готовы были делиться сокровищницей библиотеки: «На Совете университета поставлен вопрос об открытии библиотеки для чтения всем желающим в первое воскресенье каждого месяца. Помимо этого, библиотека была открыта 2 дня в неделю (по средам и субботам в послеобеденные часы)». Вместе с тем, отметим с огорчением, что тогда, как и иногда позже, российские обыватели не всегда ценили серьёзный подход к хозяйству. Например, «Начало издания проф. И. А. Двигубским (отделение физических и математических наук) журнала «Новый магазин естественной истории, физики, химии и сведений экономических», в котором публиковались статьи профессоров и студентов университета по проблемам естественных наук. Прекращено в 1830 г. из-за убыточности» [6].

Отметим актуальные проблемы современного мира: наркотики, экология, Ковид, роботизация, забота о каждом гражданине своей страны (доступная медицина и максимально быстрая скорость принятия решений, работа с большими данными). Университет всячески стремится принять участие в их решении. Классический университет — основа устойчивого развития общества и государства.

В МГУ сейчас проводится реформатирование координации, способа взаимоотношения специалистов. Идёт сборка учёных и преподавателей в кластеры, или научные школы. «Факультеты главного вуза страны соберут в научные школы».

Из 7 представленных направлений 2 гуманитарные или с гуманитарной компонентой, а именно «Сохранение мирового культурно-исторического наследия» и «Мозг, когнитивные системы, искусственный интеллект». Остальные включают представителей технического и естественнонаучного знания: «Космос», «Математические методы анализа сложных систем», «Молекулярные технологии живых систем и синтетическая биология», «Фотонные и квантовые технологии. Цифровая медицина», «Будущее планеты: глобальный экологический мониторинг» [3].

Приведём пример участия представителей факультета иностранных языков и регионоведения в одном из таких кластеров: в междисциплинарной научно-образовательной школе Московского университета «Сохранение мирового культурно-исторического наследия», в направлении научных исследований «Когнитивные модусы коммуникации как средства формирования общегуманитарных компетенций человека нового поколения». Руководитель — Г. Г. Молчанова, участники: А. В. Павловская, С. С. Грецкая, К. В. Дудаков-Кашуро и др., всего вместе с руководителем проекта — 21 чел. Из результатов достигнуто: Левицкий А. Э. «Лексикализация в системе современного английского языка: тенден-

ции развития» в сборнике «Германистика 2020: nove et nova»: Материалы Третьей междунар. науч. конф., 2020 г., ФГБОУ ВО «МГЛУ», М., тезисы, с. 59–60 [7]. Представляется, что филологам и преподавателям иностранных языков открыт широкий фронт возможного распространения их знаний на любого гуманитария.

Что касается взаимоотношения машин и людей, некоторое время назад возник междисциплинарный коллектив по обсуждению вопроса «Искусственный интеллект: ориентиры, перспективы, стратегии», что было приурочено к 15-летию НСМИИ РАН (Научный совет РАН по методологии искусственного интеллекта и когнитивных исследований¹). 24 декабря 2020 г. в обсуждении приняли участие психологи: Т. В. Черниговская — член бюро НСМИИ РАН, д-р биол. наук, д-р филол. Наук, проф., директор Института когнитивных исследований, зав. кафедрой проблем конвергенции естественных и гуманитарных наук Санкт-Петербургского госуниверситета, г. Санкт-Петербург (тема: «Искусство искусственного интеллекта: вариации или другие дороги?...»); В. Ф. Петренко — член НСМИИ РАН, член-кор. РАН, д-р псих. наук, проф., зав. лабораторией психологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова, г. Москва (тема: «Искусственный интеллект — понятие оксюморон...»); представители технических наук: О. П. Кузнецов, член бюро НСМИИ РАН, д-р тех. наук, проф., г. Москва (тема: «Искусственный интеллект — современные вызовы...»); В. К. Финн, член НСМИИ РАН, д-р тех. наук, проф., гл. науч. сотр. Института проблем информатики ФИЦ «Информатика и управление» РАН, г. Москва (тема: «Чем не является искусственный интеллект...»); философы: Ю. М. Сердюков, пред. Хабаровского регионального отделения НСМИИ РАН, д-р филос. наук, проф., проф. Кафедры философии Дальневосточного госуниверситета путей сообщения, г. Хабаровск (тема: «Учебный курс “Философия виртуальной реальности и искусственного интеллекта”...»); А. П. Козырев, и. о. декана философского факультета МГУ им. М. В. Ломоносова, канд. филос. наук, доц., г. Москва (последний в личной беседе с автором статьи рассказал, в частности, что на симпозиуме поднимался вопрос о «субъектности носителей искусственного интеллекта»). Представляется, что вопросы, связанные с машинами и людьми находятся в стадии разработки. Возможно, впереди

¹ Совет создан по инициативе Первой всерос. науч. конф. «Философские и методологические проблемы искусственного интеллекта» (январь 2005 г.) при Отделении общественных наук РАН. Совет систематически работает более 12 лет, ежемесячно проводятся его заседания и теоретические семинары, на которых с докладами выступают крупные учёные — специалисты по различным аспектам проблематики искусственного интеллекта, когнитивных исследований и НБИКС-конвергенции [9].

нас, человечество, ждут какие-то ошибки с уподоблением робота живой личности.

Пока многие части проекта между естественным и искусственным интеллектом в МГУ находятся на стадии согласования и «внутренней сборки». Так, в служебной записке-информационном листе, полученной автором письма из Отдела протокола МГУ, о состоянии университета на сентябрь 2020 г. было, в т. ч., сказано, что «в этом году Московский университет начинает крупный междисциплинарный научный проект «Мозг и информация: от естественного интеллекта к искусственному». В этом проекте будут вместе работать биологи, нейрофизиологи, физики, математики, специалисты в области искусственного интеллекта и разработки глубоких нейронных сетей, *представители гуманитарных наук*». Однако в личной переписке с автором письма акад. РАН К. В. Анохин в т. ч. отметил, что «...во-вторых, отвечаю на Ваш вопрос про представителей гуманитарных наук в проекте. Я не писал и не видел справки, которую Вы процитировали. Слова про представителей гуманитарных наук в проекте не соответствуют действительности, их там нет. Проект выполняется группами, представляющими естественные науки. Но это не определяет моего отношения к роли гуманитарных наук в данной проблеме. Просто конкретные задачи проекта не требовали участия таких исследователей...». Константин Владимирович видит плюсы в работе гуманитариев с темой мозга: «считаю, что взаимодействие с гуманитарными науками составляет, возможно, главную перспективу для исследований мозга. Раскрытие законов работы мозга преобразит многие гуманитарные и социальные науки подобно тому, как в прошлом веке молекулярная биология преобразила биологические науки. Мы и ориентируемся на эту перспективу в новой Научно-образовательной школе “Мозг, когнитивные системы, искусственный интеллект”. Вот в ней действительно участвуют исследователи с факультета психологии, филологического и философского факультетов».

И действительно, в школе «Мозг, когнитивные системы, искусственный интеллект» заняты представители научно-технического знания, такие, напр., как математики Н. М. Адрианов, Р. Р. Айдагулов, В. В. Борисенко, Е. И. Бунина, И. Г. Бурькин, С. Т. Главацкий, А. Б. Иванов, И. Б. Кожухов, М. В. Кондратьева, Е. М. Крейнс, А. А. Михалев, А. В. Шокуров, А. С. Анохин, И. А. Соколов, А. В. Михалев и гуманитарии, о чём мы поговорим далее. В данном направлении, в составе коллектива Школы, в частности, заняты философы — сотрудники Философского факультета: доц. Е. В. Брызгалина, проф. В. В. Васильев, мл. науч. сотр. А. Н. Гумарова, проф. Д. В. Зайцев, ведущ. науч. сотр. Н. В. Зайцева, ст. преп. А. А. Ильин,

доц. Е. В. Косилова, мл. науч. сотр. А. В. Кузнецов, проф. В. И. Маркин, проф. Е. В. Фалев, доц. М. А. Шестакова и др.

Поговорим о взглядах некоторых специалистов на рассматриваемый вопрос. Так, Е. В. Брызгалина в области философии науки сосредоточивает свои интересы вокруг социально-философских проблем, порождённых современными биомедицинскими исследованиями и технологиями (биотехнология, генная инженерия, медицинская генетика, биоэтика, биополитика). У учёного есть существенный задел по теме, а именно она была руководителем рабочей группы «Разработка концептуальных основ биоэтического сопровождения создания коллекции биоматериала» в рамках проекта «Научные основы создания национального банка-депозитария живых систем» (2015–2018). Она обозначает проблему так: «Гуманитарные науки отстают от развития науки и технологий в осмыслении социальных и гуманитарных последствий технологического взламывания человека. Это главный вызов: необходимость по-новому определять границы человеческого бытия, если человек соединяет свои тела с машинами, разрушает границы биологических видов, изменяет границы нормы» [10].

Вместе с тем отметим, что, как мы поняли, на январь 2021 г. участие психологов и филологов Московского университета в школе «Мозг, когнитивные системы, искусственный интеллект» находится в стадии формирования состава.

Скажем о злободневной актуальности задач, рассматриваемых специалистами МГУ — представителями технического, естественно-научного или гуманитарного профиля в своих научных изысканиях. Вместе с тем, как мы рассмотрели в статье, учёные могут работать на факультетах или одновременно входить в научные школы, это своего рода реставрация универсального подхода науки XVII–XVIII вв., только в новом ключе.

Отметим, что максимально корректное решение насущных проблем человечества возможно с привлечением, в т. ч., и такого важного субъекта — «организма», как классический университет. Его характерным примером является Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Арапова Е. Д.* Кафе «Артистическое» как часть жизни московской молодёжи 1960-х годов // Проблемы развития повседневной культуры и организации досуга детей и молодёжи в СССР в 1945–1964 гг.: общесоюзный и региональный срез. Волгоград: Сфера, 2019. С. 7–10.

2. *Арапова Е. Д.* Студенты-гуманитарии Московского университета и их вклад в Победу в Великой Отечественной войне // Материалы конференций СПб ГБУ ДМ «ФОРПОСТ» за 2018 год. Военная история: люди, события, полководцы. Тенденции развития добровольчества в Санкт-Петербурге: СПб.: ГБУ ДМ «ФОРПОСТ», 2019. С. 213–217.
3. *Васильева А.* Факультеты главного вуза страны соберут в научные школы // URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4559089>
4. *Горбунова Е. Ю.* Благотворители и меценаты в истории Московского университета». М.: Изд-во Моск. ун-та, 2010.
5. Институт социально-гуманитарного образования Московского педагогического государственного университета // URL: <http://mpgu.su/ob-mpgu/struktura/faculties/institut-sotsiolno-gumanitarnogo-obrazovania/>
6. Летопись Московского университета — 1820. // URL: <http://letopis.msu.ru/letopis/1820>
7. Междисциплинарная научно-образовательная школа Московского университета «Сохранение мирового культурно-исторического наследия», направление научных исследований «Когнитивные модусы коммуникации как средства формирования общегуманитарных компетенций человека нового поколения» // URL: <https://istina.msu.ru/projects/343666032/>
8. Московский университет в XIX столетии // URL: <https://www.msu.ru/info/history2.html#nachalo>
9. Научный совет РАН по методологии искусственного интеллекта и когнитивных исследований (НСМИИ и КИ) // URL: <https://iphras.ru/ai.htm>
10. *Новосёлова Е.* Умеют ли россияне красиво стареть // URL: <https://rg.ru/2021/01/06/umeiut-li-rossiiane-krasivo-staret.html>
11. *Эко У.* Как написать дипломную работу. М.: Университет, книжный дом, 2001.

Р. М. Валеев

г. Казань (Россия)

Казанский (Приволжский) фед. ун-т

Р. З. Валеева

г. Казань (Россия)

Казанский инновационный ун-т

КЛАССИЧЕСКОЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЕ ВОСТОКОВЕДЕНИЕ: ПРИРОДА И СТРУКТУРА (XIX — НАЧАЛО XX ВЕКОВ)¹

Российские академические и университетские центры являются уникальными комплексными научно–исследовательскими и образовательными институтами, в которых ведутся исследования как классического, так и современного циклов и реализуются оригинальные профессиональные образовательные программы. Исследования отечественных ориенталистов имели широкий региональный, хронологический и проблемный диапазон. Во многом истоки отечественного и международного авторитета российской школы и центров востоковедения связаны с исследованиями классического и современного циклов. Востоковедение в университетах России развивалось в контексте геополитических, политических и культурных факторов и взаимоотношений России–Востока–Европы. Отечественное востоковедение и востоковедная мысль объективно способствовали осмыслению и раскрытию величия и трагедии истории и культуры народов полиэтничной и поликонфессиональной России — взаимодействия европейских и азиатских исторических и идейных символов, географического и исторического взаимодействия и в целом феномена социокультурного моста между Востоком и Западом. Классическое российское востоковедение и востоковедное знание и наука прошли долгий и сложный путь формирования и развития. На протяжении этого пути неизбежно происходило изменение представлений о предмете и структуре исследований, а также о сущности и специфике академического, университетского и практического востоковедения. Востоковедение в России включало не только научные знания о народах Азии, но и научную деятельность исследователей и практиков. В XIX–XX вв. изменялись система организации востоковедения, научные и мировоззренческие принципы исследовательской работы ориенталистов и тенденции его развития. Знания и наука о Востоке изначально являлись организационной частью комплексных гуманитарных исследований. Востоковедное познание включалось в гуманитарную и культурную деятельность учёных–практиков.

Ключевые слова: Россия, Восток, классическое востоковедение, центры востоковедения России и Европы, история востоковедения, российское университетское востоковедение, востоковеды, наследие востоковедов.

¹ Исследование выполнено при поддержке РФФИ (проект № 20-09-00385а) и РНФ (проект № 21-18-00124).

Период с конца XVIII по начало XX в. был ознаменован успешным развитием науки о Востоке в России и Европе. Когорта выдающихся отечественных учёных-востоковедов, представителей многих народов России, обеспечила мировой уровень комплексных филологических, исторических, археологических, этнографических исследований в академических и университетских центрах Отечества.

В XIX — начале XX вв. Академия наук и университетские центры сыграли ключевую роль в изменении статуса, структуры и природы востоковедения, и в этот институциональный и исследовательский процесс огромный вклад внесли представители народов России и Европы — татары, азербайджанцы, евреи, грузины, армяне, поляки, французы, немцы и др. Многонациональный характер российского востоковедения — значимая гуманитарная и социокультурная традиция в познании исторического и культурного наследия Востока.

Университеты России в XIX — начале XX вв. играли важную роль в реализации классической модели «идеала университета» и «университетской идеи» в своих социально-политических, научных и культурных миссиях. Востоковедение и ориентализм как новые гуманитарные направления российской университетской корпорации нового времени становились органичными в реализации идеалов европейского классического университета, в «возвышении и распространении науки», «приращении научного знания», в развитии интеллекта и личности студента.

Большой академический и прикладной интерес вызывают теоретические, социокультурные, историко-научные и науковедческие аспекты формирования и развития практического, академического и университетского востоковедения в России в XVIII–XX вв. Эти столетия характеризовались развитием нового научного знания о Востоке, разнообразием, богатством, преемственностью и порой трагедией российской ориенталистики, созданием уникальной институциональной системы востоковедческого образования и научных исследований, объединявшей деятельность официальных органов власти, Академии наук, университетов, лицеев, гимназий, духовных академий и научных обществ. На современном этапе прослеживается тенденция размывания термина «востоковедение» и отказа от него в современной России, но и, особенно проявившаяся себя в англоязычной гуманитарной сфере.

На рубеже XIX–XX вв. сформировались ключевые составляющие *Spiritus movens* (движущий дух) отечественного классического востоковедения. Личности и наследие отечественных востоковедов — главные стержни движущего духа востоковедения в России. В переломный и трагический 1930 г. в связи со смертью академика-востоковеда Василия Владимировича Бартольда арабист-исламовед А. Э. Шмидт писал акаде-

мику А. Н. Самойлович: «Для меня всякая мысль о нашем отечественном востоковедении как-то неразрывно связана с представлением о Василии Владимировиче. Как-то обидно, что последние годы его жизни, помимо тяжелой утраты, понесенной им в лице покойной Марии Алексеевны, [супруга В. В. Бартольда. — *Р. М.*] были омрачены незаслуженной травлей некоторых кругов» [10, с. 335].

Анализ природы востоковедного знания и науки имеет теоретическое и практическое значение. Вместе с тем отечественная историография не имеет богатой традиции интерпретации природы и структуры востоковедного знания и науки и особенностей ориентального познания. В историографии не сформированы историко-философская парадигма и концепции возникновения и развития научного востоковедного знания и науки. Остаётся открытым вопрос: с какого момента происходит конструирование собственно научных форм востоковедного познания? В чём же специфика востоковедного знания? В чём общее и особенное академического, университетского и практического востоковедения в России? Проблема гносеологических и методологических особенностей востоковедного познания до настоящего времени в полной мере не освещена в научной литературе.

В перспективе особое значение имеют исследования, отстаивающие идеи о востоковедении как форме общественного сознания. Представляется важным изучение диалектико-материалистических принципов классификации науки о Востоке, логических и гносеологических основ академической и университетской классической дисциплины, науковедческих методов осмысления истории востоковедения, генезиса научного знания о восточных цивилизациях и т. д.

По нашему мнению, заслуживает внимания дальнейшая разработка понятия «востоковедение/африканистика в России и в Европе» для выявления его основных свойств и характеристик и изучения закономерностей возникновения, связей с другими отраслями гуманитарного знания. С развитием востоковедения изменялись его структура и функции, а также углублялась познавательная способность учёных-ориенталистов. Историческое изменение границ, содержания и сущности Востока в Новое время оказало значительное влияние на практическое, академическое и университетское востоковедение в России и в Европе. Структура научного знания в востоковедении, особенно последних двух столетий, вычленяется на три уровня — локальные знания; знания, которые составляют специальную отрасль или дисциплину, и знания, составляющие целостное востоковедное образование и науку о Востоке. Принципиальная задача современных историков востоковедения состо-

ит в том, чтобы осмыслить объект, предмет, структуру и специфику знания и науки о Востоке.

В XIX–XX вв. традиционные категории востоковедения постепенно не соответствовали уровню современного научного знания о Востоке, изменялись общепринятые представления об объеме понятия «ориенталистика», а также его задачи и специфика. Академик В. В. Бартольд в статье «Памяти В. В. Радлова. 1837–1918» писал: «...в последние годы своей жизни Радлову пришлось испытать на себе отрицательные стороны долголетия. Условия, при которых создавались его труды, стали забываться; среди народившегося, в значительной степени благодаря этим трудам, нового поколения учёных неизбежные недостатки работ пионера науки обращали на себя больше внимания, чем их достоинства. Исследования Радлова, даже составленные в первые годы его деятельности, далеко ещё не успели устареть; к тому же их автор продолжал деятельно работать до последнего дня своей жизни и уже потому не подвергнуться обыкновенной участи пережившего свою славу учёного — забвению. Но вместо прежнего, почти единодушного одобрения его труды стали подвергаться критике, далеко не всегда справедливой: предметом резких нападков были не только вновь выходявшие работы Радлова, но даже труды, выпущенные в свет полвека тому назад, при совершенно ином состоянии науки и уровне её требований» [2, с. 686–687]. Во второй половине XVIII–XIX вв. формируется совокупность критериев объективности и научности востоковедных исследований — эмпирических и теоретических. Основными элементами научного знания в востоковедении стали факты из истории и культуры народов Востока, закономерности и теории, а в целом — научная картина мира и цивилизаций Азии и Африки. Одним из главных отличительных качеств классического научного востоковедного знания является его систематизированность и комплексность.

На рубеже XX–XXI вв., оценивая роль востоковедного научного знания в новой картине мира, Е. И. Зеленов и В. Б. Касевич пишут: «Современное востоковедение — это междисциплинарная интегрирующая наука, ставящая задачу изучать в максимально широком феноменологическом спектре многообразие искусственных форм и социально обусловленных моделей поведения, творческой деятельности и уровней развития социумов преимущественно азиатско-африканского пространственного ареала, рассматривая их социокультурное бытование в контексте научной парадигмы глобального взаимодействия культур и цивилизаций» [4, с. 13].

В XIX в. востоковедное знание приобретает научный характер. Востоковедение в России возникло прежде всего из практики государ-

ственных интересов и общественно-политических потребностей. В 1988 г. на III Всесоюзной конференции востоковедов председатель ассоциации востоковедов, член-корр. АН СССР Г. Ф. Ким отмечал: «Востоковедение именно как филология и наука о “древностях” изначально имело практическую направленность. Вершиной усилий всегда считались понимание современной исследователю ситуации, практическая польза для политики своей страны, в то время — колониальной политики. Не случайно с конца XVIII в. главными центрами востоковедения становятся Англия и Голландия — крупнейшие колониальные державы того времени, а в конце XIX — начале XX в. выдающиеся археологическая и санскритологическая школы возникают в Германии, которая готовилась к борьбе за передел колоний. Российское академическое, гордившееся своей аполитичностью, востоковедение также не случайно имело значительные успехи в кавказоведении, тюркологии, иранистике, исламоведении — областях науки, связанных с колониальной политикой России» [6, с. 9–10].

Процесс конструирования научных дисциплин стал ключевым фактором востоковедной науки. Ориенталистика включала отдельные дисциплины, которые находятся во взаимосвязи и единстве друг с другом. Возникновение и развитие форм научного востоковедного знания требовало определённых предпосылок политического и мировоззренческого характера. В генезисе российского востоковедения как специфической формы познания азиатских государств и народов классическая научная революция произошла в конце XVIII — первой половине XIX вв. Во второй половине XIX — начале XX вв. активизировалось развитие филологической и исторической мысли в востоковедении, новых методик и приёмов исследования. Научное и общественное значение востоковедения в России, его уровень определялись накоплением объективных знаний о народах и странах Востока, и не только прикладным интересом государства и общества к их осмыслению.

Академический «Регламент» 1803 г., не включавший востоковедение в число наук, которые были представлены в Академии наук, вместе с тем предусматривал возможность приглашения европейских учёных-востоковедов. Впервые востоковедное направление — «восточная словесность и древность» официально появляется в новом академическом уставе 1836 г.

В последней четверти XIX в. ведущими учёными-ориенталистами России была сформулирована основная задача отечественного востоковедческого образования и науки о Востоке — передавать студентам и обобщать «все знания относительно Востока, добываемые наукой, а не одни только языки его» [3, с. 176]. В начале XX в. востоковедение в Рос-

сии представляло особую систему знаний об истории и культуре народов Востока, которые отвечали критериям истинности, достоверности, последовательности, эмпирической и теоретической проверяемости, доказательности и т. д. На его формирование и развитие в России влияли национальные, исторические, культурные, этнические и социально-психологические факторы. Стержнем сформировавшегося классического востоковедения в России в начале XX в. стали восточное языкознание и исследования памятников традиционной восточной письменности и материальной культуры. Разнообразный источниковедческий комплекс о народах и культурах Востока стал важной научной базой отечественного востоковедения. Знание и использование классических и живых восточных языков, письменных текстов или памятников материальной культуры народов Востока — ключевые составляющие российского университетского и академического востоковедения.

В XIX в. в российском востоковедении формируются и развиваются институциональные модели академической и университетской ориенталистики, которые были тесно взаимосвязаны. Их связи сохранялись на протяжении всего XX столетия. Это ознаменовало образование системы связанных между собой научных и социокультурных институтов, исследовавших историю и культуру народов Востока. В XIX–XX вв. академическое и университетское направления российского востоковедения характеризуются взаимодействием с государством и обществом, обновлением тематики и изменением пропорций научных дисциплин, появлением организации исследований и новых форм объединения ученых-востоковедов, международными научными и культурными контактами с Азией и Европой и т. д. Наряду с академическими и университетскими востоковедами в России значительную роль играли ориенталисты-практики, которые работали в дипломатических, финансовых и военных ведомствах и на уровне губернских органов власти.

В начале XX в. классическое востоковедение в России представляло собой взаимосвязанные комплексное гуманитарное университетское образование и академическую науку о Востоке, в т. ч. органично связанное с ними прикладное направление. Именно в этот период в сфере российских гуманитарных наук формируется востоковедение (ориенталистика), представляющее собой также систему преподавания восточных языков и литератур. Постепенно внутри отечественного востоковедения возникают региональные научные отрасли и дисциплины — арабистика, тюркология, иранистика, китаеведение и т. д.

В 1836 г. известный востоковед Мирза А. К. Казембек (1802–1870) в своей статье «О появлении и успехах восточной словесности» использует термин «Востокознание». Он писал: «...во многих местах России

введено ...в Учебные заведения преподавание Восточных языков. Успехи однакож не могли скоро удовлетворить ожиданию и совершенно соответствовать предположенной цели. Причиною тому были многия обстоятельства: младенческое состояние восточной словесности и знания Востока в России, малое число желающих заниматься сими языками, невнимательность многих к настоящей и истинной цели образования вообще, кратковременность курса, и наконец, самое главное, неимение учебных пособий». И далее Казембек пророчески отмечал, что «восточная словесность скоро станет на ряду с прочими Науками, так успешно процветающими ныне в России» [5, с. 247–248]. Таким образом учёный определил «востоковедение» как относительно самостоятельную область научного знания в России. Мы можем отметить также попытки обозначить выделение объекта, метода и цели исследования данной научной дисциплины, идеи, связанные с уяснением структуры и места востоковедения в системе университетского образования и науки в Европе и в России, в частности с выявлением особенностей его формирования и развития в середине XIX в.

Постепенно объём и сложность задач, стоящих перед отечественным востоковедением, возрастают. Это отражалось на предмете и природе востоковедческой науки и знания, а также особенностях практического и научного познания Востока. Востоковедение интегрируется с гуманитарными академическими и университетскими науками и учебными предметами и официальными структурами власти имперской России и Советского Союза. Например, военное востоковедение — одна из ключевых практических моделей российского востоковедения на рубеже XIX–XX вв. — представляло органичную и самостоятельную отрасль знаний о Востоке. Его формирование и развитие были обусловлены геополитическими, военно-стратегическими, военно-административными и даже социокультурными задачами Российской империи в регионах «Русского Востока» (Поволжье, Кавказ, Центральная Азия, Сибирь, Дальний Восток) и зарубежного Востока [9].

В конце XIX–XX вв. востоковедное знание и наука представляли собой сложное и многоплановое явление. В этот период наблюдается процесс превращения различных отраслей знаний о народах Азии в целостно-познавательную научную систему — ориенталистику. Прогресс знания и науки о Востоке в Европе и в России оказал воздействие на развитие приёмов, методов и форм познания истории и культуры азиатских народов. В Европе и России нового и новейшего времени научное востоковедение прежде всего было связано со знанием восточных языков и анализом восточных текстов и материальной культуры народов Азии. Природа научного востоковедения и особенности востоковедного

познания изначально включали восточные языки и восточную филологию. Важной научной традицией российского востоковедения стала исследовательская ориентация на «Русский Восток» и «Зарубежный Восток». В начале XX в., по авторитетному признанию Н. И. Конрада, научное востоковедение в России сформировалось в комплекс гуманитарных наук, включающий историю, литературоведение, философию, археологию, эпиграфику, этнографию и др. [7, с. 7].

Организационные и научные формы академического и университетского востоковедения XIX — начала XX вв. создали в России востоковедение как комплексную науку, и отечественные востоковеды стали «учёными-универсалами, сочетающими в себе языковеда, литературоведа, этнографа, историка». В последние десятилетия некоторые российские востоковеды обратили внимание на глубокий кризис или «полную гибель всерьёз» классического отечественного востоковедения. Особенно с 1930–1950-х гг. в советском востоковедении проявились тенденция ослабления преподавания классических востоковедных дисциплин (знание древних и новых восточных языков, умение читать рукописные тексты и т. д.) и утверждение современного типа востоковедного образования (узкие специалисты, объясняющиеся на одном языке, не владеющие познаниями в сфере текстологии и чтения священных текстов и др.).

В 1943 г. В. М. Алексеев в докладе «Восток и наука о Востоке», обобщая современные ему тенденции в востоковедении, писал: «Комплексное востоковедение вымирает. Никто не сменил на их постах и их ролях академиков Бартольда, Коковцова, Шербатского. Мы, их слабые соратники, умрём — и всё распадётся на части. Историк-китаист не будет уметь читать философов, китаист-философ — поэтов, поэтолог — без знания разговорного языка, географ — без литературы, литературовед — без археологии и т. д. Каждый будет смотреть на Восток из своего уголка, а целого Востока не увидит» [1, с. 191].

В природе и структуре отечественного востоковедения можно выделить традиции и новации, которые сопровождают или направляют образование, знания и науку. Развитие научного направления и дисциплины ориенталистики связано с именем крупного учёного, его научной школой. В истории востоковедения в России в XIX–XX вв. прослеживаются научные школы, имеющие определенное географическое и этнокультурное положение — петербургская, московская, казанская, киевская, азербайджанская, и др. школы. В любом из этих востоковедческих центров заметны традиции и новации в систематизации преподавания восточных предметов и организации знания о народах и территориях Азии. Востоковедение, как сформировавшееся специальное гуманитар-

ное образование и наука, структурировалось с образованием восточных кафедр, с появлением соответствующих программ и учебных курсов, т. е. с заданной традицией организации преподавания и знания. Можно смело утверждать о разнообразии традиций и новаций в востоковедении. Новациями представляются образование востоковедческих кафедр, учебных и академических центров, возникновение новых дисциплин (арабистика, исламоведение, буддология и т. д.), сенсационные археологические и письменные открытия, новые методы исследования и мн. Др.

Природа востоковедного знания и науки о Востоке в XIX–XX вв. характеризуется возрастающей специализацией отдельных филологических, исторических, экономических дисциплин и усилением процесса дифференциации. Также характерно возрастание взаимозависимости различных отраслей и дисциплин востоковедения. В современной ориенталистике получили развитие специальные вспомогательные дисциплины — нумизматика, источниковедение, палеография, эпиграфика, археология, сфрагистика, геральдика и т. д. Классическое востоковедческое образование и наука о Востоке приобрели системный, комплексный и интегрированный характер [8].

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Алексеев В. М.* Восток и наука о Востоке // Наука о Востоке. Статьи и документы / В. М. Алексеев; [послел. Л. З. Эйдлина]. М.: Наука, 1982. 535 с.
2. *Бартольд В. В.* Памяти В. В. Радлова. 1837–1918 // Сочинения. Т. IX. Работы по истории востоковедения. М: Наука, 1977. С. 665–688.
3. *Бартольд В. В.* Обзор деятельности факультета восточных языков // Сочинения. Т. IX. Работы по истории востоковедения. М.: Наука, 1977. С. 23–198.
4. Введение в востоковедение: Общий курс. СПб.: КАРО, 2011. 584 с.
5. *Казем-Бек А. К.* О появлении и успехах восточной словесности в Европе и упадке ея в Азии. Речь, произнесенная в торжественном собрании Императорского Казанского университета, в первый день июля 1836 г., адъюнктом проф. Мирзою Казембеком // Журнал министерства народного просвещения. 1836. Ч. XI. Отд. II. С. 243–269.
6. *Ким Г. Ф.* Востоковедение в условиях перестройки // Народы Азии и Африки. 1988. № 5. С. 4–19.
7. *Конрад Н. И.* Запад и Восток. Статьи. М.: Наука, 1966. 520 с.
8. Концепции современного востоковедения. СПб.: КАРО, 2013. 464 с.
9. Русские военные востоковеды до 1917 года. Биобиблиографический словарь. Авт.-сост. М. К. Басханов. М.: «Восточная литература», 2005. 296 с.; *Басханов М. К.* История изучения восточных языков в русской императорской армии. СПбЮ: Нестор-История, 2018. 632 с.
10. *Шмидт А. Э.* Биография, научная переписка, избранные труды, библиография: монография / авт.-сост. Р. И. Беккин. М.: ООО Сафра, 2018. 504 с.

В. В. Левченко

г. Одесса (Украина)

Одесский национальный морской ун-т

**ОТ НОВОРОССИЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
К ОДЕССКОМУ УНИВЕРСИТЕТУ:
«ЛАБИРИНТЫ» ИСТОРИИ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

В статье представлен анализ одной из особенностей истории Одесского государственного университета имени И. И. Мечникова в 1920–1933 гг. В советской и современной историографии его история представлена в русле прямого продолжения традиций Императорского Новороссийского университета, существовавшего в период с 1865 по 1920 гг. Подробный анализ истории высшего образования в УССР в советский и современный периоды, особенно в 1920–1933 гг., показывает, что эта предполагаемая преемственность отнюдь не очевидна, поскольку в течение 13 лет классические университеты как форма организации высшего образования в УССР не существовали. Автор делает попытку ответить на вопрос: оправдано ли рассматривать историю Одесского университета, организованного в 1933 г., как продолжение классических традиций Новороссийского университета, или, её следует воспринимать как новую форму высшего образования, иллюстрирующую разрыв преемственности между имперскими и советскими университетами в УССР?

Ключевые слова: Новороссийский университет, Одесский университет, классический университет, история, традиции, преемственность, разрыв.

Одесский национальный университет им. И. И. Мечникова, коллектив которого в 2020 г. отметил 155 лет, согласно общепринятому мнению является одним из старейших классических университетов Украины. Своё летоисчисление он ведёт со времени основания Императорского Новороссийского университета в 1865 г. История преемственности Одесского университета на протяжении почти всего летоисчисления советского и современного периодов представлена как неproblemатичная, устойчивая во времени характеристика развития классического университетского пространства в Одессе. При пристальном и детальном изучении история преемственности Одесского университета не выглядит такой безапелляционной или беспроблемной, как она представлена в многочисленных юбилейных версиях [1–6], написанных в контексте общих работ советских исследователей истории высшей школы, а, наоборот, с собственной логикой развития, переломами, надрывами, вплоть до разрывов.

Отойдя от панорамной оптики в исследовании и обратившись к более сфокусированному рассмотрению истории Одесского университе-

та, можно констатировать, что одним из таких моментов является период 1920–1933 гг., где нижняя граница хронологических рамок исследования (1920 г.) — год закрытия Новороссийского университета, а верхняя (1933 г.) — год организации Одесского университета. Таким образом, в этот период в Одессе, равно как в Харькове и Киеве, где в этот период также отсутствовали классические университеты, существовавшие до 1920 г. соответственно с 1805 и 1834 гг., университет как форма организации высшей школы в УССР не существовал. К тому же в постановлении СНК УССР от 10 марта 1933 г. об организации в УССР с 1 сентября 1933 г. в Харькове, Киеве, Одессе и Днепропетровске университетов указывалось именно об их «открытии» [7], а не возрождении или восстановлении на базе бывших имперских университетов, что свидетельствовало бы об их преемственности. Несмотря на эти факты 13-летний «безуниверситетский» период на сегодня категорично признан преемственной составляющей истории Одесского университета.

За основу конструирования университетской традиции в Одессе в 1920-е гг. исследователями взят Одесский институт народного образования (ОИНО), созданный в июне 1920 г. на базе Украинского учительского института, Украинского фребелевского института и Еврейских фребелевских курсов, как педагогический вуз и существовавший до июня 1930 г. [8]. Исходя из этого в преемственности Одесского университета в этот период существуют определенные несостыковки. Во-первых, и до, и после ОИНО существовало значительное число вузов, имевших прямую связь с Новороссийским университетом, а, во-вторых, сама связь между двумя вузами (ОИНО — Одесский университет) не является идеально-безукоризненной. Хотя новый по конфигурации вуз (ОИНО) сохранял идеологическую суть имперского университета (выступал выразителем и защитником государственных интересов), он должен был служить утверждению диктатуры пролетариата, а говоря иными словами, стать центром высшего образования для подготовки кадров, сконцентрированных на реализации идеи строительства социалистического государства. В рамках этой политики была осуществлена головокружительная трансформация системы высшего образования в УССР в 1920–1930-е гг., в т. ч. и университетского пространства в Одессе.

В истории высшей школы Одессы 1920–1930-е гг. являются периодом многочисленных исторических вызовов и не всегда адекватных, как показывает история, им ответов, обусловленных и внутренними, и внешними факторами развития. Историческая наука в изучении проблем обозначенной плоскости имеет широкое поле деятельности. Данная проблема включает в себя спектр тем, и общего (республиканского),

и частного (конкретного вуза) уровня, требующих детального исследования.

В 1920 г. с карты высшей школы УССР исчез Новороссийский университет. Его четыре структурные подразделения были трансформированы в три профильных института: медицинский факультет — в Медицинскую академию (ОМА), физико-математический факультет — в Физико-математический институт (ОФМИ), историко-филологический и юридический факультеты — в Гуманитарно-общественный институт (ОГОИ).

В начале 1921/22 учеб. года для подготовки экономистов и юристов путём выведения бывшего юридического факультета Новороссийского университета из ОГОИ, создан Институт народного хозяйства (ОИНХ) в составе трёх факультетов: правового, кооперативного, внешней торговли. Студенты и преподаватели бывшего историко-филологического факультета Новороссийского университета, которые год провели в составе ОГОИ были переведены в ОИНО. Также ОИНО дополнили естественное и математическое отделения бывшего физико-математического факультета Новороссийского университета, до этого на протяжении года, находившиеся в составе ОФМИ. На базе химико-фармацевтического отделения ОФМИ создан Химико-фармацевтический институт (ОХФИ). В этом же учебном году Медицинская академия переименована в Медицинский институт (ОМИ), а усилиями профессоров ликвидированного Новороссийского университета организованы два новых института: археологический (ОАИ) и клинический (ОКИ). Последние два вуза оказались «халифами на час». Первый был закрыт в 1922 г., а второй — в 1923 г.

В результате головокружительной трансформации высшей школы Одессы и дробления Новороссийского университета, наряду с другими учебными заведениями города, в 1921/22 учеб. году действовало 6 институтов, созданных на его базе: Медицинский институт, Институт народного образования, Институт народного хозяйства, Клинический институт, Химико-фармацевтический институт и Археологический институт.

В начале 1922/23 учеб. года состоялась очередная реорганизация вузов, в результате которой ОАИ вошёл в состав ОИНО. В результате проведённых реорганизаций последний вуз вплоть до 1929/30 учеб. года оставался в составе двух факультетов: социального воспитания и профессионального образования, где основу педагогического штата составили преподаватели бывших историко-филологического и физико-математического факультетов Новороссийского университета. Также ОИНО стал основным правопреемником его инфраструктуры. Эти фак-

торы способствовали появлению архетипа восприятия ОИНО как преемника Новороссийского университета и предшественника Одесского университета в формате латентного университета.

В результате реорганизации ОИНО в 1930 г. его преемниками стали Институт профессионального образования (ОИПО), Физико-химико-математический институт (ОФХМИ) и Институт социального воспитания (ОИСВ). Первые два составили основу Одесского университета, возрождённого 10 марта 1933 г., а третий в 1933 г. был преобразован в Украинский педагогический институт (ОУПИ). В 1930 г. наследником ОИНОХ стал Промышленно-экономический институт. Вследствие этого подготовка юристов в Одессе была приостановлена, а преемственность юридического факультета была прервана до 1950-х гг.

В процессе проведения реорганизации системы народного образования в СССР в 1920 г., происходившей в условиях политической борьбы, экономической и хозяйственной разрухи, украинское советское руководство ликвидировало университеты, пытаясь разорвать преемственность в «буржуазном» развитии высшего образования и науки. Закрытие университетов и введение, путём слияния реорганизованных институтов и факультетов университетов, в сеть высшей школы профильных институтов при абсолютной идеологизации образования в условиях большевистской системы власти привели к диктатуре и монотехнизму в системе высшего образования СССР.

Проведённое исследование позволяет констатировать, что Одесский университет в 1933 г. принял половинчатую инфраструктуру (без двух факультетов) бывшего Новороссийского университета. Поочерёдно от университета в отдельные русла высшей школы Одессы со всей инфраструктурой были выведены два структурных подразделения (медицинский факультет в 1920 г. и юридический факультет в 1921 г.). Их судьбы сложились по-разному. Медицинский факультет был трансформирован в профильный вуз, который без существенных потрясений до сего дня продолжает самостоятельно осуществлять свою миссию. Юридический факультет после последовательных структурных пертурбаций в 1920-е гг. на фоне борьбы советской власти с буржуазными науками, к коим было отнесено и правоведение, в 1930 г. прекратил свою деятельность и на долгие годы был удалён с карты высшей школы Одессы.

В свою очередь два остальных факультета Новороссийского университета (историко-филологический и физико-математический) через сложный путь трансформаций в «буйном море» высшей школы Одессы 1920–1930-х гг. в разных конфигурациях, но всё же «доплыли» до гавани под названием Одесский университет. Изучение истории преемственности Одесского университета через данную плоскость позволяет гово-

речь о наличии незначительных факторов, которые демонстрируют его преемственность с Новороссийским университетом. Основу исследования составляет антропологический подход, который даёт возможность более детально, на микроуровне, проанализировать степени сохранения и разрыва в преемственности традиций университетского пространства в Одессе в период поиска институции, призванной заменить старую буржуазную / имперскую форму университета новой — пролетарской / социалистической.

Детальное рассмотрение преемственности видоизменённых форм университетского пространства в Одессе через призму трансформации факультетов позволяет проследить характерные изменения в 4 взаимосвязанных линиях: структуру учебной и научно-исследовательской деятельности, ротацию кадрового состава и контингента студентов, ограничения в системе издания научной продукции, понижения уровня подготовки выпускников, изменения жизненных правил и приоритетов участников этих событий и мн. др.

Первой линией в этой преемственности является материальная база, основа которой (здания по ул. Дворянской, 2 (гл. корпус); Преображенской, 24; Елисаветинской, 12–14), за исключением инфраструктуры медицинского факультета, вследствие всех трансформаций Новороссийского университета сохранилась за Одесским университетом.

Вторая линия — учебно-научная организация работы университета претерпела радикальные изменения. В 1920–1933 гг. учебные планы менялись не только ежегодно, но и неоднократно на протяжении одного учеб. года. Это происходило по разным причинам (низкий уровень студентов, пролетаризация высшей школы и т. п.), которые ничего общего с рационализацией учебного процесса не имели. Применялись различные формы, средства и методы обучения при отсутствии единых нормативов. Попытки украинского руководства высшей школой активизировать процесс обучения были не всегда взвешенными, а иногда противоречили мнению педагогического штата, что приводило к дисбалансу в организации учебно-научной работы. Дореволюционная «университетская форма» исторических исследований была заменена разнообразием организационных форм — исследовательские кафедры и научные общества с филиалами, музеи, библиотеки, архивы. С другой стороны, отсутствие разделения научных учреждений на «академические» и «вузовские», создавало благоприятные условия для объединения творческих усилий ученых. В такой атмосфере в 1920–1930-е гг. главной составляющей инфраструктуры науки вместо «университетской» стали академические и культурно-просветительские институции, в которых проводились научные исследования.

Третья линия — контингент студентов — не подтверждает идею преемственности. Политике советской власти в отношении студенчества высшей школы 1920-х гг. были характерны, с одной стороны, классово-идеологические методы, с другой — рационально-хозяйственные, академические, а в конце десятилетия — командно-административные. Насильственная и форсированная демократизация в виде ставки на «красного» студента только подчёркивала новые, ранее не знакомые параметры реализации государственной академической политики. Решающую роль в изменении социального состава студенчества сыграли не только «чистки», но и более длительный процесс самовоспитания «советской» молодёжи. Революционные реформы высшей школы полностью «отсеяли» через многочисленные «чистки» практически всех студентов Новороссийского университета, поступивших в него в последние годы его существования (1917–1919), т. е. ту когорту студентов, окончание обучения которых должно было бы завершиться при новой власти. Единицы были тех выпускников, кто прошёл через горнило советских «фильтраций», но они уже совсем не соответствовали статусу выпускника дореволюционного университета, это были представители совершенно нового поколения, соответствующего новой советской морали и философии.

Не выручает ситуацию в выявлении критериев преемственности Новороссийского и Одесского университетов и четвёртая линия — научное сообщество. С одной стороны, своеобразие процесса формирования преподавательского состава и его развитие определялись наличием преподавателей местной старой высшей школы и педагогическими кадрами других научно-образовательных центров СССР, которые пополнили институт. С другой стороны, советской властью, которая контролировала кадровую ситуацию, тематику исследований, доступ к материалам, в буквальном смысле следила за профессиональными коммуникациями и жизнью преподавателей. Одновременно с реорганизацией инфраструктуры университета и в целом всей сети высшей школы Одессы, разрушительное воздействие на уровень преподавательского состава, отстаивающего университетские традиции (автономию высшей школы, «научную» свободу и др.) также усилили проводимая большевиками политика идеологизации, пролетаризации и коренизации, политические чистки 1920-х гг., борьба с инакомыслием, контрреволюцией, троцкизмом, буржуазным национализмом. Вследствие этого представители научного сообщества, даже если исходно стремились предаться сугубо научной деятельности, оказывались перед альтернативой национальной, политической, идеологической или социальной самоидентификации в условиях сложных конфликтов на фоне общественно-

политических и социально-национальных разногласий. В свою очередь политические репрессии в отношении преподавательского состава высшей школы Одессы в 1920–1930-х гг. иллюстрируют разрыв между дореволюционным и советским периодами университетской жизни, насколько «выдрессированной» и покладистой вследствие этих действий стала советская вузовская интеллигенция.

Образовательная политика высшей школы в УССР в 1920-х — начале 1930-х гг. была в основном сосредоточена на разрушении дореволюционной высшей школы. С начала 1930-х гг. советская власть начала её частичное восстановление, осознавая острую потребность в высококвалифицированных и конкурентоспособных кадрах, в связи с чем и осуществляла ряд мер, которые должны были улучшить состояние дел в образовательной сфере. Эта система образования на всех её уровнях и обеспечила формирование тоталитарного общества, последствия существования которого на протяжении десятилетий не преодолены в некоторых сферах жизнедеятельности ещё и сегодня.

Подводя итог трансформации университетского пространства в Одессе в 1920–1933 гг. необходимо констатировать, что она, как и вся система народного образования УССР, формировалась в сложных условиях политической борьбы, экономической и хозяйственной разрухи. Разрыв в университетской традиции определялся политикой большевистской власти. Несмотря на то, что в 1920-е гг. большевики не рассматривали университет как конфигурацию советской высшей школы, согласно историографии университетская жизнь в Одессе продолжалась, переживая свои перипетии и метаморфозы. Доскональное изучение данного периода позволяет скептически отнестись к задекларированному в научной литературе безразрывному / целостному развитию преемственности Одесского университета, и даже, наоборот, на некоторых этапах констатировать её разрыв в некоторых связующих частях, что вело к трансформации его инфраструктуры, разрыву в истории, замедлению в развитии, появлению новых объектов для изучения. В связи с этим представленное нами исследование проделано не ради критического восприятия предшествующих текстов историографии, а ради раскрытия завуалированных сведений и воспроизведения стёртых, по объективным и субъективным причинам, страниц истории Одесского университета, что, на наш взгляд, должно способствовать улучшению ориентации учёных в последующих перспективных направлениях исследования этой темы. Анализ научной литературы даёт возможность утверждать, что большую часть нарратива истории Одесского университета в советский период создали не исследователи университетской истории и истории науки, не историки истории высшего образования, а преимуще-

ственно представители администрации самого университета, в числе которых было незначительное число историков, специализирующихся в разных областях исторической науки. Из резолюций, постановлений и распоряжений, направленных на ликвидацию безграмотности, расширение сети учебных заведений всех уровней, исследователи моделировали линию прогресса и модернизации Одесского университета в лице ОИНО и ОИПО. Советская власть высоко ценила усилия исследователей истории университета, направленные на укрепление её культурного имиджа и исторических заслуг, восхваляя роль идеологизации и пролетаризации в налаживании учебного процесса в новых по формату вузах вместо отживших «буржуазных» университетов. По результатам анализа современного состояния историографии, следует признать, что украинские учёные не перешли на качественно новый уровень в изучении преемственности традиций Одесского университета в 1920–1930-е гг. Наоборот, на Украине история этого периода рассматривается в диаметрально противоположных направлениях: в контексте безупречной преемственности классических традиций между Новороссийским и Одесским университетами.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Одесский университет за 75 лет (1865–1940). Одесса, 1940. 196 с.
2. *Юрженко О. І., Першина З. В., В'язовський Г. А.* Одеському університету — сто років, Одеса: Маяк, 1965. 100 с.
3. Історія Одеського університету за 100 років (1865–1965) / відп. ред. і авт. передм. О. І. Юрженко. К.: Вид-во Київ. ун-ту, 1968. 423 с.
4. Одесский университет (1865–1990) / отв. ред. И. П. Зелинский. К.: Лыбидь, 1991. 159 с.
5. Історія Одеського університету (1865–2000): Наукове видання / гол. Ред. В. А. Сминтина. Одеса: Астропринт, 2000. 226 с.
6. Одеський національний університет імені І. І. Мечникова (1865–2015): історія та сучасність / гол. Ред. І. М. Коваль. Одеса: ОНУ, 2015. 964 с.
7. Постанова РНК УСРР від 10 березня 1933 р. «Про організацію на Україні державних університетів» // Збірник законів і розпоряджень робітничо-селянського уряду України. 1933. № 15. С. 3-4.
8. *Левченко В. В.* Історія Одеського інституту народної освіти (1920–1930 рр.): позитивний досвід невдалого експерименту / Відп. ред. В. М. Хмарський; наук. ред. Т. М. Попова. Одеса: ТЕС, 2010. 428 с.

И. А. Суздальцева

г. Махачкала (Россия)

Дагестанский гос. пед. ун-т

МАТЕРИАЛЬНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ И ПОВСЕДНЕВНАЯ ЖИЗНЬ РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ В XIX — НАЧАЛЕ XX ВЕКА

В статье обращено внимание на некоторые черты повседневной жизни студенчества, связанные с их материальным положением. В XIX в. значительная часть учащейся молодёжи выходила из демократической среды, не имела значительной материальной поддержки семьи, была заинтересована в получении стипендии и комнаты в общежитии. Бесплатно, т. е. «за казённый кошт» могли учиться студенты, имеющие хорошую успеваемость и примерное поведение. Кроме того, государство в первую очередь поддерживало будущих врачей и учителей. Остальные студенты были вынуждены снимать комнаты, постоянно экономить деньги, получаемые из дома, и искать дополнительный заработок (частные уроки, переводы и т. д.). Во второй половине XIX в. в помощь студентам назначались частные и государственные стипендии, которые выплачивались в течение нескольких лет при условии хорошей учёбы. Однако не всем студентам удавалось преодолевать материальные трудности и завершать успешно учёбу. Повседневная жизнь студенчества нашла отражение в воспоминаниях многих выпускников российских вузов XIX в.

Ключевые слова: своекоштные студенты, казённый кошт, плата за обучение, стипендия, общежитие, пансион, пожертвования, частные уроки.

В современных условиях, когда высшая школа России переживает серьёзные трудности в адаптации к новым условиям социально-экономического развития государства, насущным требованием становятся анализ истории университетского образования в нашей стране, сохранение и осмысление накопленных интеллектуальных, научных и культурных традиций. В связи с этим, заметно актуализируется изучение истории дореволюционного студенчества, по праву считавшегося верным «барометром» культурной и общественной жизни страны. Период XIX — начала XX вв. стал важным в истории становления и развития университетского образования в нашей стране, когда сложилась система российского высшего образования и началось формирование студенчества, как особой социальной группы общества.

В течение XIX в. наблюдалось неуклонное увеличение численности студентов, которое зависело от ряда причин, среди которых не последнее место занимали материальные: плата за обучение и возможность обучения за счёт государства, наличие стипендий, общежитий и др. В первой половине XIX в. студенты делились на две категории: свое-

коштных и казённокоштных. Своёкоштными назывались студенты, которые находились на самообеспечении, сами оплачивали учёбу в университете и проживание. Плата за обучение составляла самую значительную часть студенческих расходов. Так, в Томске в среднем плата составляла ок. 20 руб. за полугодие. В других вузах плата за обучение могла составлять до 100 руб. в год [3, с. 207]. Среди обязательных предметов бесплатным было только богословие.

Учёбу казённокоштных студентов полностью или частично оплачивало государство. Учиться «на казённый кошт» могли представители обедневших дворянских семей или разночинцы — выходцы из разных сословий, имеющие хорошую успеваемость и примерное поведение. Казённокоштных вакансий было немного. Так, в Московском университете помощь государства получали около 150 чел. Большую их часть (100 чел.) составляли студенты медицинского факультета, где в большинстве своём обучались разночинцы, часто не имеющие достаточно материальных средств. В Томском университете за все дореволюционные годы бесплатное образование получили лишь 14 % студентов [3, с. 206].

Обычно государство помогало в учёбе тем студентам, которые готовились стать врачами или учителями. По окончании университета они должны были отработать 6 лет по специальности и таким образом компенсировать государству потраченные на обучение средства. В ходе университетской реформы 1860-х гг. система казённокоштных студентов постепенно была отменена.

Для иногородних студентов важной задачей было найти жильё. Часть из них имела возможность жить в общежитии. Так, в Московском университете казённокоштным студентам выплачивали стипендию (денежное пособие или жалованье) в размере 200 руб. в год, а на медицинском отделении — 350 руб. и дополнительно предоставляли место для проживания («казённый номер») [1, с. 100]. Известный врач Николай Иванович Пирогов, бывший выпускником Московского университета, в воспоминаниях описывал, как в начале 1820-х гг. обычно выглядел «казённый номер» студентов: «Большая комната, уставленная по стенам кроватями со столиками; на каждом столике наложены кучки зелёных, жёлтых, красных, синих книг и пачки тетрадей» [5, с. 150]. Выпускник Московского университета, известный литературовед и историк искусства, акад. Санкт-Петербургской академии наук Фёдор Иванович Буслаев вспоминал о своей учёбе на словесном отделении философского факультета во второй половине 1830-х гг.: «Живя в своих номерах, мы были во всём обеспечены и, не заботясь ни о чём, без копейки в кармане, учились, читали и веселились вдоволь. Нашему довольству завидовали многие из своёкоштных. Всё было казённое, начиная от одежды и книг, ре-

комендованных профессорами для лекций, и до сальных свечей, писчей бумаги, карандашей, чернил и перьев с перочинным ножиком. Тогда ещё перья были гусиные и надо было их чинить. Без нашего ведома нам менялось бельё, чистилось платье и сапоги, пришивалась недостающая пуговица на вицмундире. ...Обстановка в номерах была такой же, как и в общежитии: весело, но постоянно накурено и очень шумно. Всюду постоянно были слышны хохот и крик, ругань и разговоры, звук шагов и хлопанье дверей, игра на флейте или гитаре, пение и громкое чтение стихов. Посреди этого шума находилось несколько студентов, которые, заткнув уши, читали и готовились к занятиям. Когда позволяла погода, они шли заниматься в парк [2, с. 110]. Ф. И. Буслаев писал, что в студенческие годы у него выработалась привычка работать при шуме. Она сохранилась у него до конца жизни и иногда оказывалась полезной [2, с. 111].

Некоторые студенты жили на квартирах у знакомых или родных, но большинство из них были вынуждены снимать квартиру. Научный сотрудник Музея Москвы Лариса Скрыпник отмечала, что студенты из состоятельных семей снимали хорошие квартиры и позволяли себе обедать в ресторанах. Большинство же студентов искали жильё подешевле и вблизи учебных заведений, чтобы не тратиться на извозчике. Основная масса иногородней молодёжи в годы учёбы жила в условиях жёсткой экономии и пыталась прожить на те деньги, что получала из дома — примерно 25 руб. в мес. [4].

Были студенты, что снимали квартиру сообща и жили по несколько человек (обычно по 2–4) в одной комнате. Студенческое жильё было обставлено просто: стол и полка для книг, кровать и корзина для вещей, которых было немного. Хозяйки сдаваемых квартир часто принимали активное участие в жизни студентов: следили за их питанием и расходами на развлечения, чтобы не было больших долгов, помогали в покупке одежды и др.

Одевались студенты обычно кто во что. Нередко на четырёх квартирантов было две пары сапог и две пары одежды, которые носили по очереди. Обедали студенты в столовых или питались всухомятку. Нередко вместо чая заваривали цикорий. Добраться до университета можно было пешком или, если позволяют средства, нанять извозчика.

Некоторые преподаватели университетов организовывали «пансионы»: сдавали студентам комнаты с мебелью, присматривали за ними. Так, проф. Московского университета М. П. Погодин держал «пансион», в котором жил поэт А. А. Фет в начале университетской учёбы [1, с. 80].

Во второй половине XIX в. в университетах начали распространяться частные и государственные стипендии, которые погашали плату

за учёбу и не выдавались на руки студентам, которым приходилось решать проблему жилья и организации быта самостоятельно. В целом, университетские стипендии были большой поддержкой для студентов из малообеспеченных семей. Однако на их получение могла рассчитывать лишь небольшая часть учащихся. Так, в университете Томска во второй половине XIX в. стипендией из казны размером в 300 руб. обеспечивалось ок. 20 «казённокоштных» студентов. С конца 1870-х гг. на капиталы, пожертвованные благотворительными обществами и частными лицами, было учреждено ещё 20 стипендий. К 1913 г. было учреждено ещё ок. 40 стипендий в размере от 100 до 427 руб. [3, с. 206].

Студенты из малообеспеченных семей, оказавшись вдали от родительского дома, сталкивались со значительными материальными затруднениями. Поэтому для них особое значение имели частные стипендии, выплачиваемые в качестве пожертвования. По данным за 1897 г. студенты Томского университета получали 20 казённых стипендий, 24 стипендии от других учреждений и ведомств. Кроме того, выплачивались «юбилейные» и «именные» стипендии. Так, в Томске было учреждено пособие «из стипендии в память 200-летнего юбилея царствования Петра I» (300 руб.), стипендия «Восточной Сибири» (300 руб. в год) и имени Александра II [3, с. 208]. Студентам стипендия назначалась на три года, в течение которых они должны были получать отметки не менее 3,5 баллов. В связи с малочисленностью стипендиального фонда Учёный совет Томского университета настаивал на проведении проверки знаний стипендиатов, требуя от них оценки не менее 4 баллов [3, с. 206]. Число нуждающихся студентов значительно превышали число вакансий, поэтому часто прошения о назначении стипендий не удовлетворялись.

Многие студенты пытались совмещать учёбу с работой. Распространённым видом заработка были частные уроки [6, с. 76]. Однако, часть студентов, в связи с материальными трудностями, не могла завершить образование.

Таким образом, повседневная жизнь российского студенчества в первую очередь определялась его материальным положением. Бедность и бесприютность были спутниками значительной части российского студенчества. В XIX в. сформировался привычный облик российского студента, снимающего дешёвое жильё и зарабатывающего частными уроками или переводами. Основную массу студентов составляли разночинцы — выходцы из демократической среды.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бокова В. М.* Повседневная жизнь Москвы в XIX веке. М.: Молодая гвардия, 2010. 544 с.
2. *Буслаев Ф. И.* Мои досуги. М.: Русская книга, 2003. 608 с.
3. *Жеравина А. Н.* Повседневная жизнь студентов Томского университета на рубеже XIX–XX вв. // Вестн. Том. гос. ун-та. 2004. № 281. С. 205–210.
4. Одна шинелишка на двоих. Как жили студенты прошлых веков. // Аргументы и факты. 25.01.2017.
5. *Пирогов Н. И.* Вопросы жизни. Дневник старого врача. Иваново, 2008. 427 с.
6. *Феофанов А. М.* Университет и общество: студенты Московского университета XVII — начала XIX века (социальное происхождение и быт) // Вестн. Волж. ун-та им. В. Н. Татищева. История: исторические науки. 2010. № 4. С. 75–80.

М. Ю. Киселёв

г. Москва (Россия)

Архив Российской академии наук

В. И. ВЕРНАДСКИЙ ОБ ОСНОВАНИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ РЕФОРМЫ

В статье представлена информация о хранящейся в Архиве Российской академии наук записке В. И. Вернадского «Об основаниях университетской реформы», датированной 29 ноября 1901 г. В. И. Вернадский провёл анализ предыдущих университетских реформ и предпринял попытку выяснить значение предпринятых мер с точки зрения академического строя. Учёным были определены основные цели и задачи русских университетов: непрерывная и энергичная научная работа для умственного развития и подготовки сознательной личности молодого подрастающего поколения. Он утверждал, что университеты представляли собой вековые особые организации, которые только частью своих интересов связаны с государством или обществом: основы их строя покоились в вечных областях мысли и истины. Отдельные мысли и положения известного русского учёного актуальны и в наши дни. Современные российские университеты продолжают вековые традиции русских университетов, на новом уровне развития науки и образования вносят достойный вклад в обучение и воспитание молодёжи страны. Представленная информация позволит расширить источниковедческую базу по истории российских университетов и может быть использована в исследовательских и образовательных целях.

Ключевые слова: история, университет, реформа, В. И. Вернадский, архив, Российская академия наук.

Архив Российской академии наук остаётся одним из старейших и крупнейших ведомственных архивохранилищ России, в котором сохранились документальные комплексы по истории Академии наук, её учреждений и организаций, науки и культуры, фонды личного происхождения учёных. В собраниях архива сохранился фонд В. И. Вернадского (1863–1945), акад. Императорской Санкт-Петербургской академии наук (1912), который в 1898–1902 гг. занимал должность экстраординарного профессора Императорского Московского университета. В документах фонда сохранилась записка (машинопись с правкой и автографом автора) В. И. Вернадского «Об основаниях университетской реформы», датированная 29 ноября 1901 г. [1, ф. 518, оп. 1, д. 3066, л. 1–31].

В. И. Вернадский указывал, что непрерывающиеся студенческие беспорядки невольно обратили внимание общества и правительства на вопросы университетского строя. Но всего ближе и сильнее они затрагивали тех, вся жизнь и деятельность которых была связана с университетами. При обсуждении вопросов университетской реформы были вы-

двинуты принципы и основания реформы, при этом первоочередным стало выяснение целей и задач русского университета. Определились несколько течений общественной мысли: многие считали необходимым радикальное изменение университетского быта. Выдвигалась необходимость и неизбежность «творчества» в этой области, в результате которого предлагалось полное уничтожение университетов с заменой их специальными школами и университетами.

Другие лица выступали за необходимость радикальной перемены, стремясь к типу университета «очень далёкого от исторически сложившегося русского учреждения: на первое место выставлялось УЧЁНОЕ ЗНАЧЕНИЕ [выделено В. И. Вернадским. — М. К.] университета, исчезает его служение для выработки личности в молодом подрастающем поколении страны». Идеальный тип будущего университета строился путём логического развития основных принципов немецкого университета: свобода учения и свобода преподавания. Кроме этого, появилось течение общественной мысли, которое считает необходимым остаться на исторически сложившейся почве. Однако, почти не слышны голоса защитников принципов современного университетского устава; сильно влияние лиц, желавших вернуться к основам устава 1863 г., «который в глазах русского общества, студенчества и университетских деятелей выступает теперь в небывалом блеске и идеале».

В. И. Вернадский считал, что университеты были вековыми организациями в русском обществе, в которых исконно проводилась сознательная и созидательная работа. Люди, составлявшие университетскую корпорацию привыкли иметь дело «со свободной областью мысли, обсуждать с точки зрения разума все основы природных и общественных явлений, а тем более основы организации своего родного главного дела, своей *alma mater*». Со времен М. В. Ломоносова русские учёные вдумывались и работали над университетской организацией, а с 1765 г. не раз обсуждали её основы на коллегиальных заседаниях своих советов. В то же время, по мнению учёного, на протяжении последних 50 лет проходила и продолжалась «живая и с точки зрения жизненности русского государства крайне отрадная созидательная работа» среди молодых членов университетской корпорации — среди русского студенчества. Он делал вывод, что интенсивность и сила беспорядков отчасти служили выражением того, что формы университетской жизни не отвечали возросшим сознанию и потребностям студенчества.

В этих условиях, утверждал учёный, в университетах создавалась традиция, в которой «отразилась мысль и воля поколений научно и свободно мыслящих людей. Ни эта традиция, ни эти основы университетского строя — его идеалы — не могут быть уничтожены без уничтоже-

ния самого русского университета. Но только враги России или бессознательные их поборники могут стремиться к этому несчастью». Учёный утверждал, что «все те, кто стремится выйти из тяжёлого положения путём реформы университетского СТРОЯ, видят причину неопорядка ВНУТРИ этого строя. Однако, причиной беспорядка многие считают внешние ИЗВНЕ: пропаганда и агитация “злонамеренных” людей из революционных и реакционных течений в русском обществе. Другие, признавая всю совокупность общественных форм, не отвечавших развитию русского общества, указывали на невозможность достижения порядка в университетах при общем недовольстве в широких слоях русского общества или на призрачные надежды провести университетскую реформу, основанную на принципах (например, на самоуправлении), которым нет теперь места в других формах общественной жизни или которые в ней уничтожаются» (выделено В. И. Вернадским).

Учёный не соглашался с вышеуказанными мнениями: не отрицая влияния на университетскую жизнь внешних влияний и недостатков в государственном устройстве, по его мнению, их влияние обусловлено тем фактом, что «чисто академическая почва лишена устойчивости и взломана неудачными реформами». В. И. Вернадский утверждал, что университеты представляли собой особые организации, которые только частью своих интересов связаны с государством или обществом: основы их строя «покоятся в вечных областях мысли и истины». Он сравнивал университеты с церковными организациями, отмечая их влияние на государство и общество, отражение в них происходящих событий и течений. Но в то же время, университеты имели «независимую от них вековую жизнь, связанную с созидательным научным вековым трудом». По мнению учёного, задача реформы заключалась в предоставлении университетам «опоры и устойчивости» для продолжения непрерывной и энергичной научной работы, для умственного развития и подготовки сознательной личности молодого подрастающего поколения.

В. И. Вернадский считал, что для достижения этой цели есть только один путь — восстановление нарушенных основ университетской жизни, среди которых наиболее важной была автономия университетской корпорации, не связанной с формой государственного или общественного устройства. Он считал, что, хотя бы частичное осуществление «идеала позволит университетам пережить и выйти из постигших их невзгод», в качестве примера ссылаясь устав 1863 г. Реформа университетов в духе автономии не была безразлична для общественной жизни, поскольку университетский вопрос тесно связан с политическими движениями и стремлениями в русском обществе, чему способствовали создатели устава 1884 г. Учёный считал, что существовавший порядок,

созданный этим уставом, с точки зрения государственных интересов был более опасен, поскольку он постоянно волновал общество и приводил к столкновениям молодёжи с властью. Поэтому, было бы более удобным предоставить университетам расширение самоуправления и прав, даже в условиях, когда область самоуправления ограничивалась в других проявлениях русской жизни.

В. И. Вернадский констатировал, что в последние годы после принятия устава 1884 г. в учебном отношении в русских университетах вводились новые порядки: 1. Лекции по семестрам и уничтожение курсов, принятые по типу германских университетов, не мог существовать в связи с огромным, неизвестным на западе, количеством праздников; 2. Зачёты по семестрам, которые большей частью свелись к письменному удостоверению посещений и исполнении практических занятий; 3. Проведение экзаменов особенными государственными комиссиями, которые превратились в окончательные университетские испытания и фактически ничем не отличались от прежних университетских экзаменов, причём некоторые факультеты целиком вернулись к прежней курсовой системе экзаменов; 4. Введение программы экзаменов предполагало неизбежность контроля над читаемыми в университетах курсами для достижения полноты, целостности и последовательности в изложении лекции. «Нельзя в 1901 г. читать научные курсы, составленные в 1884 г. канцелярским способом, далёким от тогдашнего уровня науки»; 5. Гонорарная система и провозглашение академической свободы слушания лекций — вместо выбора преподавателя она, при обязательности курса, получила значение только как средство более строгого надзора за посещением студентом тех лекций, на которые он записался. Этим создавался порядок университетских занятий «совершенно противоречащий всей вековой традиции русских университетов, который был только вреден для умственного и духовного развития юношества». Из всего изложенного, учёный делал вывод, что из всех введённых изменений учебного характера «ничто не привилось в жизни».

Учёный отмечал, что за 17 лет со времени принятия устава 1884 г. мерами полицейского или политического характера не удалось достигнуть внешнего порядка в университетах, главным выражением которых оставались студенческие волнения. Причины беспорядков виделись: в излишней независимости профессорской коллегии и в недостаточной власти министра в управлении университетами; в недостаточном «установлении и охранении» дисциплинарного строя в университетах; в переполнении университетов малоподготовленными и не обладающими достаточными финансовыми средствами студентами; в плохой постановке учебного процесса автономными коллегиями. К 1901 г., по мне-

нию В. И. Вернадского, принятыми мерами университетский строй оказался расшатанным, вследствие беспорядков научная жизнь в университетах прерывалась на несколько месяцев. В то же время, суровые меры всё усиливались и их влияние на университетскую жизнь становились преобладающим.

В виду этого В. И. Вернадский предпринял попытку выяснить значение предпринятых мер «с точки зрения академического строя». В первую очередь он рассматривал МЕРЫ ПО ОТНОШЕНИЮ К ПРОФЕССОРСКОЙ КОЛЛЕГИИ (выделено В. И. Вернадским). После устава 1884 г. профессора в университетах не сохранили «никаких следов автономии»: профессора очутились в положении остальных преподавателей — «чуждых и сторонних университетской жизни». Уставом было улучшено материальное положение профессоров, однако, министру народного просвещения было предоставлено право назначать профессорами людей, не имеющих учёных степеней, но служивших определённое время учителями гимназий. В результате министерство потеряло всякую возможность влияния на студентов: фактически профессора вынуждены были держать себя в стороне от текущей университетской жизни, поскольку им было выражено недоверие в исполнении своего дела. Была предпринята попытка создать новую силу, которая могла бы заменить для министерства в этом отношении профессорскую коллегия — был создан так наз. ИНСТИТУТ ИНСПЕКЦИИ (выделено В. И. Вернадским).

Главной целью инспекции, по утверждению учёного, было поддержание порядка среди студентов, которую она оказалась не в состоянии выполнить. При этом, институт инспекции был совершенно неизвестен в университетах запада и стоит «в резком противоречии с основами и идеалами университетского строя». Положение инспекции было двойственным: она была подчинена непосредственно попечителю, но и ректор имел на неё определённое влияние. При этом, считал В. И. Вернадский, чрезвычайно вредным был тот факт, что инспектор являлся членом правления, т. е. «судьёй в своих делах и ошибках». На инспекцию возложено было нравственное и умственное влияние на студентов, т. е. функция, которая «по своему духу университетов есть прямая обязанность профессора, которую он ни с кем и никогда в стенах университета делить не может». По мнению учёного, в университетах должен быть орган между министерством и студентами; уничтожив этот орган в лице профессоров, жизнь заставила искать его в «институте инспекции». С учебной точки зрения и с точки зрения авторитета власти, такой институт, имевший по характеру чисто полицейские функции, в университетской среде, не обладавший «авторитетом знания» и бюрократиче-

ский по устройству, как руководитель молодёжи «являлся фантастическим».

В дальнейшем В. И. Вернадский рассматривал МЕРЫ ПО ПЕРЕПОЛНЕНИЮ УНИВЕРСИТЕТОВ (выделено В. И. Вернадским); он считал, что необходимо открывать новые университеты, поскольку стремление к образованию являлось проявлением жизненно важного роста русского общества. Все меры, которые предпринимались, преследовали цель сокращения доступа в университеты бедных слоёв населения. При этом необходимо было учитывать следующие обстоятельства: увеличение количества лиц, оканчивающих гимназии; открытие высших технических учебных заведений не было достаточным; финансовые интересы университетов, связанные с количеством студентов. В качестве одной из мер против переполнения университетов являлось УВЕЛИЧЕНИЕ ПЛАТЫ ЗА СЛУШАНИЕ ЛЕКЦИЙ (выделено В. И. Вернадским) в два раза, что, по мнению учёного, являлось «чрезвычайно тяжёлой для русского студента». В действительности, почти все надбавки (т. е. гонорары профессоров) являлись благотворительными пожертвованиями обеспеченных слоёв русского общества и не зависели от оплаты студентов. В то же время, он признавал, что только увеличение количества студентов, благодаря увеличению специальных средств (т. е. платы студентов) позволило университетам организовать институты и практические занятия.

Касаясь такой меры, как ЗАТРУДНЕНИЕ ДОСТУПА В УНИВЕРСИТЕТЫ (выделено В. И. Вернадским) из средних учебных заведений, учёный отмечал, что этот процесс происходил путём предоставления привилегий классическим гимназиям, которые отличались лучшей подготовкой гимназистов и большей строгостью экзаменов на аттестат зрелости. Предусмотренные в проекте устава 1884 г. требования залогов с поступающих или доказательств их платёжеспособности не прошли в Государственном Совете. Организация интернатов получила иной характер — благотворительный, а не тот, который предлагался. Такая мера, как ТЕРРИТОРИАЛЬНОЕ РАЗМЕЩЕНИЕ УНИВЕРСИТЕТОВ ПО ОКРУГАМ (выделено В. И. Вернадским), была предложена как временная. По мнению учёного, с академической точки зрения она не могла долго сохраняться, поскольку это способствовало областной обособленности, и «стояла в резком противоречии со всей государственной политикой России».

Из изложенного В. И. Вернадский делал следующие выводы: меры политического характера, введённые в 1884 г., не достигли своей прямой цели, не создали порядка в университетах, внесли глубокие изменения в университетский строй, расстроили спокойствие и нормальный ход университетских занятий; они создали и поддерживали положение,

при котором в университетскую жизнь постоянно вносились изменения, что не позволяло достигнуть «устойчивости — необходимого и основного элемента нормальной жизни учебного и учёного учреждения»; всё основано на применении силы распорядительной власти, которая иногда могла подавить и не допустить ПРОЯВЛЕНИЯ беспорядка, но не в состоянии не допустить ЗАРОЖДЕНИЯ волнений; в университетах эта сила всегда будет силой ВНЕШНЕЙ, поскольку внутренний порядок в университетах основывался, по мнению учёного, на «согласии форм его жизни с его идеалами, традициями и целями» (выделено В. И. Вернадским).

В. И. Вернадский сформулировал следующие положения университетской реформы:

1. Полная автономия университетской профессорской корпорации, представленной Советом университета. Правление и другие хозяйственные комитеты должны являться его исполнительными органами, избираться им и получать от них отчёты. Совет должен выбирать ректора, деканов, профессоров и представлять их кандидатуры на утверждение министру народного просвещения. Совету должно быть предоставлено право утверждения университетской сметы и ревизии её исполнения.

2. Подчинение университета непосредственно министру народного просвещения, который являлся его начальником. Власть попечителя должна быть строго определена, который обязан следить за нарушением закона университетскими властями.

3. Уничтожение института инспекции; надзор за порядком должен был быть предоставлен выборному из профессоров проректору, суду и студенческой корпорации. Внешний порядок в университетских зданиях должен быть поручен охране экзекутора.

4. Плата за слушание лекций должна быть снижена, студенты должны получить право свободного посещения всех лекций. Характер проверки знаний и выработки программ преподавания должен быть поручен факультетам под высшим надзором Советов. Государственные экзамены должны быть сохранены, т. к. они представляли единственную форму действительного контроля министерства народного образования над преподаванием без нарушения и постоянных столкновений с университетской автономией.

5. Доступ в университеты должен быть расширен, при этом университетам должно быть предоставлено право предъявлять свои требования при приёме. Университету не должно давать никаких прав, кроме как присуждения учёной степени — кандидата, магистра, доктора, которые необходимы для замещения всех университетских должностей.

6. Студенческая корпорация должна быть признана: участие в ней студента должно быть его правом и обязанностью. Наиболее удобной формой являлась курсовая организация; при этом должны быть выработаны правила, предоставляющие студентам права образования, другие формы студенческих товариществ.

7. Средства университета должны быть увеличены и введены новые штаты. Гонорары должны быть ликвидированы, при этом содержание профессоров и университетских служащих должно быть увеличено согласно требованиям современной жизни. Количество кафедр и их средства должны быть приведены «в соотношение с современным уровнем наук».

В заключении отметим, что В. И. Вернадским были определены основные цели и задачи русских университетов: непрерывная и энергичная научная работа для умственного развития и подготовки сознательной личности молодого подрастающего поколения. Он утверждал, что университеты представляли собой вековые особые организации, которые только частью своих интересов связаны с государством или обществом: основы их строя покоились в вечных областях мысли и истины. Отдельные мысли и положения известного русского учёного актуальны и в наши дни. Современные российские университеты продолжают вековые традиции русских университетов, на новом уровне развития науки и образования вносят достойный вклад в обучение и воспитание молодёжи страны. Представленная информация позволит расширить источниковедческую базу по истории российских университетов и может быть использована в исследовательских и образовательных целях.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архив Российской академии наук (РАН).

О. Б. Вахромеева

г. Санкт-Петербург (Россия)

Санкт-Петербургский гос. ун-т промышленных технологи и дизайна

**«МАКСИМАЛЬНО ДОСТУПНЫЙ И НЕОТРАЗИМО УВЛЕКАТЕЛЬНЫЙ»
ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ФИЗИКИ А. А. ДОБИАШ (1875–1932):
ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ УЧЁНОГО ПО МАТЕРИАЛАМ
СПбФ АРАН, ЦГИА СПб И ОР РНБ**

В 2020 г. исполнилось 145 лет со дня рождения талантливого физика и неутомимого организатора науки Александра Антоновича Добиаша, который был сыном действительного статского советника, проф. древних языков Антона Вячеславовича Добиаша, и приходился младшим братом палеографу и медиевисту Ольге Антоновне Добиаш-Рождественской — первой женщине в мире, окончившей Школу архивистов в Париже и защитившей в Советской России диссертацию на степень д-ра ист. наук. Дети выходца из Чехии, русские учёные А. А. Добиаш и О. А. Добиаш-Рождественская, необыкновенно расширили горизонты науки, умело сочетая её теоретические приоритетные направления с педагогической работой. Профессиональная деятельность выпускника императорского Санкт-Петербургского университета, ученика проф. И. И. Боргмана и О. Д. Хвольсона, А. А. Добиаша была разделена на три периода: петербургский (1899–1913), воронежский (1913–1923) и ленинградский (1923–1932). О нём вышла единственная монография и несколько биографических очерков. В настоящей статье впервые в научный оборот вводятся ряд источников из СПбФ АРАН, ЦГИА СПб, ОР РНБ, призванные дополнить исторический портрет учёного, преподавателя и экспериментатора А. А. Добиаша.

Ключевые слова: А. А. Добиаш, О. А. Добиаш-Рождественская, физика, медицина, Электротехнический институт, Физический институт, Сельскохозяйственный институт, Оптический институт.

О педагогической, научной, организаторской деятельности ответственного учёного — Александра Антоновича Добиаша (1875–1932), много сделавшего для совершенствования преподавания курса физики в средней и высшей школах в дореволюционный и советский периоды, ещё не написано подробного исследования.

Первая попытка представлена книгой воронежского исследователя С. С. Левченко, которую он посвятил памяти своего учителя, проф. Сельскохозяйственного института И. В. Жиленкова, 44 года заведовавшего кафедрой физики, у основания которой стоял А. А. Добиаш [2, с. 4]. Игорь Всеволодович посредством «устной истории» сохранил об Александре Антоновиче немало сведений, которые были получены им от окружающих учёного лиц, и довёл их до С. С. Левченко; кроме того Жи-

ленков был собирателем и хранителем большого личного архива [8, с. 6, 8, 118–119]. Слушателем лекций по физике у А. А. Добиаша в 1923 г. был автор книги 1970 г. «Воронежский сельскохозяйственный институт имени К. Д. Глинки» М. М. Пьяных, который также предоставил С. С. Левченко различный материал, в т. ч. характеризующий Добиаша как «замечательного, оригинального и самобытного человека и преподавателя» [8, с. 136–139]. Кроме того, воронежский исследователь был лично знаком с историком В. М. Ершовой, написавшей монографическое исследование об историке О. А. Добиаш-Рождественской, сестре учёного, и имел большой опыт работы, прежде всего в библиотеках Ленинграда. С. С. Левченко точно определил место своего труда в историографии, указав его как «комментарий к биографии» учёного. В статье впервые подробным образом изложен воронежский период жизнедеятельности талантливого физика и организатора науки.

Кратковременное пребывание Добиаша в 1917–1919 гг. в стенах Пермского университета описал в своей книге М. П. Сорокин. Александр Антонович показан как заведующий физической лабораторией, занимавшийся кадровыми и научными вопросами [14, с. 15]. М. М. Пьяных отмечал, что «после завершения исследования электроосмоса, революционные события в стране и в самом институте [в Воронеже. — О. В.] очень осложнили обстановку и отвлекли А. А. на некоторое время от научной работы» [8, с. 132–136].

Об Александре Антоновиче Добиаше вышло несколько кратких статей в жанре «in memoriam». Первой из них была небольшая публикация в курсе физики Добиаша, изданном в 1933 г. проф. Карлом Карловичем Баумгартом (1880–1963). Выпускник физико-математического факультета столичного университета 1902 г., принадлежавший к «школе» И. И. Боргмана и О. Д. Хвольсона, Баумгарт в 1904 г. был младшим коллегой Александра Антоновича по Физическому институту, позже сотрудник Оптического института, творчески работавший с физиком Д. С. Рождественским, супругом О. А. Добиаш-Рождественской, и А. А. Добиашем, профессор кафедры физики, преподававший историю физики на естественных факультетах ЛГУ. Баумгарт пересекался с Добиашем как в экспериментальной, так и педагогической сферах. Авторство Карла Карловича С. С. Левченко повергает сомнению, т. к. «биографический очерк» остался не подписанным. Об Александре Антоновиче написаны простые и точные слова, возможно, что их написал кто-то из близких людей: «А. А. (его ученики хорошо знают это) был профессором исключительным. Его преподавание было максимально доступным и неотразимо увлекательным. Его лекции влекли к себе красотой изложения, глубокой научной содержанием и философскими обобщениями» [3, с. 8]. Автор

очерка кратко осветил основные вехи научного пути Добиаша, подробнее остановившись на написании и издании им учебников по физике. В «Предисловии» к посмертному учебнику Баумгарт отметил: «В выборе материала А. А. стоял на радикальной точке зрения. Он считал, что здесь следует идти навстречу действительным запросам техники <...>. В особенности А. А. восставал против изложения всех отделов физики “понемногу”. Этим объясняется распределение материала в курсе А. А. Мы имеем довольно обширное и обстоятельное изложение вопросов молекулярной физики и электричества и, наряду с этим, чрезвычайно сжатое эпизодическое изложение вопросов оптики <...>» [1, с. 5]. Тремя годами ранее сам Добиаш в «Предисловии» к курсу физики для медицинских вузов замечал, что перед читателем «должным образом отобранный материал и специфическая его трактовка»: «Представители практической медицины не колеблются в признании громадного значения физических знаний, как орудия современной медицины. <...> Прогрессирующая сложность и точность современной клинической аппаратуры и её последовательная электрификация требует от медицинского работника технической грамотности. <...> Будущий медик должен быть ориентирован в круге этих знаний настолько, чтобы суметь использовать их в изменённой обстановке» [6, с. 3]. Актуально для нашего времени отметить практический подход А. А. Добиаша и умение осветить важный новый смежный материал для студентов-медиков.

В 1933 г. в журнале «Успехи физических наук» об А. А. Добиаше написали В. К. Лебединский и В. Ф. Миткевич, его коллеги, специалисты в области физики электричества и магнетизма. Во многом текст статьи и «биографического очерка» схожи, что даёт возможность предположить в последнем авторство Владимира Фёдоровича Миткевича (1872–1951), исследователя природы электрической дуги, предложившего схему выпрямителя для преобразования переменного тока в постоянный. Миткевич, как и Добиаш, а наряду с ними М. А. Шателен (1866–1957) — организатор лаборатории высоких напряжений и опытной линии электропередач высокого напряжения, и А. Л. Гершун (1868–1915), много сделавший в области оптотехники, заложивший основы российской оптической промышленности, — были рекомендованы университетским профессором И. И. Боргманом для работы в Электротехническом институте, а также на Санкт-Петербургских Высших женских (Бестужевских) курсах [4, с. 380, 423, 469], на последних преподавали все, кроме Александра Антоновича, который в 1901–1902 учеб. году руководил практическими занятиями по физике в Тенишевском училище [16, ф. 176, оп. 2, д. 23, л. 1, 3], а в следующем академическом году преподавал физику и космографию в VIII Санкт-Петербургской мужской

гимназии [10, ф. 17, оп. 2, д. 228, л. 1] и частной женской гимназии Э. П. Шаффе [10, ф. 17, оп. 2, д. 228, л. 2]. Период профессионального становления и роста будущих крупных отечественных учёных-физиков проходил в коллективном занятии наукой и преподавании в стенах Электротехнического института и Физического института при университете.

В памятной статье анализируются различные грани «симпатичной личности» Добиаша, но большее внимание уделено его исследованиям в области химической физики. Особо отмечалась его диссертация 1918 г. («Теория электролитического клапана»), посвящённая открытию в сфере электролитического клапана. Она явилась результатом «долгого, вдумчивого труда, сопряжённого с постановкой большого количества опытов, в которых А. А. выказал себя, как весьма искусный экспериментатор» [7, с. 150]. С самого начала своей научной деятельности А. А. Добиаш занимался изучением односторонней ионной проводимости тонких плёнок и явлений электроосмоса. В результате исследователь пришёл к выводу, что «в тонкой изолирующей плёнке, покрывающей алюминиевый электрод, имеет место электроосмотическое втягивание электрода в поры плёнки <...> и электроосмотическое же выталкивание электролита из пор» [7, с. 150]. Таким образом физик одним из первых объяснил явление «выпрямления переменного тока». До конца жизни А. А. Добиаша интересовал вопрос электрического клапана. Об этом он с сотрудниками организованного им пирометрического сектора Государственного Оптического института написали статью на немецком языке (“Eine elektroosmotische Theorie des elektrolytischen Gleichrichters”) для журнала “Zeitschrift für Physik”, вышедшую отдельным оттиском в «Известиях Академии наук СССР» в 1930 г. [7, с. 150].

В. К. Лебединский и В. Ф. Миткевич обратили внимание на ту лёгкость, с которой Александр Антонович сходил с молодёжью, а также на то, что «А. А. с молодых лет с жаром отдавался общественной деятельности. Он был активным участником студенческих волнений [речь идёт об участии в Ветровской демонстрации 1897 г. в Петербурге [5, с. 209–210]. — О. В.]. <...> Будучи молодым преподавателем, он примыкал к передовым группам просвещенцев, участвуя в их политических выступлениях. Он брал на себя очень большой труд организации летних съездов и курсов для учителей, доводя дело всегда до конца и добиваясь издания трудов таких съездов» [7, с. 151].

О рождении Александра сообщается в «Выписке из метрического свидетельства»: «1875 год, № 5, родился сентября 28 дня и крещён октября 11 дня Александр. Родители его: наставник историко-филологического института князя Безбородко Антон Вячеславович Добиаш и за-

конная жена его Феодора Карловна, оба православные <...>» [15, ф. 14, оп. 3, д. 30218, л. 4]. Точная дата кончины учёного в изученных служебных документах не встречается; в мемориальных статьях упоминается его кратковременная болезнь и смерть 12 сентября 1932 г. [7, с. 149].

А. А. Добиаш был этническим чехом. Его отец, Антон Вячеславович Добиаш (1846–1911) был в числе педагогов-иностранцев, приехавших в Россию в период введения классической системы образования; дослужился до профессора-эллиниста Нежинского историко-филологического института [11, ф. 14, оп. 1, д. 9608, л. 9об]. Его мать, Фредерика Карловна Добиаш (урожд. Бобек) (1845–1903), посвятила всю себя воспитанию детей. У Добиаша были две старшие сестры, Мария и Ольга Антоновны, с которыми был духовно близок на протяжении всей жизни, а ранняя смерть Александра Антоновича подорвала и без того слабое здоровье обеих сестёр [12, ф. 341, оп. 4, д. 15, л. 7, 8об, 35–36].

В семье Добиашей царила удивительная атмосфера доброжелательства, любви и взаимного уважения. Дети были живые и общительные; когда дома собирались сослуживцы отца, то все трое участвовали в музыкальных и литературных спектаклях и представлениях [17, ф. 254, д. 479, л. 11–13]. Когда отец овдовел, выйдя в 1908 г. в отставку, то переехал в Санкт-Петербург, где жил до конца своих дней в семье сына [17, ф. 254, д. 479, л. 6]. Первой женой А. А. Добиаша была сильная духом, но слабая здоровьем Лидия Николаевна Кремлёва (1877–1909) [11, ф. 14, оп. 1, д. 9608, л. 49, 55], бывшая подругой О. А. Добиаш-Рождественской по Бестужевским курсам. Она активно помогала мужу в деле организации нелегального учительского союза в 1906–1907 гг., была талантливым педагогом [17, ф. 254, д. 479, л. 22]. После смерти жены через некоторое время учёный женился на её сестре.

15 июня 1893 г. Александр Добиаш получил аттестат зрелости из рук директора Нежинской гимназии А. Абрамова, который в старших классах преподавал ему латинский язык. Гимназист был награждён серебряной медалью, т. к. по совокупности отметок, выставленных педагогическим советом, и полученных на экзаменах, имел четвёрки по латинскому, русскому, французскому и немецкому языкам. В действительности новые и древние языки детям преподавались дома. Методичный отец-Добиаш, «сосредоточенный на вопросах синтаксиса», на примере греческого языка сумел привить своим детям систематичность и аккуратность в мире языкознания. Все они впоследствии были хорошими переводчиками и имели литературное дарование. Латинским языком с племянниками занимался дядя, Иосиф Вячеславович Добиаш [17, ф. 254, д. 479, л. 4–5, 10–11].

В 1893–1897 гг. А. А. Добиаш учился в Санкт-Петербургском университете на физико-математическом факультете по математическому разряду. 2 сентября 1897 г. он был удостоен диплома первой степени (№ 2236) [16, ф. 176, оп. 2, д. 23, л. 50б]. В личном деле студента Добиаша сохранились интересные источники: выписки из личных документов до университетского периода, подписка о невступлении в тайные союзы и организации от 27 августа 1893 г., ходатайство отца-Добиаша об освобождении сына от платы за учёбу от 10 августа 1893 г., карточка об освобождении от оплаты от 12 апреля 1896 г. (выдававшаяся ежегодно после удовлетворения прошения), документы о праве на льготный проезд для участия во Всероссийской Нижегородской выставке 1896 г., письмо А. В. Добиаша о предоставлении сыну заграничного паспорта (летом 1894 г. отец вместе с детьми съездил на родину в Чехию; он прививал им любовь к научно-познавательным и культурным поездкам) [15, ф. 14, оп. 3, д. 30218. Л. 15, 26, 30, 46об–47]. Отдельный блок представляют семестровые учебные табели, повествующие о прослушанных курсах с указанием часов и фамилий преподавателей [15, ф. 14, оп. 3, д. 30218. Л. 17–18, 43].

После окончания университета Александр Антонович был командирован для продолжения научных занятий в Германию, где слушал лекции по термодинамике, физиохимии растворов и химической кинетике у В.-Ф.-Г. Нернста (1864–1941) и консультировался у авторитетного учёного В. Фойгта, который с 1899 г. изучал воздействие электрического поля на вещества, до этого он был известен как автор теории магнито-оптических явлений [7, с. 149–150].

В объёмном личном деле А. А. Добиаша, лаборанта Физического института при императорском С.-Петербургском университете, сформировавшемся с 10 сентября 1901 г. по 7 декабря 1928 г., отражено много ценных и важных сведений. За год до окончания университета Александр Антонович призывался к исполнению воинской повинности, в результате чего был зачислен в ратники ополчения второго разряда [11, ф. 14, оп. 1, д. 9608, л. 4]. В этом деле хранится университетский диплом учёного, формулярные списки о службе его и отца-Добиаша, выписки из административных документов, различные прошения и другие документы.

Первым местом работы коллежского асессора, штатного лаборанта при кафедре электрохимии А. А. Добиаша был Электротехнический институт императора Александра III (1899–1901), откуда он был переведён лаборантом-физиком в Физический институт при университете. Примечательно, что личные дела Добиаша, сосредоточенные в петербургских архивах, не содержат отчётов по науке, списков научных тру-

дов и curriculum vitae. Научные статьи исследователя были систематизированы С. С. Левченко. Не сохранились и наброски лекций, педагогические обязательства и рукописи его учебников для средней и старшей школы. Их собранием и анализом тоже занимался С. С. Левченко.

1 мая 1913 г. последовал перевод коллежского советника Добиаша из университета на должность адъюнкт-профессора Сельскохозяйственного института императора Петра I в Воронеже по физике и метрологии «при условии получения магистра не позднее трёхлетнего срока со дня определения к должности» [13, с. 1]. В Воронеже Александр Антонович стал в буквальном смысле создателем лаборатории, из которой вышла его научная школа (за неимением средств и возможностей многое было сделано его руками). Новые исследования проходили в области открытого им принципа устройств пирометра, основанного на идее моста шотландского физика Ч.-Т.-Р. Витсона; были опубликованы результаты об измерении температуры почвы [7, с. 150]. В Воронеже он продолжил эксперименты и завершил создание своей теории электролитического клапана. Эта научная работа получила высокую оценку отечественных и немецких специалистов [3, с. 8]. Одновременно заведовал кафедрой физики в Юрьевском университете, который был эвакуирован в Воронеж в годы Первой мировой войны. 9 января 1917 г. Добиаш был командирован сроком на один год для чтения лекций по кафедре физики в Пермское отделение императорского Петроградского университета [11, ф. 14, оп. 1, д. 9608, л. 84]; он стоял у истоков научной физической школы Пермского государственного университета.

После окончания воронежского периода деятельности Добиаша (1913–1923), началась его служба в Ленинграде. Последний творческий период стал самым насыщенным в его оригинальном научном и организационном творчестве, у учёного «открылось второе дыхание». Он — профессор физики и заведующий кафедрой в Военно-медицинской академии РККА. С 1924 г. — создатель новой пирометрической лаборатории в Государственном Оптическом институте, где изучал вопросы нагревания тел и излучения; хорошая оснащённость лаборатории позволила подготовить научных сотрудников, которые вместе с руководителем были заняты решением проблемы чёрного тела. «В этой лаборатории А. А. произвёл и напечатал две статьи: “Об излучении никеля” (1929 г.), “Об эмиссии стекла” (1931 г.)» [3, с. 8]. Был председателем Комиссии по реформе преподавания, руководителем кружков преподавателей и профессоров по проблемам связи физики с другими научными дисциплинами в составе Института языкознания Академии наук СССР [9, ф. 4, оп. 4, т. 1, д. 1415, л. 2–3]. В 1926–1928 гг. Добиаш продолжил чтение лекций на физико-математическом факультете Ленинградского государствен-

ного университета, где в качестве сверхштатного профессора читал «Теоретические основы электротехники» [11, ф. 14, оп. 1, д. 9608, л. 85–88]. Одновременно читал различные курсы в Технологическом институте и впоследствии отделившемся от него Ленинградском Машиностроительном институте [3, с. 8]. Многие начинания были прерваны смертью учёного.

Изученные источники, приведённые в статье, позволили дополнить, отчасти уточнить «комментарий к биографии» А. А. Добиаша исследователя С. С. Левченко.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Баумгарт К. К.* Предисловие / Добиаш А. А. Курс физики. Ч. II. С предисловием проф. К.К. Баумгарта и биографией автора. Л., М.: Гос. технико-теоретическое изд-во, 1933. С. 5.
2. [Б. а.] Памяти проф. Игоря Всеволодовича Жиленкова (30.04.1908–9.02.1989) // За кадры: газета первого вуза Центрального Черноземья России. 30 мая 2008. № 5. С. 4.
3. [Б. а.] Александр Антонович Добиаш (1875–1932): Биографический очерк / Добиаш А. А. Курс физики. Ч. II. С предисловием проф. К. К. Баумгарта и биографией автора. Л., М.: Гос. технико-теоретическое изд-во, 1933. С. 7–8.
4. *Вахромеева О. Б.* Преподавание наук на Высших женских (Бестужевских) курсах (1878–1918). Со вступительным очерком «Границы женской эмансипации в дореволюционной России»: К 140-летию Бестужевских курсов. М.: Политическая энциклопедия, 2018. 903 с.
5. *Вахромеева О. Б.* Новая женщина в старой России. Очерки по истории женского образования. Конец XVIII — начало XX века. СПб.: Лема, 2011. 248 с.
6. *Добиаш А. А.* Предисловие / Курс физики для медвузов. Вып. 1–3. М., Л.: Гос. изд-во, 1930. С. 3–4.
7. *Лебединский В. К., Миткевич В. Ф.* Александр Антонович Добиаш // Успехи физических наук. 1933. Т. XIII. Вып. 1. С. 149–151.
8. *Левченко С. С.* Александр Антонович Добиаш. Комментарий к биографии. Воронеж: Изд-во «Воронеж», 2011. 226 с.
9. Личное дело научного сотрудника ИЯМ АН Добиаша Александра Антоновича, 1924 г. // Санкт-Петербургский филиал Архива Российской академии наук (СПбФ АРАН).
10. О допущении к преподаванию физики и космографии Александра Антоновича Добиаша, 21 августа 1902 г. // Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга (ЦГИА СПб).
11. О назначении Александра Антоновича Добиаша лаборантом Физического института императорского Санкт-Петербургского университета, 1901–1928 гг. // Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга (ЦГИА СПб).

12. По состоянию здоровья О. А. Добиаш-Рождественской и её сестры М. А. Добиаш. Б. д. – 1935 г. // Санкт-Петербургский филиал Архива Российской академии наук (СПбФ АРАН).
13. Правительственный вестник. 4 (17) июля 1913. № 144. С. 1.
14. *Сорокин М. П.* Физический факультет Пермского государственного университета (история становления и развития). Пермь: Пермск. гос. ун-т, 2006. 132 с.
15. Студент Александр Антонович Добиаш, 5 августа 1893 г. // Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга (ЦГИА СПб).
16. Тенишевское училище. О преподавателе Александре Антоновиче Добиаше, 10 октября 1901 г. // Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга (ЦГИА СПб).
17. *Чехова Е. Н.* Ольга Антоновна Добиаш-Рождественская. Воспоминания. Москва. Декабрь, 1939 г. Рукопись // Отдел рукописей Российской национальной библиотеки (ОР РНБ).

С. Н. Филимончик

г. Петрозаводск (Россия)

Петрозаводский гос. ун-т

У ИСТОКОВ КАРЕЛО-ФИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Создание Карело-Финского государственного университета тесно связано с преобразованием Карельской АССР в Карело-Финскую ССР после окончания советско-финляндской войны. Университет был создан на базе Карельского государственного педагогического института. В статье проанализирован опыт его деятельности в 1930-е гг. Показано укрепление материальной и организационной основ вуза, выделены формы привлечения на учёбу молодёжи, совершенствование учебного процесса. Гонения на финнов-мигрантов, противоречия языковой политики в Карелии тяжело сказались на развитии педагогического вуза. Тем не менее, подготовленные в пединституте кадры составили костяк профессорско-преподавательского состава Карело-Финского государственного университета.

Ключевые слова: университет, педагогический институт, факультет, преподаватель, студент.

В условиях перехода к форсированной индустриализации правительство Карелии впервые озвучило идею создания в Петрозаводске высшего учебного заведения, в котором молодёжь могла бы получать фундаментальное образование по широкому спектру наук, а также велись бы активные научные исследования. Такой вуз в документах начала 1930-х гг. называли «втузом-комбинатом». В начале 1930-х гг. идея его создания не встретила поддержки руководства. Положение о вузах, утвержденное СНК РСФСР 7 февраля 1931 г., отдавало приоритет отраслевым вузам. В соответствии с этим СНК РСФСР постановил создать в Карелии 4 самостоятельных вуза: лесной, сельскохозяйственный, педагогический и коммунистический [7, ф. 630, оп. 1, д. 457, л. 45].

В 1931/32 учеб. году в Петрозаводске открылись лесной и сельскохозяйственный институты. Через год эти вузы были переведены в Ленинград [7, ф. 63, оп. 1, д. 578, л. 56]. В 1932 г. в республике открылся Карельский коммунистический университет, вскоре реорганизованный в Высшую коммунистическую сельскохозяйственную школу. Она готовила советских и партийных работников для работы на местах, хозяйственных управленцев из числа практиков-выдвиженцев [4, с. 72]. ЦК партии и Ленинградский обком ВКП(б) командировали на работу в комвуз аспирантов столичных вузов. Так, кафедрой агрохимии заведовал Матвей Александрович Тойкка, кафедрой ленинизма — Яков Прокофьевич Голенченко. В 1935 г. в комвузе было 30 преподавателей [1, с. 194].

24 августа 1931 г. СНК АКССР принял решение об организации Карельского государственного педагогического института с 4-летним сроком обучения. Институт открылся в ноябре 1931 г. в составе одного физико-технического отделения, преобразованного впоследствии в физико-математический факультет. К занятиям приступили 48 студентов. В 1935 г. в институте работало уже 4 факультета. Для организации учебного процесса в 1932 г. возникли кафедры педагогики и психологии, математики, зоологии; в 1933 г. — кафедра химии, а в 1936 г. — кафедра физики и др. В пединституте было организовано заочное обучение. В составе вуза начал работу учительский институт, который готовил учителей для семилетних школ [6, с. 71].

Первым директором педагогического института назначили Ивана Андреевича Вихко. Выходец из крестьянской семьи, он окончил Колпинскую учительскую семинарию, а в советское время — Ленинградский институт народного образования. По решению партийных органов был направлен на работу в Наркомпрос Карелии. В 1929–1931 гг. по мобилизации ЦК ВКП(б) Вихко учился в аспирантуре Московского института научной педагогики, где получил квалификацию научного работника I класса с правом работать в педагогических научно-исследовательских учреждениях. В должности директора пединститута И. А. Вихко пробыл недолго: в 1932 г. стал директором Карельского комвуза, а потом был назначен Наркомом просвещения АКССР [10, с. 15; 9, с. 3, 4].

На посту директора пединститута его сменил Пётр Ефимович Савельев, чья жизненная история похожа на судьбу Вихко. Выходец из сямозерских карелов, Савельев в советское время окончил педагогический техникум и вернулся учительствовать в родные места. Через несколько лет по направлению местных властей он продолжил учёбу в Москве в Академии коммунистического воспитания им. Н. К. Крупской, по окончании вуза трудился в Наркомпросе АКССР [10, с. 23]. В 1935 г. Савельев вернулся в Наркомпрос заместителем наркома, а педагогический институт возглавил финский политэмигрант Эло Моисеевич Сювянен. В Финляндии за активное участие в революционном движении он был арестован и 5 лет провёл в тюрьме. Прибыв в СССР, 28-летний рабочий сначала окончил Коммунистический университет, а затем аспирантуру Ленинградского госуниверситета, стал первым зав. кафедрой физики Карельского пединститута [10, с. 32, 33]. Работа Сювянена, как и сменившего его на короткое время карела Петра Григорьевича Грибкова, была прервана сталинской репрессивной машиной. В 1938–1940 гг. руководил работой пединститута Константин Дмитриевич Митропольский, выпускник Петроградского университета (1917). В условиях массовых репрессий местных управленцев его направили на работу в Каре-

лию с учётом опыта заведования педагогическими техникумами в Новгороде и Старой Руссе [10, с. 41, 42].

В первой половине 1930-х гг. институт размещался на окраине Петрозаводска в нескольких холодных и сырых дощатых двухэтажных домах: половина комнат предназначалась для занятий, а другая — для жилья студентов. С. А. Лешаков, выпускник физико-математического факультета 1939 г., вспоминал: «Время было тяжёлое. Родители не могли нам помочь ничем. Все мы были из деревни, из сельских школ. Подрабатывали, занимаясь погрузкой. Основная наша еда была хлеб, маргарин, кипяток. Да и то не всегда в достатке. Если кто-то из ребят должен был принести буханку хлеба, ждали его с нетерпением» [10, с. 50].

В 1935 г. началось сооружение нового учебного корпуса института на проспекте Ленина. Каждый день после занятий студенты до темноты работали на стройке, чтобы ускорить возведение фундамента. Строительство завершилось в 1937 г. В современном 4-этажном кирпичном здании разместились учебные аудитории, кабинеты и лаборатории, в отдельном крыле — общежитие [12, с. 56]. Рядом с учебным корпусом был построен так наз. Дом профессоров, в котором получили квартиры преподаватели вуза.

Неотложной задачей стало обеспечение института педкадрами. Её решали различными путями. Первый — привлечение наиболее опытных учителей школ и техникумов, таких, как Пётр Андреевич Лупанов (стал зав. кафедрой химии), Валентин Михайлович Парфенов (читал курс астрономии), Николай Георгиевич Кучепатов (преподавал общественные дисциплины) и др.

По просьбе карельского руководства Ленинградский обком партии направил в Петрозаводск аспирантов, выпускников ленинградских вузов. Среди первых был Адам Адамович Райкерус, окончивший на «отлично» физико-математический факультет Педагогического института им. Герцена и краткосрочную аспирантуру по математике при Ленинградском государственном университете. С 1933 г. Райкерус был деканом физико-математического факультета, а первым деканом биологического факультета стала доцент Айно Семеновна Лутта, прибывшая на работу в Петрозаводск по просьбе правительства Карелии после окончания аспирантуры при Петергофском биологическом институте.

Известные специалисты, такие, как историк-медиевист Александр Евгеньевич Кудрявцев, литературовед Наум Яковлевич Берковский, физик Николай Иванович Добронравов, были приглашены на работу в институт в качестве совместителей. Их работа содействовала не только повышению общего уровня лекционных курсов, но и расширению научно-исследовательской работы. Использование труда совместителей на

должностях, не требующих высокой квалификации, старались при возможности сокращать, т. к. качество труда занятого на нескольких работах человека не может долгое время быть высоким без ущерба для здоровья и личности работника. В 1933 г. из 16 преподавателей совместителями являлись 10, в 1935 г. из 42 — 8 [1, с. 191]. Всего в 1936/37 учеб. году в Карельском государственном пединституте с учётом совместителей работали 3 профессора, 7 доцентов, 30 и. о. доцентов и 16 ассистентов [7, ф. 1168, оп. 3, д. 57, л. 6–9].

Активно повышали свою квалификацию молодые преподаватели Карельского пединститута. Первым из них защитил кандидатскую диссертацию зоолог Михаил Яковлевич Марвин (науч. рук. — проф. Валентин Александрович Догель). В 1936—1941 гг. защитили кандидатские диссертации также историки Ефим Семенович Гардин и Анна Борисовна Ратнер. В 1938–1939 гг. открылась аспирантура при кафедрах математики и физики, руководил которой д-р наук Максим Калининвич Куренский. Одним из первых поступил в аспирантуру переселенец из США Реймонд Андреевич Нисконен, успешно окончивший Карельский государственный пединститут в 1938 г. В 1941 г. молодой учёный ушёл на фронт, воевал в окружении, в сентябре 1941 г. Р. А. Нисконен пропал без вести в районе дер. Юшнево Кондопожского района Карелии [2].

До середины 1930-х гг. средних школ в Карелии было немного, и набор студентов проводился по развёрстке Наркомпроса, каждому району выделялась квота, и чаще всего она не выполнялась. Так, в 1933 г. вместо планируемых 120 чел. удалось принять всего 65, в т. ч. на национальное отделение только 26 чел. [7, ф. 1168, оп. 3, д. 1, л. 26, 27]. В то время в институт не только поступали, но и командировались. Пути решения проблемы набора студентов позволяют представить партийные решения. 9 сентября 1935 г. бюро обкома ВКП(б), рассмотрев итоги комплектования пединститута, сочло необходимым принять следующие меры: добиваться от Ленинградского областного отдела народного образования выполнения обязательства послать на учёбу в Карелию 15–20 учителей Ленинградской области, предложить обкому комсомола выдвинуть на учёбу в пединститут 40 комсомольцев, обязать хозяйственные ведомства выделить 22 «кандидатов для вербовки в пединститут», наконец, обязать Наркомпрос АКССР направить на учёбу 10 лучших сельских учителей [7, ф. 56, оп. 1, д. 52, л. 92].

По мере роста числа выпускников средних школ острота проблемы набора в вуз несколько снизилась. С середины 1930-х гг. для поступающих в институт введены вступительные экзамены. Однако сдать их могли далеко не все абитуриенты. В 1935 г. 45 % студентов пришлось зачислить с неудовлетворительными экзаменационными оценками.

Низкий уровень школьной подготовки влиял на успеваемость студентов. Поначалу оценивалась в основном текущая успеваемость, оценки делились на «очень плохо», «плохо», «посредственно», «хорошо», «отлично». Большинство студентов имели посредственные оценки. Учившиеся на «хорошо» составляли менее трети, а доля отличников не превышала 5–10 %. Самая высокая успеваемость была на физико-математическом факультете и факультете естествознания, а самой низкой — на историческом факультете и факультете языка и литературы. Зато в 1939 г. исторический факультет занял первое место по успеваемости [5].

В целом к концу 1930-х гг. успеваемость в педагогическом институте значительно выросла. Вместо практики текущего учёта успеваемости была введена система зачётов и экзаменов с оценками «отлично», «удовлетворительно» и «неудовлетворительно». Отличники премировались путёвками на экскурсии и в дома отдыха, а также денежными премиями. Для проведения производственной практики студентов при институте были определены базовые (образцовые) школы. В 1939 г. введены государственные экзамены для оканчивающих учительские институты. На них присутствовали секретари обкома ВКП(б), руководители Наркомпроса Карелии. Выпускникам вручались дипломы первой (аналог современного «красного» диплома) и второй степени. Всего за 1930-е гг. пединститут подготовил 219, а учительский институт — более 300 выпускников.

На учёбу в педагогический вуз в первую очередь привлекались представители финно-угорских народов. В национальных группах (финнов, карелов, вепсов) обучение должно было вестись на финском языке. Перевести преподавание физики, биологии, химии на финский язык не удалось из-за отсутствия преподавателей [7, ф. 1168, оп. 3, д. 37, л. 9, 10]. Перевод обучения на финский язык по гуманитарным специальностям осуществлялся активнее, тем более, что среди студентов-гуманитариев было много финнов-переселенцев и карелов, обучавшихся в начале 1930-х гг. в школах на финском языке. Так, в составе первых наборов на историческое отделение преобладала молодёжь, переселившаяся в Карелию из США, Канады, Финляндии. В 1934 г. студентами исторического отделения Карельского пединститута стали С. Г. Винрранмаа, С. И. Карлстедт, К. П. Карлстедт, В. А. Ниemi, А. И. Тайвайне, А. К. Коски, П. С. Кокко, И. М. Картту. Они прибыли в СССР в начале 1930-х гг., и до поступления в институт многие успели поработать, окончили рабфак. Трудовой стаж имели и поступившие на историческое отделение в 1934 г. карелы: учитель М. Н. Канноев, токарь Онегзавода В. И. Давыдова [7, ф. 3, оп. 5, д. 197/164, л. 9–18]. С 1934 г. преподавание на заочном отделении Ка-

рельского педагогического института было полностью переведено на финский язык [7, ф. 1168, оп. 3, д. 39, л. 7].

В середине 1930-х гг. в национальной политике в Карелии произошли изменения. Финнов — переселенцев из стран Запада стали обвинять в «буржуазном национализме», подозревать в шпионаже. Репрессивные кампании против «антисоветских» элементов и «националистов» в 1937–1938 гг., тяжело сказались на жизни вуза. Драматично сложилась судьба его ректоров. И. А. Викхо в 1938 г умер во время следствия, Э. М. Сювянен в 1937 г. был расстрелян, П. Е. Савельев, П. Г. Грибков несколько лет провели в тюрьмах [10, с. 18, 29, 34, 38]. Осенью 1937 г. в педагогическом институте уволили 19 преподавателей и сотрудников, 10 из них вскоре арестовали [13, с. 79]. Пединститут, в который раньше активно привлекали на учёбу финских мигрантов, обвинили в том, что он «являлся штаб-квартирой финских буржуазных националистов» [7, ф. 3, оп. 5, д. 197/164, л. 1]. В 1937–1938 учеб. году вместо распущенного факультета финского языка и литературы организуется отделение русского языка и литературы. Резкой критике подверглась деятельность сектора заочного обучения. В вину ему ставилось, что на учёбу в первую очередь принимались финны и совсем не принимались русские, что всё делопроизводство и преподавание на заочном отделении проводилось на финском языке.

Когда репрессивный вал стал стихать, пришлось вновь искать преподавателей. Эту задачу решали разными путями, в т. ч. привлекая лекторов партийных учебных заведений. В 1938 г. на преподавательскую работу в пединститут был приглашён преподаватель Карельского отделения Института массового заочного обучения партийного актива при ЦК ВКП(б) Яков Алексеевич Балагуров. В то время он уже заочно окончил Карельскую совпартшколу, Политпросветинститут им. Крупской в Ленинграде, заочно учился на историческом факультете МИФЛИ. С сентября 1939 г. Балагуров — и. о. заведующего кафедрой марксизма-ленинизма, читал лекции по истории ВКП(б). Однако свою дальнейшую научную подготовку молодой историк связал не с историей партии, а с изучением социально-экономической жизни Поморья XVIII — начала XX вв. Осенью 1940 г. Я. А. Балагуров успешно сдал экзамены в аспирантуру Ленинградского университета. Вскоре была открыта аспирантура при кафедре истории Карело-Финского университета, и Балагуров был утверждён аспирантом по этой кафедре со стипендией 400 руб. в мес. [7, ф. 2629, оп. 1, д. 2, л. 1, 3, 16]. Под руководством проф. Сергея Николаевича Чернова Я. А. Балагуровым были подготовлены «Очерки по истории Карельского Поморья» объёмом 160 стр. Положительный отзыв на эту научную работу представил известный российский источниковед Алек-

сандр Игнатьевич Андреев. В мае 1941 г. «Очерки» были приняты к печати. Однако в начале войны рукопись, а также архивные выписки и черновики были утрачены. Предстояло всё начать заново уже на материалах Коми края, куда был направлен в эвакуацию вуз.

После преобразования Карельской АССР в Карело-Финскую ССР союзный центр подготовил пакет мер, направленных на оказание помощи Карелии. 24 марта 1940 г. на заседании Политбюро ЦК ВКП(б) И. В. Сталиным было выдвинуто предложение о создании в Карелии государственного университета. Член Политбюро А. А. Жданов обещал оказать помощь в обеспечении университета научными кадрами за счёт учебных заведений Ленинграда. 2 июня 1940 г. ЦК партии и СНК К-ФССР приняли постановление «Об открытии Карело-Финского государственного университета». 10 июля 1940 г. СНК СССР поддержал это решение [8, с. 6; 11, с. 10, 11].

В 1940 г. в университете работали историко-филологический, физико-математический, биологический и географо-гидрогеологический факультеты [3, с. 193]. На первый курс зачислено 417 юношей и девушек, как правило, имевших стаж практической и общественной работы.

Ректором университета был назначен Тууре Иванович Лехен, во время советско-финляндской войны — член Териокского правительства. Проректором по учебной и научной работе стал К. Д. Митропольский, бывший ректор пединститута. Основной костяк университетских кафедр составили преподаватели первого вуза Карелии. Многие из них были заведующими кафедрами: основ марксизма-ленинизма — канд. филос. наук, доц. Я. П. Голенченко, истории — канд. ист. наук, доц. Е. С. Гардин, математического анализа — доц. А. А. Райкерус, химии — доц. П. А. Лупанов, зоологии позвоночных — канд. биол. наук, доц. М. Я. Марвин и др. Деканами факультетов стали М. Г. Никулин (историко-филологический), А. А. Райкерус (физико-математический), З. Д. Маневич (биологический), М. А. Тойкка (географо-гидрогеологический).

Становление университета проходило в трудных условиях. Пришлось решать множество неотложных проблем: вести строительство учебных помещений и жилья для преподавателей, закупать оборудование и приборы, комплектовать библиотеку, разрабатывать учебные планы и методические пособия, разворачивать исследовательскую работу. Накопленный за десятилетие работы опыт Карельского государственного педагогического института помог становлению университета как нового центра образования и науки Карелии.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Афанасьева А. И.* Культурные преобразования в Советской Карелии. Петрозаводск: Карелия, 1989. 279 с.
2. *Джапаридзе А. В.* Студенты и преподаватели КФГУ — участники Великой Отечественной войны (на материалах Музея истории ПетрГУ) // Петрозаводск — город воинской славы. Петрозаводск, 2016. С. 48–52.
3. История Карелии в документах и материалах. Советский период. Петрозаводск: Карелия, 1992. 428 с.
4. *Колосенок С. В., Моносов И. М.* Культура Советской Карелии. Петрозаводск: Карельское кн. Изд-во, 1967. 153 с.
5. Комсомолец Карелии. 1939. 4 июля.
6. Культурное строительство в Советской Карелии. 1926–1941. Народное образование и просвещение: документы и материалы. Петрозаводск: Карелия, 1986. 176 с.
7. Национальный архив Республики Карелия (НА РК).
8. Петрозаводскому государственному университету 50 лет. / под ред. М. И. Шумилова, И. П. Покровской. Петрозаводск: Карелия, 1990. 300 с.
9. Преподаватели Карельского государственного педагогического университета. 1931–2001. Биографический словарь. Петрозаводск: Ред.-издат. отдел Карельского науч. центра РАН, 2001. 299 с.
10. Ректоры Карельского государственного педагогического университета. Биографические очерки. Петрозаводск: Издательство КГПУ, Изд-во «Скандинавия», 2006. 163 с.
11. Страницы истории Петрозаводского государственного университета. 1940–2000 / под ред. М. И. Шумилова, И. П. Покровской. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2005. 541 с.
12. *Тополь Ю. А.* Формирование интеллигенции Советской Карелии (1928–1937): автореф. дисс. ... канд. ист. Наук. Петрозаводск: [б. и.], 1976. 31 с.
13. *Филимончик С. Н.* Образование и просвещение в Советской Карелии (1918–1939). Петрозаводск: Издательство ПетрГУ, 2013. 150 с.

И. В. Шорохова

г. Петрозаводск (Россия)

Петрозаводский гос. ун-т

**ВКЛАД ПЕТРОЗАВОДСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
В ПОДГОТОВКУ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ
ДЛЯ ЛЕСОЗАГОТОВИТЕЛЬНОЙ ОТРАСЛИ КАРЕЛИИ
В 1950-х — ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ 1960-х ГОДОВ**

В статье рассматриваются усилия Петрозаводского университета по обеспечению высококвалифицированными специалистами лесозаготовительной отрасли Карелии в 1950-е — первой половине 1960-х гг. Благодаря сотрудничеству преподавателей университета с представителями работодателей выпускников лесоинженерного факультета, связи практического обучения с производственными задачами отрасли, а также научной работе профессорско-преподавательского состава вуза к середине 1960-х гг. удалось решить проблему дефицита инженерных кадров в лесной отрасли Карелии.

Ключевые слова: Петрозаводский университет, лесозаготовительная промышленность, квалифицированные кадры.

Задачи современного высшего профессионального образования всё чаще ставят перед университетами задачи усиления практикоориентированности обучения, налаживания и укрепления непосредственной связи с работодателями, соответствия программ обучения с реальным запросам экономики регионов. В этой связи изучение опыта работы Петрозаводского университета по решению задач подготовки кадров высокой квалификации для лесозаготовительной отрасли Карелии в середине 1950-х — начале 1960-х гг. представляется как нельзя более актуальным.

Великая Отечественная война нанесла значительный ущерб лесозаготовительным предприятиям Карелии: 40 из 46 леспромхозов полностью прекратили свою деятельность, на 80 % сократились основные средства производства, на 95 % — автомобильный и тракторный парк [3, с. 129]. Восстановительный период в лесозаготовительной отрасли края в целом прошёл успешно. Рост объёма лесозаготовок осуществлялся за счёт освоения новых районов, строительства механизированных предприятий и лесовозных дорог, создания новых рабочих посёлков. Карелия в 1950-х — 1960-х гг. стала самым эксплуатируемым северо-западным районом с точки зрения вывозки древесины [7, ф. Р-2716, оп. 17, д. 28, л. 2]. Поезда со строительным лесом из Карелии отправлялись в Ленинград, Киев, Днепрпетровск и другие города СССР. Это поз-

волило Карелии занять второе место по вывозке древесины после Архангельской области, обогнав Вологодскую область и Республику Коми [4].

Развитие лесной промышленности Карелии во второй половине 1950-х — первой половине 1960-х гг. шло на основе её технической реконструкции. Лесозаготовительные предприятия интенсивно пополнялись новой техникой: трелевочными тракторами, лесовозными машинами, электро- и бензомоторными пилами, бульдозерами, погрузочно-разгрузочными кранами и др. [2, с. 285]. Возникали новые лесозаготовительные и лесосплавные предприятия. Между тем, в различных районах республики эти процессы в отрасли развёртывались неравномерно. Особенно отставали северные районы края. Несмотря на очевидные успехи, основными проблемами лесозаготовительной отрасли Карелии в рассматриваемый период были: неэффективное использование техники; низкий уровень механизации производства; нерациональная организация труда; текучесть кадров [2, с. 292].

Сохранившийся в 1950-е гг. курс на форсирование лесозаготовок в республике обусловил их резкий рост почти в 7 раз. Быстрое наращивание объёмов лесозаготовок привело к значительному перерубу расчётной лесосеки, закрытию ряда леспромхозов, исчерпавших лесосырьевые базы, и создало угрозу преждевременного истощения лесных богатств края. Эти обстоятельства настоятельно требовали радикальных мероприятий по улучшению лесопользования и организации лесного хозяйства.

Одним из самых острых вопросов в решении поставленных задач был крайний недостаток постоянных квалифицированных кадров в лесозаготовительной отрасли Карелии. К началу 1960-х гг. только 15–18 % инженерных должностей в лесном хозяйстве были заняты специалистами с высшим образованием, ещё около 40 % — техниками и 40–45 % — практиками. В такой ситуации грамотно вести лесное хозяйство Карелии, эффективно и безопасно организовать работу по лесодобыче было довольно трудно [10, с.105]. Отрасль отсро нуждалась в специалистах высшей квалификации — лесоинженерах. К середине 1950-х гг. возможности трудовой миграции в Карелию были исчерпаны. Задачи подготовки и повышения квалификации инженерных и рабочих кадров лесодобывающей отрасли Карелии в середине 1950-х гг. должны были решаться путём формирования кадров из числа местных жителей. В силу сложившихся традиций последние имели необходимые навыки лесозаготовительных и лесосплавных работ [5].

Отвечая на актуальные запросы экономики региона, Петрозаводский университет с 1950-х гг. взял на себя обязательства по подготовке

высококвалифицированных специалистов для лесозаготовительной отрасли края. 1 сентября 1951 г. на инженерно-технический факультет (ИТФ) Карело-Финского университета набрали студентов I курса по специальности «Лесоинженерное дело» [10, с. 79]. Для организации учебной работы на факультете были приняты новые преподаватели, прибывшие после аспирантуры или непосредственно с производства [9, с. 57]. Вскоре стало очевидно, что подготовка квалифицированных кадров для лесозаготовительной промышленности Карелии требует системного подхода. Для повышения качества обучения по направлению «Лесоинженерное дело» в 1954 г. из ИТФ выделено два отдельных факультета — геологоразведочный и лесоинженерный (ЛИФ) [12, с. 82].

Так, в 1954/55 учеб. году на ЛИФе обучались студенты 4 курсов общей численностью 269 чел. В 1956 г. факультет насчитывал уже 300 студентов [12, с. 83]. В 1956 г. состоялся первый выпуск ЛИФа: 53 молодых специалиста получили дипломы инженера-технолога лесной промышленности. Из них 48 чел. были направлены на работу на лесозаготовительные предприятия Карелии. К концу 1950-х гг. лесоинженерным факультетом было подготовлено 326 инженеров-технологов [9, с. 58].

Петрозаводский университет чутко реагировал на потребности лесозаготовительной отрасли. По просьбе рабочих и техников Онежского тракторного завода в 1956 г. на лесоинженерном факультете было открыто вечернее отделение по специальности «машины и механизмы лесной промышленности». Все 25 чел. первого набора успешно окончили университет и получили квалификацию инженера-механика [10, с. 59, 79]. Это позволило решать многие вопросы, связанные с производством в Карелии такой техники для лесозаготовительных работ, которая бы в полной мере могла способствовать повышению эффективности проводимых работ в лесу и реализации задачи по природосбережению. Темы многих дипломных работ выпускников ЛИФа в те годы были связаны с решением практических задач отрасли. Они были посвящены проблемам модернизации модели трелевочного трактора ТДТ-155, совершенствованию технологии производства и автоматизации производственных процессов и др. [10, с. 80].

Изменение структуры ЛИФа в рассматриваемый период способствовало повышению качества профессиональной подготовки инженеров-механиков лесной промышленности. Так, в 1955/56 учеб. году в составе факультета появилась специальная кафедра механизации лесозаготовок. В 1963 г. на базе кафедр водного транспорта и геодезии и сухопутного транспорта леса была образована кафедра транспорта леса и геодезии. Преподаватели кафедры осуществляли руководство производственной практикой и дипломной работой студентов, вели

научные исследования. Большое значение для развития экономики Карелии имело изучение особенностей использования зимнего лесотранспорта [12, с. 92]. В целом в научной работе преподавателей кафедр ЛИФа в рассматриваемый период отражались актуальные практические потребности лесной промышленности Карелии [12, с. 86].

Повышение потребности лесозаготовительной отрасли Карелии в квалифицированных специалистах, а также высокий уровень профессиональной подготовки студентов и выпускников лесоинженерного факультета Петрозаводского университета позволило открыть новые направления подготовки специалистов в области лесозаготовительной промышленности. С 1959 г. в составе ЛИФа осуществлялось обучение инженеров по новым специальностям: «Промышленное и гражданское строительство» — на дневном и вечернем отделениях, «Машины и механизмы лесной промышленности» и «Лесное хозяйство» — на дневных отделениях [10, с. 79]. Таким образом, факультет, сохраняя прежнее название, превратился в политехнический.

В 1963 г. лесоинженерный факультет впервые выпустил 22 инженера-механика на вечернем отделении по специальности «Машины и механизмы лесной промышленности» [8, 24.11.1962]. В 1964 г. выпуск только по этому направлению подготовки составил уже 24 специалиста [1, ф. 69/457, оп. 1, д. 114, л. 408]. Всего для лесозаготовительной отрасли Карелии на вечернем и дневном отделениях (см. табл.) ЛИФ только в 1964 г. подготовил 83 выпускника [1, ф. 69/457, оп. 1, д. 114, л. 408]. А к 1964 г. лесная промышленность Карелии получила 545 молодых специалиста в этой отрасли, подготовленных усилиями преподавателей Петрозаводского университета на базе лабораторий и технических баз вуза. В 1965 г. ЛИФ насчитывал уже 610 студентов, из них на дневном отделении обучалось 440 чел. [12, с. 83].

Таблица

Количество выпускников дневного отделения ЛИФа Петрозаводского университета по специальности «Лесоинженерное дело» в 1956–1962 гг. (чел.)

Год выпуска	1956	1957	1958	1959	1960	1961	1962
Количество выпускников	53	80	58	51	43	39	49

Источник: [1, ф. 44, оп. 1, д. 301, л. 408; ф. 47, оп. 1, д. 322, л. 321; ф. 51, оп. 1, д. 342, л. 116; ф. 55, оп. 1, д. 365, л. 314; ф. 58, оп. 1, д. 384, л. 154; ф. 64/404, оп. 1, д. 4, л. 501; ф. 65/436, оп. 1, д. 4, л. 684].

Петрозаводский университет успешно решал проблему материально-технического оснащения учебного процесса. В 1956 г. лесоинженерный факультет получил отдельный учебный корпус на ул. Правды.

И если кафедра механизации лесозаготовок первоначально имела только небольшую лабораторию, которая находилась в вестибюле главного корпуса, то после переезда при кафедре работал ряд учебных кабинетов и лабораторий [8, 05.12.1956]. В 1957 г. появились лаборатории электротехники и теории механизмов и машин. Лаборатория механизации работ, требовавшая теоретического и практического обучения, смогла разместиться в гараже и в учебном корпусе [9, с. 58]. В 1958 г. у лесинженерного факультета появилась электролаборатория. Студенты смогли совершенствовать свои профессиональные навыки, используя современное электрооборудование, а также практиковаться в использовании тяговых машин [8, 15.06.1958]. В 1959 г. студенты занимались в новой лаборатории по изучению сопротивления материалов [8, 03.04.1959]. Когда в 1959 г. завершилось строительство главного учебного корпуса университета, ЛИФ получил в нём более комфортные и удобные в использовании кабинеты и лаборатории. На ул. Правды осталась лишь лаборатория электротехники и автоматики [9, с. 42].

В рассматриваемый период, отвечая задачам производства, Петрозаводский университет активно внедрял в процесс подготовки кадров для лесозаготовительной промышленности Карелии практикоориентированное обучение. В. В. Шильников, декан лесинженерного факультета в 1963–1987 гг., отметил, что большую часть времени студенты проводили на предприятиях [6, с. 16]. О высоком качестве подготовки специалистов для лесной отрасли края говорит практическая ориентированность курсовых и дипломных разработок студентов. Так, дипломная работа выпускника лесинженерного факультета Н. Риехкалайна «Комплексная механизация и автоматизация лесоперевалочной биржи “Петушки” Шуйской сплавной конторы» была рассмотрена в Управлении лесной промышленности Карельского совнархоза и положена в основу реконструкции этого предприятия [8, 26.06.1958]. Студент А. Лихачев разработал новый метод строительства лесовозных усов зимнего действия [8, 08.07.1960]. На рубеже 1950-х — 1960-х гг. в основном все дипломные работы выпускников ЛИФа касались реконструкции и комплексной механизации тех лесопунктов, на которых они проходили практику [1, ф. 44, оп. 1, д. 301, л. 163].

В процессе подготовки специалистов Петрозаводский университет откликался на потребности лесной отрасли Карелии. Учебные и производственные практики студентов были организованы таким образом, чтобы учесть потребности предприятий лесозаготовительной отрасли края и закрепить на практике теоретические знания студентов. Студенты лесинженерного факультета проходили стажировку в леспромхозах Карелии: Шуйско-Виданском, Кяппесельгском Кондопожско-

го района, Коверском Олонецкого района, Верхне-Важинском Пряжинского района и др. [1, ф. 44, оп. 1, д. 301, л. 163]. Они общались с работниками предприятий и получали ценные советы от них. Ещё одним преимуществом такой практики было то, что студенты сразу включались в решение непосредственных производственных задач, набирались практического опыта, а предприятия получали квалифицированные консультации преподавателей университета по сложным теоретическим аспектам работы в лесопромышленном комплексе. Через непосредственный контакт с работниками отрасли преподавательский состав вуза мог «держать руку на пульсе» актуальных производственных задач и своевременно корректировать и актуализировать программы подготовки специалистов для лесной отрасли Карелии. Таким образом, посредством продуманной организации практического обучения студентов удалось достичь взаимовыгодного сотрудничества работодателей и Петрозаводского университета, что положительно сказалось на повышении качества профессиональной подготовки выпускников ЛИФа. Они успешно работали в лесной промышленности, на стройках и заводах Карелии, в проектных и научно-исследовательских институтах, в техникумах и в университете [10, с. 83].

Петрозаводский университет поддерживал связи с выпускниками и оказывал им помощь в профессиональной деятельности, что также следует признать эффективным способом повышения качества обучения студентов и важным фактором в развитии самого университета как учебного и научного заведения. Так, выпускник П. Кочетов, который был мастером лесопункта, и главный инженер А. Неклюдов просили преподавателей кафедры дать ряд советов по организации заправки машин горюче-смазочными материалами на лесопунктах. А технорук Э. Гренрус Тикшозерского лесопункта обращался на кафедру за разъяснением устройства и эксплуатации новой топливной аппаратуры автомобилей ЗИЛ-151 и ЗИЛ-164 [11, с. 28]. Почти все преподаватели кафедры ежегодно бывали в леспромпхозах, выявляли недостатки в организации производства и давали конкретные советы, рекомендации, а также читали лекции по актуальным проблемам заготовительной отрасли.

Таким образом, в начале 1950-х гг. Петрозаводский университет начал активную подготовку кадров для лесной промышленности Карелии. Организация практикоориентированного обучения, чуткое реагирование на запросы производства, корректирование учебных задач студентов в соответствии с актуальными задачами отрасли, взаимодействие работодателей и преподавателей кафедр лесоинженерного факультета в

научной, учебной и практической плоскостях позволили вузу к середине 1960-х гг. быстро и эффективно решить проблему дефицита квалифицированных кадров в лесозаготовительной отрасли Карелии и близлежащих областей.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архив Петрозаводского государственного университета.
2. История Карелии в документах и материалах: Советский период. Петрозаводск, 1992. 427 с.
3. *Июдин И. М.* Карельская АССР. 60 лет: цифры и факты. Петрозаводск, 1977. 230 с.
4. *Кулагин О. И.* Лесопромышленный комплекс как объект взаимодействия центральных и региональных элит во второй половине 1940-х — 1960-е гг. (по материалам Карелии) // Вестн. Мос. ун-та. Сер. 21: Управление (государство и общество). 2016. № 3. С. 80–98.
5. *Кулагин О. И.* «Станки окрашены в рациональные цвета...»: советский человек и труд в региональной лесной отрасли (по материалам Карелии 1960-х годов) // *Studia Humanitatis Borealis*. 2014. № 2. С. 4–14.
6. Мой университет: очарование прошлого и размышления о будущем: сб. интервью: [в 5 ч.] Ч. 1. / отв. ред. С. Э. Яловицина. Петрозаводск: Изд-во Петрозаводского гос. ун-та, 2015. 294 с.
7. Национальный архив Республики Карелия (НА РК).
8. Петрозаводский университет. Еженедельная газета Петрозаводского гос. ун-та. Издается с 1956 г.
9. Петрозаводскому государственному университету — 50 лет: [1940–1950] / под ред. М. И. Шумилова и И. П. Покровской. Петрозаводск, 1990. 302 с.
10. Страницы истории Петрозаводского государственного университета, 1940–2000 / сост.-ред. М. И. Шумилов и И. П. Покровская. Петрозаводск, 2005. 540 с.
11. *Шорохова И. В.* Петрозаводский университет в конце 1950-х — первой половине 1960-х годов (по материалам газеты «Петрозаводский университет») // Учёные записки Петрозаводского гос. ун-та. 2015. № 5. С. 27–34.
12. 25 лет Петрозаводского государственного университета им. О. В. Куусинена / отв. ред. В. С. Стефанихин. Петрозаводск, 1965. 226 с.

А. В. Башев

г. Ижевск (Россия)

Удмуртский гос. ун-т

А. А. Рамазанова (Измайлова)

г. Ижевск (Россия)

Комитет по делам архивов при Правительстве УР

ГЕРМАН ПАВЛОВИЧ МАКАРОВ (25.06.1905 — 02.08.1943)

Статья посвящена восстановлению биографии одного из организаторов высшего образования в Удмуртской АССР в 1930-е гг. Германа Павловича Макарова. Авторами сделан акцент на его трудовом пути и профессиональной деятельности, показана роль личности в истории высшего образования в Удмуртии. Рассматриваются вопросы становления и развития двух старейших вузов: формирование кадрового состава и материальной базы, особенности быта преподавателей и студентов. Затронута тема политических репрессий, взаимоотношений администрации и сотрудников учебных заведений с партийными структурами. Рассматривается процесс формирования и начало боевого пути 3-го батальона 30-й мотострелковой бригады Уральского добровольческого танкового корпуса. Статья подготовлена на основе архивных материалов.

Ключевые слова: история высшего образования, Г. П. Макаров, Удмуртский государственный педагогический институт, Ижевский медицинский институт, Удмуртский научно-исследовательский институт, Великая Отечественная война, 30-я мотострелковая бригада Уральского танкового корпуса.

История высшего образования в Удмуртии, в частности история Удмуртского государственного педагогического института¹ (УГПИ) и деятельность Г. П. Макарова в качестве его директора, были рассмотрены в работах проф. В. В. Пузанова [1; 17; 18, с. 97–99; 14].

Основой настоящего исследования стали материалы архивов Удмуртии: Центра документации новейшей истории УР (ЦДНИ УР) и Центрального государственного архива УР (ЦГА УР), а также в архивах Удмуртского государственного университета (УдГУ), Ижевской государственной медицинской академии (ИГМА), Березниковского историко-художественного музея им. И. Ф. Коновалова (БИХМ им. И. Ф. Коновалова), и в объединённой базе данных «Мемориал» (ОБД «Мемориал»). Большинство из них до сих пор не было введено в научный оборот. Наиболее ценными источниками стали протоколы заседаний партийных организаций педагогического и медицинского институтов, личное

¹ Организован в феврале 1931 г. [26, ф. 174, оп. 1, д. 908, л. 30–31].

дело Г. П. Макарова, а также протоколы партийных заседаний 3-го батальона 30-й МСБр Уральского добровольческого танкового корпуса.

Герман Павлович Макаров родился 25 июня 1905 г. в удмуртской крестьянской семье¹ в д. Вотский Менеуз Имишевского района Башкирской АССР. Владел русским, удмуртским и татарским языками², знал немецкий язык. В 1912–1914 гг. учился в начальной школе. В 1914 г. вынужден был оставить учебу в связи с мобилизацией отца на военную службу. После возвращения отца с фронта, продолжил обучение, и в сентябре 1917 г. поступил в Андреевское двухклассное училище, которое окончил в мае 1919 г.

В конце 1920 — начале 1921 г. 6 мес. работал делопроизводителем Андреевского волостного комитета труда. Оставил работу в связи с поездкой на учительские курсы в г. Бирск, но как несовершеннолетний на курсы принят не был, и по этой же причине по распоряжению Бирского уездного отдела народного образования был освобожден от работы в волкоме труда. Вернулся в родительское хозяйство, где проработал до осени 1924 г., после чего был командирован волостными организациями в Башкирскую областную Совпартшколу как представитель актива беспартийной крестьянской молодёжи.

В марте 1927 г. окончил Совпартшколу II ступени. Будучи курсантом, в 1925 г. вступил в комсомол, с 1927 г. — кандидат в члены партии, с 1928 г. — член ВКП(б). Состоял в профсоюзе работников Высших школ и научных учреждений с 1925 г.

С июля по октябрь 1927 г. работал ответственным секретарём волкома ВЛКСМ с. Андреево Имишевского района. Оставил работу в связи с призывом в РККА. Во время прохождения военной службы (октябрь 1927 — октябрь 1928 г.) окончил школу младшего командного состава, исполнял обязанности начальника клуба 10 отдела территориального стрелкового батальона г. Бирска Башкирской АССР. С октября 1928 г. по май 1929 г. работал обществоведом в татаро-башкирской школе II ступени и преподавателем диалектического материализма в педучилище в г. Бирске. С мая 1929 по май 1930 г. работал ответственным секретарём Верхне-татышлинского волкома ВКП(б) Бирского кантона³ Башкирской

¹ Согласно автобиографии Г. П. Макарова, его родители были «беспартийные, неграмотные <...> до и после революции безвыездно занимались сельским хозяйством и с 1929 года состоят членами сельхоз артели» [23, ф. 54, оп. 3, д. 2712, л. 44].

² Своим родным языком называет татарский [23, ф. 176, оп. 1, д. 5, л. 191].

³ Единица административно-территориального деления Башкирии с 1798 по 1930 г.

АССР. Во время работы выступал против «перегибов» при проведении сплошной коллективизации¹.

19 мая 1930 г. был отозван Бирским кантоном ВКП(б) на кантонную работу, но на ней не был, в связи с поездкой на учёбу по командировке Башкирского обкома ВКП(б), и с мая по август 1930 г. окончил курсы при Башкирском пединституте по подготовке к поступлению в вуз.

В августе 1930 г. поступил в Академию Коммунистического воспитания им. Крупской в Москве на факультет преподавателей общественных наук, который был выделен в самостоятельный Коммунистический университет преподавателей общественных наук (КУПОН). Окончил философское отделение КУПОНа в 1933 г. За время учёбы прошёл педагогическую практику в вузах Москвы и выполнил дипломную работу на тему «Теория и Практика». В итоге, получил квалификацию преподавателя диалектического и исторического материализма (диплом № 34) [23, ф. 54, оп. 3, д. 2712, л. 44–47].

В августе 1933 г. Г. П. Макаров прибыл в распоряжение Удмуртского обкома ВКП(б) и был направлен на работу преподавателем философии в Удмуртский государственный педагогический институт [23, ф. 16, оп. 1, д. 1466, л. 179] с нагрузкой в 370 час. по доцентской ставке [4, оп. 2, д. 4, л. 51]. В Книге приказов УГПИ сохранилась запись от 3 (7)² октября 1933 г.: «На основании постановления секретариата Удмуртского обкома ВКП(б) и распоряжения Областного отдела народного образования [23, ф. 16, оп. 1, д. 1467, л. 58], я, Макаров Герман Павлович, приступил к исполнению обязанностей директора Удмуртского пединститута» [4, оп. 2, д. 4, л. 51об]. К моменту назначения на должность директора его производственный стаж насчитывал 15 лет [23, ф. 176, оп. 1, д. 3, л. 17]. В отчёте за 1934 г. Герман Павлович пишет: «Принял институт в октябре 1933 г. в состоянии полного развала. Средства расходовались не по прямому назначению, дисциплина отсутствовала, не говоря уже о необеспеченности института учебным зданием, общежитиями,

¹ Из выступления Г. П. Макарова 19 апреля 1937 г.: «В 1930 г. секретарь ОК ВКП(б) Башкирии Юрьевич сделал доклад о сплошной коллективизации. Я, будучи сам секретарём волкома ВКП(б), по докладу выступил с резкой критикой, что в отсталых районах проведение сплошной коллективизации на данном этапе, т. е. в весенней посевной невозможно, что это перегиб. В это время в нашу волость приехали уполномоченные обкома ВКП(б) и стали проводить сплошную коллективизацию. Тогда я запротестовал. Мне уже после сообщили, что стоял вопрос об исключении из партии и снятии с работы, но нигде этот вопрос не ставился» [23, ф. 176, оп. 1, д. 5, л. 215].

² Неразборчиво в документе.

квартирами, об отсутствии кабинетов, лабораторий и т. д.» [23, ф. 176, оп. 1, д. 3, л. 22].

Столкнувшись с множеством хозяйственно-административных трудностей, Герман Павлович немедленно начинает работать, что называется, «засучив рукава». Одним из первых его шагов в административной деятельности стали приказы об организации кафедр «в трёхдневный срок»: кафедры физико-математических дисциплин, исторических дисциплин, химико-биологических дисциплин, педагогики, литературы. Сам же он возглавил кафедру социально-экономических дисциплин [26, ф. 1282, оп. 2, д. 37, л. 25], читал курс философии, диалектического и исторического материализма. С 1933 г. под его руководством начался переход на факультетскую систему обучения — отделения института были преобразованы в факультеты: исторический, естествознания, языка и литературы, физико-математический [4, оп. 2, д. 4, л. 59–64]. Г. П. Макаров также возглавлял двухгодичный учительский институт¹ и одногодичные педагогические курсы², созданные для ускоренной подготовки кадров при УГПИ [23, ф. 174, оп. 6, д. 196, л. 76–76об].

В условиях постоянного роста количества студентов и преподавателей, институту в обязательном порядке требовался свой корпус. Уже в постановлении об организации УГПИ от 10 февраля 1931 г. было предписано «приступить в том же году к постройке здания для института» [26, ф. 174, оп. 1, д. 908, л. 30–31]. Но лишь с приходом Г. П. Макарова начались подготовительные работы по строительству здания, проект которого Наркомпрос РСФСР утвердил 13 июля 1934 г. Однако планы не выполнялись, выделенные средства расходовались строительными организациями не по назначению [23, ф. 14, оп. 1, д. 552(а) (д. 137), л. 18–30]. Поэтому только в 1939 г. УГПИ переселился под собственную крышу (сейчас — 2-й корпус УдГУ).

Наряду с постройкой институтского корпуса остро стояла проблема студенческих общежитий. Как писала «Ижевская правда» в ноябре 1931 г.: «За неимением помещения студенты спят на сеновалах и где попало, в виду чего нет никакой возможности прорабатывать задания» [8, с. 3]. С 1934 по 1937 г. были построены три общежития³ на 460 мест, что позволило частично решить проблему благоустройства студенческого быта. «Я, не имея ни одного рубля, отпущенного на строительство, всё же добился того, что построили общежитие на 60 тысяч рублей», —

¹ Просуществовал с 1934 по 1955 г. [16, с. 86].

² Существовали с 1935 по 1938 г. [16, с. 86].

³ Отметим, что в этих общежитиях студенты УГПИ–УдГУ проживали до начала 1970-х гг. [16, с. 197].

констатирует Г. П. Макаров на заседании парткома 16 января 1934 г. [23, ф. 176, оп. 1, д. 1, л. 283об]. При этом на февраль 1934 г. он, наряду с некоторыми другими преподавателями, числился в списках сотрудников необеспеченных жильём¹. Только в 1936 г. ему была выделена квартира, в которой его семья проживала вместе с семьёй зам. директора УГПИ по учебной части М. А. Родина [23, ф. 54, оп. 3, д. 2712, л. 19].

Под руководством Г. П. Макарова постепенно росла материально-техническая база УГПИ: пополнялись книгами и пособиями библиотечные фонды, росло количество учебного оборудования в кабинетах и лабораториях. К 1937 г. институт имел два преподавательских дома [26, ф. 1282, оп. 2, д. 37, л. 15], для обеспечения хозяйственных нужд УГПИ было организовано подсобное хозяйство: конюшня, свинарник, складские помещения, столярная мастерская, дровяник. Имелся собственный огород на 12 га [23, ф. 176, оп. 1, д. 1, л. 252]. За годы директорства Герману Павловичу удалось довести организационный период пединститута до логического завершения: навести порядок в управлении и финансах, удержать контингент студентов и достичь его устойчивого роста, наладить стабильный учебный процесс, добиться выделения средств на строительство собственного здания УГПИ.

Однако со стороны сотрудников пединститута наблюдалось неоднозначное отношение к твёрдой, подчас даже авторитарной манере руководства Г. П. Макарова. Достаточно взглянуть на заголовки газетных статей того времени: «Директор пединститута творит произвол» (октябрь 1934 г.), «В Удмуртском пединституте нет сталинского отношения к людям» (сентябрь 1935 г.), «Выкорчевать до конца врагов народа и их покровителей в пединституте» (сентябрь 1937 г.) [9, с. 2; 10, с. 4; 20, с. 2]. Общей чертой перечисленных статей было то, что они однозначно писались людьми, знакомыми с состоянием дел в УГПИ и знающими не понаслышке «своеобразный стиль макаровского руководства» [10, с. 4]. Стоит отметить, что в сложившихся непростых условиях только достаточно решительными и самостоятельными действиями можно было добиться видимых результатов в деле организации работы пединститута.

Г. П. Макаров был непререкаемым авторитетом среди преподавателей, а особенной любовью и уважением пользовался в студенческой среде. Директор и некоторые преподаватели часто проводили свободное время вместе с учащимися института. Герман Павлович играл с ними в волейбол, посещал студенческие общежития и, несмотря на огромную занятость делами пединститута, уделял много времени личному обще-

¹ Так, из 17 чел. профессорско-преподавательского состава 8 было обеспечено квартирами, 9 — необеспеченно [16, с. 91].

нию со студентами. Первые выпускники УГПИ (годы учёбы: 1931–1935) вспоминали: «На третьем курсе Оля Николаева сильно ушибла ногу и более двух месяцев лечилась в клинике, так Герман Павлович, несколько раз её навещал и непременно с гостинцами!». Надо отметить, что он не сильно отличался по возрасту от учащихся УГПИ (на момент вступления в должность директора ему было всего 28 лет). В коллективе института сложилось мнение: Герман Павлович — «душа студентов нашего времени» [23, ф. 4994, оп. 1, д. 666, л. 15].

Помимо административной, общественной и преподавательской деятельности, Г. П. Макаров занимался курированием работы комсомольской организации пединститута. В отличие от предыдущих партприкреплённых, чья неудовлетворительная работа не раз отмечалась парткомом, Герман Павлович ответственно подходил к делу: присутствовал практически на каждом комсомольском собрании и уделял большое внимание работе с молодёжью [23, ф. 176, оп. 1, д. 5, л. 34об].

Особенностью первых наборов студентов УГПИ было то, что они были представлены, в основе своей, выходцами из удмуртских крестьянских семей. Многие из них уже работали сельскими учителями, по возрасту были ровесниками своих преподавателей¹. Для основной массы студенчества был характерен низкий культурный уровень, приверженность бытовым обычаям и привычкам, сформированным традиционной сельской средой. Это было несовместимо с идеологическими и культурными установками партии и правительства в рамках проводимой в СССР культурной революции и с задачами воспитания человека «нового типа». Преподавательским коллективом УГПИ проводилась большая работа по повышению бытовой культуры студенчества: борьба за гигиену, движение за улучшение санитарно-бытовых условий в учебных аудиториях и общежитиях, марксистско-ленинское воспитание, привитие правильных морально-нравственных ориентиров, борьба с антисоциальными проявлениями в студенческой среде [4, оп. 2, д. 6, л. 1–3об].

Много внимания Г. П. Макаров уделял и решению кадровой проблемы. При нём научно-преподавательский состав института пополнился перспективными специалистами, большинство из которых прошли обучение в аспирантурах центральных вузов страны. Прибыли по распоряжениям Наркомпроса РСФСР и УАССР: педагог М. А. Родин (директор УГПИ в 1938–1944 гг.) [7], физик М. П. Бабин (директор УГПИ в

¹ Из воспоминаний студента первого выпуска К. А. Князева: «Таким образом, принятые в институт были разного возраста: 18–20 лет; ранее работавшие учителями в возрасте 30 и более лет. А один студент 45 лет» [23, ф. 4994, оп. 1, д. 583, л. 10].

1948–1972 гг.), математики С. С. Филипповский (директор УГПИ в 1945–1948 гг.) и Л. В. Тонков, историк А. Н. Вахрушев, химик А. С. Воробьев, филологи А. С. Бабинцев и А. А. Поздеева, и мн. др. преподаватели и сотрудники, долгое время составлявшие основу коллектива и административного аппарата института. В этот период для работы в УГПИ приезжают и учёные-филологи А. К. Дорошкевич, А. Ф. Шамрай, Г. Г. Мельниченко, историк С. Н. Чеботарёв¹.

Тяжёлым испытанием для коллектива УГПИ стало время политических репрессий в УАССР. Многие преподаватели пединститута были сняты с работы по идеологическим причинам. Как слова признания заслуг директора УГПИ в деле сохранения ценных преподавательских кадров звучат слова статьи в «Удмуртской правде» от 24 сентября 1937 г.: «разоблачённые враги народа троцкисты и буржуазные националисты Чеботарёв, Корепанов Д.², Поздеев³ и др. находили здесь благоприятную почву для своей контрреволюционной деятельности <...> [Они] разоблачены, кстати сказать, помимо института». «Вся деятельность врагов народа проходила при прямом попустительстве директора Макарова», — пишет газета, указывая, что «Макаров клал под сукно все сигналы о Чеботарёве и отмалчивался на них», и что ещё в «январе 1937 г. Макаров заявил на заседании исторического факультета: “мы сознательно сдерживаем напор студентов, хотя давно знаем подлинное лицо Чеботарёва, но пытаемся исправить его недостатки на практической работе”». Далее следуют обвинения Г. П. Макарова в проявлении заботы и «по отношению к буржуазному националисту, заядлому врагу народа Д. И. Корепанову, контрреволюционную деятельность которого [он] также прекрасно знал» [20, с. 2]. В номере газеты «Удмуртская правда» от 29 сентября 1937 г. в статье «Языковед-вредитель» подчёркивается, что «только по-

¹ С. Н. Чеботарёв — выпускник Ленинградской педагогической академии, профессор древней истории, Имел опыт работы в московских и ленинградских вузах, а также ряд публикаций, в т. ч. монографии «Понологическая теория происхождения религии» (1928 г.), «Возникновение искусства» (1930 г.), «Закат религии: наука, философия и религия» (1928 г.), «Брак, семья и религия: критические очерки по истории религии» (1928 г.). Преподавал древнюю историю в УГПИ с 1935 по 1937 г.

² Д. И. Корепанов (Кедра Митрей) — выпускник Казанской инородческой учительской семинарии, аспирантуры при Московском педагогическом научно-исследовательском институте. Удмуртский писатель. В 1932 г. назначен директором УдНИИ [23, ф. 16, оп. 1, д. 1267, л. 41]. С 1932 г. преподавал педагогику, а в 1933–1937 гг. — удмуртский язык и литературу, заведовал кафедрой языка и литературы в УГПИ. Репрессирован в 1937 г.

³ И. Я. Поздеев — преподаватель педагогики в УГПИ в 1935–1937 гг., автор научной работы «Воспитание удмуртских детей».

литической беспечностью и покровительством дирекции пединститута можно объяснить тот факт, что Жуйков¹, этот ярый националист, вредитель до сих пор безнаказанно продвигался на фронте культурного строительства Удмуртии» [21, с. 2].

Бескомпромиссность и твёрдость Г. П. Макарова в отстаивании интересов пединститута, стала причиной многочисленных конфликтов с партийным руководством республики. Вот как Герман Павлович описывал подобные ситуации: «[В. К. Тронин]² вызывал меня и обязательно сейчас же, а я был занят с заочниками, а если не приду, потащит меня к секретарям», говоря [Г. А. Иванову]³: «Вот он, учёный муж, мне не подчиняется» [23, ф. 176, оп. 1, д. 5, л. 244–245]. Попытки Удмуртского обкома ВКП(б) летом 1936 г. перевести Г. П. Макарова с работы в пединституте в Наркомпресс УАССР [23, ф. 16, оп. 1, д. 2111, л. 94] не встретили поддержки самого Германа Павловича. Точку в этом деле поставила телеграмма секретаря ЦК ВКП(б) А. А. Андреева с рекомендацией оставить Г. П. Макарова на посту директора УГПИ [23, ф. 54, оп. 3, д. 2712, л. 18].

Однако значительные разногласия и с партийным руководством республики, и с некоторыми сотрудниками пединститута, в итоге привели к тому, что весной 1937 г., несмотря на протесты со стороны большинства студентов и преподавателей, был поставлен вопрос о снятии Г. П. Макарова с должности директора УГПИ и исключения его из рядов ВКП(б). Весьма показательны и характерны реплики студентов на собраниях по вопросу исключения Германа Павловича из партии: «этот вопрос тянут пятый месяц. [Говорят,] Г. П. Макаров не расшифровал современный троцкизм, но ведь он факты приводил»; «если Макаров сделал политическую ошибку, то партия сделала её вдвойне» [23, ф. 176, оп. 1, д. 5, л. 225–226]. Как один из ярких примеров можно привести высказывание М. А. Родина на заседании парткома УГПИ 14 сентября 1937 г.: «т. Макарова не можем исключать из партии, так как нет обоснованных фактов для его исключения» [23, ф. 176, оп. 1, д. 5, л. 121].

Результаты голосований парторганизации вуза в период с июня по сентябрь 1937 г. показывают, что основная часть коллектива выказывала ему полную поддержку. Так, на закрытом партсобрании первичной организации УГПИ 7 июля в ходе голосования по вопросу о совер-

¹ С. П. Жуйков — выпускник аспирантуры Института языка и мышления АН СССР в Ленинграде. Преподаватель удмуртского языка в 1931–1937 гг., доцент, зав. кафедрой удмуртского языка и литературы УГПИ, лингвист, составитель словарей, автор учебников для удмуртских и русских школ.

² В. К. Тронин — зав. отделом школы и науки Удмуртского обкома ВКП(б).

³ Г. А. Иванов — председатель СНК Удмуртской АССР, председатель ЦИК Удмуртской АССР.

шении политической ошибки товарищем Макаровым, было отдано 3 голоса «за» и 7 — «против» [23, ф. 176, оп. 1, д. 5, л. 226–227]. «За выражение политического недоверия тов. Макарову по руководству институтом» на закрытом партийном собрании 14 сентября «за» высказались 3 чел., «против» — 8 [23, ф. 176, оп. 1, д. 5, л. 241–242].

24 сентября 1937 г. вышла статья «Выкорчевать до конца врагов народа и их покровителей в пединституте», в которой говорилось, что «Макаров создавал благодарную почву для вредительства и контрреволюционной деятельности врагов народа <...> троцкистско-бухаринские агенты, буржуазные националисты глубоко пустили свои корни в Удмуртском педагогическом институте» и т. п. [20, с. 2]. С 27 по 29 сентября в присутствии работников обкома, считавших, что «эту статью надо разобрать по косточкам», в пединституте проходило закрытое партийное собрание по разбору предъявленных в газете обвинений. Показательно, что после посвящённой статье доклада партсекретаря УГПИ Н. М. Семёнова несколько минут в помещении стояла тишина: никто из сотрудников или студентов пединститута не изъявил желания выступить на собрании [23, ф. 176, оп. 1, д. 5, л. 244]. Под давлением со стороны сотрудников обкома и с нарушением регламента голосования¹ было принято решение: «за систематическое протаскивание контрреволюционного троцкизма <...> Макарова Германа Павловича — исключить из членов ВКП(б)» [23, ф. 176, оп. 1, д. 5, л. 265]. Решение партийной ячейки пединститута было подтверждено городским комитетом партии 5 ноября 1937 г., а также партколлекцией партийного контроля 16 ноября 1937 г. [23, ф. 14, оп. 2, д. 552(б), л. 102]. Г. П. Макаров был снят с работы в пединституте обкомом «как троцкистско-бухаринский выродок и буржуазный националист» [23, ф. 54, оп. 3, д. 2712, л. 44об], а приказом Наркомпроса РСФСР № 2590 от 19 ноября 1937 г. официально освобождён от занимаемой должности «как необеспечивший делового и политического руководства и за засорение пединститута чуждыми людьми» [4, оп. 2, д. 22, л. 29об].

С декабря 1937 по март 1938 г. и с июля по ноябрь 1938 г. Герман Павлович был безработным, и как он сам отмечает, не имел «никаких средств к существованию». За это время он 5 раз ездил в Москву за собственный счёт, добываясь работы [23, ф. 54, оп. 3, д. 2712, л. 29об].

Решением обкома профсоюза работников высших учебных заведений и научных учреждений от 31 марта 1938 г. мотив увольнения с

¹ Присутствовало 12 членов и кандидатов в члены ВКП(б) из необходимых 24, при голосовании принимались во внимание голоса работников обкома [23, ф. 54, оп. 3, д. 2712, л. 21].

работы в пединституте Г. П. Макарова был признан «политически порочающим», и начался процесс его реабилитации [23, ф. 54, оп. 3, д. 2712, л. 37].

13 марта 1938 г. Г. П. Макаров был принят на должность научного сотрудника в сектор истории Удмуртского научно-исследовательского института¹ (УдНИИ), где разрабатывал тему «Революция 1905 г. и Ново-Мултанское восстание в Удмуртии» из цикла истории социал-демократической организации Удмуртии, а в конце марта по рекомендации обкома партии был принят, по совместительству, на должность учёного секретаря — заместителя директора УдНИИ [12, ф. 1, оп. 2, д. 9, л. 56, 57, 71]. Отметим, что с сотрудниками и руководством УдНИИ Г. П. Макаров был знаком ещё с 1935 г. — со времени его работы в составе авторского коллектива (П. В. Кильдибеков², Ф. П. Макаров³, В. А. Максимов⁴, Д. И. Корепанов и др.) переводчиков избранных произведений Ленина-Сталина на удмуртский язык [23, ф. 372, оп. 1, д. 26, л. 4–4об].

Параллельно с работой в УдНИИ читал лекции на годичных курсах Наркомпроса УАССР по диалектическому и историческому материализму [23, ф. 54, оп. 3, д. 2712, л. 29]. Будучи членом профсоюза, входил в комитет содействия месткома союза работников высших учебных заведений и научных учреждений [26, ф. 34, оп. 1, д. 9, л. 17].

Назначение Германа Павловича в институт вызвало недовольство и травлю его со стороны членов партийной организации УдНИИ. Приведём ряд типичных реплик с партсобраний: «Максимов и Макаров, исключённые и снятые с работы, рекомендуются обкомом в научно-исследовательский штат, когда как их ни в коем случае нельзя было допускать к работе на идеологическом фронте», «ни одна работа написанная им [Г. П. Макаровым. — *Авт.*] не будет выпущена без согласования с обкомом ВКП(б)» [23, ф. 1220, оп. 1, д. 11, л. 21, 49]. Г. П. Макаров был снят с работы в научно-исследовательском институте в июле 1938 г. [12, ф. 1, оп. 2, д. 9, л. 76].

В августе 1938 г. КПК при ЦК ВКП(б) установила необоснованность предъявленных политических обвинений и восстановила Германа

¹ Организован в марте 1931 г. [23, ф. 16, оп. 1, д. 1137, л. 60].

² П. В. Кильдибеков — выпускник Коммунистического университета трудящихся Востока (КУТВ). В 1932 г. преподавал историю Удмуртии в УГПИ; редактор газеты «Удмурткоммуна». Репрессирован в 1937 г.

³ Ф. П. Макаров — выпускник КУТВа. Доцент истории СССР. В 1935 г. назначен директором УдНИИ. Репрессирован в 1937 г.

⁴ В. А. Максимов — выпускник Института красной профессуры, прошёл стажировку в АН СССР. Историк, публицист, директор УдНИИ (1934 г.). Председатель кафедры истории УГПИ в 1932 г.

Павловича в партии с объявлением строго выговора за притупление бдительности [23, ф. 54, оп. 3, д. 2712, л. 44об]. А в октябре того же года в газете «Удмуртская правда» вышла заметка «Товарищ Макаров восставлен в партии» [22, с. 2], и с ноября он был принят на работу научным сотрудником по основам марксизма-ленинизма в Институт усовершенствования учителей¹ (ИУУ) [23, ф. 54, оп. 3, д. 2712, л. 44об], продолжил профсоюзную деятельность и в январе 1939 г. был избран профоргом [26, ф. 1278, оп. 1, д. 1, л. 69], возглавлял кафедру марксизма-ленинизма ИУУ.

19 февраля 1939 г. выходит приказ Наркомпроса РСФСР: «Изменить формулировку приказа за № 2590 от 19 ноября о снятии с работы бывшего директора Удмуртского госпединститута товарища Г. П. Макарова, заменив следующей редакцией: “Освободить тов. Г. П. Макарова от занимаемой должности директора УГПИ, использовав его на преподавательской работе”» [26, ф. 1278, оп. 1, д. 1, л. 167].

В марте 1939 г. Г. П. Макаров работал и. о. директора ИУУ [26, ф. 738, оп. 1, д. 898, л. 62–64]. 4 июня 1939 г. в присутствии представителя от пединститута М. А. Родина и сотрудников ИУУ вышеупомянутым союзом, было принято решение, что «стаж преподавательской работы т. Макарова в УГПИ считать непрерывным с 1 сентября 1933² по 1938/39 учеб. год включительно» [26, ф. 1278, оп. 1, д. 1, л. 105], что стало свидетельством его окончательной реабилитации.

Дальнейшая судьба Германа Павловича связана с Ижевским государственным медицинским институтом³ (ИМИ) [5, с. 25–26]. Приказом от 29 августа 1939 г. он был принят на должность и. о. доцента кафедры марксизма-ленинизма [3, оп. 2, д. 27, л. 218; 23, ф. 207, оп. 1, д. 11, л. 148]. 23 апреля 1941 г. избран секретарём парторганизации [23, ф. 207, оп. 1, д. 11, л. 130].

В это же время Герман Павлович приступил к работе над диссертацией на соискание учёной степени канд. филос. наук по теме «Развитие как борьба противоположностей» [26, ф. 1457, оп. 1, д. 121, л. 26]. К февралю 1941 г. им был сдан кандидатский минимум [11, с. 3]. Однако закончить диссертацию помешала война [26, ф. 1457, оп. 1, д. 115, л. 39].

24 июня 1941 г. на партсобрании ИМИ Г. П. Макаров читал доклад «О мобилизационной готовности». 4 сентября он выступал с докладом «Парторганизация в условиях Отечественной войны» со словами: «Наша

¹ Открыт в декабре 1938 г. [2, ф. Р-738, оп. 1, д. 278, л. 1].

² На 1937 г. общий педагогический стаж — 8 лет, а стаж работы в вузах по специальности преподавателя диалектического и исторического материализма — 6 лет [21, ф. 1282, оп. 2, д. 37, л. 6].

³ Открыт в сентябре 1933 г. [21, ф. Р-1457, оп. 1, д. 36, л. 4].

страна переживает суровые дни, когда решается судьба советского государства. На призыв т. Сталина народы Советского Союза ответили политическим и производственным подъёмом, тысячи добровольцев пошли в РККА, миллионы вступили в народное ополчение. В авангарде вооружённой борьбы на фронте и в тылу идут коммунисты, партийные организации. Мы уверены, что фашизм будет разгромлен» [23, ф. 207, оп. 1, д. 13, л. 33–35].

С 25 июля 1941 г. Г. П. Макаров находился в командировке по распоряжению Ижевского горвоенкомата [3, оп. 2, д. 53, л. 70]. В отчёте кафедры марксизма-ленинизма о работе за 1941–1944 гг. сообщается: «Преподаватели, работавшие до войны, тт. А. П. Минеев и Г. П. Макаров, мобилизованы в Красную Армию» [26, ф. Р-1457, оп. 1, д. 130, л. 84]. 19 сентября 1941 г. Герман Павлович отбыл в распоряжение Пастуховского РВК г. Ижевска Удмуртской АССР [25].

По сведениям алфавитной карточки из картотеки политработников с 16 апреля 1942 г. по приказу Уральского военного округа (УрВО) Г. П. Макаров был назначен преподавателем социально-экономического цикла в I-м Ленинградском дважды краснознамённом пехотном училище [14], которое, после тяжёлых боёв на Лужском рубеже и тяжёлых потерь было эвакуировано в г. Березники. Туда же переехала и супруга Германа Павловича Мария Петровна Иванова [13] с двумя детьми: мальчиком 1939 г. р. и девочкой 1941 г. р.

10 ноября 1942 г. Г. П. Макарову присвоено звание капитана [14]. В феврале — марте 1943 г. он участвовал в формировании частей Уральского добровольческого танкового корпуса, который был сформирован по инициативе Свердловского, Челябинского, Молотовского обкомов ВКП(б) в период с января 1942 по март 1943 г. В состав корпуса вошли: 197-ая, 243-ая, 244-ая танковые бригады и 30-ая мотострелковая бригада [27]. По данным перечня частей танкового корпуса от 23 февраля 1943 г., капитан Г. П. Макаров был ответственным за организацию гвардейской миномётной дивизии в г. Алапаевске, численностью 244 чел. [24, ф. 4, оп. 31, д. 486, л. 102].

С апреля 1943 г. Герман Павлович служил зам. командира батальона по политчасти в звании капитана в составе 3-го батальона 30-ой мотострелковой бригады 30-го Уральского добровольческого танкового корпуса (30 УДТК) [2, ф. 199, оп. 5, п. 1, нв-517, л. 3–4].

2 июня 1943 г. части и соединения корпуса с личным составом, танками, автомашинами и боеприпасами были погружены в эшелоны и передислоцированы в Подмоскowie (Костаревский танковый лагерь) для прохождения военной подготовки [15].

30-й УДТК вошёл в состав 4-й танковой армии, которая прибыла на Брянский фронт и была задействована на орловском направлении. Задача корпуса была в том, чтобы перерезать шоссейную и железную дороги, соединяющие Орёл и Брянск, окружить и уничтожить группировку вражеских войск в районе г. Болхова. 30-я МСБр вместе с 243-ей Пермской танковой бригадой должна была в своём первом бою 26 июля наступать с рубежа Рылово-Луново в направлении р. Нугрь и с ходу форсировать её. От Козельска до мест боёв, в связи с некомплектом колесных машин, 30-я МСБр совершала переход в пешем строю (около 100 км) по размытым сильными дождями дорогам, по пересечённой оврагами местности [6, 27].

В результате наступательных боёв в период с 27 июля по 3 августа 1943 г. соединения и части 30-го УДТК продвинулись на 20–25 км, освободив от немецко-фашистских оккупантов 20 населённых пунктов. 30-я МСБр участвовала в форсировании рр. Орс, Нугрь, Злынь, освобождении населённых пунктов Дулебино, Струково, Однощекино, Сухочево, Колонтаево, Борилово. Непрерывно находясь в боях всё это время, бригада потеряла убитыми, ранеными и пропавшими без вести 1835 чел., т. е. более 50 %. [15]. В числе убитых был и Герман Павлович Макаров, героически погибший в боях за Родину 2 августа 1943 г. [13].

Вечная ему память!

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. 65 лет УГПИ–УдГУ. Ижевск, 1996. 135 с.
2. Архив Березниковского историко-художественного музея им. И. Ф. Коновалова (БИХМ им. И.Ф. Коновалова).
3. Архив Ижевской государственной медицинской академии (ИГМА).
4. Архив Удмуртского государственного университета (УдГУ).
5. Башев А. В., Иванова Н. Н., Измайлова А. А. Герман Павлович Макаров — организатор высшего образования в Удмуртии // Труды Ижевской государственной медицинской академии: сб. науч. ст. Т. 54. Ижевск, 2016. С. 25–26.
6. Зайцев В. И. Гвардейская танковая. Свердловск, 1989. URL: http://militera.lib.ru/memo/eidegg/zaytsev_vi/01.html
7. Зворыгин Р. В. Родин Михаил Андреевич — первый уполномоченный совета по делам Русской православной церкви при СНГ (СМ) СССР по УАССР // URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23312742>
8. Ижевская правда. 1931. 16 нояб.
9. Ижевская правда. 1934. 20 окт.
10. Ижевская правда. 1935. 22 сент.
11. Молодой большевик. 1941. 13 фев.

12. Научный Архив Удмуртского института истории языка и литературы Удмуртского федерального исследовательского центра Уральского отделения РАН (НА УИИЯЛ УдмФИЦ УрО РАН).
13. Объединенная база данных «Мемориал» (ОБД «Мемориал») // URL: <http://www.obd-memorial.ru/html/info.htm?id=3120101>
14. Объединенная база данных «Мемориал» (ОБД «Мемориал») // URL: <https://obd-memorial.ru/html/info.htm?id=1913717391&p=1>
15. *Петров П. П.* Фронт — Уралу // URL: <http://www.museum-berezniki.ru/nauchno-issledovatel'skaja-rabota/front-uralu/>
16. *Пузанов В. В.* Краткая история Удмуртского государственного университета (пособие к курсу «Введение в профессию»). Ижевск, 2012. 30 с. [электронное издание].
17. *Пузанов В. В., Верижникова И. В.* Очерки истории Удмуртского государственного университета. 1931–2001. Ижевск, 2001. 271 с.
18. *Пузанов В. В., Верижникова И. В., Кутявин А. Н., Халявин Н. В.* Очерки истории Удмуртского государственного университета. 1931–2005. Ижевск, 2006. 564 с.
19. Сайт Ленинградского (Санкт-Петербургского) Высшего общевойскового командного дважды Краснознаменного училища им. Кирова // URL: <http://lenpeh.ru/history/>
20. Удмуртская правда. 1937 24 сент.
21. Удмуртская правда. 1937 29 сент.
22. Удмуртская правда. 1938. 24 окт.
23. Центр документации новейшей истории УР (ЦДНИ УР).
24. Центр документации общественных организаций Свердловской области (ЦДООСО).
25. Центральный архив Министерства обороны. Ф. 3380. Оп. 2. Д. 60 // URL: <https://pamyat-naroda.ru/>
26. Центральный государственный архив УР (ЦГА УР).
27. *Щекотихин Е. Е.* Крупнейшее танковое сражение Великой Отечественной. Битва за Орел // URL: <https://proflib.com/chtenie/61255/egor-schekotikhin-kрупneyshee-tankovoe-srazhenie-velikoy-otechestvennoy-bitva-za-orel.php>

Н. Б. Полякова, Д. В. Репников, А. А. Шадрин

г. Ижевск (Россия)

Удмуртский гос. ун-т

КАФЕДРА ФИЛОСОФИИ В ИСТОРИИ УГПИ–УдГУ

В статье представлены фактические материалы по истории кафедры философии (ныне — кафедры философии и гуманитарных дисциплин) Удмуртского государственного педагогического института и Удмуртского государственного университета за период с начала 1930-х гг. по наст. вр. На протяжении всей истории существования и развития УГПИ–УдГУ кафедра была и остаётся одной из наиболее значимых и востребованных в образовательном процессе, а также в научной и учебно-методической работе вуза. Являясь де-факто межинститутской (ранее — межфакультетской), кафедра обеспечивает преподавание цикла философских дисциплин на всех уровнях обучения — бакалавриата, магистратуры и аспирантуры, а с недавнего времени — и дисциплины «История» для студентов неисторических специальностей и направлений подготовки.

Ключевые слова: кафедра философии, кафедра философии и гуманитарных дисциплин, история, социальная онтология, метод субъектно-объектного тождества, конструктивно-герменевтический подход.

История кафедры и преподавания философии в УГПИ–УдГУ неразрывно связаны с историей становления и развития вуза. С 3 октября 1933 по 21 октября 1937 г. директором Удмуртского государственного педагогического института был Г. П. Макаров (1905–1943), окончивший философский факультет Коммунистического университета преподавателей общественных наук (КУПОН) в Москве. В УГПИ он читал курсы философии, диалектического и исторического материализма. Фактически, как вуз УГПИ состоялся в годы директорства Г. П. Макарова. Начав почти с нуля, он сумел довести организационный период истории пединститута до его логического завершения. Среди студентов, преподавателей и сотрудников Г. П. Макаров пользовался заслуженным авторитетом. В 1937 г. был обвинён в троцкизме и приказом наркома просвещения РСФСР освобождён от занимаемой должности. Будучи с начала Великой Отечественной войны на фронте, пал смертью храбрых 2 августа 1943 г. в боях в районе д. Борилово Орловской области.

Первые кафедры, в числе которых и *кафедра философии*, были сформированы в УГПИ в начале 1930-х гг. В октябре 1935 г., в связи с сокращением штата преподавателей политэкономии, руководством вуза 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 лени-

низма, она была преобразована в *кафедру марксизма-ленинизма*, объединив, таким образом, преподавателей диалектического и исторического материализма, ленинизма, политэкономии и истории ВКП(б). В довоенные годы кафедрой руководили *Г. П. Макаров*, *Н. М. Семёнов*, *Л. М. Гуляев*; в период Великой Отечественной войны её возглавил *Б. З. Мушин*.

В связи с воссозданием в 1957 г. кафедры политэкономии, как самостоятельного подразделения УГПИ, в структуре кафедры марксизма-ленинизма оформилось две секции: философии и истории КПСС. 30 июня 1964 г. приказом директора УГПИ на базе секций были созданы две самостоятельные кафедры: *кафедра философии и основ научного коммунизма* и кафедра истории КПСС. 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.). После разделения *В. Е. Якубовский* продолжил заведовать кафедрой философии и основ научного коммунизма; кафедру истории КПСС возглавила канд. ист. наук, доц. *А. А. Бабинцева* [3].

В ноябре 1971 г. единая кафедра философии и основ научного коммунизма, которой тогда заведовал канд. филос. наук, доц. (впоследствии — проф.) *Э. М. Ситников*, была разделена на две: *кафедру философии* и кафедру научного коммунизма (последнюю возглавила канд. филос. наук, доц. *З. А. Зорина*). В 1973 г. вместе с кафедрами политэкономии (зав. — канд. экон. наук *Е. И. Белослудцева*) и истории КПСС (зав. — канд. ист. наук, доц. (с 1990 г. — проф.) *Т. С. Томшич*) они образовали Совет кафедр общественных наук (СКОН), фактически функционировавший на правах факультета. Об особом значении, придаваемом новой структуре, призванной играть «роль идеологической комиссии в масштабе университета», свидетельствует тот факт, что председателем Совета являлся сам ректор (зам. пред. — *Т. С. Томшич*). Создание СКОН способствовало повышению уровня преподавания общественных дисциплин, активизации совместных научных исследований, улучшению организации общественной работы в вузе и за его пределами.

В октябре 1974 г., в качестве одного из звеньев системы повышения квалификации преподавателей, при УдГУ начал работу филиал вечернего университета марксизма-ленинизма — отделение философии (срок обучения — три года). Учебный план включал преподавание диалектического материализма, истории философии, актуальных проблем научного коммунизма, педагогики высшей школы. По всем предметам предусматривалась сдача экзаменов (лекционные курсы) и зачётов (се-

минарские занятия). Чтение лекций и проведение семинарских занятий обеспечивалось кафедрами философии, научного коммунизма, педагогики и психологии. Контингент обучающихся был достаточно внушительным. Только в 1980 г. университет марксизма-ленинизма закончили 57 преподавателей УдГУ. Помимо этого на начало 1980-х гг. действовало 20 методических семинаров, 6 школ основ марксизма-ленинизма, которые посещали все преподаватели, работники административных служб и большая часть лаборантов. С 1974 по 1981 г. кафедрой философии возглавлял канд. филос. наук, доц. (впоследствии — проф.) *Б. А. Родионов*.

Важную веху в истории философских исследований в УдГУ составила деятельность *А. А. Петракова*, возглавлявшего кафедру философии с 1981 по 2005 г. Получив в Уральском госуниверситете двойное высшее образование (историческое и филологическое), *А. А. Петраков* там же заканчивает аспирантуру и в 1969 г. защищает кандидатскую диссертацию на тему «Социальная среда и воспроизводство народонаселения», а затем в 1984 г. — докторскую диссертацию на тему «Демографическое развитие народонаселения — социологическая функция». *А. А. Петраковым* опубликовано ок. 250 научных и учебно-методических работ. Основатель нового направления — философия управления жизнедеятельностью человека — *А. А. Петраков* подготовил 10 кандидатов и 5 докторов наук.

В 1994 г. кафедра философии вошла в состав вновьорганизованного философско-социологического факультета (деканы: д-р филос. наук, проф. *Н. С. Ладыжец*, д-р социол. наук, доц. *М. Н. Макарова*), позднее переименованного в факультет социологии и философии (ФСФ).

В 1999 г. в УдГУ открыт диссертационный совет по защите кандидатских диссертаций по специальности 09.00.11 «Социальная философия», позже ставший докторским. В период с 1999 по 2012 г. в совете успешно защитились более 30 аспирантов и преподавателей ФСФ под научным руководством д-ра филос. наук, проф. *О. Н. Бушмакиной*, д-ра филос. наук, проф. *В. Л. Круткина*, д-ра филос. наук, проф. *Н. С. Ладыжец*, канд. филос. наук, проф. *Л. Н. Ляховой*.

С 2005 по 2016 г. кафедрой философии возглавляла д-р филос. наук, проф. *О. Н. Бушмакина*. Окончив в 1980 г. физико-математический факультет УдГУ, она прошла стажировку на кафедре диалектического материализма философского факультета Уральского госуниверситета. Там же в 1994 г. защитила кандидатскую диссертацию по специальности 09.00.01 «Онтология и теория познания» на тему «Язык и бытие: проблемы структурирования» (науч. рук. — д-р филос. наук, проф. *А. А. Петраков*). В период 1987–1992 гг. формировался исследовательский метод *О. Н. Бушмакиной*, основывающийся на принципе субъект-объектного

тождества и сопрягающий философский конструктивизм с целостным герменевтическим подходом. В 1999 г. в Московском педагогическом государственном университете О. Н. Бушмакина защитила докторскую диссертацию на тему «Онтология постсовременного мышления». Авторский исследовательский метод послужил базой для создания нового научного направления, определившегося в 2012 г. в философскую школу «Социальная онтология в конструктивно-герменевтическом аспекте» (НШ-5272.2012.6). В 2011 г. в серии «Научные школы» УдГУ опубликована коллективная монография «Социальная онтология: конструктивно-герменевтический подход», где в рамках научной школы О. Н. Бушмакиной были представлены исследования, объединённые общим методологическим основанием — философским методом субъект-объектного тождества, разработанным в классической системе Ф. Шеллинга и развитым в трудах М. Хайдеггера, Г.-Г. Гадамера, Ж.-Л. Нанси и др. современных философов. Собранные в монографии тексты О. Н. Бушмакиной и её учеников сфокусированы на герменевтической экспликации современных социально-философских дискурсов. С 1998 г. О. Н. Бушмакина начала вести регулярные аспирантские теоретические семинары. С 2003 г. по научному направлению философской школы оформился постоянный теоретический семинар «Proxima», давший начало одноимённой серии научных монографий и учебно-методических публикаций. О. Н. Бушмакина опубликовала более 170 научных работ. За 1998–2012 гг. под её руководством были защищены 18 кандидатских и одна докторская диссертация. 10 декабря 2020 г. по руководством О. Н. Бушмакиной в Волгоградском государственном университете успешно защищена кандидатская диссертация К. Н. Обухова на тему «Конструирование идентичности в структурах коммуникативной реальности» (09.00.11 — «Социальная философия»).

В 2015 г. в рамках реализуемой в УдГУ оптимизации структуры вуза кафедра философии была реорганизована в *кафедру философии и гуманитарных дисциплин* и включена в структуру вновь созданного на базе исторического факультета и факультета социологии и философии Института истории и социологии. Но как ранее, так и сегодня кафедра по существу остаётся общеуниверситетской, или межинститутской: дисциплины кафедры читаются её преподавателями в большинстве институтов (ранее — факультетов) УдГУ.

С марта 2017 г. по наст. вр. кафедру возглавляет канд. филос. наук, доц. *Н. Б. Полякова*. В 2001 г. Н. Б. Полякова окончила Институт социальных коммуникаций УдГУ и уже в 2003 г. успешно защитила кандидатскую диссертацию по социальной философии на тему «Конструирование дискурса власти: герменевтический аспект» под руководством

д-ра филос. наук, проф. О. Н. Бушмакиной. С 2010 г. Н. Б. Полякова работала на кафедре философии в должности доцента. За это время выступила инициатором и организатором научно-практической конференции «Социальная онтология в структурах теоретического знания», которая приобрела статус Всероссийской с международным участием в 2012 г.

В настоящее время под руководством Н. Б. Поляковой профессорско-преподавательский состав кафедры осуществляет образовательный процесс по двум базовым гуманитарным направлениям: философии и истории (для студентов неисторических специальностей и направлений подготовки). Цикл философских дисциплин читается на бакалавриате, в магистратуре и аспирантуре. Преподавателями кафедры ведётся активная научно-исследовательская работа, публикуются научные монографии, статьи и учебно-методические материалы. В частности, в 2017 г. опубликовано научно-методическое пособие по базовому курсу «Философия» для бакалавриата, разработана программа курса «Философия социально-гуманитарных наук» для аспирантуры, включающего 9 научных направлений. Также в 2017 г. опубликованы методические рекомендации к семинарским занятиям для студентов бакалавриата по курсу «История». В 2018 г. опубликована первая часть учебного пособия для аспирантов по дисциплине «История и философия науки» (авт.-сост. Н. Б. Полякова); в 2020 г. — 2-я и 3-я части: «История и философия науки. Ч. II. Философия социально-гуманитарных наук. Материалы курса лекций» (авт.-сост. А. А. Шадрин), «История и философия науки: учеб. пособие для организации самостоятельной работы аспирантов и соискателей Ч. III. Подготовка реферата по истории науки (техники) для аспирантов и соискателей» (авт.-сост. Н. Б. Полякова).

С 2016 г. по наст. вр. ныне действующий руководитель кафедры эффективно осуществляет проект: серию межкафедральных и межвузовских круглых столов «Философия: герменевтика концептов». Проведено 7 заседаний, итогом которых стали публикации материалов мероприятия в научном журнале «Вестник УдГУ. Серия Философия, психология, педагогика». С января 2019 г. под руководством Н. Б. Поляковой функционирует студенческая мастерская «Дело мышления», цель которой — приобщение интересующихся, мыслящих обучающихся к аналитическому разговору по актуальным вопросам европейской и отечественной философии. В 2020 г. кафедрой проведена I-я Международная научно-практическая конференция «Философские контексты современности: принцип ratio и его пределы» (ФИКОС — 2020). Также в 2020 г. Н. Б. Полякова утверждена в УдГУ руководителем аспирантуры по направлению «Социальная философия».

Резюмируя, взяв за основу тезис Г. В. Лейбница в отношении принадлежности мудрости к различным порядкам знания, — мудрости как совершенного знания принципов всех наук и искусства их применения, — заметим, что кафедра философии УГПИ–УдГУ была и остаётся по сей день образовательным и образующим звеном и в структуре вуза, и за его пределами.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пузанов В. В., Верижникова И. В., Кутявин А. Н., Халявин Н. В. Очерки истории Удмуртского государственного университета. 1931–2005. Ижевск, 2006.
2. Вспоминая былые годы...: сб. воспоминаний к 80-летию УГПИ-УдГУ / сост. И. А. Варнавский. Ижевск, 2011.
3. Репников Д. В., Никонова Е. П. Из истории преподавания общественно-политических дисциплин в УГПИ-УдГУ (кафедра истории КПСС в 1964–1989 гг.) // Классический университет: история и современность: материалы Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф., посвящённой 85-летию Удмурт. гос. ун-та (Ижевск, 3–4 февр. 2016 г.) / отв. ред. и сост.: В. В. Пузанов, Д. В. Репников. Ижевск, 2016. С. 131–141.
4. Социальная онтология: конструктивно-герменевтический подход: сб. науч. ст. / ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет», науч. шк. О. Н. Бушмакиной; под общ. ред.: О. Н. Бушмакиной, Н. Б. Поляковой, А. А. Шадрина [и др.]. Ижевск: Удмурт. ун-т, 2011. 373, [1] с.
5. Сайт научной школы «Социальная онтология в конструктивно-герменевтическом аспекте» // URL: <https://proxima.school.udsu.ru>

Б. М. Нечитайло

г. Ижевск (Россия)

Удмуртский гос. ун-т

ИЗ ИСТОРИИ ПРЕПОДАВАНИЯ НАУЧНОГО КОММУНИЗМА В УГПИ–УдГУ (1964–1990)

В статье рассматривается история преподавания в Удмуртском государственном педагогическом институте — Удмуртском государственном университете курса научного коммунизма, игравшего важную роль в изучении дисциплин социально-гуманитарного и общественно-политического циклов в советский период развития вуза. Прослеживается эволюция структурных подразделений УГПИ–УдГУ, обеспечивавших преподавание курса.

Ключевые слова: УГПИ, УдГУ, кафедра, общественные науки, научный коммунизм, история.

Одной из характерных черт развития вузовского образовательного процесса в современной России по-прежнему выступает устойчиво сохраняющаяся тенденция понижения внимания к дисциплинам социально-гуманитарного цикла (на данном этапе, прежде всего, истории и философии). Эта тенденция уже традиционно находит выражение в перманентно предпринимаемых попытках низведения количества выделяемых на данные дисциплины аудиторных часов к несуразному минимуму, а то и полного их обнуления. В частности, под тем «рационально-благовидным» предлогом, что, например, «историю изучают в школе, программу которой абитуриенты только что освоили». Всё это вновь актуализирует обращение к советскому опыту преподавания социально-гуманитарных и общественно-политических дисциплин. В его контексте они занимали приоритетное положение в образовательном процессе вуза. Общая социально-гуманитарная и общественно-политическая подготовка студентов, в особенности негуманитарных специальностей, рассматривалась как базовая по отношению к профессиональной подготовке, поскольку превращала студента не просто в выпускника, обладающего набором профессиональных знаний, умений и навыков, но в развитую личность.

Настоящий очерк выступает в этом смысле продолжением статьи Д. В. Репникова и Е. П. Никоновой о кафедре истории КПСС УГПИ–УдГУ, которая была подготовлена в 2016 г. для Всероссийской с международным участием научно-практической конференции «Классический университет: история и современность», посвящённой 85-летию Удмуртского государственного университета [2].

Появлению в УГПИ–УдГУ научного коммунизма предшествовали важные события, о которых нельзя не сказать. Дело в том, что начиная с периода «оттепели» и XXII съезда КПСС, стал просматриваться процесс своеобразной модернизации преподавания в вузах СССР общественных наук. Это выразилось, в частности, в обновлении номенклатуры читаемых дисциплин, в т. ч. и через изменение их структуры. Отражением этой тенденции явилась заданная «сверху» в начале 1960-х гг. дискуссия относительно изучения студентами марксизма-ленинизма. В ходе её проведения всё чаще и настойчивее звучала мысль о том, что современное студенчество изучает эту науку в усечённом виде. Подчёркивалось, что марксизм-ленинизм как целостное, систематизированное и логически последовательное учение требует познания единства всех его составных частей: философии, политэкономии и научного коммунизма. Именно в таком подходе состоял резон официальной точки зрения, исходившей из практической необходимости выделения научного коммунизма (социально-политической проблематики) как самостоятельной учебной дисциплины. Подобная реорганизация казалась вполне оправданной и даже несколько запоздалой. Ведь мы уже приступили, согласно Третьей программы партии, к строительству коммунистического общества. При этом решение великой задачи объявлялось делом не столь далёкого будущего: к 80-м гг. XX в. Правда, немного позднее этот срок был «уточнён» — цель отодвигалась уже на исторически обозримый период. Но, так или иначе, партийное руководство страны в этот период стремилось прояснить для себя ответ на актуальный, но стратегически важный вопрос: какой человек нужен для построения нового общества, и какова роль в этом научного коммунизма?

30 января 1962 г. можно назвать началом отсчёта становления научного коммунизма как отдельной дисциплины в учебных планах вузов страны. В этот день главный идеолог партии М. А. Суслов на Всесоюзном совещании заведующих кафедрами общественных наук заявил, что пропаганда решений XXII съезда КПСС рассчитана на длительный срок и будет в центре внимания всей идеологической работы в обществе. Он также указал на необходимость практически заняться тщательной подготовкой к преподаванию в вузах самостоятельного курса основ научного коммунизма. Для этого, не откладывая, следует приступить к разработке учебной программы и учебника по данному курсу.

Научный коммунизм официально вводится 27 июня 1963 г. И уже в 1963–1964 учеб. году в ряде ведущих университетов и институтов страны были образованы соответствующие кафедры как отдельные учебно-научные подразделения. На периферии этот процесс затягивается на год. Причём здесь создаются, по преимуществу, двухсекционные

кафедры. Так, 30 июня 1964 г. в УГПИ была образована *кафедра философии и основ научного коммунизма*. К началу учебного года был определён её состав из 12 преподавателей: канд. филос. наук, доц. *В. Е. Якубовский* (зав. кафедрой); канд. филос. наук, ст. науч. сотр. *Н. С. Пономарёв*; ст. преподаватели *Б. П. Басов*, *Н. Э. Красновская*, *Ю. А. Пиявский*, *Г. И. Соколов*, *С. К. Федотов*; ассистенты *А. С. Ворончихин*, *Н. Г. Дука*, *Л. Н. Ляхова*, *Б. М. Нечитайло*, *Л. С. Христолюбова*. На кафедре открылась и аспирантура (науч. рук. — *Н. С. Пономарёв*), в которую поступили *Б. П. Басов*, *В. И. Борисов*, *А. А. Сергеев*, *Ю. В. Четвертных* [3].

Поколенческий (возрастной) состав кафедры был достаточно сбалансированным (средний возраст — 35 лет), но с одной важной оговоркой. Её костяк составили преподаватели секции философии бывшей кафедры марксизма-ленинизма, сохранившие свой статус и в относительно новых для себя условиях. Отсюда видно, что на научный коммунизм (2-я секция вновь образованной кафедры) были «брошены» оставшиеся молодые ассистенты, не имевшие опыта работы старших коллег. Да и жизненного опыта у них было сравнительно меньше, в т. ч. и опыта участников Великой Отечественной войны. Мы далеко не сразу осознали, что всё это неизбежно породит проблему дублирования содержания тем исторического, философского и социально-политического характера. И тут надо отдать должное зав. кафедрой *В. Е. Якубовскому*, который уже во втором семестре решительно настоял на пересмотре всех учебных программ не только внутри кафедры, но и между ними. Он сумел убедить зав. кафедрой истории КПСС *А. А. Бабинцеву* в необходимости периодически согласовывать общие учебно-методические позиции. К числу таковых можно было отнести, например, рассмотрение вопросов стратегии и тактики партий в мировом революционном процессе. Кроме того, *В. Е. Якубовский* инициировал регулярное проведение взаимопосещений лекций, семинаров старших и младших коллег с их обязательным обсуждением на заседаниях кафедры. Надо признать, что проделанная работа не сразу, но оказала содействие постепенному смягчению остроты проблемы дублирования.

В 1966–1970 гг. зав. кафедрой был канд. филос. наук, доц. *Н. С. Пономарёв*, оставивший заметный след в истории УГПИ–УдГУ. Он пользовался огромным авторитетом и даже популярностью не только у коллег-преподавателей, но и у студентов и актива республики. При нём кафедра продолжала расти качественно за счёт привлечения на вакантные места квалифицированных специалистов и региональных, и центральных вузов: *Э. М. Ситников*, *М. К. Болотов*, *И. И. Грудзино*, *Л. Н. Ляхова*, *В. Е. Прыгунов*, *А. П. Прыгунова*. Преподавателями кафедры по окончании аспи-

рантуры стали Б. П. Басов, Л. Н. Князев, Ю. В. Четвертных, Г. Н. Прозоров, Г. С. Коротаева, Ю. М. Шарычев, И. А. Шмокарева.

В работе с молодыми преподавателями Н. С. Пономарёв всегда акцентировал внимание на необходимости повышать интерес студентов к изучаемому предмету через доказательность излагаемых ими положений, через включение в обсуждение проблемных вопросов, требующих углубленного понимания соотношения теории и практики. Он часто напоминал им известный постулат классика: «Марксизм не догма, а руководство к действию». Но далеко не всегда доводилась возможность воплощать его в реальном учебном процессе. К сожалению, на практике чаще торжествовал другой постулат того же классика: «Учение Маркса всесильно, потому что оно верно». Надо признать, неоднозначность и противоречивость такой логики познания не для всех казалась очевидной. Её «универсальность» в известной мере была обусловлена и тем, что кафедра структурно выглядела наподобие «сиамских близнецов», имея в виду составляющие её две секции: философии и научного коммунизма. Но именно это предопределяло чётко выраженную партийно-идеологическую направленность учебной работы преподавателей, которые, как полагалось, были обязаны нести ещё и немалый объём идейно-воспитательной и пропагандистской нагрузки и внутри вуза, и вовне. По существу, они исполняли функцию «солдат партии» по всему спектру её всеохватывающей деятельности. Такой порядок стал привычным, к нему адаптировались, хотя понимали или чувствовали, что он затрудняет развитие у студентов способности размышлять, сопоставлять, сомневаться. К такому умозаключению приходили, конечно, не сразу, а по мере накопления собственного опыта работы и полезных наставлений «асов» в лице Н. С. Пономарёва и Э. М. Ситникова (зав. кафедрой в 1970–1972 гг., впоследствии — проф., зав. кафедрой философии).

Оба органично сочетали в себе качества тонких аналитиков и лекторов-просветителей, умевших обогащать других идеями и подходами к решению проблем, духом поиска в науке, политике, образовании и др. Подтверждением этому могут служить организованные ими на кафедре три дискуссии с приглашением преподавателей других кафедр и вузов. Первые две (ведущий — Н. С. Пономарёв) были посвящены критическому рассмотрению концепции «рыночного социализма» в связи с событиями 1968 г. в Чехословакии, а также концепции «конвергенции», интерес к которой подогревался позицией опального советского академика А. Д. Сахарова. Но вызвала прямо-таки массовый ажиотаж дискуссия по популярной концепции «отчуждения». Одна из причин такого повышенного интереса к этой дискуссии — её организатор и главный «ре-

жиссёр» обсуждения Э. М. Ситников, который защитил кандидатскую диссертацию по этой проблеме.

Не менее интересными и, главное, поучительными для молодых преподавателей были коллективные обсуждения на заседаниях кафедры материалов очередных съездов и пленумов партии, совещаний коммунистических и рабочих партий, Тезисов ЦК КПСС к 100-летию Ленина. Можно сказать, не вдаваясь в детали, что участники этих обсуждений, при всей осторожности в своих оценках и прогнозах, в той или иной степени способствовали их выходу на уровень нетривиальных обобщений и выводов, многие из которых позднее оказались столь востребованными в нашем меняющемся обществе [1].

Уделяя первостепенное внимание вопросам совершенствования учебного процесса, коллектив кафедры делал небезуспешные шаги в научной деятельности. В частности, был начат выпуск сборника научных статей преподавателей кафедр общественных наук и совместного сборника с преподавателями исторического факультета. Союзные центры нередко приглашали наших ведущих преподавателей-учёных в качестве специалистов-консультантов, рецензентов, официальных оппонентов. Они публиковались в центральных научных журналах страны. Были приложены усилия к расширению научных связей с родственными кафедрами вузов Москвы, Ленинграда, Свердловска, Казани. Подобная работа проводилась и с кафедрами педагогики и психологии, физиологии, биологии, всеобщей истории нашего вуза. В результате этого стали возможными дискуссионные выступления на кафедре известных преподавателей-учёных: Л. К. Гусельникова, Л. Н. Когана, С. И. Богомолова, П. Л. Горфункель, В. Е. Майера и др. Под руководством Н. С. Пономарёва и Э. М. Ситникова успешно заработали Ижевский городской семинар по проблемам философии и научного коммунизма. И всё же научный потенциал кафедры был уязвим. Как отмечал проректор по научной работе А. Н. Вахрушев, 13 сотрудников кафедры разрабатывали 13 не связанных между собой тем, что свидетельствовало об их научной разобщённости. Это, в свою очередь, стало следствием отсутствия на кафедре своей научной школы. Проблему удалось решить в последующий период лишь частично [3].

Следует особо сказать об идейно-политической работе членов кафедры. Некоторые из них периодически входили в состав парткома вуза, партбюро или идеологических комиссий факультетов. Все преподаватели несли повышенную нагрузку в качестве лекторов и консультантов в вечернем Университете марксизма-ленинизма, в Школе молодого лектора, в системе республиканского политпросвещения и общества «Знание», в Институте усовершенствования учителей и организаторов рабо-

ты ежегодного инструктивного лагеря, в проведении общеинститутских мероприятий (Б. П. Басов, М. К. Болотов, В. Г. Гусев, Л. Н. Князев, Б. М. Нечитайло, А. И. Разин, М. М. Салтышев, Е. П. Скрынник и др.).

Работа кафедры проверялась комиссией обкома партии и обсуждалась на его бюро. В целом была дана положительная оценка по основным направлениям деятельности. Замечания сводились в основном к рекомендации творчески и более активно использовать в учебном процессе материалы съездов партии, её документы по общественным наукам, совершенствовать учебно-методическую работу в плане налаживания эффективной обратной связи между преподавателем и студентами.

Реорганизация в 1972 г. УГПИ в Удмуртский государственный университет привела к появлению новых и реструктуризации некоторых прежних учебных и научных подразделений вуза. Секция *научного коммунизма* обрела статус самостоятельной *кафедры*, которую в 1972–1979 гг. возглавляла канд. филос. наук, доц. *З. А. Зорина*. Она сразу заявила о себе как об умелом руководителе, способном в новых условиях привести в организацию работы кафедры живую струю. При ней научный коммунизм приобрёл статус государственного экзамена для выпускников вузов. Сохранив позитивные учебно-методические наработки прежней кафедры, *З. А. Зорина* сделала упор на усиление в учебном процессе идейно-политической компоненты предмета научного коммунизма. Так, став советником ректора УдГУ *Б. Н. Шульги*, она (совместно с зав. кафедрой истории КПСС *Т. С. Томшич*) приняла самое активное участие в создании Совета кафедр общественных наук (СКОН), на который по существу возлагалась роль идеологической комиссии университета. К её заслугам следует отнести и заметную активизацию работы кафедры по организации общественно-политической практики (ОПП) студентов, по налаживанию связей университета с органами власти, предприятиями и социологическими службами республики. К примеру, кафедра приняла деятельное участие в проведении социологических исследований на хозяйственно-договорных условиях на объединениях «Завод Редуктор» и «Шарико-подшипниковый завод-13». В качестве одного из звеньев системы повышения квалификации преподавателей по инициативе *З. А. Зориной* начал работать филиал вечернего Университета марксизма-ленинизма со сроком обучения — три года. Через год был открыт Университет педагогических знаний для молодых преподавателей вузов города.

Несколько добрых слов хочется сказать о методисте *З. Г. Кунгуровой*, приступившей к работе на кафедре ещё до её разделения. Чуткая, внимательная к сотрудникам, пунктуальная в ведении протоколов засе-

даний и всего делопроизводства кафедры, она стала настоящим профессионалом в выполнении своего дела. Это видно и по протоколам заседаний кафедры, читая которые можно как бы видеть тех, кто выступает или отвечает на вопросы коллег.

В связи с очередным постановлением ЦК КПСС по общественным наукам были приняты дополнительные меры по повышению профессионального уровня преподавателей. Ужесточились требования по показателям их квалификации, в частности, по остепенённости. Надо признать, что количественный рост кафедры, особенно после введения госэкзамена по научному коммунизму, стал носить преимущественно экстенсивный характер (Н. А. Гадельшина, А. И. Жигалов, А. М. Пономарёв, И. З. Скловский, Н. А. Устич, В. П. Рябинин, О. А. Шабанова). Такая тенденция неизбежно вела к уменьшению доли преподавателей с базовым образованием, что снижало качество проводимых учебных занятий. Дополнительный разбор открытых занятий и заслушивание отчётов преподавателей привели к жёстким кадровым решениям: от занимаемой должности «по сокращению штатов» были освобождены два ассистента кафедры. Уже при новом зав. кафедрой, канд. филос. наук, доц. *Л. Н. Князеве* (1980–1987) аттестация преподавателей включала в себя и результаты изучения мнения студентов по показателям качества проводимых занятий. Отзывы студентов, как правило, были вполне приемлемыми и даже высокими на некоторых факультетах.

Л. Н. Князев отличали доступность и простота в общении и, вместе с тем, строгая принципиальность в продвижении и отстаивании своей позиции. Будучи по социальному происхождению выходцем из сельских интеллигентов, он стал, как говорили, «работягой умственного труда». Как преподавателя-исследователя, его особенно интересовали две темы: вопросы развития национального самосознания удмуртского народа и эффективность идейно-политического воспитания студенческой молодёжи. По первой теме *Л. Н. Князев* защитил кандидатскую диссертацию. Спустя некоторое время он возглавил сектор межнациональных отношений при Правительстве республики, а потом и лабораторию истории и культуры финно-угорских народов при УдГУ. По второй теме совместно с обкомом комсомола была проведена республиканская научная конференция «Молодёжь как объект идейно-политического воздействия». По результатам конференции преподаватели кафедры стали больше читать лекций проблемного характера, чаще проводить семинары-диспуты, коллоквиумы по внутренней и внешней политике страны, по руководству научно-исследовательской работой студентов (НИРС). Сотрудники кафедры продолжали, как и ранее, вести насыщенную общественно-политическую работу и в республике.

Кадровый состав кафедры менялся как за счёт внутренней ротации, так и приёма её новых членов (А. Б. Бучкин, Н. Л. Тарасова, В. К. Тюрев, Е. П. Хорькова, В. Г. Ярышкин). В эти годы практически все члены кафедры участвовали в ежегодных научно-практических конференциях профессорско-преподавательского состава УдГУ, уральских социологических чтениях, региональных научных конференциях в Казани, Горьком, Самаре, Свердловске, Перми [4].

Конец 1980-х гг. стал самым противоречивым периодом в жизни кафедр общественных наук, поскольку сложные и далеко неоднозначные перестроечные процессы в позднесоветском обществе не обошли стороной и систему высшего образования. Как известно, в стране начали проводиться реформы, повлекшие за собой радикальные перемены в сложившемся строе общественной жизни. И хотя инерция прежних установок и правил всё ещё продолжала определять содержание учебной и внеучебной работы кафедры (и. о. зав. кафедрой (1988–1990) — доц. А. А. Разин), смутные и тревожные ожидания возможных неблагоприятных перемен будоражили её сотрудников. Однако и в этих непростых условиях кафедра смогла принять самое активное участие в организации и проведении в Ижевске региональной научно-практической конференции «VII Уральские социологические чтения».

В условиях быстро изменявшихся экономических и социально-политических реалий Госкомитетом СССР по народному образованию в августе 1989 г. был издан приказ «О перестройке преподавания общественных наук в высших учебных заведениях страны». Начались структурные изменения всего блока общественных дисциплин, повлекшие за собой реорганизацию кафедр. Вследствие замены учебного курса «Научный коммунизм» на новый курс «Проблемы теории современного социализма», она стала называться *кафедрой теории социализма*. В первое время даже трудно было усмотреть в этом какую-либо принципиальную новацию, поскольку понятие «коммунизм» было заменено родственным ему понятием «социализм». В начале 1990 г. и. о. зав. кафедрой был назначен канд. филос. наук, доц. Б. М. Нечитайло, который, однако, вскоре оставил эту должность в связи с избранием секретарём парткома УдГУ.

В конце 1990 г. в рамках процесса «совершенствования преподавания...» был упразднён государственный экзамен по общественным наукам (первоначально — по научному коммунизму). Набравшие обороты «обновленческие» процессы в обществе требовали, похоже, специалистов уже подкорректированной подготовки. Очевидно, с этой целью был изменён перечень обязательных базовых учебных курсов. Так, по кафедре теории социализма стали преподаваться учебные курсы «Поли-

тология» и «Социология». Затем практически ежегодно происходили дальнейшие изменения в названии кафедры. Сначала она была реорганизована в *кафедру социально-политических наук*, потом, в результате объединения с кафедрой политической истории (бывш. кафедра истории КПСС) — в *кафедру истории, политологии и социологии*, и, наконец, в *кафедру истории и политологии* (в составе факультета социальных коммуникаций). До избрания в 2012 г. ректором университета, кафедру возглавляла д-р ист. наук, проф. *Г. В. Мерзлякова*, с именем которой связано изменение статуса кафедры [2].

Накопленный опыт преподавания научного коммунизма в вузах страны (на примере УГПИ–УдГУ), а затем его изъятие (под видом реорганизаций кафедры) из учебной программы — достаточный повод для непростых размышлений и обобщений.

Во-первых, не может не удивлять беспрецедентный каскад реорганизаций кафедры за относительно короткий срок. Но это кажется только на первый взгляд, ибо беспрецедентным было само время, когда сработала жёсткая, даже трагическая для страны цепь событий. Советское общество конца 1980-х — 1990-х гг. стало быстро меняться. Историческое время вдруг пошло в обратном направлении — куда-то в сторону первоначального накопления капитала, но уже с «лицом» конца XX в. Вектор такого, во многом попятного, движения страны вызвал в обществе далеко неоднозначную, а чаще негативную, реакцию большинства людей, приведшую, в конце концов, к разрушению СССР. И нынешняя ностальгия многих по Союзу связана, возможно, не столько с исчезновением той великой державы, сколько с потерей людьми реальных социальных достижений и с обманутыми надеждами, которые им принесла новая система организации общества. В итоге, мы получили общество во многом дезориентированное, разочарованное, и, как следствие, деидеологизированное. В поисках ответа на традиционные вопросы «Кто виноват?» и «Что делать?», можно ограничиться лишь тем, что «ответственность» с научного коммунизма за происшедшее, конечно, нельзя снимать, но она в радикально меняющейся ситуации скорее вторична, т. к. перипетии беспринципной борьбы за власть в верхушке правящей партии вышли на первый план и приобрели самодовлеющий характер. Как тут не вспомнить горькое предупреждение классика, вполне применимое к анализируемому нами периоду: «Ничто не может так навредить нашей революции, как мы сами».

Во-вторых, политические потрясения в той или иной степени неизбежно отражают характер производимых ими перемен в мыслях и поступках людей. Для их понимания важен учёт особенностей интересующей нас студенческой молодёжи как объекта и субъекта образова-

тельного пространства. У этой социально-демографической группы, как показывают социологические исследования, более высок, чем у старших поколений, потенциал искреннего отклика на участие в общественных делах и, соответственно, больший ресурс позитивного, нередко идеалистического, взгляда на жизнь. Конечно, мотивация и характер её поведения может отличаться в оттенках, поскольку разнообразие их проявления выступает как индивидуализированный способ личностного и карьерного роста молодого человека. Они, естественно, идеологически корректировались в ходе изучения им марксизма-ленинизма как официальной государственной идеологии. Это предопределяло особую идеологическую заданность научного коммунизма, и прежде всего — его обусловленность идейно-политической линией правящей партии. Научный коммунизм должен был прививать студентам привычку положительно оценивать все партийные решения, которые были направлены, как известно, на формирование идеологически зрелых специалистов. Всё указанное объясняет, почему в научном коммунизме так мощно подчеркивалась роль субъективного фактора в процессе созидания нового общества. Да и сама идея коммунизма должна была привлечь к себе внимание молодёжи пламенным призывом партии к полному изменению вектора исторического развития ради построения общества счастливых людей. Но эта идея, «зацепившая» поначалу миллионы, оказалась то ли несвоевременной, то ли плохо исполняемой теми, кто обязался её воплотить в жизнь.

В-третьих, научный коммунизм оказался уже настолько «всё менее работающим» в условиях советского общества, что даже Генеральному секретарю ЦК КПСС Ю. В. Андропову пришлось озабоченно констатировать: «Мы не понимаем общества, в котором живём». Становилось всё более очевидным, что система, лишённая атмосферы открытого и свободного обмена мнениями, порождает череду просчётов, приводящих её к краху. Потребовались годы, чтобы мы смогли в полной мере открыть для себя понимание ценности политологического знания о самих себе и современном мире. Теперь появились возможности исследования таких политических реалий, которые ранее были недоступны для объективного анализа. Вот почему стала велением времени замена научного коммунизма политологией как самодостаточной наукой и самостоятельной учебной дисциплиной в вузе.

Сегодня мы постепенно выходим из состояния болезненной встряски. Но сейчас нужна, как воздух, консолидация общества на основе ясных, понятных людям принципов жизни. Для этого надо честно и внятно ответить им на вопросы «Где мы находимся?» и «Куда и с кем мы идём дальше?». Они действительно очень важны и для каждого челове-

ка, и для общества в целом. Мы просто обязаны найти эти трудные ответы, если не хотим снова угодить в очередную смуту с неясными последствиями.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Призвание / сост. Н. П. Долгина, В. И. Петровский; под ред. Н. П. Кралиной. Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2001. 312 с.
2. Репников Д. В., Никонова Е. П. Из истории преподавания общественно-политических дисциплин в УГПИ–УдГУ (кафедра истории КПСС в 1964–1989 гг.) // Классический университет: история и современность: материалы Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф., посвящ. 85-летию Удмурт. гос. ун-та (Ижевск, 3–4 февр. 2016 г.) / отв. ред. и сост.: В. В. Пузанов, Д. В. Репников. Ижевск, 2016. С. 131–141.
3. Центральный государственный архив Удмуртской Республики. Фонд. Р–1282. Удмуртский государственный педагогический институт Министерства просвещения РСФСР (1931–1972 гг.).
4. Центральный государственный архив Удмуртской Республики. Фонд. Р–1550. Удмуртский государственный университет им. 50-летия СССР Министерства высшего и среднего специального образования РСФСР (1972–1990 гг.).

Л. Д. Макаров

г. Ижевск (Россия)

Удмуртский гос. ун-т

ВСПОМИНАЯ ГОДЫ УЧЁБЫ В УДМУРТСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ (1972–1977)*

Прежде чем коснуться своих воспоминаний о студенческих годах в нашем славном университете, немного предыстории из моей биографии. Родом я из одного из самых северных сёл Удмуртии и бывшего райцентра — с. Карсовой, что почти на линии водораздела между притоками Чепцы и Камы. По социальному происхождению, по дедам — из крестьян, по родителям: по отцу — рабочий, по маме — служащий. По этнической принадлежности — русский, но, как удалось выяснить лет 15 назад, — из верхокамских обрусевших коми-пермяков. По словам бывшего в Карсовое в 1861–1863 гг. приходского священника и, в будущем, известного просветителя, учёного и педагога Николая Николаевича Блинова, уже к середине XIX в. перебравшиеся с верховьев Камы коми-пермяки утратили родной язык и часть традиций, во многом позаимствовав русский язык и обычаи. Кроме того, он установил, что значительная часть этого, уже фактически русского населения была по вероисповеданию старообрядческой. Так я, как и мои братья и сестра, на три четверти оказались староверами (мама по отцу была никонианкой).

Поскольку с начальных классов я проявлял любознательность ко многим школьным предметам, особенно естественного цикла, постольку библиотеки села (а их было — три) стали мне весьма родными. Среднюю школу я закончил в 1969 г. круглым отличником, но почему-то золотой медали не удостоился, тем не менее лелеял нахальные мечты учиться в вузе и выбрал специальность «История». Причём очень хотел заниматься новейшей историей зарубежных стран. Встал вопрос: где учиться? Ехать куда-то далеко — в Москву или Ленинград, например,

* Леонид Дмитриевич Макаров — ведущий специалист по славяно-русской археологии Прикамья, д-р ист. наук (2006), заслуженный деятель науки Удмуртской Республики (2016) ушёл из жизни 12 октября 2020 г. Его жизнь и деятельность с момента поступления в 1972 г. и до сентября 2020 г., на протяжении практически полувека, были связаны с Удмуртским государственным университетом [1]. Публикуемый очерк воспоминаний был подготовлен автором в ноябре 2012 г. для участия во Всероссийской научной конференции «Российский ВУЗ: вчера — сегодня — завтра», посвящённой 40-летию университетского образования в Удмуртии (Ижевск, 19 окт. 2012 г.), и в виде доклада озвучен на пленарном заседании. Однако материалы конференции не были изданы. — *Прим. ред.*

опасался: МГУ и ЛГУ казались мне недосыгаемыми. В соседнем Глазове тогда не было истфака. В Ижевске, в УГПИ, истфак был, но как раз в эти годы там было открыто историко-английское отделение, а в нашей школе мы учили исключительно немецкий язык, что сразу, как мне ошибочно думалось, отсекало меня от будущего места учёбы. Оставались близкие мне Пермь и Казань. Я выбрал Казанский университет, который отличался не только почтенным возрастом, но ещё и тем, что его студентом был когда-то наш великий вождь В. И. Ленин. И вот, окрылённый этими мыслями, я направился в город на Волге — впервые в жизни столь далеко: до того я успел побывать лишь пару раз в небольшом, но очень уютном Глазове. Казань меня ошеломила своим размахом, массой людей, транспорта и... грязью — начиная с железнодорожного вокзала эта субстанция присутствовала всюду, в т. ч. в общежитии на ул. Красные Позииции. Приехало нас из Карсвая трое, кроме меня ещё две девушки из параллельного класса: Надя Злобина, по стопам мамы-учительницы, поступала на биофак, а Клава Тонкова — на юрфак. На истфак был самый большой конкурс — 15 чел. на место. И сдал я экзамены неважно: выяснилось, что, оказывается, я знаю далеко не всё не только в литературе, но и в истории! Короче, все мы, карсваяйская троица, конкурс не прошли (позднее все мы поступили в УдГУ). Мне, правда, девушки из приёмной комиссии популярно объяснили, что, если бы я был татариним или хотя бы жителем Казани, то был бы зачислен, несмотря на нехватку одного балла. Увы, я не имел ни того, ни другого. Страшно расстроенные, мы вернулись обратно в Карсваяй. У меня был, правда, шанс с моими оценками поступить на филфак ГГПИ, на чём настаивала мама, и я даже поддался на её уговоры. Но время было упущено: в те годы приказ о зачислении в студенты оглашался почти во всех вузах страны одновременно, и я опоздал на один день, о чём мне поведал тогдашний проректор и будущий ректор ГГПИ Геннадий Антонович Поздеев. Однако я никогда об этом не жалел, хотя вопросы лингвистики мне до сих пор интересны, но плохо знакомы.

До службы в армии оставалось более полугода, и мне доверили работу в нашем детском доме. Это была первая, если не считать общения с младшими сестрой и братом, педагогическая практика. Передо мной предстала большая группа детей, очень сложная по составу и возрасту воспитанников — с 1-го по 10-й класс, причём из 75 ребят и девочек лишь 15 не имели родителей, у остальных же они были лишены родительских прав. И всё же мне, в конце концов, удалось наладить контакт и добиться взаимопонимания с ними. Вы бы знали, сколько сказок мне довелось сочинить и рассказать малышам! — лишь бы они спокойно засыпали. В своей работе я опирался на опыт коллег и помощь старше-

классников. Одновременно я занимался самообразованием, штудировав выписанные до 15 наименований газет и журналов, а также готовился к службе в армии, истязая себя физподготовкой — всё это потом сгодилося. И, конечно, была постоянно работа в помощь родителям по хозяйству: уход за скотиной, заготовка дров, сена, огородные работы, уборка, стирка, догляд за младшими.

С начала мая 1970-го по конец июня 1972 г. — служба в пограничных войсках на территории Южного Казахстана — непростая, но интересная страница жизни. Из Удмуртии по команде 300 нас приехало в Алма-Ату 33 чел., в т. ч. трое из нашей школы. Так случилось, что почти 1,5 года я был в нашем подразделении комсормом. Мне не раз предлагали вступить в КПСС, но я всякий раз отказывался, искренне считая, что ещё не достоин быть членом партии. Предлагали также поступать в Алмаатинское погранучилище, но я не хотел быть военным. Затем обещали, в случае, если бы я стал коммунистом, направить на учёбу после окончания службы в Высшую комсомольскую школу. Но мне не очень нравилась перспектива заниматься комсомольской или партийной работой — душа рвалась в науку! До сих пор вопрос: кем бы я стал, согласись на лестные предложения? — не то что мучает меня, но любопытство разжигает. Я даже принял участие в работе юбилейного Пленума ЦК ВЛКСМ Казахстана, был награждён юбилейным знаком ЦК и двумя грамотами от комсомольского руководства республики, однако жизнь распорядилась по-иному. Дальнейшие судьбы сослуживцев сложились по-разному. Так, один из моих одноклассников, Федя Братчиков, остался в Алмаатинском погранучилище, в кинологической службе, и там обзавёлся семьёй. Второй, Вася Русских, вернулся в свою деревню Адам и, видимо (я не смог узнать точно), работал в колхозе. А вот сарапульчанин Ваня Шахов, ставший членом КПСС ещё в армии и поступивший учиться в ИМИ, прошёл неплохую карьеру в строительной отрасли, начиная с руководящих должностей в студенческих стройотрядах, затем — в строительных организациях, а сейчас он — генеральный директор «Удмуртгражданпроекта», совмещая эту работу с заведованием кафедрой и обучением студентов нашего вуза.

Завершая службу в армии, я уже решил для себя, что буду поступать в только что образовавшийся на базе УГПИ Удмуртский государственный университет. И вот ровно через месяц после возвращения домой, 1 августа 1972 г. я уже сдавал первый экзамен на исторический факультет. На сей раз фортуна улыбнулась мне: получил три «пятерки» и одну «четвёрку» (одну ошибку в сочинении я всё же допустил!). Всё складывалось удачно, мне даже выделили место в общежитии, одно из двух имевшихся: одно досталось моей однокурснице Тане Дьяковой из

многодетной семьи, второе — мне, поскольку моя сестра Татьяна уже снимала комнату, будучи студенткой приборостроительного факультета ИМИ. Поэтому в студсовете посчитали, что два студента в съёмных комнатах — для бедной семьи слишком накладно. А через год стал студентом вечернего отделения строительного факультета ИМИ и наш младший брат Саша, устроившийся работать в Институт и потому получивший место в общежитии. Сестра также, наконец, поселилась там же.

Итак, ровно 40 лет назад, я стал студентом-историком — мечта, наконец-то, сбылась! Наш грозный декан Николай Иванович Санников вёл хозяйство истфака весьма строго, но разумно, мы его побаивались, но и уважали: в случае чего, он был для нас последним бастионом и не раз выручал в трудных ситуациях.

Знакомство нашей группы, по большому счёту, состоялась во время работы в колхозе, в дер. Старые Копки Кизнерского района. Вторая группа работала в этом же районе неподалёку от нас — в дер. Гыбдан. С нами был наш преподаватель Леонид Алексеевич Соковиков — человек весёлый, но осаждавший нас излишним вниманием, любивший рассказывать байки и из жизни, и из истории, и, чего греха таить, не чуравшийся употребить горячительное, конечно, не с нами, а с местными мужиками. Леонид Алексеевич придерживался шуточного принципа «У. д.!»», что означало: «Умру доцентом!». Дело в том, что он долгое время не мог завершить кандидатскую диссертацию, но в конце концов сделал это и защитил, выполнив в реальности свой, довольно-таки мрачный, принцип.

У нас была весьма весёлая группа, заводные девчонки: Люда Гречкина, Люда Левданская, Ирина Мелихова, Таня Вершинина, Таня Чубыкина, Ирина Сергеева, Валя Валова, Ирина Корепанова, Надя Гущина, Фая Касимова, Люба Копылова, Лена Субботина, Света Кузнецова, Люда Зорина, Таня Баранова, Лена Шабалина (она перевелась позднее с заочного), Галя Каштанова. Другие девушки — Таня Черных, Римма Дроздова, Таня Дьякова, Надя Максимова, Ирина Якубовская — были не столь экспансивными, весьма скромными, но также постепенно втянулись в жизнь и группы, и факультета. Из парней выделялись бывшие армейцы, частью прошедшие курс учёбы в ИМИ: Володя Вахрушев, Женя Антипьев, Рафик Ижбулдин, Лёша Одегов (он пришёл в группу с заочного позднее), Саша Чипеев, Олег Зайцев, Гена Баранов, а также мой закадычный друг из Можги Равиль Кабиров (с ним мы сразу сдружились, а по вечерам совершали пробежки). Кроме того, были мужики постарше: Миша Касаткин (сильный шахматист, перешедший с географического отделения БХФ), Валера Гуркин (позднее сменил фамилию на Бородин, которую носил его дядя, был он не очень психически здоров, учёбу не завер-

шил по неуспеваемости). Выделялся своими способностями и эрудированностью Витя Любич, ставший позднее известным журналистом, однако он имел слабое здоровье, так же как и ещё один наш сокурсник Сергей Юртов. Возможно, я не вспомнил кого-то, простите, если это так.

Из второй группы нашего курса также выделялись яркие личности: Аркаша Мохначёв и Света Еливанова (Мохначёва), Юра Рупасов и Марина Татанова (Рупасова), Надя Канкасова (Тойкина), Света Киселёва (Микрюкова), Галя Анонова (Клюева, ныне Журавлёва), Ирина Данилина (Кабирова), Надя Леконцева (Шутова), Люся Сенникова и др. Но не все из перечисленных выше людей были на работах в колхозе, что вполне объяснимо. По предложению Л. А. Соковикова, меня избрали комсоргом — опять! (школа — армия — вуз). Им я и был весь учебный год. Но последующие четыре года, решением декана, я был старостой группы.

С октября 1972 г. начались будни студента-первокурсника, связанные с адаптацией к новым условиям — бытовым (к тесной комнате, где законно проживали 5 чел. И ещё один нелегально, имея армейскую казарменную закалку, я приспособился быстро, хотя это мало помогало учёбе, но зато веселило) и учебным (вместо поурочной системы, мы привыкали к лекционно-семинарской). Несмотря на эти сложности, интерес к учебным дисциплинам у меня только возрастал и не только к историческим (отечественная история, история первобытного общества, этнография, археология, историческое краеведение), но и общественным (философия, политэкономия, научный атеизм), и филологическим (топонимика, языкознание — я осваивал их самостоятельно, поэтому на весьма примитивном уровне, а также латинский язык). Конечно, большую роль в успехах или неудачах по освоению тех или иных дисциплин играла и личность преподавателей.

Надо сказать, что на факультете в то время работали, а кое-кто продолжает работать и сейчас, совершенно великолепные преподаватели и без преувеличения — практически каждый из них являл и являет собой личность. Достаточно просто перечислить их имена: Василий Евгеньевич Майер (история средних веков), Мария Михайловна Мартынова, Борис Григорьевич Плющевский, Анатолий Иванович Суханов, Аркадий Андреевич Тронин, Нэлли Ивановна Хитрина (история СССР), Агафон Николаевич Вахрушев (история Удмуртии), Александр Александрович Александров (историческое краеведение), Надежда Степановна Талашова (история Древних Греции и Рима), Наталья Геннадьевна Шишкина (история Древнего Востока), Вера Петровна Коротова, Николай Иванович Санников, Инна Фёдоровна Сергеенкова, Сергей Семёнович Дерендяев (новая и новейшая история зарубежных стран), Владимир Алексеевич Кананин (история стран Азии и Африки), Леонид Алексее-

вич Соковиков (история южных и западных славян), Нонна Михайловна Лушникова (история Урала, методика преподавания истории в школе), Римма Дмитриевна Голдина (основы археологии, спецкурсы), Татьяна Матвеевна Гусенцова (история Урала, нумизматика), Владимир Емельянович Владыкин (основы этнографии, история первобытного общества), Александра Алексеевна Бабинцева (история КПСС), Александр Трошин (диалектический материализм, исторический материализм), Эдуард Михайлович Ситников (история философии), Виктор Леонидович Круткин (логика), [?] (Политэкономия капитализма), Нэлли Георгиевна Дука (политэкономия социализма), Зоя Аркадьевна Зорина (научный коммунизм), Михаил Константинович Болотов (научный атеизм), Александр Васильевич Васильев (немецкий язык), Наталья Владиславовна Суднева (латинский язык), Эсфирь Абрамовна Мальцева (педагогика), Александр Кальманович Байметов (психология).

С теплотой вспоминаются и работники вспомогательного персонала — лаборанты, методисты, секретари. В их числе Лилия Владимировна Ефремова, к которой мы запросто обращались за любой помощью, заходили попить чай и поболтать. Она, кстати, много ездила с нами в экспедиции, рисовала для наших отчётов многочисленные чертежи, печатала тексты отчётов, статей и диссертаций, оформляла великолепные стенгазеты к праздникам и юбилеям!

Нас воспитывала целая группа преподавателей физвоспитания: Корнелия Григорьевна Лужбина, Нина Александровна Беляева, Александра Дмитриевна Сахарова, Галина Алексеевна Благодатских, Георгий Борисович Северухин, Анатолий Михайлович Кассихин, Александр Петрович Перевошиков и др. Я особенно благодарен тренеру марафонцев Владиславу Николаевичу Сулиме, который попытался вывести меня и Равиля Кабилова в большой спорт. Мы занимались в секции марафонцев, пробегая за неделю до 80–100 км. К 50-летию образования СССР (т. е. к 30 декабря 1972 г.) был организован первый в истории вузов Удмуртии сверхмарафонский пробег в 300 км по маршруту Ижевск — Якшур-Бодья — Игра — Дебёсы — Шаркан — Воткинск — Ижевск с шестью беговыми днями и двумя выходными. В пробеге участвовали в основном студенты вузов республики и работники предприятий Ижевска. До участия в пробеге по медицинским причинам не был допущен Равиль Кабилов, я же побежал. Эта пробежка далась нелегко из-за проблем с ногами, но всё же финишировать в Ижевске мне удалось. С тех пор было проведено ещё более 40 аналогичных пробегов. Закрепить этот успех в других соревнованиях мне не позволили травмы. Н любительским спортом я ещё занимался на протяжении почти 30 лет, защищая честь факультета и университета среди студентов, а потом и преподавателей.

Большим подспорьем была для студентов художественная самодеятельность. Благодаря усилиям Владимира Алексеевича Кананина был создан хор, состоявший преимущественно из нас, первокурсников истфака. Руководил этим коллективом преподаватель Ижевского музыкального училища, профессиональный хоровик Геннадий Михайлович Прокопенко. За сравнительно короткий срок ему удалось сформировать достаточно сплочённый ансамбль, в исполнении которого в стенах УдГУ впервые прозвучал студенческий гимн «Gaudeamus». Позднее, с уже другим составом хора, но также с участием историков занималась Розита Андриановна Анкудинова, тоже высококлассный специалист, создавшая не один фольклорный ансамбль. Великолепные спектакли ставил перед зрителями СТЭМ — студенческий театр эстрадных миниатюр, организованный всё тем же В. А. Кананиным, при его личном участии. Неспроста абсолютное большинство девушек всех факультетов были влюблены в этого бесконечно обаятельного, стройного, спортивного, эрудированного преподавателя, а для многих парней он стал образцом для подражания. Трудно было представить археологическую экспедицию без его песен под гитару, без его чтения книг Ильфа и Петрова у костра, без его шуток и оптимизма во время работы под холодным ветром и дождём, а то и снегом! Позднее на истфаке сложился другой уникальный коллектив — театр политсатиры «Балаган», которым руководил ещё один талантливый театрал, поэт и преподаватель Сергей Семёнович Дерендяев, также оставивший яркий след в истории факультета и университета. Во многом все последующие театрализованные представления историков были вдохновлены примером этих двух предшествующих театральных коллективов и их руководителей.

Надо сказать, что в начале становления УдГУ было всего 6 факультетов и несколько общеуниверситетских кафедр, и мы почти все знали друг друга, общаясь на спортивных площадках, колхозных полях, субботниках, в общежитиях, на концертах самодеятельности, а зачастую и на общих занятиях в больших аудиториях и даже во время праздничных демонстраций. Узнавали мы и преподавателей других факультетов, как нередко и они нас. Сейчас трудно представить такое общение в рамках 23 факультетов и институтов и 8 корпусов — это попросту невозможно.

Главным же для нас, конечно, было получение специальности и каждый выбирал свой путь в профессию: кто-то готовил себя для работы в школе и всерьёз изучал вопросы педагогики и психологии, а также методику преподавания своего предмета — и таких было большинство. Некоторые видели себя работниками таких органов, как КГБ и МВД, профсоюзных организаций, руководящих структур в системе органов

советской власти. Третьи постигали азы научных исследований, стремясь закрепиться преподавателями вузов или научными сотрудниками в академических учреждениях. Четвертые намерены были освоить особенности журналистской работы в СМИ, а кто-то мог вообще поменять специальность и осесть, как тогда говорили, в «народном хозяйстве». И, конечно, выбор в немалой степени зависел не только от собственных способностей и трудолюбия, но и от научного и педагогического руководства наших преподавателей.

Значительную роль в формировании наших (в т. ч. и моих) научно-исследовательских навыков и в годы студенчества, и в начальный период трудовой деятельности, сыграли преподаватели факультета и университета. В первую очередь, это, конечно, Римма Дмитриевна Голдина, привившая своим ученикам и вообще студентам факультета любовь к археологии и науке в целом, научившая нас грамотно ориентироваться в непростых ситуациях, обучившая творческому написанию научных публикаций, показавшая на своём примере педагогические приёмы руководства людьми на учебных занятиях и в экспедиционной практике, сумевшая воспитать из нас не только квалифицированных специалистов-археологов, но и, смею думать, неплохих людей. Весьма существенную помощь ей оказывали при этом археологи, прибывшие вместе с ней из Свердловска: муж Александр Васильевич Прокопов, её ученик Владимир Алексеевич Кананин, а также коллега Татьяна Матвеевна Гусенцова. Полезные навыки профессиональной работы мы получили и от коллег из УдНИИ (Владимира Алексеевича Семёнова, Леонида Анатольевича Наговицина, Маргариты Григорьевны Ивановой) и УРМ (Таисии Ивановны Останиной).

Неизгладимое впечатление произвели на всех начальные опыты полевой практики. Самым первым из них была разведочная поездка в начале мая 1973 г. в с. Новый Мултан, Увинского района Удмуртской АССР с целью проверки сведений о находящемся там, якобы, древнем кургане. И не беда, что исследованный нами «курган» оказался останцем естественного происхождения. Зато совершенно неожиданно сама наставница обнаружила кремнёвые изделия стоянки каменного века! И это был самый первый памятник, обнаруженный, а потом и раскопанный нашей, только что созданной Камско-Вятской археологической экспедицией, — Новомултанское неолитическое поселение. Это открытие окрылило нас и стало нашей путеводной звездой на долгие годы. Впервые я получил здесь и первый собственный опыт разведки, когда при осмотре пашни на надпойменной террасе вместе с уже опытным полевиком, Лёней Наговициным, нашёл первую в жизни археологическую находку — обломок кругового поливного горшка с волнистым орнамен-

том по шейке. И хотя этот фрагмент сосуда оказался совсем поздним (не ранее XIX в.), я был счастлив и сохранил его на память. Именно эта поездка сделала для меня разведку наиболее любимым занятием полевой деятельности.

Затем последовали первые стационарные раскопки в июне 1973 г. на Агафоновских могильниках на Верхней Каме, что в Гайнском районе Пермской области, давшие нам представление о настоящих археологических исследованиях. А в августе того же года нам с Галей Аноновой, её братом Володей и моей землячкой Таней Абашевой довелось провести первые самостоятельные разведочные работы — обследовать бассейн р. Валы на протяжении 80 км и найти на её берегах несколько новых памятников. Последующие годы расширили географию наших полевых изысканий.

Мы ежегодно участвовали в Уральских студенческих археологических конференциях (УСАК), по итогам которых выдвигались для представления своих научных докладов на Всесоюзных археологических студенческих конференциях (ВАСК) в МГУ, где также показывали весьма высокий уровень наших сообщений. Надо отметить, что традиции участия наших студентов в конференциях (сейчас они называются Урало-Поволжскими археологическими студенческими конференциями — УПАСК) сохраняются все 40 лет существования УдГУ и Камско-Вятской археологической экспедиции (КВАЭ) и, как правило, юные учёные, представляющие наши достижения, выглядят весьма достойно.

Нельзя не отметить и того отрадного факта, что помимо наших преподавателей курсы лекций по археологии читали и приезжие знаменитости: Владимир Фёдорович Генинг, Лия Яковлевна Крижевская, Валентин Васильевич Седов, Юлия Леонидовна Шапова. Их вклад в нашу профессиональную подготовку неоценим: мы познакомились с самыми передовыми разработками современной науки, новыми методиками и теоретическими новациями. Огромную роль сыграли даже казалось бы эпизодические встречи с другими столпами отечественной археологии во время студенческих и «взрослых» конференций: Артемием Владимировичем Арциховским, Отто Николаевичем Бадером, Дмитрием Александровичем Крайновым, Владимиром Ивановичем Матющенко, Борисом Александровичем Рыбаковым, Германом Алексеевичем Фёдоровым-Давыдовым, Валентином Лаврентьевичем Яниным. А уж достаточно частые контакты с виднейшими представителями Урало-Поволжской науки формировали у нас качества истинного профессионализма, позволяли быть в курсе развития региональных археологических школ. В этом списке по праву: Владимир Антонович Оборин, Владимир Петрович Денисов, Альфред Хасанович Халиков, Евгений Петрович Казаков,

Пётр Николаевич Старостин, Геннадий Андреевич Архипов, Анатолий Харитонович Пшеничнюк, Геннадий Борисович Зданович, Галина Ивановна Матвеева, Валентина Дометьяновна Викторова, Тамила Михайловна Потёмкина, Элеонора Анатольевна Савельева и мн. др.

Мои научные интересы в годы студенчества определялись, естественно, научными запросами нашего шефа — Риммы Дмитриевны Голдиной, а именно: исследованием древней истории Верхнего Прикамья, в частности, исторического прошлого предков населяющего регион коми-пермяцкого народа. Этим мы в основном и занимались. В итоге изучения Агафоновских могильников появилась посвящённая им дипломная работа «Погребальный обряд Агафоновских могильников, как источник по истории коми-пермяцких племён эпохи средневековья», успешно защищённая мною в 1977 г.

Изменилось и моё семейное положение: 8 февраля 1975 г., будучи студентом III курса, я женился на студентке II курса истфака Ирине Кисляковой, которая также занималась археологией средневековых коми-пермяков. Моё завершение учёбы совпало с рождением дочери Ксении 5 июля 1977 г. Начался новый этап жизни: я был оставлен на историческом факультете УдГУ как ассистент кафедры истории СССР. А это уже другая история.

Я благодарен своей Alma Mater — Удмуртскому государственному университету, историческому факультету, его преподавателям и работникам других факультетов и общеуниверситетских кафедр, вложивших в моё образование и воспитание столько любви, сил и средств! Желаю процветания ему и всем его преподавателям, сотрудникам и студентам в новых очень непростых условиях и на все предстоящие и, надеюсь, прекрасные времена.

1. *Шапран И. Г.* Исследователь славяно-русских древностей Прикамья: памяти Леонида Дмитриевича Макарова (29.12.1951–12.12.2020) // Вестн. Удм. ун-та. 2021. Том 31, вып. 1. С. 162–168.

Е. М. Черных

г. Ижевск (Россия)

Удмуртский университет

ПАМЯТНИКИ АРХЕОЛОГИИ КАК ОБЪЕКТЫ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ КАМСКО-ВЯТСКОЙ АРХЕОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕДИЦИИ

В публикации рассматриваются основные направления междисциплинарного сотрудничества археологов Удмуртского госуниверситета. Выявление и изучение памятников археологии требует широкой ориентации исследователей на различные области научного знания. Профессиональному археологу приходится овладевать значительным арсеналом исследовательских методов и средств, выходящих за рамки собственно археологии. Автор анализирует примеры интеграции археологии и с техническими, и естественными науками, уже прочно вошедшие в практику и полевых работ на поселенческих и погребальных памятниках Камско-Вятского междуречья, и в камеральных исследованиях. Одновременно обозначены проблемные области региональной археологии и перспективы для дальнейшего сотрудничества вузовской и академической науки.

Ключевые слова: археология, Камско-Вятская экспедиция, междисциплинарный подход, научные коммуникации.

Место археологии в системе современных наук до сих пор остается предметом споров. Она до сих пор не признана официально как вид профессиональной деятельности. И если большинство практикующих археологов себя позиционируют, прежде всего, как историков с лопатой, то для значительной части населения нашей страны и даже более узко образованного сообщества эта профессия все еще выглядит достаточно экзотичной. Понятие «археология», получив прописку в классической Греции, первоначально включало в себя некий словесный жанр, рассказы о прошлом. Век Просвещения внес свои коррективы, одновременно из «пепла Помпей» возродив интерес к творениям античного искусства и тому обществу, что их оставило. Собираение древностей, коллекционирование сначала антика, а затем и предметов старины вообще, расширило предметное поле археологии и обеспечивало ее изначально междисциплинарный характер. XX век привнес в археологию такое количество инноваций, что современный исследователь уже чувствует себя беспомощным, если отлучить его от палеоантропологии, или, скажем, химии с физикой. Без обращения к первой невозможно судить о физическом облике древних людей (а на уровне современных возможностей науки и об их питании, болезнях); а без физики и химии — невозможно получить столь важные в археологии датировки вещей и памятников,

судить о составе металлов и сплавов из них. Без математики археологу уже не справиться с ежегодно нарастающим объемом информации о древних вещах, без ГИС — вести учет выявленных памятников и «переводить» эту информацию на службу обществу.

Камско-Вятская археологическая экспедиция была создана по инициативе Р. Д. Голдиной практически одновременно с организацией Удмуртского госуниверситета — в 1973 г. И это обстоятельство — университетская база — изначально способствовало кооперации со специалистами в иных областях научного знания, коих можно было найти, прежде всего, в стенах одного университета. С первых работ экспедиции ее работы вызывали неизменный интерес со стороны В. В. Туганаева, вместе с Т. П. Ефимовой выполнявшего исследования палеоботанических находок с памятников железного века. Вместе с О. Г. Барановой и Н. Г. Ильминским им был описан растительный мир городища Иднакар, а О. А. Капитоновой — такое исследование выполнено для Зуевключевского городища в Каракулинском районе УР. Позднее палеопочвенные исследования на памятниках археологии продолжил А. В. Туганаев. С химиком В. В. Векшиным были начаты первые исследования химического состава изделий из цветных металлов, а с физиками Л. Ю. Стыровой и З. Г. Волковой — опыты металлографического анализа железных орудий. Первые базы данных и внедрение в археологические работы методов программирования были реализованы еще на громоздких вычислительных машинах выпускниками физико-математического факультета И. Н. Шиповской, Л. И. Морозовой, В. Г. Базановой.

Безусловно, с первых лет работы экспедиции и по настоящее время объектами самого большого интереса и повышенного внимания археологов университета были собственно памятники археологии, их выявление и полевое изучение. На этих двух прикладных задачах оказались сосредоточены основные силы археологов Удмуртии. Не ошибусь, если скажу, что археология Удмуртии в 1970–1980-е гг. «открывала» древность и средневековые удмуртского народа, училась читать начальные этапы его этнической истории, раскручивать «нити» его дружбы / вражды с соседними народами. И, конечно, выбор опорных памятников для стационарного изучения был крайне важным делом для экспедиции. В числе первых таких памятников были средневековые могильники и городища на Верхней Каме (Агафоновские, Аверинские, Шудьякар), памятники раннего железного века на юге и в центре Удмуртии (Чепаниха, Покровский, Ижевский, Ныргындинский I, городище Пек-Жикья) и более древние памятники, материалы с которых еще предстояло понять и ввести в научный оборот (стоянки и поселения людей ка-

менного и бронзового веков — Новомултанское, Муки-Какси, Степинцы II, Лобань I, Кичаны, Баринка, Моторки II).

Вообще один из главных принципов археологического изучения памятников прошлого — это комплексность. В отличие от любительского поиска, кладоискательства, направленного на извлечение из-под земли предметов, пользующихся спросом на рынке, профессиональным археологом движет интерес ко всем проявлениям прошлой жизни — мельчайшим отходам производственной деятельности древних людей, мусорным ямам на поселениях, остаткам сооружений, кухонным остаткам, к природному окружению древних поселений, могильников, культовых мест. Отсюда вытекает необходимость тщательного изучения культурных слоев — их цветности, плотности, состава, заполнения. И здесь интересы археолога теснейшим образом пересекаются с интересами ученых-естественников. Открытие прежде неизвестных в Удмуртии памятников каменного века — мезолита и неолита — потребовало сотрудничества с геологами и геоморфологами. Важно было разобраться в происхождении основных элементов рельефа в районах вновь открытых памятников, речных долин и водоразделов, их морфологических особенностях, выявить закономерности в топографии стоянок и поселений древнейших охотников и рыболовов Камско-Вятского междуречья. Г. М. Бутаковым, профессором Казанского университета, такие работы были проведены в среднем и нижнем течении р. Вятки, в бассейнах Кильмези и Валы [1; 2]. Благодаря исследованиям Г. П. Бутаква сегодня можно уверенно говорить о завершении морфогенеза речных долин Камско-Вятского междуречья, с которыми связаны пути заселения региона в начале голоцена. Но антропогенный фактор последнего столетия привел к серьезным трансформациям рельефа и для многих памятников археологии, расположенных на низких отметках, напр., в поймах крупных рек, последствия оказались катастрофическими.

Работами В. А. Верещагина были начаты работы по выявлению состава каменного сырья, используемого для изготовления древних орудий, источников его происхождения [3]. К сожалению, эти работы не были продолжены, хотя имеют определенную перспективу, поскольку дают возможность реконструировать стратегии освоения природных ресурсов древним населением региона. Сочетание археоминералогии, петрографического анализа с технологическим и функциональным анализом каменных индустрий позволяют с большей полнотой определять направления хозяйственной деятельности и пути передвижений первобытных коллективов. Трасологический анализ орудий из камня сегодня невероятно востребован. В Ижевске в 1995 г. была проведена одна из полевых трасологических школ под руководством ведущего специали-

ста ИИМК РАН Г. Ф. Коробковой. Профессиональную подготовку в ней, а затем и стажировку в лаборатории академического института прошла Т. А. Цыгвинцева. Это позволило ей на самом современном научном уровне решать вопросы использования каменного сырья энеолитическим населением Камско-Вятского междуречья, разработать модель реконструкции хозяйственной деятельности применительно к отдельно взятому поселению [11].

Сотрудничество с геоморфологами в изучении памятников археологии было продолжено на рубеже XX–XXI вв. В новых социально-экономических условиях межнаучная интеграция оказалась возможной лишь вместе с практикой грантовой поддержки. В конце 1990-х гг. сразу несколькими научными фондами были поддержаны наши проекты по междисциплинарным исследованиям, базовым памятником для которых стало Зуевоключевское I городище в Каракулинском районе республики. Основу проектов составила с одной стороны группа геофизиков под руководством И. В. Журбина (Физико-технический институт УрО РАН), с другой — археологи, почвовед, геоморфолог, биологи университета. Выбор памятника был обусловлен задачами проекта, в ходе которого надлежало апробировать возможности сотрудничества специалистов в различных областях научного знания, их методический арсенал и приборную базу для изучения свойств археологического культурного слоя, «возможности извлечения из него технологической, культурной и исторической информации» [4]. Городище представляет собой сложный в историко-археологическом понимании объект, сформировавшийся в течение нескольких археологических эпох, характеризующихся различными природными и социо-культурными доминантами. Городищ, подобных Зуевоключевскому, на правобережье Камы довольно много, потому результаты его исследований можно рассматривать в контексте особенностей «городищенских» культур региона в целом [9].

В дальнейшем опыт таких комплексных исследований был перенесен на Вятку. Работы проводились на Скорняковском городище, расположенном на южной окраине г. Котельнич Кировской области. Городище функционировало на протяжении раннего железного века и в отдельные периоды средневековья, а также использовалось в историческое время [10]. В ходе таких комплексных работ на целом ряде городищ раннего железного века Камы и Вятки были получены представительные серии споро-пыльцевых комплексов, подтвержденные, что немаловажно, радиоуглеродными датировками. Мы имеем весомые геолого-геоморфологические и археологические обоснования технических возможностей населения Прикамья, перешедшего в начале железного

века к строительству укрепленных поселений, а также можем до деталей воссоздать их природное окружение.

В настоящее время для изучения системы жизнеобеспечения — хозяйства и быта обществ прошлого — широко применяют естественнонаучные методы. С первых лет экспедиции с нами работали археозоологи А. Г. Петренко и О. Г. Богаткина (г. Казань), П. А. Косинцев (УрО РАН, г. Екатеринбург); получены массовые коллекции археозоологических данных, позволившие реконструировать основные формы хозяйственной деятельности древнего и средневекового населения Камско-Вятского междуречья, особенности охоты и животноводства, ставить и решать проблемы взаимодействия природы и человека, влияния изменений климата и ландшафта на динамику хозяйственной ориентации древних обществ в отдельных регионах Волго-Уралья [7; 8]. Такого рода мультидисциплинарные исследования — геологические, палеоландшафтные, палеоботанические, археозоологические, вкупе с методами абсолютного датирования — высокочрезвычайно затратны, но весьма плодотворны для реконструкции истории ландшафта и климата в последние тысячелетия. А это, безусловно, залог успешного решения вопросов моделирования хозяйственных систем и культурных образований в древности и средневековье.

Междисциплинарное сотрудничество археологов Удмуртского университета с первых лет работы Камско-Вятской археологической экспедиции успешно реализовывалось и при изучении могильников. Древние некрополи представляют собой сложные объекты, дающие в руки ученых сведения не только о ритуальных практиках, но и самих социумах — численности общин, горизонтальных и вертикальных связях внутри них, присутствию иноплеменников, наконец, о физическом облике людей. Погребальные практики древнего и средневекового населения Прикамья отличаются большим разнообразием. В разное время обитатели Волго-Уральского региона использовали разные способы обращения с покойниками: трупосожжение (кремация), трупоположение (ингумация), их сочетания. На первых порах поступление больших серий палеоантропологических останков ставило перед исследователями задачи получения информации о половозрастном составе погребенных, в более отдаленной перспективе — описание расовых типов: отличий в строении лица, черепа, длинных костей. Антропологические определения материалов, полученных археологами КВАЭ, выполнялись Г. В. Рыкушиной (Москва), Р. М. Фаттаховым, Г. Р. Газимзяновым (Казань), в последние годы И. Г. Широбоковым (Санкт-Петербург). Накопление таких данных позволяет археологам, антропологам, этно-

логам решать сложные проблемы этногенеза удмуртов, коми, русских, марийцев, издавна проживающих в Западном Предуралье.

Современная наука раздвинула горизонты познания настолько далеко, что, передавая антропологический материал в руки специалистов, археолог может получить уже не только данные о половозрастных характеристиках погребенных на древних могильниках. Отныне археологические материалы можно по-настоящему оживить: взглянуть в лица людей прошлых эпох, с их надеждами и чаяниями, страданиями и болезнями. С помощью метода скульптурной реконструкции по черепу, разработанному отечественными учеными (М. М. Герасимов), в нашем распоряжении воссозданный облик жителей Прикамья рубежа эр — V вв. н. э. (из могильников Чеганда, Покровский, Дубровский), молодой женщины из средневекового могильника на севере Удмуртии (р. Чепца). Более того, сегодня ученым по силам выделение молекул ДНК из древних биологических образцов (останков людей и животных) и их секвенирование. Это оказалось возможным исключительно благодаря междисциплинарному подходу — «слиянию» биологии, химии, физики и археологии. Выдающимися открытиями признаны находки нового вида ископаемых людей — денисовцев, анализ генома чумной палочки из лондонских захоронений XIV в. Большие коллективы западных ученых работают над анализом ДНК современных популяций людей с целью изучения человеческого прошлого. Образцы костной ткани и зубов из погребений Прикамья I тысячелетия до н. э. — I тыс. н. э. переданы археогенетикам из научных центров в Тарту, Копенгагене, Будапеште. Часть этих материалов уже введена в научный оборот.

Прорывные направления в изучении палеоантропологических материалов связаны с возможностями исследования болезней и патологий в прошлом, особенностей питания древних обществ. Так, при изучении костных останков из скифских погребений Северного Причерноморья на атомно-абсорбционном анализаторе было установлено, что мясная пища в рационе преобладала только у части богатых членов скифского общества, остальные довольствовались супами, творогом, сыром, продуктами собирательства. Столь же удивительные результаты были получены недавно при изучении знаменитых подростковых погребений на верхнепалеолитической стоянке Сунгирь. Установлено, что один из мальчиков питался почти исключительно ракообразными, моллюсками и насекомыми.

Могильники — объекты многоплановые и, конечно, в ходе их изучения в распоряжении археолога оказываются не только костные остатки. Прежде всего, это многочисленный и разнообразный вещевой материал. То, что в понимании древних людей, исповедовавших раз-

ные мировоззренческие установки, должно было пригодиться умершим сородичам в мире мертвых: сосуды для заупокойной пищи, орудия труда и предметы вооружения, украшения из стекла и металла, предметы повседневного обихода. Вещь как артефакт археолог изучает собственно археологическими методами. Но вещь как источник исторической информации требует множества специальных знаний: нумизматика, древний текстиль, металлография, спектральный анализ и т. д. Нумизматические находки из могильников Прикамья атрибутовали специалисты из Государственного Эрмитажа, Государственного Исторического музея, с образцами текстиля — научные сотрудники ГИМ, Национального музея УР им. К. Герда. С образцами железных орудий труда и оружия продуктивно работал д-р ист. наук В. И. Завьялов [5], спектрально-аналитические исследования предметов из цветного металла выполнялись канд. ист. наук С. В. Кузьминых в лаборатории естественнонаучных методов ИА РАН [6]. С совершенствованием приборной базы университета и экспедиции часть таких работ сегодня выполняется на месте. После приобретения РФА-спектрометра SI Turbo SDLE методы качественного и количественного анализа состава цветных металлов освоили наши сотрудники С. Е. Перевощиков, Т. М. Сабирова, что не замедлило сказаться на глубине осмысления полученных массовых серий артефактов.

Казалось бы, интегративные методики комплексного изучения историко-культурного наследия края усилиями, прежде всего научного потенциала УдГУ, надолго вошли в практику работ КВАЭ, ведь перспективы получения информации иного уровня были очевидны. Однако тесной кооперации научных структур университета в этой области на постоянной основе до сих пор не произошло. По-прежнему в области междисциплинарных исследований археологических источников мы чаще вынужденно сотрудничаем с научными центрами из других городов и областей, где активно формируются лаборатории междисциплинарного профиля.

Тесные связи археологи УдГУ имеют с ИА АН РТ (Казань). В частности, в раскопках Е. М. Черных на Скорняковское городище (р. Вятка) в 2012 г. принимала непосредственное участие геолог А. А. Хисяметдинова, проводившая литолого-стратиграфические исследования четвертичных отложений и пород коренного берега Вятки. Г. Ш. Асылгараевой обработана археозоологическая коллекция. Сотрудниками лаборатории естественнонаучных методов ИА РАН А. С. Алешинской, Е. А. Спиридоновой и М. Д. Кочановой анализировались серии палинологических образцов. Участие таких специалистов, безусловно, обеспечивает историко-культурным исследованиям высокий научный

вес. Но такая тематика может вызвать интерес и у студентов профильных направлений УдГУ, если этот интерес будет сформирован замыслами ученых-педагогов и институализирован в программах бакалавриата и магистратур.

Наши многочисленные палеоантропологические коллекции сегодня обрабатываются И. Г. Ширококовым, научным сотрудником МАЭ им. Петра Великого (Санкт-Петербург). Удачно, что тематика его исследований частично опирается на наши источники, но нам было бы ближе обучать собственных специалистов и ориентировать их на долговременные проекты совместно с археологами (это особенно востребовано в контексте последних спасательных работ КВАЭ на разрушаемых объектах археологического наследия). Существует серьезная потребность и в собственных специалистах-физиках, ориентированных на методику абсолютного датирования археологических объектов, специалистах по консервации и реставрации изделий из органических и неорганических материалов.

Примеры удачного сотрудничества между учеными УдГУ разного профиля есть и сейчас. Профессиональный альянс археологов и картографов-географов (И. Е. Егоров, А. Г. Казаков, И. И. Григорьев, Е. С. Мананкова) обеспечивает качественное определение границ территорий объектов археологического наследия, подлежащих обязательному включению в единый государственный реестр объектов культурного наследия и их кадастровому учету как земель историко-культурного назначения. Реализуется совместный с географами и биологами проект (рук. — А. А. Кашин), направленный на исследование влияния поверхностных отложений и почвенно-растительного покрова территории Удмуртии на динамику хозяйственного освоения и расселения с рубежа XV–XVI вв. до начала XX в.

Надеемся, что практика междисциплинарного взаимодействия внутри вузовских научных и учебных структур обретет долговременный характер, с перспективой подготовки собственных кадров и долгосрочных проектов, включенных в реестр научных направлений вуза.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бутаков Г. П.* Геоморфологическое положение стоянок древнего человека в бассейне р. Валы // *Материалы археологических памятников Камско-Вятского междуречья.* Ижевск, 1979. С. 19–32.
2. *Бутаков Г. П.* Геоморфологическое строение долины средней и нижней Вятки и расположение древних поселений // *Памятники эпохи энеолита и бронзы в бассейне р. Вятки.* Ижевск, 1980. С. 19–28.

3. *Верещагин В. А.* Результаты петрографического исследования кремневого инвентаря памятников эпохи голоцена Камско-Вятского междуречья // Материальная и духовная культура финно-угров Приуралья. Ижевск, 1977. С. 86–92.
4. *Журбин И. В.* Геофизика в археологии: методы, технология и результаты применения. Ижевск: УИИЯЛ УрО РАН, 2004. 152 с.
5. *Завьялов В. И., Розанова Л. С., Терехова Н. Н.* История кузнечного ремесла финно-угорских народов Поволжья и Предуралья: К проблеме этнокультурных взаимодействий. М.: Знак, 2009. 264 с.
6. *Кузьминых С. В.* Металлургия Волго-Камья в раннем железном веке (медь и бронза). М.: Наука, 1983. 257 с.
7. *Петренко А. Г.* Древнее и средневековое животноводство Среднего Поволжья и Предуралья. Казань, 1984. 173 с.
8. *Петренко А. Г.* Следы ритуальных животных в могильниках древнего и средневекового населения Среднего Поволжья и Предуралья. Казань, 2000. 156 с.
9. *Сергеев А. В., Черных Е. М.* Геоморфологическое положение городищ раннего железного века на правом берегу р. Кама // Геоморфологические процессы и геoarхеология: от ландшафтной археологии к археотуризму. Материалы Междунар. конф. Москва — Смоленск, Россия, 20–24 авг. 2012 г. Москва; Смоленск, 2012. С. 307–310.
10. *Чижевский А. А., Черных Е. М., Хисьяметдинова А. А., Митряков А. Е., Спиридонова Е. А., Кочанова М. Д., Алешинская А. С.* Скорняковское городище на Вятке / Серия «Археология евразийских степей». Вып. 22. Казань, 2016.
11. *Цыгвинцева Т. А.* Каменная индустрия Кочуровского IV поселения эпохи энеолита (по данным трасологии и технологии): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Ижевск, 2010. 22 с.

А. Н. Пружинин

г. Иркутск (Россия)

Иркутский гос. ун-т

ТРАНСФОРМАЦИЯ СОВЕТСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ В РОССИЙСКИХ РЕАЛИЯХ

В статье обсуждается процесс трансформации основных типов советских университетов в российской действительности, выделяются стратегии адаптации классических, регионально-инфраструктурных, отраслевых университетов.

Ключевые слова: система образования, вуз, классический университет, рынок, стратегия.

Система высшего образования, доставшиеся современной России от СССР, в течение последних двух десятилетий претерпевает существенные изменения. В данной работе акцентируется внимание на том, как основные виды вузов, сформированные в СССР (классические, региональные-инфраструктурные, отраслевые), трансформировались в современной российской действительности; вместе с этим предлагается обсудить эффективность их адаптационных механизмов в рыночной экономике.

Плановый характер советской экономики оказал фундаментальное влияние на сферу высшего образования. Государство, планируя объемы производства, прогнозировало потребность отраслей в кадрах, соответственно — численность студентов и количество преподаваемых программ.

До 1921 г. в университетах существовали преимущественно индивидуализированные уставы, но с введением положения о вузах была закреплена высокая степень централизации и государственного контроля всех сторон жизни вузов, а также организации научной работы. Вузы стали удобными и понятными для планирования.

В свою очередь, высокая степень централизации системы образования на федеральном уровне компенсировалась местным партийным управлением. Руководители вузов преимущественно входили в состав местных партийных организаций и тем самым обеспечивали взаимосвязь между потребностями территории и образовательными программами учебных заведений.

В результате ряда реформ, посвященных тому, чтобы сфера высшего образования соответствовала потребностям плановой экономики, согласно работам Я. И. Кузьмина и Д. С. Семенова, выделилось три типа основных вузов.

1. Вузы региональные-инфраструктурные, главная роль которых — обеспечение однородных секторов общественного хозяйства (педагогические, медицинские, политехнические и др). В столицах размещались головные вузы, отвечающие за методическое лидерство и кадровую поддержку, они в свою очередь ориентировались на локальные рынки труда.

2. Отраслевые вузы, задача которых — обеспечение кадрами конкретного сектора экономики в национальных масштабах. Выделяют три подгруппы: а) вузы, входящие в отраслевые кластеры, работающие на определенный рынок и приближенные к определённому производству; б) заводы-вузы, обеспечивающие кадры для предприятия, при котором они созданы; в) центральные отраслевые вузы, ключевая цель которых — научное обеспечение индустрии в национальном масштабе и методическая поддержка других специализированных вузов.

3. Классические университеты — обеспечивали регионы управленческими кадрами, специализировались на экономическом, историческом, юридическом образовании, а также готовили кадры для науки и других вузов.

Конечно, вузы не могли находиться только в одном типе, они были смешанные, но вместе с тем долгий период жизни системы высшего образования без потрясений позволил данной системе устояться, выделить перечисленные выше типы и сформировать необходимые потоки абитуриентов, вертикальные связи в отраслевых группах, а также связи местных рынков труда с учебными заведениями.

К концу 1980-х гг. в СССР функционировала система высшего образования, несущей конструкцией которой был государственный заказ на подготовку кадров. В работе Я. И. Кузьмина подобная система называется квазикорпоративной [2].

Изменения системы высшего образования после распада СССР носили повсеместный характер и большая часть работ, посвященных этим изменениям, касается финансовых трудностей государственных вузов, нас же интересует трансформация выделенных выше типов институтов.

Исчезновение механизма государственного заказа на подготовку кадров и распределения выпускников повлекло за собой ряд негативных последствий. С 1998 по 2006 г. численность студентов увеличилась почти в три раза, что негативно сказалось и на качестве высшего образования, и на структуре вузов. В этот период выросло количество негосударственных вузов: в 1995/96 учеб. году было зафиксировано 193 негосударственных вуза на 569 государственных, в течении 5 лет эти цифры составили 358 и 413 соответственно. Вузы были вынуждены в стихийном порядке открывать новые направления подготовки по направ-

лениям наиболее высокого платежеспособного спроса, а также расширять вечерние и заочные формы обучения, создавать филиалы в других населённых пунктах (два последних механизма ориентировались на максимально широкий охват студентов в условиях низкой платежеспособности).

Механизма, аналогичного распределению кадров, не появилось, вследствие чего в регионах возникла необходимость подготовки специалистов «на местах», если местным вузам удавалось открывать востребованные направления подготовки на внебюджетной основе, что чаще всего приводило к переизбытку предложения, а также столичные вузы использовались молодыми людьми для переезда [3].

Трансформация регионально-инфраструктурных вузов заключалась в том, что, потеряв устойчивые связи с работодателями, пришлось вступить в конкурентную борьбу с классическими университетами. Одной из их стратегий было открытие факультетов менеджмента, экономики и права и, если вуз в лице ректора был достаточно предприимчив и мог обеспечить себе платежеспособных абитуриентов и сильных студентов, то оставался на плаву, если же нет — качественно деградировал. Ситуацию усложняло то, что головные вузы потеряли статус методических лидеров, поскольку административные связи разрушились, а новые рыночные-горизонтальные не возникли.

Изменения отраслевых вузов в основном зависели от ситуации в соответствующем производстве. Чаще всего сохранялась корреляция: если промышленность процветает — развивается и вуз. Справедливо и обратное. Однако если вуз находил смежные промышленные области, где мог применить свои академические ресурсы, он развивался дальше, либо трансформировался по типу классических: в нем открывались направления подготовки по менеджменту, юриспруденции, экономике и др. Аналогичный сценарий ждал и заводы-втузы: непосредственно связанные с производством, они либо находили новые области применения своих знаний и процветали вместе со своей промышленностью, либо качественно деградировали.

Трансформация классических университетов заключалась, с одной стороны, в том, что они сохранили за собой ведущую роль в воспроизводстве управленческого слоя и капитализировали своё положение в востребованных областях (экономика, юриспруденция, менеджмент и др.). С другой стороны, частично утратили свои исследовательские функции и свою значимость в подготовке кадров для высшей школы.

Согласно позиции В. Полтеровича, в постсоветском пространстве в сфере высшего образования возникла «институциональная ловушка», которая заключается в том, что нынешние адаптационные стратегии

вузов позволили им выжить в краткосрочной перспективе, но их недостаточно для активного участия в развитии экономики и общества. Последние реформы образования обнаружили эту проблему. Избыточный консерватизм скорее переходит в стадию неспособности меняться, удовлетворять потребности общества. Дополнительной проблемой становятся современные академические миграционные потоки молодежи (17–21), которые имеют сильную диспропорцию [1]. Преимущественно их перекос связан с оттоком кадров в европейскую часть России, в результате чего в одних регионах мы наблюдаем переизбыток кадров, а в других — недостачу. Учитывая, что в современной экономике основным двигателем прогресса является человеческий капитал, регионы с сильным оттоком «мозгов» несут высокие риски экономической и культурной стагнации.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Кашницкий И. С.* Межрегиональная миграция молодежи в России: комплексный анализ демографической статистики // *Вопр. образования.* 2016. № 3. С. 169–203.
2. *Кузьминов Я. И.* Структура вузовской сети: от советского к российскому «Мастер-плану» // *Вопр. образования.* 2013. № 4. С. 8–69.
3. *Пружинин А. Н.* Влияние академической мобильности на воспроизводство человеческого капитала региона // *Мобильность как измерение мягкой силы: теория, практика, дискурс.* Сб. науч. ст. Екатеринбург, 2019. С. 24–38.

Т. И. Фабарисов

г. Уфа (Россия)

Уфимский гос. авиационный тех. ун-т

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА ГЕРМАНИИ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОГО НЕРАВЕНСТВА

Статья призвана проанализировать воздействие образовательной системы на социальное неравенство в Германии. В целом образовательная система, финансируемая государством, призвана оказывать «выравнивающий» эффект. Когда каждая семья, вне зависимости от её достатка, может позволить для своих детей любой уровень образования. Такой эффект может сказываться на преимуществах в доходах и в краткосрочной перспективе, и в долгосрочной между поколениями. Однако в Германии социальное неравенство в такой перспективе только растёт. Обладая закостенелой структурой со множеством барьеров для детей из семей с низким достатком, или детей, чьи родители не имеют высшего образования, образовательная система Германии сводит на нет потенциальный «выравнивающий» эффект. Потому как потенциальные бенефициары из семей с низким достатком попросту отказываются получать дальнейшее образование, а выбирают поступление в профессиональные школы со скорейшим трудоустройством. Дети же из семей с высоким достатком ещё в 5 классе поступают в гимназии, открывающие им путь получения высшего образования.

Ключевые слова: образование, распределение доходов, неравенство, Германия, социальное благополучие.

«Суть современного образования не только в получении базовых знаний и необходимых навыков и умений, — его основное содержание в самостоятельном восприятии и усвоении личностью новых знаний, эстетических и культурных ценностей, новых форм и видов деятельности, способов её организации и управления» [4, с. 472]. Согласно отчёту Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), Россия входит в число стран, имеющих высокие показатели по числу людей с высшим образованием. Высокий уровень доступности образования вообще и высшего в частности в современной России обусловлен историческим развитием государственной образовательной политики СССР в XX в. «Недаром после успехов Советского Союза в космосе президент США Джон Кеннеди сказал, что русские победили американцев не на ракетных полигонах, а за школьной партой» [6, с. 177]. Этим объясняется и то, что проблема доступности высшего образования в России в последнее время не была в фокусе внимания исследований в области высшего образования [2]. Однако наряду с «массовизацией» высшего образования, т. е. перехода от элитарного образования к массовому, который Рос-

сия прошла намного раньше остальных стран Европы, остро встаёт вопрос, связанный с обратной стороной этого процесса. А именно, с безработицей среди выпускников вузов. После «маркетизации» образования и последующей реакцией на возросшее число вузов, дающих «псевдообразование», в виде недавнего сокращения числа учебных заведений, образовательная политика сконцентрировалась на обеспечении качества высшего образования. Что, однако, не решило проблему «столицентризма» образования, когда, с одной стороны, выпускники школ Москвы и Санкт-Петербурга (а также их областей) имеют более высокий уровень доступа к учебным заведениям, а с другой — выпускники учебных заведений центральной России имеют более высокие шансы на последующее трудоустройство [5]. Всё это отражается на «инфляции дипломов», когда под давлением рынка занятости выпускники школ чувствуют давление в обязательном получении высшего образования. А выпускники-бакалавры поступают в магистратуру в надежде, что более высокий статус принесет им больше шансов в плане трудоустройства. У российской молодёжи всё чаще «складывается мнение, что за обучение можно просто заплатить — и тогда диплом у тебя в кармане. Иными словами, акцент с качества образования и получаемых знаний переносится на наличие диплома о высшем образовании» [6, с. 180].

Западная Европа в плане «массовизации» высшего образования во многом отстаёт от России. Но «резкий рост потребности общества в специалистах с высшим образованием во второй половине XX в. являлся силой, которая подвигала государства вкладывать большие средства в развитие вузов» [1, с. 166]. В данной статье на примере образовательной системы Германии рассматривается проблема доступности высшего образования как фактора социального неравенства.

Согласно статистике ОЭСР [15], Правительство Германии направляет 2,6 % годового ВВП на финансирование школьного обучения. Это ставит её на 29 место из 37 стран — участниц ОЭСР. Причём на начальное образование приходится лишь 0,6 %. Система среднего образования в Германии крайне запутана и зачастую представляет из себя барьер для перехода на более высокий социальный уровень. Практически на каждом этапе получения среднего образования требования к переходу на следующий уровень не дают возможности детям, изначально выбравшим профессиональное образование, перейти на путь получения высшего образования. Согласно статистике института гуманистических наук «Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft» [16] лишь 15 % детей, чьи родители не имеют высшего образования, получают образование уровня бакалавриат. Из них лишь половина закончит магистратуру. Для

детей, имеющих по крайней мере одного родителя с высшим образованием, эти цифры составляют 63 % и 72 % соответственно.

Школьное образование часто выступает в роли ключевого фактора, определяющего шансы на лучшие условия в жизни во взрослой жизни. Особенно это заметно в Германии, где для того чтобы поступить в вуз, необходимо закончить гимназию, в которую поступает лишь половина всех детей младшего школьного возраста [3]. Финансирование государством образовательной системы в теории должно оказывать «выравнивающий» эффект на социальное неравенство, чтобы дети из семей с низким достатком могли позволить себе любой уровень образования. Таким образом, можно выдвинуть гипотезу, что главным фактором социального неравенства являются необязательные уровни образования, «Sekundarbereich II» и выше. Однако дети из семей с низким достатком чаще [3] заканчивают своё образование на уровне профессиональной школы и устраиваются на работу — что в краткосрочной перспективе выравнивает их по уровню дохода с выпускниками высших учебных заведений. Но, как указано выше, дети из семей с высоким достатком и дети, чьи родители имеют академическое образование, предпочитают поступать в гимназии и получать в дальнейшем высшее образование. Тем самым, поддерживается существующее в Германии неравенство в уровнях образования, что в долгосрочной перспективе может привести к социальному неравенству по сравнению с теми, кто получил среднее профессиональное образование.

Из-за хорошо развитого федерализма детали системы образования в Германии разнятся от земли к земле. Поэтому дальнейший обзор образовательной системы Германии будет строиться на примере федеральной земли «Свободное государство Саксония». Образовательную систему в Германии можно разделить на шесть уровней: дошкольное (Elementarbereich), начальное (Primarbereich), среднее I (Sekundarbereich I), среднее II (Sekundarbereich II), высшее (Tertiärbereich) и дальнейшее (Quartärbereich). Начальное и среднее школьное образование в Германии является обязательным и бесплатным. В Саксонии бесплатным является также и высшее образование, получаемое в государственных учебных заведениях, причём независимо от гражданства студента.

Дошкольное образование разделяется на ясли дневного пребывания (Kindertageseinrichtung, сокр. Kita) и детские сады (Kindergarten). Посещение таких заведений дошкольного образования не является обязательным. Свободных мест в яслях и детских садах в целом по Германии мало, поэтому стоимость посещения достаточно высокая. Однако большую часть стоимости оплачивает муниципалитет. Например, в Дрездене [13] 9 часов посещения детского сада стоят 160,30 евро, роди-

телям придётся заплатить 30 % от этой суммы. Для яслей эта цифра ещё выше: 225,66 евро за 9 часов посещения, город оплачивает 77 % стоимости.

Примерно в 6 лет дети поступают в начальную школу. Начальное образование является обязательным и бесплатным. Начальная школа длится 4 года. Первые два года преподаются как одно целое, причём в 1 классе оценки и вовсе не ставятся. Основными предметами являются: чтение и письмо, природоведение, математика, религия/этика (по выбору). С 3 класса школьники начинают изучать иностранный язык. Также, как и в России, в школах Германии регулярно проходят родительские собрания, на которых обсуждают различные вопросы касательно занятий, мероприятий и прочих аспектов воспитания, а также выбирают родительский комитет. К началу второго полугодия 4 класса школьники получают рекомендацию относительно того, на какой вид среднего образования они могут поступать.

Среднее образование (Sekundarbereich I) разделяется на средние школы (Oberschule) и гимназии (Gymnasium). Отдельно опишу пути получения среднего профессионального и специализированного высшего образования (Fachhochschule), и отдельно высшего образования через гимназии (Hochschule). В учебные заведения высшего образования можно поступить только по окончании гимназии. С недавних пор также открываются так наз. Общие школы (Gesamtschule), позволяющие также по их окончании поступить в высшее учебное заведение.

Средние школы, в свою очередь, делятся на базовые (Hauptschule) и реальные (Realschule). Независимо от выбранного типа средней школы 5 и 6 классы служат для ориентации и имеют схожие учебные планы. В 6 классе ученики принимают решение, в какую школу они поступят дальше. Начиная с 7 класса ученики в зависимости от хорошей успеваемости могут перейти из базовой школы в реальную. Также с этого класса начинается подготовка учеников к выбору профессии, проводятся консультации с Федеральным агентством труда. В числе обязательных предметов изучаются немецкий и английский языки, математика, физика и химия. Также в средней школе обязательным является предмет «WTH» — экономика, техника и домашнее хозяйство. С 7 по 9 класс ученики получают практические навыки, которые пригодятся в дальнейшем обучении в профессиональном училище/школе. В целом этот предмет напоминает российский предмет «Технология» (иногда называемый «Труд»), правда более углублённый и ориентированный на конкретные практические навыки. Возможно также прохождение практики на предприятии. По завершению средней школы выдаётся аттестат об окончании базовой (после 9 класса) или реальной (после 10 класса) школы.

По завершению средней школы ученики могут приступить к работе, не требующей никакой квалификации, либо к получению профессионального образования (Sekundarbereich II). В зависимости от вида полученного аттестата ученики могут поступить в профессиональную школу (Berufsschule), профессиональное училище (Berufsfachschule), специализированную среднюю школу (Fachoberschule) или в профессиональную гимназию (Berufliches Gymnasium). В случае завершения базовой школы поступить можно лишь в профессиональную школу. Обучение там длится 3 года. В том случае, если студент не получил аттестата в средней школе, первый год отводится подготовке к профессиональному обучению. Студентам предоставляется возможность ознакомиться с двумя профессиональными областями и выбрать специальность, которую они хотят получить. Во второй и третий год проходит профессиональная подготовка. Обучение проходит по дуальной системе. Наряду с занятиями в школе студенты в параллели получают практический профессиональный опыт на учебно-производственном предприятии. Студенты изначально получают практические и теоретические навыки по нескольким схожим специальностям. Затем переходят на дуальное обучение определённой специальности на конкретном учебно-производственном предприятии. Успевающим студентам также даётся возможность получить аттестат об окончании реальной школы.

Для тех же, кто закончил реальную школу, открыто значительно больше возможностей для профессионального обучения. Студенты, чей средний балл в аттестате выше 2,5 (в России аналог «четверки с минусом»), а возраст не больше 18 лет, могут поступить в профессиональную гимназию. Остальным же открыта дорога только в профессиональное училище. Обучение в профессиональном училище проходит 2 или 3 года. Часто студенты получают профессию в области здравоохранения, социального ухода, или обучаются традиционному ремеслу. Всё обучение проходит в стенах училища. На старших курсах студенты также проходят производственную и ознакомительную практики на предприятиях. Основными профессиями являются: специалист по медицинскому уходу, социальный работник, физиотерапевт и фармацевт. Также в Саксонии можно обучиться традиционному ремеслу. В г. Клингенталь (Klingenthal) можно стать мастером по изготовлению музыкальных инструментов, а в г. Гласхютте (Glashütte) — часовщиком. По окончании профессионального училища можно приступить к работе или поступить в специализированную среднюю школу.

Для того, чтобы иметь возможность поступить в заведение специализированного высшего образования (Fachhochschule), необходимо получить аттестат профессиональной зрелости (Fachabitur). Получить

его можно в специализированной средней школы. В течение 1–2 лет студенты могут пройти подготовку по следующим основным специальностям: здравоохранение и социальный уход, дизайн и техника, экономика и управление, сельское хозяйство и экология. По окончании специализированной средней школы можно поступать в специализированное высшее учебное заведение или в профессиональную академию (Berufsakademie). В отличие от высших учебных заведений, такие учебные заведения не выдают академических степеней. Взамен им выдаются так наз. «государственные степени» (Staatliche Abschlussbezeichnung). По завершению Fachhochschule выдаётся диплом специалиста с пометкой «(FH)», по завершению Berufsakademie — с пометкой «(BA)».

Те же, у кого по окончании реальной школы в аттестате средний балл выше 2,5, а возраст не более 18 лет, могут поступить в профессиональную гимназию. Обучение в них длится 3 года. На 1 курсе (соответствует 11-му классу гимназии) студенты могут «подтянуться» до уровня тех, кто изначально в 5 классе поступил в гимназию. На 2 и 3 курсе преподаются базовые и профильные курсы. По окончании профессиональной гимназии выдаётся аттестат зрелости (Abitur), но с ограничениями. В отличие от выпускников гимназий, поступить в высшее учебное заведение можно только по выбранному направлению. Среди основных направлений подготовки: сельское хозяйство, здравоохранение, социальное обеспечение, информационные технологии, коммуникационные технологии, машиностроение, экономика. Тем более, что «жизнь и судьба государства, его процветание и независимость во многом зависят от уровня технологического развития и подготовки собственных инженерно-технических кадров» [6, с. 177].

Далее описан путь получения высшего образования тех, кто в 5 классе поступил в гимназию. Обучение в них проходит 8 лет. Проще говоря, это стандартные российские общеобразовательные школы. Только чтобы поступить в них в Германии нужно иметь рекомендацию из начальной школы или проявить талант и способности обучаясь в средней школе, а также пройти беседу и письменную оценку успеваемости. Первые 6 классов относятся к урону Sekundarbereich I, последние два — к Sekundarbereich II. По окончании гимназии и сдачи выпускных экзаменов (Abiturprüfungen) ученики получают аттестат зрелости (Abitur), позволяющий им без каких-либо ограничений поступить в любое высшее учебное заведение согласно набранным на экзамене баллам. В течение обучения в гимназии особо одарённые ученики в 7 классе могут поступить в так наз. «земельную гимназию», в Саксонии расположенную в г. Майсен, открытую ещё в 1543 г. (Sächsisches Landesgymnasium Sankt Afra zu Meißen). Так же, как и в средней школе,

5 и 6 классы служат для ориентации и имеют схожие учебные планы, и позволяют перевестись в другой вид учебного заведения. С 6 класса ученики выбирают второй иностранный язык. С 8 класса начинается разделение по образовательным профилям. Ученики могут углублённо заниматься выбранным профильным предметом два часа в неделю. Среди них: общественные или естественные науки, спортивный уклон, творческий, или третий иностранный. Выпускной экзамен состоит из четырёх частей: письменный и устный экзамен по основному курсу и два письменных экзамена по профильным курсам. Также в случае особых успехов в обучении даётся возможность сдать пятый экзамен, на котором они, собственно, и должны быть защищены. Выпускники сами выбирают, по каким именно предметам они будут сдавать экзамены. Однако они должны покрыть три обязательных группы предметов: язык и литература/искусство, социальные науки, математика и точные науки. Те, кто выбрал спортивный уклон, также должны сдать спортивные дисциплины. В Саксонии вместо немецкого языка можно выбрать сдачу Серболужицкого языка. Оценки на экзамене выставляются по 15-балльной шкале, 0 — наихудшая оценка. После сдачи экзаменов средняя оценка переводится в шкалу, которая применяется и в высших учебных заведениях («пятерка» — 1,0/1,3, «четверка» — 1,7/2,0/2,3, «тройка» — 2,7/3,0/3,3, «двойка» — 3,7/4,0).

Как было приведено в статистике выше, лишь 15 % детей, чьи родители не имеют высшего образования, получают образование уровня бакалавриат. С одной стороны, ученикам, показывающим особые успехи в учёбе, формально даётся возможность перейти из средней школы в гимназию. Но по статистике на 2016 г. [7], среди обучающихся в гимназиях 11-классников лишь 4,3 % учеников — выходцы из реальных школ и 0,2 % — из базовых. Также формально у тех, кто изначально ступил на путь получения профессионального образования, есть возможность получить высшее образование после окончания профессиональной гимназии. Однако в Саксонии в 2017/18 учеб. году 97214 детей обучалось в гимназии и 108410 детей — в средней школе [2]. Выпустилось в тот год из этих школ 10902 и 17715 детей соответственно. Профессиональную же гимназию в тот год закончило лишь 1523 студента. В целом по Германии в 2018 г. в высшие учебные заведения поступило 205754 немцев (т. е. без учёта иностранных студентов), в специализированные высшие учебные заведения — 180651 [8]. Таким образом, горизонтальная мобильность в образовательной системе Германии практически не наблюдается. Практически все, кто изначально ступил на путь получения профессионального образования, на нём своё обучение и заканчивают. Выбор же этого пути приходится на 5–6 классы, т. е. когда ребёнку

11–12 лет. В таком возрасте, несомненно, решающую роль играет мнение родителей. Обычно люди определяются с тем, чем бы они хотели заниматься в жизни, в более зрелом возрасте. В 11 же лет ребёнок только и может, что руководствоваться примером родителей. Если же в старших классах школьник решит, что высшее образование ему подойдёт больше, перейти в гимназию может быть уже проблематично. И, как подтверждают приведённые выше цифры [11], вертикальная мобильность в немецком обществе также по большей части отсутствует.

Поддержание образовательного неравенства в Германии можно перефразировать [12] как вертикальную передачу образовательных достижений между поколениями. В целом финансируемое государством образование обладает «выравнивающим» эффектом. Когда происходит перераспределение поступлений, например, от семей без детей к семьям с детьми, или от семей с высоким доходом к семьям с низким доходом [11]. Последние являются потенциальными выгодоприобретателями от такого перераспределения. Однако во многом этот эффект зависит не столько от количества детей в отдельной семье, сколько от уровня получаемого ими образования. Наиболее разительно это выражено в случае необязательных уровней образования, таких, как *Sekundarbereich II* и выше. Как было указано выше, лишь половина детей выбирают такой уровень образования. Эта тенденция достаточно ярко выражена, чтобы нивелировать возможный теоретический «выравнивающий» эффект. На такую тенденцию обращают внимание авторы [11] в качестве результата статистического анализа с использованием модели коррекции Хекмана. За прошедшее время распределение обучающихся по уровню образования осталось относительно тем же. За исключением отмены платы за высшее образование.

Таким образом, низкая мобильность между гимназиями и средними школами, а также тенденция детей из семей с низким достатком отказываться от получения дальнейшего образования, будь то по примеру родителей или под давлением социальной среды, в которой дети растут, ведут к тому, что финансируемая государством образовательная система не показывает того должного «выравнивающего» эффекта, которым она призвана обладать, и ведёт к поддержанию социального неравенства среди семей с разным уровнем образования. Но так ли это плохо?

Возможно, отсутствие массового получения высшего образования позволяет сохранить его качество и сдержать «инфляцию дипломов»? В Германии благодаря всеобщему обязательному медицинскому и социальному страхованию, финансируемому государством для граждан с низким доходом, те, кто получил профессиональное образование, и те,

кто закончил университет, имеют равный доступ к качественной медицине и социальным гарантиям государства [9], а также зарплату, различающуюся по разным оценкам в 1,6–2,7 раза [10, 14]. Таким образом, эффект от неравенства в уровне образования, в краткосрочной перспективе не оказывает сильного эффекта на социальное неравенство. Однако в долгосрочной перспективе между поколениями, такое различие может показать ярко выраженный эффект в случае дальнейшего поддержания тенденции в увеличении стоимости жилья и расслоения уровней заработных плат между низкоквалифицированными рабочими и получившими высшее образование.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гомзин А. И., Иванова А. Д. Финансирование высшего образования как вопрос обороноспособности государства // Молодежный вестник УГАТУ. Уфа: ФГБОУ ВО УГАТУ, 2020. № 2 (23). С. 165–170.
2. Громов А. Д. и др. Доступность высшего образования в регионах России. М.: НИУ ВШЭ, 2016.
3. Земельное бюро статистики (Саксония, Германия). Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen. «Schulen in Sachsen — Ausgabe 2018».
4. Иванова А. Д. Особенности методических и психолого-педагогических аспектов в преподавании математики на гуманитарных специальностях в технических вузах // Теоретико-методологические проблемы естественнонаучных методов в гуманитарных науках: Материалы междунар. науч.-практ. конф. Уфа: Изд-во «АЕТЕРНА», 2014. С. 472–481.
5. Латова Н. В., Латов Ю. В. «Столицентризм» как причина социального неравенства в российской системе высшего образования // Общественные науки и современность. 2012. № 2. С. 21–37.
6. Мухаметшин Р. Р., Иванова А. Д. Как заинтересовать студентов инженерных специальностей учебным процессом // Молодежный Вестник УГАТУ. 2019. № 2 (21). С. 177–182.
7. Федеральное бюро статистики (Германия). Государственные расходы на образование // URL: <https://www.destatis.de/DE/Home/inhalt.html> (дата обращения: 09.12.2020).
8. Федеральное бюро статистики (Германия). Bildung und Kultur. «Studierende an Hochschulen — Ausgabe 2019».
9. Федеральное министерство финансов (Германия). Social inequality and inclusive growth // URL: https://www.bundesfinanzministerium.de/Content/EN/Standardartikel/Topics/International_affairs/Articles/2019-06-07-social-inequality-and-inclusive-growth.htm (дата обращения: 10.12.2020).
10. Gehalt.de. Der durchschnittliche Lebensverdienst nach Bildung — Statistik // Gehalt.de GmbH. 2014, 20 февр. URL: <https://www.gehalt.de/news/der-durchschnittliche-lebensverdienst-nach-bildung-statistik> (дата обращения: 10.12.2020).

11. Frick J. R., Grabka M., Groh-Samberg O. Economic gains from publicly provided education in Germany. 2007.
12. Fuchs M., Sixt M. Zur Nachhaltigkeit von bildungsaufstiegen // KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 2007. Т. 59. №. 1. С. 1–29.
13. Ingolf Pleil. Wie es mit den Kita-Gebühren in Dresden weitergeht // Dresdner Neueste Nachrichten. 2019. 20 мая // URL: <https://www.dnn.de/Dresden/Lokales/Kita-Gebuehren-in-Dresden-Das-sind-die-Plaene-der-Stadt> (дата обращения: 10.12.2020).
14. ISAR Medien GmbH. Tarifvertrag für den Öffentlichen Dienst der Länder 2019 // URL: <https://oeffentlicher-dienst.info/c/t/rechner/tv-l/west?id=tv-l-2019&matrix=12> (дата обращения: 07.12.2020).
15. OECD, Economic Outlook. Volume 2020 Issue 2 // OECD Publishing, 2020.
16. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Stifterverband, Bildung, and Innovation Wissenschaft. «In Zusammenarbeit mit McKinsey (2016). Hochschul-Bildungs-Report 2020. Hochschulbildung für die Arbeitswelt 4.0. Jahresbericht 2016».

Б. Б. Дякиева

г. Элиста (Россия)

Калмыцкий гос. ун-т им. Б. Б. Городовикова

РОЛЬ ВУЗОВ В РАЗВИТИИ ЕВРАЗИЙСКОГО ПРОСТРАНСТВА: КАЛМЫЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

В статье рассматривается роль высших учебных заведений в формировании единого образовательного пространства на примере Калмыцкого государственного университета. Образование представляется ключевым аспектом интеграции в условиях глобализации и необходимости углубления межгосударственно-сотрудничества. Динамично развивающийся и необратимый процесс интернационализации и международного сотрудничества в сфере высшего образования рассматривается как наиболее эффективный путь усиления интеграции в мировую образовательную систему. Сфера образования, далекая от политики, является надежной опорой и мягкой силой в укреплении Евразийского образовательного пространства. В статье представлены формы и методы работы КалмГУ по развитию международного сотрудничества в целом, Евразийского в частности.

Ключевые слова: образование, Калмыцкий университет, евразийское пространство, сотрудничество.

Особое геополитическое, геокультурное значение Республики Калмыкия как региона Юга России («Солнечное сплетение Евразии») в истории Российского государства с уникальным сочетанием множества этносов, конфессий, культур выгодно выделяют степную республику в современном евразийском пространстве.

Сформированная и сохраняющаяся более 400 лет в Калмыкии толерантная поликультурная среда представляет собой ценный ресурс для продуктивного межрегионального и международного взаимодействия. Общественно-политическое развитие Калмыкии, культура, история, верования, просвещение и другие актуальные вопросы на фоне языкового и межкультурного взаимодействия создают панораму исторической жизни народа и региона в целом и уникальную среду для расширения евразийского пространства.

XXI век — век взаимодействия, взаимовлияния, взаимообогащения культур и науки. Влияние на мир в текущем веке восточных религий, культур, духовных ценностей, психического склада и даже способа мышления и восприятия жизни — это новая парадигма развития, которая представлена ориентализмом, новым изменившимся востоковедением.

В этой связи важным стратегическим направлением Калмыцкого университета стало расширение гуманитарного сотрудничества в области востоковедных исследований и продвижения русского языка и культуры. Здесь ключевые результаты достигнуты за счёт реализации проекта «Калмыкия как трансграничный регион в восточном секторе России», позволившего сделать качественный скачок в развитии международного и межрегионального сотрудничества. Стратегическими партнёрами выступили ведущие востоковедные центры России, ближнего и дальнего зарубежья, в т. ч. ведущие институты РАН и академические центры Монголии, Китая, Казахстана, Киргизии Узбекистана и других стран [1].

Вся история становления и развития российской государственности связана с идеей евразийства. Тюрко-монгольский компонент является культурно-историческим фактором, который связывает Россию со странами Средней и Центральной Азии.

В этой связи, развитие востоковедного направления — это социальный заказ многонационального и поликонфессионального общества Республики Калмыкия. Развивая востоковедение, университет активно взаимодействует с ведущими вузами и академическими институтами системы Российской академии наук, прежде всего, Институтом востоковедения РАН, Институтом языкознания РАН, Институтом восточных рукописей РАН, Институтом лингвистических исследований РАН, Академией наук Абхазии. Тесное сотрудничество востоковедного центра университета с вузами и академическими центрами Монголии, Китая, Казахстана, Киргизии, Азербайджана, Абхазии, Туркменистана, Ирана превращает вуз в агента культурного влияния и ещё одним фактором российского присутствия в этих странах и регионах. Первым стратегическим проектом стал проект под названием «Восточный вектор России: кросс-культурное взаимодействие народов».

Основными результатами реализации проекта станут: создание научного центра «Восточный вектор России: кросс-культурное взаимодействие народов», реализация 20 научных проектов с вузами-партнёрами по изучению взаимодействия тюркских, монгольских и русского этносов, создание образовательных программ в области трансграничных связей в регионе Прикаспия и странах Шанхайской организации сотрудничества (ШОС). В конечном итоге это усилит качество подготовки кадров, активизацию экспорта российских образовательных услуг в зарубежные государства, популяризацию российского образования за рубежом, укрепление межрегиональных (международных) связей, которые потом могут вылиться в совместные инвест-проекты.

Отдельное направление сотрудничества связано с совместными исследованиями по синтаксису монгольских и тюркских языков. В этом плане в рамках Договора о сетевом взаимодействии с Исыкульским государственным университетом им. Тыныстанова опубликована серия совместных синтаксических исследований.

Таким образом, наметившиеся линии взаимодействия филологов двух университетов в области тюрко-монгольского языкознания отражают современные межгосударственные интенции к процессам единения и создания общего научно-образовательного пространства. В целях расширения научно-образовательного пространства по тюрко-монгольским языкам в КалмГУ существует отдельная программа развития совместных проектов по тюркским и монгольским языкам (издание 2–3-язычных словарей типологического исследования по фольклору и языку). В их числе «Ассоциативный сравнительный словарь русско-калмыцко-казахских пословиц и поговорок», «Сказки монгольских, тюркских и кавказских народов с типовым сюжетом», «Русско-калмыцко-казахский словарь общеупотребительной лексики», «Русско-калмыцко-киргизский терминологический словарь» и др.

Два выпускника Исыкульского госуниверситета (Киргизия) завершают обучение в рамках программы магистратуры по направлению «Филология», другие двое обучаются по программе «Биологическое образование».

И межвузовское сотрудничество, в частности, программы совместных дипломов и двойных дипломов стали основным инструментом формирования общеевропейского пространства высшего образования и научных исследований. Очень эффективной и широко развитой формой сотрудничества являются программы академических и научных обменов и стажировок, как студентов, так и преподавателей [2].

Так, в КалмГУ открыты совместные магистерские программы «Алтаистика и общее языкознание» и «Сравнительное языкознание», в настоящее время осуществлен первый выпуск по системе двойных дипломов двух высших учебных заведений — Исыкульского госуниверситета и КалмГУ.

Согласно договору с Западно-Казахстанским государственным университетом им. Х. Утемесова бакалавры из Казахстана прошли языковую стажировку по калмыцкому языку в КалмГУ. Выполняющие диссертации на материале казахских и калмыцких языков магистранты КалмГУ направляются на языковую стажировку в Казахстан.

В настоящее время 15 выпускников средних школ Киргизстана (генетические калмыки, г. Каракол) обучаются на 2-х профилях направления «Филология» КалмГУ: «Калмыцкий язык и литература, русский

язык и литература», «Калмыцкий язык и литература, иностранный язык», для обучающихся из Киргизии один из тюркских языков является родным.

Представители тюркоязычных стран СНГ продолжают обучение в магистратуре и аспирантуре КалмГУ, вузах-партнёрах и научных учреждениях.

Таким образом, исторически сложившаяся миссия и географическое положение определили важную задачу для флагмана регионального образования — Калмыцкого государственного университета служить научно-образовательным мостом, соединяя европейские и азиатские достижения и перспективы. «Университет динамично развивается во всех направлениях...», — отмечает ректор КалмГУ Бадма Салаев, — «Успешно внедряются инновационные методы работы, реализуется проект “Двойной диплом” — совместный проект с зарубежными вузами». Успех университета не остаётся незамеченным. Согласно рейтингу Высшей школы экономики в девятку драйверов развития регионов наряду с очевидными образовательными лидерами (Москва и Московская область, Санкт-Петербург и Ленинградская область, Республика Татарстан и Красноярский край) вошел и КалмГУ [3].

Расширяя международное сотрудничество, Калмыцкий университет стремится быть открытым и доступным для совместных исследований по разным научным направлениям. Так, в 2013–2016 гг. на базе КалмГУ проведены 4 Международные конференции, в т.ч. «Великие евразийские миграции». Необходимо отметить, что проекты по проведению данной конференции, включая и остальные, были поддержаны Российским гуманитарным научным фондом. Кроме того, в ноябре 2015 г. КалмГУ организовал Международный Форум «Университеты Евразии». Результатом работы Форума стал разработанный план по взаимодействию с вузами-партнёрами, подписавшими Соглашение о создании Евразийского научно-образовательного Содружества.

Также в декабре 2017 и 2018 гг. были проведены два Международных Форума «Сетевое востоковедение: образование, наука, культура». В их работе приняли участие более 500 учёных из Китая, Монголии, Казахстана, Кыргызстана, Узбекистана, а также регионов РФ. О востребованности Форума свидетельствует как интерес учёных-евразийцев на расстоянии, так и личное их участие в Форумах и заявки на проведение аналогичного Форума в 2019 г.

Один из разработчиков концепции Университета Шанхайской организации сотрудничества (ШОС), известный российский востоковед, д-р ист. наук, проф. Алексей Маслов в интервью «Университет, не имеющий аналогов в мире» утверждает, что «...в самой цели — создании еди-

ного евразийского образовательного пространства сочетаются лучшие национальные традиции и принятые мировые стандарты. Проект этот объединяет государства с разными цивилизационными особенностями, культурой и существенно различающимися экономиками. В нём участвуют страны с различающимися возможностями, амбициями и образовательными потенциалами» [4].

Благодаря тесному сотрудничеству, у университета степного региона есть хорошие возможности стать востоковедным центром, сотрудничающим с вузами Монголии, Китая, Казахстана, Ирана и других государств восточного региона. У калмыцкого народа богатая история, связывающая Европу и Азию.

Исследователи отмечают, что самым явным характерным признаком, присущим всем постсоветским государствам, является высокая скорость реформ и модернизации систем образования. Вместе с тем, постсоветская география обладает такими схожими характеристиками, как общее прошлое, использование русского языка для международного общения, похожие проблемы, связанные с переходом на трёхуровневую систему (бакалавр — магистр — доктор), законодательное обеспечение дифференциации образования, актуальность развития и совершенствования форм международного и межвузовского сотрудничества и т. д. Но, несмотря на разнородность образовательных программ и разницу в продолжительности обучения на всех уровнях, на наш взгляд, вне зависимости от различий, общая цель данных реформ должна заключаться в ориентированности на достижение одинакового качества конечного продукта, т. е. уровня подготовки выпускников вузов. Это в свою очередь облегчит ещё один важнейший аспект интеграции — академическую мобильность, и более того поспособствует выработке решений по проблемам признания и эквивалентности дипломов.

Сегодня можно констатировать, что интеграция в образовательной сфере является наиболее актуальным и многообещающим процессом именно в рамках содружества государств постсоветского пространства. В данном контексте особо выделяется языковой и культурный аспект интеграции в сфере образования, т. к. широкое применение русского языка государствами содружества и сохранение информационного пространства являются важными активами в процессе развития общего образовательного пространства.

Сотрудничество в области подготовки квалифицированных специалистов приобретает всё большую актуальность в связи с увеличением межгосударственных контактов в разных областях. В последние годы широко признана необходимость интеграционных процессов на всём постсоветском пространстве. Поэтому явным достижением была бы вы-

работка общих подходов и путей взаимодействия в реализации образовательных программ и решения актуальных проблем высшей школы с учётом национальных особенностей и стратегий развития. В то же время, выявление общих особенностей образовательных систем стран-партнёров по развитию евразийского образовательного пространства поможет определить необходимую основу для дальнейшего развития интеграционных проектов в сфере образования.

Ещё один важный проект КалмГУ — «Создание межрегионального экспертного центра по сохранению и продвижению русского языка и культуры», направлен на укрепление и развитие позиций русского языка в странах ближнего и дальнего зарубежья через создание центров русского языка и культуры в вузах-партнёрах. Сегодня проблеме сохранения русского языка и культуры и его продвижению в зарубежных странах придан статус государственного приоритета. Правовую основу продвижения русского языка за рубежом составляют Концепция внешней политики РФ [5], Федеральный закон «О государственном языке РФ» [6]. В 2015 г. принята Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом [7], также утверждена Федеральная целевая программа «Русский язык» до 2020 г. [8]. Создаваемые центры русского языка и культуры являются инструментом мягкой силы в решении ряда актуальных геополитических вопросов сотрудничества.

Несмотря на сложности 2020 года, международная деятельность калмыцкого вуза активно продолжалась. Подтверждением тому — календарь научных и образовательных событий. Так, в апреле 2020 г. в рамках стратегического проекта «Калмыкия как трансграничный регион в восточном векторе России» Институт калмыцкой филологии и востоковедения издал «Сказки народов Евразии». Издание представляет собой двуязычный сборник текстов сказок абхазов, адыгов, алтайцев, башкир, бретонцев, бурят, вепсов, гагаузов, ирландцев, казахов, калмыков, немцев, осетин, русских, синьцзянских ойратов, татар, тувинцев, узбеков, французов, чеченцев, шотландцев, якутов. География охвата фольклорных сюжетов довольно обширна и пути их миграции отмечены в сказочном фольклоре различных народов, стран и континентов. Издание предназначено для фольклористов, лингвистов, этнологов, антропологов, культурологов, студентов и аспирантов филологического профиля и для широкого круга читателей, интересующихся фольклором и культурой народов Евразии.

20 мая 2020 г. прошла совместная онлайн-конференция «Тюрко-монгольское и общее языкознание», посвящённая 5-летию совместной образовательной программы магистратуры Калмыцкого государственного

ного университета им. Б. Б. Городовикова и Исык-Кульского государственного университета им. К. Тыныстанова по направлению «Филология». В конференции приняли участие 36 чел. (преподаватели, магистранты и бакалавры «КалмГУ» и «ИГУ»).

В ноябре 2020 г. на базе регионального вуза прошла Международная научно-практическая онлайн конференция «Тюркология и монголистика в XXI веке: прошлое, настоящее, будущее». Организаторами выступили кафедра калмыцкого языка, монголистики и алтаистики КалмГУ и кафедра филологии, культуры и методики преподавания Западно-Казахстанского инновационно-технологического университета.

6 декабря 2020 г. на заседании диссертационного совета Университета Внутренней Монголии (КНР) в г. Хох-хото выпускник КалмГУ Мерген Босхонджиев успешно защитил диссертацию на соискание учёной степени канд. филол. наук (степень Phd) по теме «Российское джангароведение (1776–2018)» (науч. рук. — проф. Даваа Тая, известный китайский учёный).

17–18 декабря 2020 г. ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б. Б. Городовикова» в онлайн-формате провёл IV Международный научный форум «Сетевое востоковедение: культурные ценности Востока в орбите современных научных исследований». Форум прошёл в рамках реализации Программы развития КалмГУ как опорного регионального университета на период 2017–2021 гг. и 50-летия вуза.

В конференции приняли участие более 150 учёных из различных регионов России и зарубежных стран (США, Германии, Венгрии, Польши, Китая, Монголии, Турции, Казахстана, Киргизстана, Узбекистана, Азербайджана). Всего в форуме приняли участие представители 55 вузов и академических институтов.

Сегодня, благодаря такой масштабной работе и инициативам КалмГУ, создана сеть вузов и академических институтов — постоянных партнёров университета и в дальнем, и в ближнем зарубежье.

Только за последние годы Калмыцкий университет открыл два центра на площадках партнёрских вузов Китая (Университет Внутренней Монголии, г. Хух-Хото; Северо-Западный педагогический университет, г. Ланьчжоу). В 2017 г. аналогичный центр был открыт в Палестине. Подписаны соглашения о создании таких центров во Вьетнаме и ряде других государств. В целом, принимая во внимание востоковедные приоритеты вуза, в ходе реализации данного проекта планируется создать 10 центров русского языка и культуры. Для проведения совместной работы в этом направлении Калмыцкий государственный университет имеет подписанные договора с Российской академией образования, Гос-

ударственным институтом русского языка им. Пушкина, Россотрудничеством, Федеральным агентством по делам национальностей.

В последние годы возрастает роль вузов в качестве «лабораторий», где разрабатываются, апробируются и внедряются новые идеи и технологии в различных сферах экономики, и где будущие кадры в ходе обучения должны приобретать такие навыки, как умение внедрять перспективные научно-исследовательские разработки, совершенствовать технические и технологические особенности современного производства, обеспечить инновационный аспект деятельности. Но не все вузы имеют необходимую техническую базу и педагогические кадры. Ни один университет ввиду дифференцированного развития науки в отдельных дисциплинах и ввиду расходов на науку, в особенности в экспериментальных дисциплинах, не имеет возможности обеспечить обучение по абсолютно всем направлениям.

Каждый вуз склонен развивать, поддерживать и продвигать приоритетные для него направления исследований и образовательных программ в потенциальных областях науки, где он сможет занять ведущие позиции. Для Калмыцкого госуниверситета сотрудничество в образовательной сфере стало составной частью межгосударственной интеграционной политики: сегодня вуз имеет более 100 подписанных договоров с образовательными и научными учреждениями Азии и Европы, в т. ч. Китая, Монголии, Южной Кореи, Казахстана, Индии, Чехии, Германии, Австрии, Словакии.

Несмотря на активное взаимодействие, важной стратегической задачей КалмГУ остаётся расширение географии партнёрских взаимоотношений, углубление и развитие имеющихся связей, налаживание сетевых форм взаимодействия.

В XXI в. российское образование изменилось настолько, что востребованным стало «новое» отношение к образованию, новое качество образования и в концепцию такой трансформации образования гармонично вписывается дальнейшее развитие евразийского образовательного пространства.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Калмыцкий университет, 2018, № 2 (935).
2. Абдраимов Б. Ж. Межвузовское сотрудничество как ключевой фактор развития общего образовательного пространства: Евразийское измерение. Информационно-аналитический Центр. Лаборатория общественно-политического развития стран Ближнего зарубежья // URL: <https://ia-centr.ru>
3. Калмыцкий университет, 2017, № 5 (927).

4. Университет, не имеющий аналогов в мире // URL: <http://infoshos.ru/ru/?idn=4190>
5. Об утверждении Концепции внешней политики Российской Федерации: Указ Президента Российской Федерации от 30 ноября 2016 № 640. Москва, 2016. Собрание законодательства Российской Федерации от 2016 г., № 49, ст. 6886 // URL: <http://www.kremlin.ru/>
6. Федеральный закон от 1 июня 2005 г. N 53-ФЗ «О государственном языке Российской Федерации» // URL: <https://base.garant.ru/12140387/>
7. Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом (утв. Президентом РФ 03.11.2015 N Пр-2283) // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_188569/
8. Постановление Правительства РФ от 20.05.2015 N 481 (ред. от 27.11.2017) «О федеральной целевой программе “Русский язык” на 2016–2020 годы» // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_179792/

Б. А. Гусейнова

г. Махачкала (Россия)

Дагестанский гос. ун-т

КЛАССИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ — ОСНОВА УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА И ГОСУДАРСТВА

В статье анализируется классический университет как основа устойчивого развития общества и государства. Выделена свойственная данным высшим учебным заведениям специфика, которая отличает их от других вузов. Раскрывается особая роль классических университетов в развитии единого научного и образовательного пространства России.

Ключевые слова: классический университет, культура, образование, процессы современности, развитие государства.

В настоящее время в развитых странах классические университеты стали играть возрастающую роль в жизни общества и государства. В современных условиях от них зависят не только научные открытия, просвещенность и профессионализм населения, но и сохранение культурных ценностей нации, развитие творческого потенциала общества, осуществление международного сотрудничества и мн. др.

Можно констатировать, что в информационную эпоху развития человечества два ключевых условия развития общества — труд и капитал, отошли на второй план. Сегодня в рамках высшего образования человек учится всю жизнь, а не просто осваивает профессиональные навыки, в связи с чем на первый план выходят такие категории, как «знание» и «информация». И конечно, вследствие этого видоизменяются и функции классических университетов.

Традиционными функциями классических университетов во все времена признавались две: культурная и прагматическая. В настоящее время они также остаются ключевыми. Первая заключается в насыщении личности высокой культурой, вторая — в передаче знаний и умений человеку для того, чтобы общество, в итоге, получило индивидов социализированных, способных приносить пользу в избранной профессиональной сфере [1, с. 73].

В целом, обобщая мнения отечественных и зарубежных ученых в отношении функций классических университетов, отметим, что в разные времена этим учебно-научным заведениям присваивались и иные задачи, которые отражали изменение процессов социализации во времени. То есть, для каждой исторической эпохи, помимо основных функ-

ций, свойственны свои дополнительные функции, отражающие социокультурные ценности общества в конкретный период.

В данном аспекте классический университет представляет собой своего рода микросоциум, который впитывает в себя все вокруг, перерабатывает и транслирует обществу идеалы поведения. Наиболее же точным, объективным и научным определением классического университета, на наш взгляд, стало определение Д. С. Ткач и О. А. Гоцмян, по мнению которых классический университет представляет собой учебно-научное заведение, прошедшее длительный путь развития, и транслирующее обществу глубинные традиции обучения, научных исследований, которые формировались в университетском сообществе годами [2, с. 181].

То есть в широком смысле современные отечественные классические университеты представляют собой учебные заведения, транслирующие глубинные национальные позиции в области знаний, формирующие моральные и духовные ценности народа, несмотря на все изменения. Это структуры, которые сохраняют российские образовательные традиции, но при этом и учитывают вызовы нового времени, сказывающиеся на модернизации отечественного образовательного процесса.

Ни для кого не секрет, что в недалеком прошлом Россия заимствовала определенные концепции обучения в систему высшего образования, в результате чего национальная идентичность начала размываться. В связи с данными преобразованиями классические университеты взяли на себя ответственность по сохранению национальных традиций, и сегодня в эпоху глобализации данные структуры фактически остаются единственным оплотом, способным противостоять внедрению в российский менталитет чуждых западных ценностей.

Иными словами, классические университеты готовят для государства уникальных специалистов, которые рассматриваются как «мозг» Российской Федерации. За счет того, что данные научно-учебные заведения сохраняют и развивают символическую национальную среду (культуру, мировоззрение, литературу и т. д.), они обеспечивают восприятие чужих идей с пользой для себя, производят человеческое в человеке, за счет чего личность положительно воспринимает свою гражданскую принадлежность.

В то же время, иные высшие учебные заведения сосредоточены лишь на том, чтобы выпускать квалифицированных специалистов. Безусловно, такие выпускники ориентированы на карьеру, являются мобильными, но они имеют слабую систему связей с государством, не всегда готовы стараться во благо развития своей страны. Это своего рода

приспособление к глобализации, где человек становится жителем Земли без родины, теряет преемственность традиций.

То есть большинство отечественных вузов сегодня перестроились и считают необходимым лишь транслировать знания и информацию, «воспитывающее обучение» ушло на второй план. Образовательный процесс реформируется, становится, с одной стороны, открытым, свободным от национальных отграничений, а с другой — обезличенным, за счет чего духовный и культурный потенциал России ослабевает.

В этом контексте образовательный процесс классических университетов тоже подвергается модернизации, но именно данные структуры продолжают выполнять специфическую, но необходимую функцию — сохраняют основы идентичности нации. В этом и состоит их основное отличие от иных высших учебных заведений. Это основная в настоящее время функция классических университетов, наравне с прагматической [3, с. 42].

Под модернизацией образовательного процесса подразумевается, прежде всего, обновление определенных аспектов процесса обучения в соответствии с требованиями современной жизни, ведь любое обучение должно учитывать вызовы, должно соответствовать развитию общества. Но вместе с модернизацией классические университеты продолжают транслировать национальные позиции в области знаний, что очень важно для сохранения духовно-культурных ценностей России.

В данном контексте нельзя не отметить и тот факт, что в современности к классическим университетам приравниваются и иные учебно-научные заведения, в связи с чем понятие «классический университет» также размывается. Это категорически неправильно. Свойственная классическим университетам специфика, которая отличает их от других вузов, описана выше.

Помимо указанных функций классические университеты в настоящее время выполняют и иные задачи, способствующие устойчивому развитию общества и государства. Во-первых, они являются центрами исследовательской деятельности, охватывающей самые разнообразные сферы жизни (экономику, экологию и др.). Научные исследования, проводимые на базе данных учебных заведений, помогают решать крупные комплексные проблемы регионального и отраслевого уровня.

Что касается развития регионов, здесь также нельзя не отметить и тот факт, что за счет обширного опыта классические университеты часто становятся регионообразующими структурами, т. е. от их работы во многом зависит стабилизация социально-экономического развития территории.

Во-вторых, классические университеты, конечно же, являются «ядрами» образовательных систем. Причем они не только делятся опытом с другими учебными заведениями и обеспечивают профессионализм населения, но и формируют творческие личности, способные к саморазвитию, что в современную эпоху является очень важным.

Как уже было сказано, информационная эпоха развития требует от любого государства воспитания личностей, обладающих определенными качествами мышления. Иными словами в эпоху цифровизации человек имеет свободный доступ к огромному потоку информации, но ему его необходимо обрабатывать, вычленять основное. В связи с этим, вузы должны выпускать студентов, способных решить любую задачу путем самостоятельного мышления.

В данном контексте классические университеты одними из первых начали применять новый подход к образованию и передавать опыт другим вузам. На основе их опыта был выработан качественный образовательный процесс, включающий в себя не только объяснительное обучение, но и различные образовательные ситуации, где имеется высокая степень неопределенности, для того, чтобы студент вырабатывал свой путь развития, высказывал свою точку зрения.

И от того, насколько качественно данный процесс реформирования будет продолжаться дальше, насколько качественно учебные заведения будут подготавливать творческие кадры, которые способны критически мыслить, — будет зависеть будущее нашего государства.

В-третьих, в рамках процессов глобализации усиливается роль классических университетов, как центров международного сотрудничества, что очень важно для любого государства. Взаимодействие отечественных классических университетов и зарубежных учебно-научных заведений сказывается не только на обмене опытом в области обучения и научных исследований, но и на согласовании различных позиций государств и сглаживании конфликтных ситуаций. Как правило, такое сотрудничество позволяет решить общепризнанные проблемы, которые в одиночку ни один университет, ни одно государство решить никогда не сможет.

И, наконец, в данном контексте нельзя также не отметить, что классические университеты сегодня становятся центрами телекоммуникаций и продвижения новых информационных технологий [1, с. 78].

Таким образом, можно констатировать, что классические университеты сегодня являются основой устойчивого развития государства и общества. На их базе сегодня накоплен такой огромный потенциал, что их используют для отработки разнообразных изменений в содержании и технологии образования, за счет чего и совершенствуется вся оте-

чественная система образования. Также на их базе чаще всего проводятся междисциплинарные исследования, за счет которых достигается решение многих крупных комплексных проблем регионального, отраслевого, государственного и межгосударственного уровня.

Но основная функция классических университетов заключается, все же, в сохранении национальной идентичности. Эти структуры сохраняют российские образовательные традиции, транслируют национальные позиции в области знаний, моральные и духовные ценности народа, несмотря на все заимствования из-за рубежа, за счет чего продолжают сохраняться духовно-культурные ценности России. Именно классические университеты сегодня продолжают формировать целостных, гармонично развитых граждан своей страны, в то время как российская система образования в значительной части утрачивает культурную функцию, формируя специалистов, ориентированных лишь на карьеру и заработок.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Алдошина М. И.* Вызовы XXI века и функции современного университетского образования // Ученые записки Орловского гос. ун-та. 2018. № 3 (80). С. 71–77.
2. *Ткач Д. С., Гомцяи О. А.* Классический университет: его миссия и вызовы времени в контексте доминирующей неопределённости в пространстве современной реальности // Образовательные технологии. 2015. № 12. С. 177–193.
3. *Ткач Д. С., Гомцяи О. А., Остапенко А. А., Хагуров Т. А., Щипоква А. А.* Классический университет: вызовы времени и пути развития. Краснодар: Парабеллум, 2014. 164 с.

Т. И. Ератова

г. Орёл (Россия)

Орловский гос. ун-т им. И. С. Тургенева

К ВОПРОСУ О МИССИИ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Автор рассматривает подходы к определению содержания миссии университета. Уделено внимание терминам «миссия» и «университет». Изучена миссия университета с точки зрения В. Гумбольдта, определяющего ее как базу для создания классического европейского университета, для которого характерны автономия, академическая свобода, исследования, активность в общественной жизни. Определены взгляды на миссию университета Дж. Г. Ньюмена, Х. Ортега-и-Гассета, Г. Хаймпеля, К. Ясперса, М. Хайдеггера, Ж. Деррида. Кратко охарактеризованы трактовки отечественных ученых, среди которых нет единого мнения о содержании миссии классического университета. Выделены позиции авторов, рассматривающих миссию в широком понимании, а также с позиций утилитаризма. Делается вывод, что вариативность представлений о миссии университета обусловлена исторической эпохой, запросами общества, условиями культуры, уровнем развития общества, социальными, политическими, социальными и географическими факторами.

Ключевые слова: университет, миссия, наука, профессия, образование, философское знание, культура.

Современные глобальные трансформации общества определяют магистрали развития социума, место, значение, функции его институтов, среди которых особая роль принадлежит университетам. Социально-экономические условия выводят их как центры кооперации и координации предпринимательской активности, детерминирующих активизацию рыночных отношений, экономическое развитие регионов и страны в целом. «Время так же безжалостно к университетам, как и ко всему, что когда-либо было создано человеком. Оно хладнокровно изменяет и сами университеты, и их место в обществе, и задачи, которые разрешаются в университетах, и отношение к университетам извне» [5, с. 104]. По мнению Е. Ю. Колесниковой, изменения, происходящие с университетами в современности, носят революционный характер [10], и сравнимы с появлением «гумбольдтовских» университетов при возникновении фундаментального вопроса о миссии современных университетов.

Миссия, понимаемая как «ответственное задание, роль, поручение» [14, с. 358], задает вектор развития университета — высшего учебного заведения, реализующего образовательные программы высшего образования по ряду направлений подготовки / специальностей. Толко-

вый словарь определяет «университет», как «высшее учебное заведение и одновременно научное учреждение с различными естественно-математическими и гуманитарными отделениями (факультетами)» [14, с. 834], или как учебное заведение, объединяющее несколько факультетов [20]. Подобная формулировка отсылает нас к работе И. Канта «Спор факультетов» в первой части которой разворачивается спор философского, как основного факультета, по мнению И. Канта, с богословским, во втором разделе — спор философского факультета с юридическим, а третья часть посвящена отношениям философского и медицинского факультетов [8]. Для В. Гумбольдта это служит основанием для разработки принципов организации университетов: единство преподавания и науки, академическая свобода, наличие финансовой помощи со стороны государства [25].

Дискуссии о сущности университетского образовании послужили основой развития концептуальных основ университетского образования, которое, хотя и возникло в XII в., теоретическое обоснование получило лишь в XIX столетии благодаря его осмыслению В. Гумбольдтом. По его мнению, университет — образец для подражания в объединении науки, культуры и образования. «Занятие наукой в самом глубоком и широком смысле этого слова и разработка учебного материала, не специально подобранного, но по самой своей природе пригодного для духовного и нравственного образования» [6]. Фундаментом университетского образования является культура, обуславливающая акцент на философском, гуманитарном, естественнонаучном и математическом знании. Основной миссией университета выступает поиск истины, а предназначением университетов — «объединить объективную науку с субъективным образованием» [6].

Вопрос о месте университетов в обществе поднимает Дж. Г. Ньюмен, определяя университет, как место, в котором «обучают универсальному знанию» [13, с. 35], занимаются интеллектуальным развитием студентов для выработки у них умения правильно рассуждать и готовности искать истину. А профессиональное образование, по его мнению, можно получить вне стен университета, поскольку университет и утилизированное знание несовместимы.

Включение профессионального образования в условия университета Х. Ортега-и-Гассет считает необходимостью, т. к. это, наравне с культурой, выступает миссией университета. Он полагает, что из среднего человека университет сделает хорошего специалиста, но в то же время и человека культуры. Однако наука, явление высшего порядка, недоступна для такого человека, следовательно, нецелесообразно заставлять студента становиться ученым. «Студент или нормальный уче-

ник не обучается науке. Врач должен лечить и не должен учиться чему-то сверх этого» [24]. Миссия университета, по мнению Ортеги, заключается в просвещении человека, приобщении к культуре эпохи, в которую он должен включить свою жизнь для ее аутентичности.

Г. Хаймпель, размышляя о содержании университетского образования, указывает на обязательное присутствие науки в университете, хотя форма ее реализации должна быть изменена. «Преподавание в университете требует новой, более тонкой организации, это продиктовано скорее практическими соображениями. Затруднение состоит в том, что университет, с одной стороны, должен ориентироваться на средний уровень, а с другой стороны, по-прежнему оставаться привлекательным для небольшого числа интересующихся наукой студентов» [22, с. 208].

Развитие научно-технической мысли подталкивает К. Ясперса к выделению исследования, обучения и воспитания, как основных направлений деятельности университетов, которые представляют собой неразрывное целое. «Если их изолировать друг от друга, то будет утрачен сам дух университетского образования. Их цель — формирование человека в целом» [23, с. 66]. Модель университета К. Ясперса схожа с моделью современного классического университета, который одновременно выступает исследовательским центром, высшей школой и культурной основой.

По мнению М. Хайдеггера, университет служит научному идеалу в лице философского знания. Он непосредственно связан с государством, крепнет службой труда, обороны и знания, возвращаясь к истоку служения народу, государству [21]. Миссия университета по М. Хайдеггеру, подготовка лидеров немецкого народа, его элиты, а вопрос профессиональной подготовки, развития иных наук остается открытым.

Задачей университета, считает Ж. Деррида, является формирование ответственности подчинения новым технологиям, которые позволяют существовать в быстроразвивающемся обществе. Ответственность стимулирует профессионализацию университета, подчиняет его существование законам рынка и технической компетенции [7]. Миссия университета заключена в формировании профессиональной компетенции, которая в ряде случаев может стать внеуниверситетской. Одновременно университет должен вести научные изыскания, стимулирующие практические умения.

При разработке структурной реформы университета Р. Барнетт предлагает конструировать новую миссию университета, базируясь на принципах критической междисциплинарности, коллективного самоанализа, целевого возрождения, подвижности границ, ангажированности, коммуникативной терпимости [3]. Для управления университетом в

рамках данной концепции, предлагается введение академических менеджеров, которые детерминируют все необходимые трансформации.

Идея Б. Кларка заключается в описании «предпринимательского университета», представляющего собой открытую предпринимательскую организацию, сотрудники которой — студенты, преподаватели — выступают в роли предпринимателей, а регион и бизнес-сообщество совместно с университетом являются единым образованием [12]. Утилитарный подход к миссии университета коррелирует с категорией «успешность», верифицируемая категорией «финансы».

Отечественные подходы к определению миссии университета разнообразны и обусловлены конъюнктурой развития России. Так, в ряде исследований находим в качестве миссии университета подготовку высококлассных специалистов [15], или ее соответствие трем составляющим: образованию, науке, культуре, интегрировавших прошлое, настоящее и будущее [2].

Миссией университета либерального толка выступает предложение В. Д. Повзуна считать таковой «совокупность представлений об основополагающих ценностях, целях и пространстве развития образовательного учреждения, о том, что он несет, производит во вне, зачем он нужен обществу, государству, людям» [16]. В свою очередь, Е. В. Строгеева считает, что университет не должен вести узкопрофильную подготовку будущих профессионалов, а поддерживать «междисциплинарный и межкультурный диалог», развивать научные исследования, предоставлять равные возможности всем участникам образовательного процесса для реализации потенциала, активизируя применение проектного метода обучения [19].

В широком смысле рассматривают миссию университета А. Ю. Согомонова и Е. Ю. Колесникова, отказываясь от ее понимания как базы подготовки специалистов. Она выступает не внетемпоральным и экстраполярным производством «фундаментального знания», «академического исследования», детерминантой «культурной идентичности» [18], а способом свободного транслирования знания через редуцирование нового знания [9]. В более развернутом виде презентует миссию университета Ю. А. Сазонова «Миссией университета является гармонизация мира человека, осознание человеческого статуса в университете, взаимосвязи биосферы и Вселенной, обучение жизни в условиях информационной среды» [17].

Теория «третьей миссии университета» предполагает ее рассмотрение как трансфера технологий и знания в общество, иными словами, предоставление образовательных услуг организацией, осуществляющей свою деятельность на коммерческой основе. Вместе с тем, Н. В. Головкин,

Е. А. Рузанкина, О. В. Зиневич указывают на необходимость «научить мыслить самостоятельно и показать важность рационального критического рассуждения» [4].

Как считают Н. М. Макаркин и О. Б. Томилин, при определении миссии университета целесообразно исходить из понимания университета как хозяйствующего субъекта на рынке образовательных услуг, поэтому миссия должна быть определена для каждого университета отдельно для отражения его стратегической направленности при решении бизнес задач [11].

Анализ различных подходов к определению миссии университета показывает, что на ее определение оказывают влияние уровень развития общества, социально-культурные, политические факторы, географическое расположение самого университета, культурные особенности. Осмысление феномена университета показывает его становление от религиозно-корпоративного сообщества до социокультурного института, имеющего сложную структуру и множество функций [1]. Вариативность трактовок миссии университета определена исторической эпохой, запросами общества, которые влекут ответы на поиск идейного основания существования современного классического университета.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Алдошина М. И.* О культурной миссии университетов // Высшее образование сегодня. 2007. № 5. С. 35–38.
2. *Афанасьев Ю. Н.* Может ли образование быть негуманитарным? // Вопросы философии. 2000. № 7. С. 37–42.
3. *Барнетт Р.* Осмысление университета (По мат. Инаугурационной профессорской лекции. Институт образования, Лондонский университет) // Образование в современной культуре. Серия «Университет в перспективе развития». Минск: ПроPILE, 2001. С. 97–114.
4. *Головкин Н. В., Рузанкина Е. А., Зиневич О. В.* «Третья миссия» университета и проект общественного понимания науки: доклад Бодмера // Философия образования. 2014. № 6. С. 77–93.
5. *Граф Д., Ванн Д., Нэйлор Г.* Потребление. Болезнь, угрожающая миру. М., 2003. 245 с.
6. *Гумбольдт В.* О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине. URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1454&binn_rubrik_pl_articles=155
7. *Деррида Ж.* Университет глазами питомцев // Отечественные записки. 2003. № 6. С. 173–200.
8. *Кант И.* Спор факультетов. URL: https://mir-knig.com/read_461668-2
9. *Колесникова Е. Ю.* Идея университета и его миссия: классические и современные интерпретации // Южно-российский форум. 2012. № 2. С. 63–70.

10. Колесникова Е. Ю. Миссия и ответственность современного университета: к вопросу о поиске идейных оснований // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. 2013. № 1. С. 56–63.
11. Макаркин Н. П., Томилин О. Б. Миссия университета // Университетское образование. 2003. № 5–6. С. 9–13.
12. Мкртычян Г. А. Предпринимательский университет: концепция и диагностика культуры // Вестн. Минск. ун-та. 2014. № 4. С. 47–56.
13. Ньюмен Дж. Г. Идея университета / пер с англ. С. Б. Бенедиктова; под общ. ред. М. А. Гусаковского. Минск: БГУ. 2006. 208 с.
14. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М.: «А ТЕМП», 2004. 944 с.
15. Петров Ф. А. Российские университеты в первой половине XIX века. Формирование системы университетского образования. М.: Государственный исторический музей. 1998. 281 с.
16. Повзун В. Д. Миссия университета — история и современность // Вестн. Оренб. гос. ун-та. 2005. № 1. С. 13–21.
17. Сазонова Ю. А. Миссия университета как социального института в современном мире // Электронный научно-практический журнал «Психология, социология и педагогика». 2014 № 9. URL: <http://psychology.snauka.ru/2014/09/3562>
18. Согомонов А. Корпорация «Университет» // Неприкосновенный запас. 2006. № 4–5. С. 205–206.
19. Строгецкая Е. В. Идея и миссия современного университета // Вопросы образования. 2009. № 4. С. 67–82.
20. Философский словарь / авт.-сост. С. Я. Подопривога. Ростов н/Д: Феникс, 2013. 502 с.
21. Хайдеггер М. Самоутверждение немецкого университета. URL: http://abuss.narod.ru/study/su/eidegger_univ.pdf
22. Хаймпель Г. Вина и задача университета // Отечеств. Записки. 2003. № 6. С. 201–212.
23. Ясперс К. Идея университета / пер. с нем. Т. В. Тягуновой; ред. перевода О. Н. Шпарага; под общ. ред. М. А. Гусковского. Минск: БГУ. 2006. 159 с.
24. URL:http://abuss.narod.ru/study/su/ortega_university.pdf
25. Schnädelbach H. Philosophie in Deutschland 1831–1933. Frankfurt am Mein, 1991. P. 35–48.

Р. Г. Ардашев

г. Москва (Россия)

Академия управления МВД

ОСОБЕННОСТИ СОЗНАНИЯ: УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПРОТИВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ИНСТИТУТА

В статье рассматриваются особенности противостояния классического университетского образования и исследовательского института. Выявляются формы взаимодействия и взаимовлияния, а также факторы противостояния и противоборства. Результатом изучаемого противостояния выступает разный тип сознания работников рассматриваемых организаций.

Ключевые слова: особенности сознания, классический университет, исследовательский институт, развитие, противостояние, научная политика, научная продукция.

На сегодняшний день является классическим противостояние классического исследовательского университета и независимого исследовательского института как социальных форм развития науки и образования, применимых к инструментальным формам развития интеллектуального, исследовательского и инновационного потенциала города, региона или страны.

Начиная с XVIII в. формировалась гумбольдтовская модель вуза, которая объединяла образование и исследования, что давало достаточно большую научную и образовательную свободу и для студентов, и для преподавателей. В начале XX в. стала формироваться практика независимых исследовательских институтов, существующих за счет частных средств или государственных грантов. Как правило они формируются вокруг ученых, организующих свои школы или группы ученых, создающих плеяду нескольких научных направлений в рамках одной или нескольких дисциплин [3; 4].

По всему миру исследовательские институты получают больше финансирования, чем исследовательские университеты, хотя последние занимаются гораздо более разноплановой работой (от обучения студентов, до проведения научных исследований), тогда как научные институты более однородны и заточены на исследования. Представители исследовательских университетов имеют меньше возможностей получать гранты, обладают меньшим уровнем заработной платы, меньшим престижем в обществе и большей аудиторной нагрузкой. При этом, количество публикаций исследователей из классических университетов в разы выше количества публикаций сотрудников исследовательских институ-

тов. В 1900 г. авторами лишь трети научных статей в мире были университетские ученые, тогда как спустя 120 лет эта доля выросла до 85 % [5]. Но этого нельзя сказать о России. Так как научные институты имеют выше и больше финансирования, то и публикаций в престижных изданиях они имеют больше.

В табл. 1 представлено соотношение доли научных статей по разным отраслям знаний, выполненных представителями классического исследовательского университета и научного института в 2000–2020 гг. В 1 квартиле больше публикаций у научных институтов по всем направлениям, а в 4 — у классических исследовательских университетов. Иными словами, уровень и значимость публикаций у представителей научных институтов выше, чем у представителей классических исследовательских университетов. Но у последних больше самих публикаций, хотя и в менее рейтинговых изданиях.

Таблица 1

Соотношение доли научных статей представителями классического исследовательского университета и научного института с 2000 по 2020 годы*, **

Отрасли знания	2000 г.				2010 г.				2020 г.			
	1 квартал		4 квартал		1 квартал		4 квартал		1 квартал		4 квартал	
	ИКУ	НИ	ИКУ	НИ	ИКУ	НИ	ИКУ	НИ	ИКУ	НИ	ИКУ	НИ
Гуманитарные науки	4,5	3,2	8,8	2,3	6,5	13,6	33,7	20,3	7,5	22,3	44,3	23,3
Социальные науки	6,3	5,3	8,5	4,9	7,2	19,9	43,3	25,5	7,5	29,9	32,4	19,4
Естественные науки	38,6	53,5	32,3	22,1	44,5	55,5	31,1	35,5	48,5	51,5	45,5	25,5
Технические науки	35,4	62,2	29,9	14,5	49,9	51,1	36,3	42,2	49,5	51,5	37,7	22,2

* Расчет проводился автором (ИУ — исследовательский классический университет, НИ — научный институт).

** Долевое соотношение применялось, т. к. в разных отраслях разное количество публикаций в рейтинговых журналах.

Среди представителей научных институтов в три раза выше количество международного сотрудничества, обмена опытом и, как следствие, совместных проектов, публикаций, конференций и проч., чем среди представителей классических исследовательских университетов (см. табл. 2).

**Соотношение доли международного сотрудничества
представителей классического исследовательского университета
и научного института с 2000 по 2020 годы**

Отрасли знания	2000 г.		2010 г.		2020 г.	
	ИКУ	НИ	ИКУ	НИ	ИКУ	НИ
Гуманитарные науки	2,3	3,9	5,8	15,6	8,8	24,5
Социальные науки	4,3	8,9	6,8	19,8	8,2	31,2
Естественные науки	13,3	28,8	16,6	39,4	18,9	52,1
Технические науки	15,4	32,3	18,8	42,1	25,5	55,4

Мы провели экспресс-онлайн опрос среди работников классических исследовательских университетов и научных институтов на предмет их субъективного видения своего профессионального будущего на рабочем месте. В опросе приняло участие 350 сотрудников классических университетов и 350 сотрудников научных институтов, в возрасте от 25 до 65 лет, 60 % женщин и 40 % мужчин. Все респонденты проживают в разных субъектах РФ.

В результате опроса выявлено, что сотрудники научных институтов более уверены в своем настоящем (65,4 %), но не загадывают на долгосрочную перспективу (54,8 %), тогда как сотрудники классических университетов не уверены в настоящем (61,2 %), но видят перспективы своего роста и развития в будущем (66,4 %).

Сотрудники научных институтов надеются на внешние ресурсы и поддержку (Фондов, государственного заказа, научных планов и др.) — 69,3 %, тогда как сотрудники классических университетов опираются на свой опыт, знания и навыки — 75,4 %.

При этом сотрудники классических университетов более чем в половине случаев готовы к экспериментам экспромтам и творческим проектам (52,3 %), тогда как среди сотрудников исследовательских институтов таких лишь четверть (25,8 %), т. е. в два раза меньше.

Внутренний потенциал развития не одинаков. Полагаю, опора на себя лучше, чем надежда на то, что ситуация в стране изменится. Внутренний субъективный ресурсный потенциал у сотрудников классических исследовательских университетов выше, чем у сотрудников науч-

ных институтов. Время покажет, что стало лучшим условием для стабильности, роста и развития [1; 2].

Таким образом, научные институты, хоть и находятся в более выигрышном положении по финансовому положению и международному сотрудничеству, классические исследовательские университеты создают количественные показатели присутствия и прорыва в научно-исследовательской деятельности. Помимо этого, благодаря им осуществляется преемственность образования и прироста научного знания, через ведение образовательных программ и параллельного выполнения научных исследований. Более того, университетские исследователи вынуждены более жестко конкурировать между собой, не обладают особыми правами и статусами, что более подготавливает их морально и фактически к агрессивному взаимодействию с внешними институтами.

Будущее классического исследовательского университета в расширении сознания, использовании новых возможностей цифрового мира, новых условий и механизмов сотрудничества на принципиально новых условиях. Новые времена — требуют новых решений, поэтому, необходимо строить, моделировать и прогнозировать принципиально новые модели социального развития. Сегодня классический университет находится в начале нового этапа своего развития. И каким будет этот этап, зависит от тех, кто в нем работает, какие мысли, идеи и чувства доминируют у его сотрудников и какие жизненные возможности они хотят и могут воплощать в жизнь. Для классического университета наступает время активизации творческого воображения, т. к. ни у кого нет четкого понимания — каким должно быть образование и какой должна быть наука в будущем. На мой взгляд — когда будущее неопределенно, существует миллион и один шанс его сделать более лучшим. И выбор всегда за нами.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ардашев Р. Г.* Иррациональность общественного сознания // Гуманитарный вектор. 2020. № 15. № 2. С. 76–84.
2. *Ардашев Р. Г.* Формы иррациональности общественного сознания // Социальная консолидация и социальное воспроизводство современного российского общества: ресурсы, проблемы и перспективы. Материалы VI всерос. науч.-практ. конф. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2020. С. 40–48.
3. *Журавлева И. А.* Университетские корпорации: от средневековья до наших дней // Социальная консолидация и социальное воспроизводство современного российского общества: ресурсы, проблемы и перспективы. Материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. 2020. С. 373–377.

4. *Малых С. В.* Социальные условия развития социальной ответственности университетов // Проблема соотношения естественного и социального в обществе и человеке. 2019. № 10. С. 29–37.
5. University vs. research institute? The dual pillars of German science production, 1950–2010 / Dusdal J., Powell J., Baker D., Fu Y. Ch., Shamekhi Y., Stock M. // *Minnerva*. 2020. OnlineFirst. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11024-019-09393-2>

И. В. Журбина

г. Ижевск (Россия)

Удмуртский гос. ун-т

НЕОЛИБЕРАЛЬНАЯ СТРАТЕГИЯ ДЕГУМАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: УНИВЕРСИТЕТ КАК КОММЕРЧЕСКОЕ ПРЕДПРИЯТИЕ

В статье рассматриваются пределы неолиберальной стратегии, изменившей политику в области высшего образования. Неолиберализм становится маркером различения классического университета эпохи модерна от постмодернистских концепций университета, функционирующего по принципу коммерческого предприятия. Показано, что подчинение знания логике рыночных отношений радикально изменяет внутри общества отношение к образованию и трансформирует структуру образовательного процесса. Неолиберализм манифестирует завершение эры гуманизма как обучающей и образовательной модели, которая исторически неразрывно связана с развитием именно гуманитарных дисциплин. Использование концепта «*homo economicus*» позволяет проследить неолиберальную стратегию «капитализации» знания и выявить пределы её реализации, которые обнаруживают себя в процессах дегуманизации не только образования, но и жизни человека в целом. Дегуманизация высшего образования способствует появлению эпистемологического сдвига в понимании сущности человека, которая определяется в терминах постгуманизма и трансгуманизма.

Ключевые слова: неолиберализм, человеческий капитал, «*homo economicus*», капитализация знания, макдональдизация.

Современный кризис университета исследователи непосредственно связывают с политикой неолиберализма, ориентированной на экономическую глобализацию и создание рыночного общества. В условиях рынка ослабевает интеллектуальное влияние университета, порождая непреодолимое ощущение конца эпохи классического университета, выражающегося в таких концепциях как «смерть западного университета» (Р. Барнетт), «университет — это институт в руинах» (Б. Риддингс), «университет как устаревшая модель» (С. Фуллер), «макдональдизация университета» (Дж. Ритцер) и др. Однако позитивность концепций университета эпохи постмодерна заключается в том, что в них выявляются пределы неолиберальной стратегии университетского образования, осмысление которых и позволит сформировать иную модель и/или идею университета.

Отличительно чертой неолиберализма является распространение экономической модели поведения на все сферы жизни общества, которые никогда до этого не являлись экономическими: образование, здравоохранение, культура и др. Неолиберализм формирует представление о

человеке как «*homo economicus*», в соответствии с которым человек рассматривается как рационально действующее существо, приносящее своими действиями самому себе максимальную экономическую выгоду. «*Homo economicus*» сам для себя оказывается предпринимателем, принимающим на себя инвестиционные затраты в деле улучшения собственного человеческого капитала [М. Фуко [13, с. 285]]. Объём человеческого капитала начинает измеряться как врождёнными, так и приобретёнными способностями. Если врождённые способности выражаются природными возможностями индивида (физические параметры тела), то приобретённый человеческий капитал формируется на протяжении всей жизни индивида и связан с образовательными инвестициями. Формировать человеческий капитал означает формировать те виды компетенций — знания («знать»), навыки («уметь») и способности («уметь-быть»), которые будут приносить доход. Чем больший, по совокупности инвестиций, человеческий капитал индивида, тем выше уровень его дохода, и тем больше у него возможностей в процессе капиталистического накопления. Жизнь человека оказывается в плену экономического расчёта и стоимости, а деятельность мыслится исключительно в модусе капитала и денег. Происходит эпистемологический сдвиг в понимании сущности человека, чья жизнь представляется как особого рода бизнес-проект, ориентированный на постоянное наращивание человеческого капитала. «Неолиберализм — это больше, чем свобода рынка, это “форма, при которой обществом управляет экономика”» [6, с. 176].

В этом смысле неолиберализм расширяет значение слова «капитал» таким образом, что он выходит за пределы марксистской трактовки, придающей ему экономический смысл. Появляются различного рода концепции, использующие понятие «капитал»: П. Бурдьё пишет о социальном, культурном и символическом капитале [3], теория Дж. Урри базируется на понятии капитала подвижности [12]. Среди этих концепций особое место занимает теория капитала знаний или когнитивного капитала, к которой обращаются современные зарубежные исследователи (А. Горц [4], А. Корсани [6]). Знание становится основной производительной силой когнитивного капитализма, который вырабатывает особое инструменталистское мышление, требующее от человека использовать только то знание, которое поддаётся «капитализации» [4, с. 79]. Таким может быть только утилитарное знание. Тенденция к утилитарности приводит к тому, что знание утрачивает свой познавательный потенциал и перестаёт быть самоцелью.

Вся образовательная система начинает, с одной стороны, выстраиваться в соответствии с критериями экономической рентабельности, с

другой стороны, включается в процесс повышения стоимости человеческого капитала. В эпоху господства неолиберальной идеи университет становится «предпринимательской организацией» (С. Фуллер [14]). В условиях доминирования экономической модели З. Бауман выделяется две стратегии действия университетов: инсайдерскую и аутсайдерскую. Первая стратегия состоит в отрицании требований рынка, когда университет по-прежнему следует образцу классического университета и продолжает существовать как независимый социальный институт, занимающий центральное положение в обществе. Игнорирование требований экономической рентабельности приводит к полной самоизоляции университета. Создаётся впечатление, что единственными продуктами его деятельности являются непонятный эзотерический язык и социально-беспольные теории. «Такое отступление и замыкание в себе <...> может оказаться жизнеспособным в стране, подобной Соединённым Штатам, заселённым академическими учёными столь плотно, что это обеспечивает почти самодостаточную и самоподдерживающуюся (так и хочется сказать — кровосмесительную) производящую и потребляющую среду, препятствующую выходу на открытый рынок продуктов, слишком неясных и туманных» [1, с. 171].

Вторая стратегия, которой следует большинство университетов, состоит в принятии новых правил, что на практике означает полное подчинение законам рынка. Создаваемый университетами продукт начинает определяться стабильностью спроса. Привнесение рыночных критериев до неузнаваемости изменяет сам процесс образования и университетскую жизнь в целом. Университет начинает функционировать по принципу коммерческого предприятия, выстраивающего собственную бизнес-модель, суть которой заключается в том, что университет является одним из поставщиков образовательных услуг. Трансформируется общее отношение к знанию, в соответствии с которым традиционный вопрос: «Верно ли это?», заменяется уже иным вопросом: «Чему это служит?» и «Можно ли это продать?» (Ж.-Ф. Лиотар [7, с. 124]). Согласно требованиям рынка вузы должны постоянно увеличивать собственную прибыль за счёт увеличения «пропускной способности» вуза. В коммерческом предприятии критерием оптимальности учебного плана и выбираемых дисциплин становится рынок, где учебные дисциплины попадают в зависимость от того, насколько они будут продаваемы, т. е. их оценивают по рыночным критериям: «соответствие спросу», «удовлетворение нужд работников», «предложения, обеспечивающих нужны финансового и промышленного капитала» и т. д. При этом университеты вступают в конкуренцию с другими коммерческими организациями и формами обучения, которые более приспособлены к условиям рынка и

способны в сжатые сроки сформировать навык работы: повышение квалификации на рабочем месте, краткосрочные курсы повышения квалификации, семинары выходного дня и т. д. Временной промежуток между процессом приобретения необходимого знания и его применением на практике сокращается настолько, что предпочтение отдаётся не полноценному университетскому образованию, а кратковременной профессиональной подготовке и/или переподготовке, ориентированной на конкретный вид деятельности, приносящей доход. «В таких условиях краткосрочная профессиональная подготовка, пройденная на рабочем месте под руководством работодателей, ориентированная непосредственно на конкретные виды деятельности, а также гибкие курсы и быстро обновляемые наборы материалов для самоподготовки, предлагающиеся на рынке без посредничества университетов, становятся более привлекательными <...> нежели полноценное университетское образование, которое неспособно сегодня даже обещать, не говоря о том, чтобы гарантировать пожизненную карьеру» [1, с. 165]. Это порождает ощущение, что университеты становятся местом временного убежища для молодых людей, которые по каким-либо причинам сразу после школы не смогли найти работу. Учёба в университете откладывает столкновение молодых людей с реалиями рынка труда — с полной или частичной безработицей. Неолиберализм порождает парадоксальную ситуацию: чем выше уровень безработицы внутри общества, тем больше увеличивается спрос на университетское образование, особенно на платные формы образования и/или образование на коммерческой основе.

Высшее образование продаётся как капиталовложение, которое должно принести доход. В системе высшего образования повышенным спросом начинают пользоваться только те предметы, которые в дальнейшем возможно «капитализировать»: английский язык, компьютерное обучение, предпринимательство и/или экономика. Неолиберальное государство, считает Г. Стэндинг, даёт понять, что «высшее образование должно стать ещё более экономически оправданным. Искусство и общественные науки — вещи не обязательные» [10, с. 146]. В этом смысле неолиберализм манифестирует завершение эры гуманизма как обучающей и образовательной модели, которая исторически неразрывно связана с развитием именно гуманитарных дисциплин: грамматики, риторики, поэзии, истории, философии, формирующих представление о человеческой природе.

Университетское обучение вливается в общий процесс макдональдизации, полагает Дж. Ритцер, превращающий получение знания в процесс конвейерного обслуживания. Отличительной чертой становится дегуманизация процесса обучения, требующая устранения всего

человеческого, что радикальным образом изменяет облик и студента, и преподавателя. В университетах приоритетными становятся принципы академической эффективности, просчитываемости, предсказуемости и контроля [9]. Академическая эффективность сводится к количественным показателям. Добиться количественных показателей позволяет не только компьютеризированное тестирование и компьютеризированные экзамены, но и рейтинги преподавателей, зависящие и от количественных показателей в преподавании, и количества публикаций в научных журналах.

Стремление к предельно рационализованному поведению обобщается в реальности господством иррационального. Если классический университет эпохи модерна выстраивался на идеалах разума (*ratio*), то в эпоху постмодернизма доминирующим концептом становится иррационализм, появление которого вызвано снижением уровня образования. Логика спроса и предложения приводит к тому, что вузы становятся производителями «плебейского» товара (Г. Стэндинг). Система высшего образования упрощается настолько, что, с одной стороны, университеты начинают выдавать дипломы по несуществующим специальностям: «путешествие с философской мотивацией» (Плимутский университетский колледж св. Марка и св. Иоанна), «организации стиля жизни» (Городской университет Лидса). С другой стороны, университеты предлагают псевдонаучные курсы: рефлексология, ароматерапия, акупунктура, фитотерапия и т. д. Единственным результатом обучения в университетах становится инфантилизация мозгов студентов (Г. Стэндинг [10, с. 147]). Повышение процента успешно сдавших экзамены студентов достигается за счёт упрощения курсов и процедуры принятия экзаменов.

Требование рынка разъедает этику образования, поскольку рынок строится на негласном соглашательстве, вынуждая преподавателей и студентов приспособляться внутри вуза к условиям рыночной экономики. Пределом такого соглашательства становится создание видимости процесса обучения. Перефразируя старый советский анекдот, Г. Стэндинг процесс обучения определяет следующим образом: «Они делают вид, что обучают, нас, а мы делаем вид, что учимся» [10, с. 147]. Технологии образования формируются таким образом, что отношение между преподавателем и студентом предельно минимизируются. Преподаватель и студент настолько отдаляются друг от друга, что между ними исчезают контакты. Возникает эффект безлично-анонимных отношений, позволяющих преподавателю и студенту встречаться как двум незнакомцам, абсолютно неинтересным, чуждым друг другу, а иногда и враждебно настроенным. Это приводит к тому, считает Дж. Ритцер, «что

студенты всё больше относятся к профессорам будто к обслуживающему персоналу индустрии фаст-фуда» [9, с. 388].

В ленте конвейерного обслуживания опыт образования становится дегуманизирующим переживанием, которое достигает своего предела в дистанционном обучении. В вузах начинают активно продвигаться идеи: обучения без преподавателя и «аудитории без преподавателя». Массачусетский технологический институт запустил проект Open Courseware Consortium, в рамках которого в интернете публикуются бесплатные онлайн-курсы, в т. ч. Лекции преподавателей, видео уроки и экзаменационные вопросы. Портал iTunes предлагает лекции из Беркли, Оксфорда и других учебных заведений. Народный университет (University of the People), основанный израильским предпринимателем, предлагает получить диплом бакалавра без помощи преподавателей, посредством взаимного обучения: студенты учатся не у преподавателей, а у таких же студентов, обмениваясь вопросами и ответами в режиме онлайн. «Сторонники товарищизации уверяют, что она якобы “делает потребителей ответственными”» [10, с. 141]. Дистанционное обучение демонстрирует собой последнюю ступень дегуманизации образования и полное исчезновение «живого» учителя и человеческих отношений между преподавателем и студентом, превращая сам процесс в безлично-анонимный конвейер, основной целью которого является прибыль. Преподаватель в «образовательной ленте конвейера» начинает функционировать на уровне, обслуживающего эту ленту, и легко заменимого, работника.

Таким образом, неолиберализм подводит к пределу гуманизм как концепцию действия, базирующуюся на модели авторитета знания. Пределом концепции гуманизма становится представление о человеке как «обезьяноподобном киборге», утратившем «человеческое» измерение, и человеческом сообществе, функционирующем по принципу «зоологического парка» (П. Слотердаик [11]). В современных социально-философских исследованиях всё чаще начинает использоваться метафора «киборга», указывающая на то, что современный человек осмысливается в качестве кибернетического организма, появившегося в результате слияния органического и/или биологического и технического.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бауман З. Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2002. 390 с.
2. Барнетт Р. Осмысление университета // Alma Mater. Вестник высшей школы. 2008. № 6. С. 46–56.
3. Бурдые П. Социология социального пространства. М.: Институт экспериментальной социологии; Санкт-Петербург: Алетейя, 2007. 288 с.

4. Горц А. Нематериальное. Знание, стоимость и капитал. М.: Издательский дом Гос. ун-та Высшей школы экономики, 2010. 208 с.
5. Дракер П. Посткапиталистическое общество // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология. М.: Academia, 1999. С. 70–100.
6. Корсани А. Капитализм, биотехнонаука и неолиберализм // Горц А. Нематериальное. Знание, стоимость и капитал. М.: Издательский дом Гос. ун-та Высшей школы экономики, 2010. С. 162–192.
7. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Изд-во «Алетейя», 1998. 160 с.
8. Ридингс Б. Университет в руинах. Минск: БГУ, 2009. 248 с.
9. Ритцер Дж. Макдональдизация общества 5. М.: Издательская и консалтинговая группа «Праксис», 2011. 592 с.
10. Стендинг Г. Прекариат: новый опасный класс. М.: Ад Маргинем Пресс, 2014. 328 с.
11. Слотердайк П. Правила для человеческого зоопарка. Ответ на письмо Хайдеггера о гуманизме // URL: <http://www.nietzsche.ru/influence/philosophie/sloterdijk/> (дата обращения: 15.04.2020).
12. Урри Дж. Мобильности. М.: Издательская и консалтинговая группа «Праксис», 2012. 576 с.
13. Фуко М. Рождение биополитики. Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1978-1979 учебном году. СПб.: Наука, 2010. 448 с.
14. Фуллер С. В чем уникальность университетов? Обновление идеала в эпоху предпринимательства // Вопросы образования. 2005. № 2. С. 50-76. URL: <file:///C:/Users/User/Downloads/Fuler.pdf>

А. А. Шамцурин

г. Ижевск (Россия)

Удмуртский гос. ун-т

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ РЕАЛИИ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА: ЯЗЫК ДЕНЕГ И ЯЗЫК ОБРАЗОВАНИЯ

Соотношение знания и денег в современности задаёт смыслы существования университета. Рационально-финансовый расчёт формирует среду существования современного высшего образования. Если «классическая» модель университета основывалась на совершенном знании, которое определяло то, что есть и что должно быть, то «современный» университет, опирающийся на собственную рентабельность, измеряет свою реальность в денежном эквиваленте. Так университет оказывается в разрыве между идеально-типическими знаниевыми моделями и экономическими реалиями современного рынка образовательных услуг. Полагая экономику в качестве своего действительно «настоящего», образовательная деятельность «современного» университета диктуется тенденциями рынка, модой. Детально проработанные проекты развития университета каждый раз повторяют движение от «будущего» к «прошлому», т. е. всегда отстают от «невидимого» действительного основания образования, которое, стремясь за рынком, главной своей задачей ставит производство кадров. «Современный» университет рассматривает ресурсный потенциал обучающегося. Но оценивание студента опирается не на отсутствие или наличие знаний, умений, которыми он овладел в процессе образования, а как часть контингента, сохраняющего рабочие места преподавателям, обеспечение их заработной платой. Деньги как тотальный язык экономической системы пересчитывают знаниевый язык образования и подчиняет его себе. Самым востребованным знанием в таких обстоятельствах становится финансовая грамотность, позволяющая рационально просчитывать всю структуру университета, его развитие и потребности. Может ли университет вернуть себе целостность и разносторонность знания в качестве точки смысла собственного существования?

Ключевые слова: современный университет, современность, образование, деньги, экономическая реальность.

Экономическая реальность современного университета определяется разрывом между образованием и деньгами. Выстраивающиеся отношения между знаниевой реальностью, передающейся в университете, и денежным измерением общественной жизни указывают на два способа размышления. Первый заключается в том, что язык денег как действительность определяет *что* необходимо знать человеку и *как* наиболее эффективно должен функционировать университет. Второй способ основывается на том, что знания и только знания, принадлежащие че-

ловеку, являются легитимным принципом порядков его социального существования.

Соединение «знания» и «денег» в точке «финансовой грамотности» манифестирует принцип рациональности как расчётливости. Рациональность как расчётливость в этом смысле задана как среда, относительно которой выстраивается обоснование существующей университетской системы. «Рынки традиционно ассоциируются с деятельностью, направленной на извлечение прибыли, повышением платы за обучение или патентованием изобретений, сделанных преподавателями. По существу, к числу важнейших рынков, где ведут конкурентную борьбу университеты, относятся рынки человеческого, интеллектуального капитала. Университет попал в зависимость от рынка, поставляющего ему ресурсы, которые жизненно необходимы для выполнения основных задач, связанных с преумножением знаний; взаимодействие между интеллектуальными и финансовыми ресурсами теперь определяет само существование университета» [4, с. 12].

Деньги есть — сегодня эта очевидность банальна, но именно потому, что определяет наше мышление, являясь для него данностью, действительностью, с которой необходимо считаться. Поэтому деньги — измерительный «инструмент» реальности. Они представляются средой, определяющей все то, что в ней находится. Всё должно учитывать среду своего существования, приспосабливаться к ней и извлекать выгоду, чтобы выжить, либо перестать быть. При этом сама среда остаётся «невидимым», но действительным порядком. Этот «скрытый», но действительно существующий порядок денег описывает экономическая теория посредством систем и моделей, тем самым предъявляя реальность существования порядка через знаниевые конструкты. Система образования вписывается в денежный порядок вещей посредством экономического моделирования. Университет — предприятие. Образование — предоставляемая услуга.

I. «Современный университет» в современности. Знание, существующее как идеальный тип, и деньги пересекаются в экономической модели. Последнее задает «университет», его «классический» и «современный» варианты. «Классический» университет определяющим полагает совершенное знание и поэтому понимается как берущий начало из прошлого. «Современный университет» ориентирован на действительность, на «здесь» и «сейчас», оценивая знания с точки зрения его рентабельности.

Современность «современного университета», якобы идущего в ногу со временем, всякий раз отстает, следуя за чем-то таким, которое задает темп и ритм событий (в данном случае, напр., изменения образо-

вательных стандартов). Это нечто как тенденция, как мода [2, с. 52–53] объявляет устаревшим одно и инновационным другое, причем без привязки к хронологическому времени. «Необходимо понять, что условленная встреча, о которой говорится в связи с современностью, имеет место не только в хронологическом времени. Ведь в нем имеется нечто, подготавливающее его изнутри и его трансформирующее. Эти спешка и несвоевременность, анахронизм, позволяющий нам уловить в нашем времени некое “слишком рано”, которое, в то же время, “слишком поздно”, “уже”, которое “еще не”» [2, с. 52]. Это нечто есть экономика.

«Современный университет» — это не очередная историческая модель университета, сменившая традиционный вуз, а описанные в экономической реальности технологии образования. В условиях ограниченности ресурсов и неограниченных потребностей, механизмы образовательной системы действуют аналогично капиталу и, более того, как сам этот капитал — хрематистика (Аристотель).

Тенденциозность и мода, скрывающаяся под словами «современный университет», заявляет себя через обращения капитала: «инвестиция-получение прибыли», «покупка-продажа», «кредит-дебет» и т. д. Все эти обращения есть лишь разного рода отсроченный обмен, «денежный поток», который теперь понимается спиралевидно так же, как историческое развитие, внутри (суть) которого «время временится» (М. Хайдеггер).

Сегодня темп и ритм событий участился, а время ускорилося. Частота обращения капитала, определяющее образование, находит отражение в словах д-ра ист. наук, члена-корра РАН П. Ю. Уварова: «Чтобы университетская система функционировала, она должна быть мобильной. У нас же говорят так: “Этот товарищ — прекрасный специалист. Он уже 40 лет работает на нашей кафедре”. Это нонсенс. Система должна быть мобильной. Иначе она перестает работать как система» [8]. «Современный» вуз как центрифуга должен соответствовать обращению капитала. Обращение капитала это и есть время.

Эта мысль о мобильности, распространенная на образовательную систему, повторяет концепцию Зенона, если рассматривать его апорию «Геркулес и черепаха» как метафору. Заданный темп и ритм у Зенона не меняются, меняется только расстояние — пространственная категория, отчего по времени «сегодня» никогда не догонит «завтра», также и с «современным университетом», который всегда недостаточно современный относительно экономики. Другими словами «я иду в университет сегодня, чтобы завтра идти на работу». Но «сегодня» для меня работающего всякий раз оказывается «вчера» для меня учащегося. В этом смысле «современный университет» отстает и всегда будет отставать,

несмотря на все совершенство его «геркулесовой» корпорации (фр. «corpus» — тело).

Точки настоящего нет, она не определена. Но именно настоящее — трансцендентная позиция денег — и определяет. Сегодня российский университет вынужден задаваться вопросом о «саморазвитии в условиях неопределенности», продиктованном Министерством экономического развития РФ [1].

Как результат различных установлений извне, университет выстраивает карты проектов, направленные на будущее, в попытках это «будущее» реализовать. Реализация проектов завершается в «прошлом». То есть то, что реализовано и как это реализованное, оно находится всегда уже в «прошлом». В этом смысле инновационный университетский проект, как только он сформирован, уже является устаревшим.

«Современный университет» не имеет никакого отношения к настоящему. «Ибо настоящее — не что иное, как непрожитая часть всякого прожитого; препятствует же доступу к настоящему — совокупность того, что, по какой бы то ни было причине (его болезненный характер или его невыносимая близость), мы не смогли в нем прожить. Внимание к этому непрожитому образует собой жизнь современника. А быть современником, в этом смысле, означает возвращение к настоящему, в котором мы никогда не были» [2, с. 56–57].

С точки зрения языка денег, только деньги и существуют в настоящем, соединяя «прошлое» и «будущее». Университет же определен, объективирован как проект, либо как реализация проекта. Субъективность отдана деньгам, сам он не определяет. Его время направлено от «будущего» (проекта) к «прошлому» (свершившаяся реализация). Поэтому чем современнее университет, тем более устаревшим он полагается.

Необходимо *понять*, что только знания, принадлежащие человеку, должны лежать в основе сконструированного человечеством порядка. Субъектом должен стать сам человек, обладающий определенным знанием. Последнее, будучи определенным, задается как «опора». Знание, имеющееся как результат познания или, в данном случае, как предмет передачи в университете, предъясвляются в «прошлом» как уже наличествующие, а их реализация как применение направленно на «будущее».

Образование как экономическая структура — как говорят теперь — это инвестиция в будущее. Учащийся как проект занимает место в глобальном рынке, о существовании которого свидетельствует унификация системы образования и, одновременно, спецификация образования по регионам всего мира: Оксфорд — юридическое образование, Коллеж де Франс — языкознание и т. д.

Университет не мыслится сегодня как отделенное и отдельное от рынка. В своей самозамкнутости университет кажется бесполезным и даже абсурдным: образование подобно роскоши, если оно не направлено на саморазвитие, но и тогда саморазвитие лишь тренд, а потому являющееся той же самой потребностью. В этом смысле стоит задаться вопросом о внешнем подталкивании «Я» на саморазвитие и успешность, продиктованном экономической моделью. Но именно тот факт, что образование ради образования представляет собой «бессмысленную» роскошь, противопоставляет язык образования господствующему языку денег.

Рынок, объявляя «классический университет» устаревшим, отдаляет его от включенности, функциональности, тем самым традиционная модель вуза понимается как нерационально тратящая ограниченные ресурсы: время жизни отдельного индивида, количество занятых членов общества, здания и помещения в городской среде, компетентность будущих кадров и т. д. Более того, классический вуз перестает быть включенным в обращение капитала и является скорее музеем или, более того, архивом знания.

Французская и немецкая модели университета, которые складывались в XIX и XX вв. повторяют сплетение экономического и социального устройства общества через принципы коллективизма («наполеоновские вузы») и индивидуализма («вузы В. Гумбольдта»). Университет полагался как корпорация, сегодня его «самообеспеченность рождает неэффективность» [6, с. 54] с точки зрения экономики. Доведенное до пределов, до максимума, использование ресурсов, указывает на вопрос об эффективности, что приводит к экономизму.

Рассматривая университет как экономическую структуру, языком говорения необходимо становится язык денег.

II. Язык денег. Язык денег универсален. Нет ничего, что бы ни обращалось в нем. Он есть и средство, и самоцель. Он возникает как порождающий себя обычай — обмен нечто на нечто. До всякого товарного обмена, природу которого наиболее полно описал К. Маркс в «Капитале» [7], существовал символический обмен, означающий полное совпадение означающего и означаемого, соответствующие меновой и потребительной стоимости по-Марксу.

Символ уже сразу гипостазирован и собой предъявляет общее в целом — некий порядок обменов. Принадлежность предмета к порядку обмена делает его неприкосновенным как «священную корову». В этом смысле монеты как символ защищаемы государством так же, как законы, устанавливающие социальный порядок. Сакральность свойственна конкретному порядку. Так, например, при исследовании денег в Древней

Руси необходимо учитывать как ход мыслей, концептуализированный К. Марксом, так и символический обмен (Ж. Бодрийяр).

Наличие «невидимого» порядка подтверждается и обратной ситуацией, когда символ посредством межкультурного обмена попадает в иную культуру. Символ, находясь вне своего определенного порядка, вдруг становится предметом, из которого извлекаются все потребительные свойства. Так десакрализуется символ. Ярким примером этого являются исторические сведения у удмуртов. Посредством межкультурных связей, заполучив монеты, которые у них не обращались, удмурты стали использовать их как украшения. В каждой деньге прорезались отверстия для крепления, что указывает на употребление монеты как ресурса для украшений. Таким же путем может быть рассмотрена и еврейская проблема.

На смену символа приходит универсальный знак или, по Марксу, «универсальный товар», «эквивалент» [7]. Деньги как универсальный знак — это деньги, выполненные из материала, который не обладает потребительной стоимостью, но еще обозначает ее. Такую обозначающую роль еще недавно играли монеты из недрагоценных металлических сплавов типа латуни, на которых рант против спилов кажется уже чем-то лишним, или бумага.

На смену универсальным знакам приходят деньги, означающие сами себя. Коллекционные монеты обмениваются на монеты, одни валюты на другие, знаки на другие знаки. «Деньги покупают деньги» — в этом карнавале маски-знаки скрывают то, что их обращения, установленный ими порядок пусты, на что указывает Дж. Агамбен, интерпретируя средневековые философские тексты: «порядок является пустым понятием; точнее это не понятие, а сигнатура <...> Понятия, которые порядок имеет своей функцией помечать, являются подлинно онтологическими. Иными словами, сигнатура «порядок» производит смещение исключительного места онтологии из категории субстанции в область категорий отношения и праксиса, что, возможно, составляет наиболее значимый вклад, который средневековая мысль внесла в онтологию» [3, с. 148].

Деньги — это уже не знак, ведь значат они только то, что означают. Деньги есть деньги. Так деньги получают выход за пределы своего тела. Возникает тавтология, при которой невозможна отсылка к чему-то вне порядка обмена. Вопрос «что нельзя купить за деньги?» некорректен, поскольку противоречит сущности денег, как все равно, что сказать «что существует вне языка?».

«Современный» университет, заданный денежным измерением, предъявляет собой данный порядок. Производство кадров, а не человека

знающего — функция этой образовательной системы. Человек перестал быть целью — он средство, человеческий ресурс, просчитываемый деньгами и оцениваемый окупаемостью. Он есть себестоимость. В наше время стало возможным назвать цену человека. Сам же университет находится в состоянии неопределенности, поскольку знания уже не являются глашатаем того, что есть и что должно быть. Деньги утверждают и судят чему быть. Это состояние неопределенности не может предотвратить ни финансовая грамотность, ни проектирование.

Тавтология «деньги есть деньги» идеологична и выражает себя фразой «это так потому, что это так». Пока мы не вскроем идеологический характер денег, пока не проведем детавтологизацию [5], деньги будут являть нечто, обладающее тенденцией, задающее моду, определяя нас, нашу жизнь своим денежным языком, оставаясь при этом неопределенным и недоступным божеством теологической экономики Дж. Агамбена [3]. Необходимо вернуть субъективность человеку путем закрепления за человеческим знанием роли основания любого конструированного порядка.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Приложение №1. К методике расчета показателя «Количество выпускников системы профессионального образования с ключевыми компетенциями цифровой экономики, Тысяча человек», утвержденной приказом Минэкономразвития России 24.01.2020 г. №41.
2. Агамбен Дж. Что современно? / пер. с итал. Яз. К.: ДУХ І ЛІТЕРА, 2012. 78 с.
3. Агамбен Дж. Царство и слава. К теологической генеалогии экономики и управления. М.; СПб: Изд-во Института Гайдара; Факультет свободных искусств и наук СПбГУ, 2018. 552 с.
4. Гайгер Р. Л. Знания и деньги: исследовательские университеты и парадоксы рынка / пер. с англ. Яз. И. Дягиловой. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2018. 46 с.
5. Луман Н. Тавтология и парадокс в самоописаниях современного общества // Социо-Логос. Вып. 1. М., 1991. С. 194-218.
6. Макконнелл К. Р., Брю С. Л. Экономикс: принципы, проблемы и политика. В 2 т. Т. 1. М.: Республика, 1992. 399 с.
7. Маркс К. Критика политической экономии. Т. 1. Процесс производства капитала. М.: Политиздат, 1983. 905 с.
8. Уваров П. Ю. У истоков университетской корпорации // URL: <https://polit.ru/article/2010/02/04/university/>

С. В. Малых

г. Иркутск (Россия)

Иркутский гос. ун-т

ОСОБЕННОСТИ КОНСТРУИРОВАНИЯ РЕПУТАЦИИ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В статье рассматриваются особенности конструирования репутации и имиджа классического университета, особенности его репутационного профиля и выделяются основные способы формирования и поддержания репутации вуза.

Ключевые слова: репутация университета, имидж университета, классический университет, технологии формирования.

Развитие репутации вуза является основой для построения устойчивого развития любого образовательного учреждения. Благодаря репутации вуза создаются основы развития территории. Репутация — это цель и одновременно ресурс любого высшего учебного заведения, т. к. благодаря ей абитуриенты приходят и остаются в стенах вуза.

Репутация вуза — комплексная, долгосрочная, стратегическая и одновременно историческая форма развития университета. Ее сложно сформировать, но легко утратить. Поэтому, важно понимать, учитывать и использовать символическое восприятие вуза в общественном сознании жителей региона. Благодаря субъективному опыту, личным историям, услышанным повествованиям формируется определенный образ университета, который укрепляет и направляет развитие репутации вуза.

В научной литературе не существует общепринятого определения понятия репутации. Поэтому часто репутацию подменяют имиджем или воспринимают их как синонимы. Но мы полагаем, что это разные вещи. Категории имиджа и репутации рассматривали в разных областях знания: от психологии до философии, от социологии до этики. Причем практически всегда возникают новые смыслы и интерпретации данных понятий.

Репутация (от лат. Reputation) — создавшееся общее мнение о качестве, достоинствах и недостатках чего-либо, кого-либо. Имидж (от лат. Imago — образ, вид) — целенаправленно формируемый образ, призванный оказать эмоционально-психологическое воздействие на кого-либо в целях повышения узнаваемости.

Вопросами репутации и имиджа вуза занимаются ученые разных наук, но цель их усилий заключается в одном: каким образом повысить значимость и ресурсность вуза в общественном сознании. На имидж вуза

вливают социальные установки и представления, нормы и условия возможностей получения образования и последующего его применения в рабочем процессе. Репутацию вуза определяют в большей степени ценности, складывающиеся на основе имиджа вуза у целевой аудитории вуза и тех, кто поддерживает и регулирует общественное мнение (иными словами, практически все группы населения) [9].

По нашему мнению, имидж вуза всегда формируется целенаправленно, через отдельные акции, проекты, действия, направленные вовне. Тогда как репутация вуза формируется внешней по отношению к образовательному учреждению средой. Безусловно, и на репутацию можно повлиять, но как только мы начинаем целенаправленно работать с ней, то репутация становится конструируемым различными инструментами имиджем [4].

Репутация — это обратная связь развития вуза в конкретном обществе. Репутация вуза обладает абстрактным престижем (идеальным эталоном образования или идеалом студента или выпускника), а также конкретным престижем (репутация преподавателя, репутация ректора, репутация студентов). Они значимы для тех, кто находится вне стен университета и судит о нем через идеальные или реальные образы. Репутация — это первый барометр проверки имиджа вуза на жизнеспособность. Репутация — это форма признания и уважения, почета и принятия вуза, системы обучения, механизмов обучения и др.

Репутация долго нарабатывается, но когда она сформирована, то начинает работать самостоятельно и вуз, не предпринимая особых усилий, получает то, что ему необходимо: умных студентов и лучших преподавателей. Примером могут служить классические университеты мира (Оксфорд, Кембридж, Сорбонна и др.). Со временем, каждый вуз получает свою репутацию, развивая и используя ее в своих интересах, работа университета становится более эффективной, а общественное мнение о нем — более высоким и значимым. Тем самым запускается обратный механизм, что усиливает репутацию вуза.

Имидж вуза локален и соответствует сиюминутным тактическим задачам, репутация — это более долгосрочная перспектива развития вуза, она имеет стратегические цели и ориентиры развития.

Репутация состоит из таких параметров (наличия субъекта и объекта действия), как комплексность, привязанность к действиям субъекта. Будучи нематериальным активом, репутация может быть преобразована в материальный (денежный) актив. Репутация имеет длительный период развития и формирования, требует постоянного подкрепления и подтверждения своего статуса [8].

В нашем исследовании под репутацией понимается нематериальный ресурс, который требует инвестиций; это нематериальный актив, который формируется длительное время и служит целям и задачам развития университета, соответствует его миссии. Репутация определяет выбор целевой аудитории и общественные установки той среды, где располагается вуз. Репутация вуза — это образ значимости университета, ценность его уровня образования и перспектива социального развития всех его членов (от студентов до преподавателей, от технического персонала до ректора).

В табл. 1 приведено сравнение основных понятий репутации и имиджа для развития вуза.

Таблица 1

Сравнение репутации и имиджа для вуза

Сферы	Репутация	Имидж
Время формирования	Устойчивое мнение (длительное)	Сиюминутная оценка (может быть кратковременным)
Характер изменения	Сложно изменить	Легко изменить
Сложность формирования	Требуется комплексный, системный, многоуровневый подход (вне зависимости от цели)	Определяется целью, требует локальных четких и конкретных подходов и методов (возможно создание искусственного или мнимого имиджа)
Задачи и механизмы воздействия на целевую аудиторию	«Сильная стратегия», благодаря которой клиенты (абитуриенты) приходят и остаются; репутация привлекает и удерживает	«Сиюминутная, яркая, но не долгосрочная стратегия», благодаря которой обращается внимание целевой аудитории, но не всегда это может заставить ее остаться в вузе (для этого необходимы другие механизмы работы)
Особенности взаимодействия с целевой аудиторией	«Стратегическое», требует привлечения разных ресурсов и технологий для взаимодействия с различными аудиториями (в т. ч. целевой)	«Тактическое», фиксирует понимание и навыки взаимодействия со «своей» аудиторией в определенное время и в определенном месте
Основы формирования	Четкость и последовательность, независимость от людей или действий	Эмоциональность и субъективность, зависимость от мнения человека или группы людей

Роль репутации образовательного учреждения является ключевой в формировании имиджа и бренда университета. Репутация зачастую — неосознаваемый, но всегда качественный показатель успешного и стабильного развития любого вуза. Зачастую она формируется на иррациональных принципах и условиях социального развития [1; 2]. Репутацию сложно контролировать, но ей нужно и можно управлять.

Это сложный и многоуровневый показатель, который, на наш взгляд, формируется из четырёх ключевых сфер.

1. *Репутация образовательной услуги.* Обширный показатель, включающий количественные данные (количество специальностей, направлений и профилей обучения в вузе и качество получаемых знаний) и качественные данные (рейтинги, востребованность выпускников).

2. *Репутация ректора.* Ректор, как публичное лицо, несет личную ответственность за все события и условия, связанные с университетом. И в данном случае важна его фигура, как носителя и руководителя культуры университета и как транслятора основных миссий и функций университета в регионе. Важен рейтинг среди ректоров других вузов, известность, уважение, вовлеченность в публичное пространство и др.

3. *Репутация преподавателей.* Данный фактор зависит от знаний, компетенций и навыков педагога, умения преподнести свои знания, научить и передать опыт, научить думать, осмысливать и критиковать; уважения в среде коллег и среди студентов, индекса Хирша публикаций преподавателя, участия в научной или общественной деятельности и др.

4. *Репутация студентов.* Данный фактор позволяет понять кто, куда и зачем приходит. Репутация студентов зависит от знаний, компетенций, навыков студентов, их социальной и личной активности, включенности в общественную жизнь региона, города и вуза. Репутация студентов формирует субъективную оценку того, кого и как учат в университете. Это первичный продукт для жителей региона, по которому судят о вузе.

В целом, модель развития репутации вуза можно представить посредством рис. 1.

	Репутация ректора	
Репутация студентов	Репутация вуза	Репутация преподавателей
	Репутация образовательной услуги	

Рис. 1. Составляющие репутации вуза

Формирование позитивной репутации строится на следующих принципах:

— ценности и приоритеты, транслируемые в стенах учреждения, должны находить отклик в целевой аудитории и в целом в региональном социуме;

— первые лица университета и известные ученые, педагоги должны личным примером показывать реальность и эффективность работы пропагандируемых ценностей и приоритетов;

— студенты университета также должны разделять данные ценности и распространять их в социуме, показывая личным примером высокие морально-этические и поведенческие стандарты поведения;

— миссия университета отражает высшие ориентиры (ценности) и конкретные приоритеты (стратегии развития) вуза в городе, регионе, стране;

— история — это опыт включения в социально-исторические рамки развития общества конкретного вуза, с его педагогами и учеными, студентами и аспирантами, администрацией и техсотрудниками;

— формы и программы обучения — формальный показатель, но он указывает на многообразие и многовариантность обучения и возможности перспективного развития в будущем.

В наших работах обозначаются следующие факторы, определяющие эффективность и конкурентоспособность вуза [5; 6]:

1. Кадровая политика: уровень восполнимости, качество педагогов, регулярность повышения квалификации педагогов и др.

2. Медиа-образ. Позиционирование вуза в масс-медиа, социальных сетях, сайтах и иных информационных ресурсах сети Интернет.

3. Соответствие получаемых знаний и требований общества (как формальное соответствие требований к тем специальностям, по которым готовят специалистов в вузе, так и неформальное — стандарты и программы обучения, осваиваемые знания и проч.).

4. Взаимосвязь и взаимопроникаемость систем, быстрое реагирование на изменения в одной области, которое приводит к переменам в другой. Это выступает показателем гибкости и адаптируемости системы.

Таким образом, и теоретические, и практические разработки изучения и формирования репутации вуза стали возможны благодаря комплексному подходу к категориям имиджа и репутации вуза. Важным моментом видится стратегическое значение развития репутации вуза, которое дает надежду на стратегические опоры развития в будущем для города и региона в целом.

Для того, чтобы понимать, через какие инструменты возможно конструировать репутацию вуза, мы провели SWOT-анализ сильных и слабых сторон формирования репутации вуза. Он строится на учете положительных и отрицательных моментов развития и продвижения вуза на рынке образовательных услуг, а также учитываются возможности и угрозы развития репутации вуза в конкретных условиях (табл. 2).

Таблица 2

SWOT-анализ образовательных услуг вуза, влияющих на его репутацию

<p><i>Положительные моменты</i></p> <p>Хорошее расположение</p> <p>Узнаваемый бренд</p> <p>Высокий профессиональный уровень педагогов</p> <p>Востребованность выпускников на рынке труда</p> <p>Высокие рейтинги по внешним и внутренним оценкам</p>	<p><i>Отрицательные моменты</i></p> <p>Негативная информация о вузе, об администрации вуза или его педагогах или студентах</p> <p>Потеря или подрыв авторитета бренда вуза</p> <p>Высокая оплата обучения и низкое качество знаний</p> <p>Несовременные специальности и технологии обучения</p>
<p><i>Возможности</i></p> <p>Введение новых специальностей, профилей и направлений, форм и видов обучения</p> <p>Повышение академической мобильности преподавателей и студентов</p> <p>Альтернативные модели и формы обучения</p>	<p><i>Угрозы</i></p> <p>Потеря (уход) лучших специалистов</p> <p>Старение специалистов</p> <p>Необновление научных и педагогических кадров новым поколением молодых специалистов</p>

Также мы проанализировали образовательные услуги вуза с позиции возможностей их продвижения и воздействия на укрепление репутации вуза. Для этого мы использовали STEP-анализ (табл. 3).

STEP-анализ позволяет понять, какое место отводится репутации вуза в процессе взаимодействия социальных, технологических, экономических и политических факторов социального воспроизводства.

Инструменты формирования репутации вуза включают следующие этапы [3]:

1. Понимание, изучение и постоянный мониторинг целевой аудитории на предмет её ожиданий от образования и вуза в целом;

2. Понимание сильных и слабых сторон вуза (через SWOT и STEP анализы, экспертное интервью со значимыми фигурами образовательного учреждения и экспертами из внешней среды, обладающими опре-

деленным социальным капиталом (во власти, бизнесе, общественном секторе и т. д.);

3. Разработка цели репутационного образа и механизмов (этапов) его формирования;

4. Реализация стратегии (отработка мер, положений, форм реализации и проч.) репутационного образа;

5. Взаимодействие со СМИ с целью укрепления репутации вуза в общественном сознании;

6. Работа с целевыми аудиториями абитуриентов и их родителей.

Таблица 3

STEP-анализ образовательных услуг вуза для усиления репутации

<p><i>Социальные</i> Концентрация или привлечение модных, креативных, умных педагогов со всей страны или мира Усиление образовательного рынка (конкуренция между вузами) для абитуриентов, родителей, бизнеса, власти и т. д.</p>	<p><i>Технологические</i> Внедрение технологий масс-медиа и иных технологических продуктов в образовательный процесс</p>
<p><i>Экономические</i> Увеличение цен на рынке Ограничение возможностей целевых потребителей Сокращение бюджетов</p>	<p><i>Политические</i> Глобализация — привлечение экспертов лекторов, консультантов, практиков со всего мира Ведение видео-трансляций лекций, занятий, практикумов и т. д.</p>

Повышение репутации вуза должно строиться на следующих ключевых моментах и основных принципах:

1. Принцип системной согласованности (все структуры и подразделения работают на одну задачу, не конкурируя, а поддерживая друг друга).

2. Принцип структурного соответствия (с каждой аудиторией в своем месте и пространстве необходимо говорить на её языке, апеллируя к аргументам, уместным и необходимым для данной аудитории).

3. Принцип солидарного развития (невозможно развиваться региону, не развивая университет, верно и обратное — университет не может развиваться самостоятельно, не учитывая потребности региона).

4. Принцип комплексного мониторинга ключевых показателей рейтинга университетов страны для оптимального развития ИГУ (внед-

рение новых моделей, механизмов и инструментов развития современной модели высшего образования).

5. Принцип инновационности (преподавания, обучения, технологий и т. д.).

6. Принцип постоянного обучения, повышения квалификации (педагогов и административных сотрудников).

7. Принцип стратегического управления (вуз развивается в соответствии с приоритетами развития региона и образовательных задач современного этапа развития общества).

Представленные принципы могут быть реализованы при помощи следующих механизмов развития университета [7]:

1. Разработка и реализация стратегии развития университета.

2. Внедрение и расширение технологического каркаса управления и работы университета.

3. Повышение квалификации административного аппарата университета.

4. Повышение профессиональных навыков и компетенций преподавателей.

5. Усиление межсекторного взаимодействия, расширение мест практик, стажировок и трудоустройства выпускников.

6. Создание условий для развития социальной активности и творческого потенциала для студентов, преподавателей и административных сотрудников.

7. Повышение качества, обновление материально-технической и информационно-безопасной системы университета.

Таким образом, предложенные принципы и механизмы работы вуза позволят укреплять и развивать репутацию вуза в целом.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ардашев Р. Г.* Иррациональность общественного сознания // Гуманитарный вектор. 2020. № 15. № 2. С. 76–84.
2. *Ардашев Р. Г.* Формы иррациональности общественного сознания // Социальная консолидация и социальное воспроизводство современного российского общества: ресурсы, проблемы и перспективы. Материалы VI всерос. науч.-практ. конф. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2020. С. 40–48.
3. *Газизова А. И., Трофимова Г. С., Панфилова В. М.* К вопросу о критериях репутации вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54–3. С. 31–37.
4. *Краснова С. А.* Имидж и репутация как маркетинговые инструменты повышения конкурентоспособности вуза // Психолого-педагогические проблемы военного образования: сб. науч.-пед. тр. / под науч. ред. И. И. Соколовой, В. А. Митраховича, А. Р. Моисеева. Санкт-Петербург, 2017. С. 308–311.

5. *Малых С. В.* Репутация вуза как условие развития территории // Глобальные вызовы и региональное развитие в зеркале социологических измерений. Материалы V междунар. науч.-практ. интернет-конф.. В 2-х ч. 2020. С. 69–73.
6. *Малых С. В.* Репутация университета как основа развития // Социология. 2020. № 2. С. 281–287.
7. *Процюк А. В.* Оценка каналов коммуникации вуза, влияющие на его репутацию // Теория и практика современной науки. 2016. № 6–2 (12). С. 67–70.
8. *Резник С. Д., Юдина Т. А.* Репутация высшего учебного заведения: формирование и управление репутацией вуза: монография. Пенза, Пензенский гос. ун-т архитектуры и строительства, 2012. С. 21.
9. *Хачатурян Н. Р.* Деловая репутация и имидж вуза как составляющие брэнда // Экономический вестн. Ростов. гос. ун-та. 2007. Т. 5. № 3–2. С. 336–339.

И. А. Журавлева

г. Иркутск (Россия)

Иркутский гос. ун-т

РЕСУРСЫ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ «МОДЕРНИСТОВ» И «ТРАДИЦИОНАЛИСТОВ»

В статье рассматриваются результаты исследования типов современных студентов: выявляются «традиционалисты» и «модернисты». На основе этих типов анализируются различные ресурсы развития классического образования в университете.

Ключевые слова: классический университет, сознание, развитие, представления студентов, перспективы развития, образование.

Получение классического университетского образования является хорошим стартом для дальнейшей жизни, построение новых перспектив и условий развития и реализации в профессиональной и общественной жизни. Современный мир требует готовности поменять свои цели и задачи, быстро меняться и адаптироваться к новым течениям и требованиям времени. Особенно остро это касается образования и профессиональной реализации. Молодежь становится острием социальных трансформаций и её стратегии и возможности в адаптации к переменам формируют новый контекст социальных и естественных рамок общественного воспроизводства.

Изучение качества и целей жизни молодежи анализируется в работах И. А. Журавлевой, В. В. Тетерина, Р. В. Иванова [6; 7]; специфика реализации молодежи в виртуальном пространстве прослеживается в работах С. В. Малых [8; 9]; роль субъективных и иррациональных форм развития сознания — в исследованиях Р. Г. Ардашева [1–5].

Исследование проводилось в 2019–2020 гг., в нем приняли участие 1800 молодых людей в возрасте от 17 до 25 лет, обучающихся в вузах Иркутска на разных специальностях.

В ходе исследования мы смогли разделить всех респондентов на «традиционалистов» и «модернистов». Традиционалисты — те, кто придерживается сложившихся траекторий и руководствуется общепринятыми ценностями. «Модернисты» — те, кто предпочитает разрушать устоявшиеся уклады и формирует новые рамки и стратегии социальной адаптации. Для них более характерна социальная ответственность, инициативность, независимость, стремление к профессиональному совершенствованию, открытость новому опыту, толерантность к окружающим и уважительное отношение к законам.

По результатам опроса, демонстрируют модернистские поведенческие намерения 34 % респондентов и 38 % — традиционалистские. У остальных наблюдается смешанный тип поведенческих паттернов (28 %).

В ходе исследования мы интересовались наиболее важными событиями, произошедшими с ними за последние годы, а также просили оценить, улучшилась или ухудшилась их жизнь за это время, удалось ли им реализовать задуманное. Помимо этого, мы интересовались образовательными и профессиональными планами молодых людей.

Основные результаты исследования. Молодые люди «модернистского направления» все чаще рассматривают возможность нестандартных видов занятости (неполный рабочий день, неформальная занятость, фриланс, удаленная работа и т. д.). Это позволяет апробировать и воплотить в жизнь альтернативные модели успешности.

«Моя будущая работа будет точно в нежестком графике с “9 до 17”, она будет по свободному графику проходить и в то время, что мне более удобно» (С. Е., 18 лет). *«Меня привлекает неформальная занятость, фриланс — выполнил проект и уехал отдыхать в Таиланд»* (М. А., 19 лет).

Для «традиционалистов» все еще характерны более привычные и типичные сферы деятельности: работа по найму, социальный пакет и т. д.

«Мне важен гарантированный социальный пакет, стабильность. Я бы хотела работать в государственных органах, пусть и с небольшой, но стабильной зарплатой» (Е. В., 20 лет). *«Я не хочу руководить, хочу быть хорошим специалистом, чтобы мне платили за это деньги на большом предприятии — это даст стабильность и уверенность в своем будущем, а также уважение со стороны семьи и друзей»* (Л. О., 22 года).

Также влияет общая социальная установка на расширение компетенций и профессиональных навыков, требующая от молодых людей получения дополнительного образования (помимо основного), подработки, стажировок и практик вне учебного процесса. При этом, традиционные и модернистские установки влияют на конкретный выбор места обучения и специальности, места работы во время обучения или её отсутствия.

Среди активных и амбициозных «модернистов» в 3 раза больше тех, кто не ограничивается одним образованием. Они или в период обучения учатся сразу в двух вузах, либо после получения степени бакалавра планируют идти в две магистратуры по разным специальностям, некоторые из них думают об аспирантуре или о зарубежных стажировках.

«Я закончила бакалавриат по специальности “государственное и муниципальное управление”, получила прекрасную базу и в магистратуру

осознанно пошла по двум направлениям, в два вуза: в ИГУ на специальность “юриспруденция” и в БГУ на специальность “финансы и кредит”. Мне необходимо для моей карьеры быть хорошим специалистом и в праве, и в финансах» (А. Ю., 23 года). «Я уже на 1 курсе магистратуры по специальности “бизнес информатика”, но уже готовлюсь к вступительным экзаменам в аспирантуру, особенно к английскому языку. Я планирую поступать на специальность “математическое моделирование экономических процессов”, уже сейчас я это совмещаю с небольшой своей компанией, которая занимается продвижением интернет-бизнеса. Пока купил себе машину без кредита, к концу магистратуры планирую купить также на свои деньги квартиру, чтобы не снимать больше жилье» (Н. Н., 22 года).

Более того, около 30 % модернистов имеют или свое дело, или самостоятельную занятость, которая приносит им доход, позволяющий удовлетворять свои потребности и быть относительно независимым от родителей и иных родственников. Они финансово самостоятельны и в более 50 % случаев живут отдельно от родителей в своем или арендуемом жилье. Только 10 % модернистов живут в общежитиях.

«Мне нравится комфортно жить. И при этом я не хочу зависеть от родителей. Для себя еще на 1 курсе бакалавриата решил — что буду сам себе зарабатывать на квартиру, личные деньги. И вот уже заканчиваю магистратуру — живу в своей квартире, имею свеженькую машину, которые я купил без родительских денег, на деньги со своего дела. Как закончу — хочу выйти на новый уровень и открыть несколько компаний в альтернативных сферах. Сегодня все быстро меняется — нужна страховка, на случай непредсказуемых перемен. А стабильной достойной жизни мне хочется всегда» (Л. А., 23 года).

Для «модернистов» образование достаточно ценно само по себе — оно выступает вкладом в будущее, ресурсным состоянием. Оно вписывается в план их карьеры. Они как правило четко знают, что, где и как хотят получить.

«Я горжусь тем, что в этом году заканчиваю химический факультет ИГУ, я тут учился на бакалавриате и вот уже завершаю магистратуру, параллельно завершаю магистратуру по экономике. Это классическое образование, знания, которые мне нужны и интересны. Я уже сегодня зарабатываю на сочетании своих знаний в химии и экономике, продавая успешные бизнес-идеи и реализуя сам какие-то из них на практике» (О. Л., 24 года). «Образование — это ценный инструмент, но им надо уметь пользоваться. Если не можешь применить свои знания — грош им цена. Я умею, могу и хочу. Я умею себя дорого продавать — это моя ценность. Я психолог по базовому образованию,

в магистратуре я учился на специальностях “маркетинг” и “психология бизнеса”» (С. С., 24 года).

«Традиционалисты», наоборот, даже получая хорошее образование не всегда понимают, где смогут работать, как применять полученные знания и навыки. Они, как правило, обучаются только в одном вузе, не всегда уверены что обучаются там, где хотят и чему хотят, но при этом не готовы перейти в другой вуз, на другую специальность из-за собственной неуверенности и опасения того, что они подведут родителей. Они живут либо вместе с родителями, либо в общежитии, только 10 % традиционалистов снимают квартиру и живут самостоятельно.

«Я пошла учиться на историка, т. к. мама так сказала, что учителем в школе всегда смогу быть, но мне всегда интересна была психология. Но перейти на эту специальность я не решилась. Возможно, после того как закончу, через пару лет — пойду на второе высшее или в магистратуру по психологии» (А. В., 21 год). *«Я живу с родителями и прислушиваюсь к их советам. Хотя если бы я решал, я бы пошел на экономиста, но отец сказал, что юристы более перспективны. Поэтому сейчас заканчиваю бакалавриат, в магистратуру тоже пойду на юриста»* (Т. Т., 20 лет).

Анализируя ответы респондентов, можно сказать, что «традиционалисты» в большей степени оторваны от реальности, они защищены родителями, рамками, идеалами, которые не всегда могут быть достаточными для того, чтобы противостоять тем реалиям жизни, в которые они входят сегодня. И более чем у половины «традиционалистов» в планы не входит работа по специальности.

«Модернисты» же более гибкие, активные, целеустремленные, готовы меняться и подстраиваться под те требования, что предъявляет им жизнь, но и они от неё хотят получить по максимуму. Они хотели бы реализовать свой потенциал по основной специальности или смежной с ней сферой, найти реализацию и практическое воплощение тех знаний, что получили за годы обучения.

Для «традиционалистов» продолжение образования в аспирантуре — это способ защититься, не принимать решений, которые могут изменить их жизнь. Для «модернистов» магистратура — это новая ступень для роста, возможности апробировать свои идеи, получить определенную известность и авторитет в своих кругах.

«Хорошая работа» в представлениях «модернистов» и «традиционалистов» также отличается. Для модернистов она — необычная, креативная, интересная, постоянно требующая принятия нестандартных решений. Среди них около 40 % тех, кто готов работать на «ответствен-

ной» или «интересной», но перспективной должности при скромном вознаграждении, если это принесет свои плоды в будущем.

«Я могу себя попробовать в разных сферах, поэтому важен опыт и реализация чего-то такого, что раньше никто не делал. То, что даст мне возможность потом сказать — я “такой один”. Разве это не круто?» (М. С., 20 лет). *«Некоторые должности служат стартом для будущего. Я хочу быть политиком, поэтому сейчас готов работать на скромной должности по оплате, но то, что я делаю — позволяет мне познакомиться со всеми, кто сможет мне помочь выстроить свою карьеру в будущем»* (Г. А., 23 года).

Для «традиционалистов», «хорошая работа» — это «не напряжная» и «хорошо оплачиваемая». Они готовы быть «не на самой престижной должности», но зато «хорошо оплачиваемой». *«Да сейчас сложно с работой. Поэтому работаю, где есть возможность. Платят хорошо — и ладно. Не жалуюсь»* (М. М., 24 года). *«Для стабильности надо получить, пусть и не большие, но стабильные деньги»* (А. В., 21 год).

Среди наиболее важных событий, произошедших в их жизни за последние годы, «модернисты» нередко называли достижения в области саморазвития, что говорит о высоком инновационном потенциале этой группы молодежи. Одни акцентировали внимание на прочитанных книгах, полученных знаниях, пройденных тренингах, стажировках или практиках и освоенных навыках (изучение иностранных языков, приобретение хобби, открытие в себе новых способностей и т. п.); по словам других, узнанное настолько повлияло на их мировоззрение, что способствовало формированию иного взгляда на окружающий мир, что повлекло за собой открытие бизнеса, поступление на другую специальность и т. д.

«Я прочитала книгу “Бедный папа. Богатый папа” — и это перевернуло мое представление о том, кто я, где я и что делаю. Я начала небольшой бизнес — мое хобби стало приносить мне стабильные, пусть и не очень большие деньги, но каждый месяц (по 40 тыс.). Я получила новый толчок и интерес к обучению, к знаниям, которые я получаю и как их могу применять в своей жизни» (В. Е., 22 года). *«Я прошла стажировку и поняла — где и как хочу работать. Мой наставник на предприятии — показал мне реальные перспективы. И я понимаю — что все зависит от меня. Я хочу получить, то, что является результатом моего образования, навыков, связей»* (С. В., 24 года).

Между тем, ни один «традиционалист» не посчитал нужным рассказать о своем интеллектуальном и духовном росте за прошедшие годы. Среди этой группы, важными событиями стали — семейный отдых за границей (как правило, Турция или Таиланд, реже — Корея).

«Важное событие — это поездка в Турцию этим летом. Солнце, море и песок — вот это красивая жизнь...» (М. Т., 21 год). *«Я очень ждала поездки в Таиланд на этот новый год — столько эмоций я не получала еще никогда в жизни»* (С. Е., 23 года).

Интересно сравнить планы на будущее «модернистов» и «традиционалистов». На наш взгляд, планы первых амбициознее и имеют более четкие очертания, однако и они недолгосрочны (в среднем — на три года). Что касается «жизненных проектов» традиционно ориентированной молодежи, то они отличаются осторожностью, но при этом более долгосрочны — на 10–15 лет.

Модернисты: *«Я планирую расширить исследования, которыми занимаюсь не один год и поехать на стажировку в Кёльнский университет, где на сегодняшний день самое лучшее оборудование в обсерватории, мне уже пришло предварительное приглашение»* (О. Л., 23 года). *«Я планирую поехать на годовую стажировку в Великобританию и при этом продолжать обучение в магистратуре. Это поможет мне собрать материал для моей кандидатской диссертации, а если все сложится удачно в Кембридже, то я защищу PhD в Англии»* (М. Ю., 25 лет).

Традиционалисты: *«Я устроюсь на работу к своему отцу — это гарантии и стабильность на лет 10. А там уже и сам стану руководителем отдела»* (Р. Д., 24 года). *«Планирую уйти на государственную службу — там понятны мне мои перспективы, да и стажировку я уже там проходил»* (Л. И., 23 года). Другой тенденцией «традиционалистов» выступает прекариат (от лат. *Precarium* — нестабильный, негарантированный и «пролетариат»): многие из них пытаются «компенсировать» свою профессиональную несостоятельность доходами от сдачи квартир, полученных в наследство.

«Я бы хотела разменять родительскую трехкомнатную квартиру на две поменьше и одну из них сдавать, а во второй жить. Это позволит меньше работать и жить в удовольствии» (Е. Е., 22 года). *«Я рассчитываю на социальные пособия. Стипендия для инвалидов — в разы больше обычной. Поэтому сейчас мне вполне хватает. Как закончу вуз — планирую и дальше жить на пособие»* (А. Н., 25 лет).

Таким образом, подводя итоги, отметим, что «модернистов» от «традиционалистов» прежде всего отличают стремление к стратегическому планированию карьеры и принципиально иное — более серьезное и уважительное — отношение к образованию, выбору профессии, содержанию выполняемой работы, получаемым навыкам, они готовы и хотят применять на практике все то, чему они научились в процессе обучения. Желанию самостоятельно чего-то добиться, быть независимыми и ответственными уже на этапе обучения в вузе. Это и определяет

различные ресурсы для классического университетского образования для разных типов студентов.

В то время как многие «традиционалисты» не только не намерены «делать карьеру», но и воспринимают труд как обременительную повинность; их мечта — быть свободными от каких-либо трудовых обязанностей, живя, например, на средства от сдачи доставшейся в наследство недвижимости. Образование они получают, потому что «надо» и там, где захотели родственники. Свои желания или не ставят во главу угла, или их вовсе не имеют.

Для «модернистов» более приемлем так наз. калейдоскоп карьеры — трудовой стратегии, учитывающей индивидуальные особенности личности и позволяющей адаптировать профессиональный маршрут к происходящим в жизни человека переменам. Они будут более адаптивны и востребованы на рынке труда, а «традиционалисты» в силу своей ригидности далеко не всегда смогут встроиться в новые, постоянно меняющиеся реалии жизни.

Перспективы социального моделирования развития классического университетского образования, могут сформировать новые условия для социокультурного воспроизводства для молодых людей нового типа, где «традиционалистам» станет все труднее вписаться в новые реалии жизни, а более адаптивны будут «модернисты». Социальные рамки для молодежи расширяются, поэтому важно понимать, как они смогут их использовать для личностного развития и успешной социализации.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ардашев Р. Г. Астрология в жизни россиян: иррациональные и рациональные стратегии // Социология. 2020. № 4. С. 95–105.
2. Ардашев Р. Г. Иррациональное мышление: роль астропрогноза в жизни современных студентов // Alma mater (Вестник высшей школы). 2020. № 6. С. 41–45.
3. Ардашев Р. Г. Иррациональность общественного сознания // Гуманитарный вектор. 2020. № 15. № 2. С. 76–84.
4. Ардашев Р. Г. Иррациональность сознания: суеверия в жизни студентов // Alma mater (Вестник высшей школы). 2020. № 4. С. 38–41.
5. Ардашев Р. Г. Суеверия в жизни современных студентов: иррациональные стратегии сознания // Социология. 2020. № 3. С. 182–190.
6. Журавлева И. А., Иванов Р. В., Тетерин В. В. Жизненные ориентиры и стратегии провинциальной молодежи // Социология. 2020. № 2. С. 117–127.
7. Журавлева И. А., Иванов Р. В., Тетерин В. В. Изучение жизненных приоритетов региональной молодежи: качественный анализ // Alma mater (Вестник высшей школы). 2020. № 4. С. 52–59.

8. *Малых С. В.* Виртуальная идентичность современных студентов // Социальная реальность виртуального пространства. Материалы II Междунар. науч.-практ. конф. Иркутск, 2020. С. 29–34.
9. *Малых С. В.* Цифровизация обучения в университете: социальные эффекты и риски // Философия и культура информационного общества. VIII Междунар. науч.-практ. конф. Санкт-Петербургский гос. ун-т аэрокосмического приборостроения. Санкт-Петербург, 2020. С. 412–413.

А. В. Маркова, О. А. Нестерова

г. Томск (Россия)

Томский гос. пед. ун-т

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В ФОРМИРОВАНИИ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Актуализируется задача современного педагогического вуза в подготовке своих выпускников всех направлений и специальностей, независимо от формы обучения к реализации школьных практик по финансовой грамотности. В статье указывается ведущая роль учителя в формировании финансовой грамотности населения, а именно его будущего потенциала — обучающихся общеобразовательных учреждений. Финансовая грамотность определяется как общекультурная компетенция человека, и как профессиональная компетенция педагога. Описан опыт Томского государственного педагогического университета по введению в учебный процесс дисциплины «Основы финансовой грамотности», описано основное содержание учебной программы и раскрыты ориентиры ее разделов. Результатом включения в учебные планы педагогических вузов обозначенной дисциплины решает не только актуальную задачу современного образования, но и носит экономический эффект в виде сокращения затрат государство на повышение квалификации действующих педагогов.

Ключевые слова: финансовая грамотность, будущие педагоги, профессиональная компетенция, педагогический вуз, учебная программа.

Финансовая грамотность — это не только часть функциональной грамотности, общекультурной компетенции личности, но и профессиональная компетенция современного педагога.

Грамотное финансовое поведение сегодня — это основа благополучия человека завтра. Обучение финансовой грамотности в общеобразовательных школах, организациях среднего и высшего профессионального образования закладывает основы рационального финансового поведения будущих поколений.

На наш взгляд, актуальной задачей современного образования является подготовка выпускника педагогического вуза к реализации школьных практик по основам финансовой грамотности, так как лидирующая роль в формировании финансовой культуры населения отводится именно учителю общеобразовательной организации.

В соответствии со Стратегией повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2023 гг. в приоритете выступает такая целевая аудитория, как обучающиеся образовательных организаций, профессиональных образовательных организаций и образовательных организаций высшего образования, определяемые как «потенциал

будущего развития России». В исследованиях О. Л. Рубцовой и И. А. Сычевой находим подтверждение того, что «только финансово грамотный и компетентный учитель способен воспитывать финансово грамотных и компетентных граждан России» [3, с. 306].

Актуальность формирования финансовой компетентности будущих педагогов обусловлена следующими основными моментами. Во-первых, педагогический вуз является связующим звеном между поколениями, от более опытных педагогов к будущим учителям, а впоследствии и к их ученикам, должны передаваться педагогические компетенции в области преподавания финансовой грамотности. Во-вторых, у будущих педагогов, как носителей норм рационального финансового поведения, необходимо формировать универсальные компетенции по обозначенному направлению. В-третьих, отсутствуют или недостаточно представлены элементы финансовой грамотности, особенности ее преподавания в существующих дисциплинах, осваиваемых студентами по различным направлениям педагогической подготовки.

Как правило, изучение финансовой грамотности в школе осуществляется по следующим направлениям образовательного пространства:

— в рамках обязательного предмета школьной программы (урока) (напр., обществознание, экономика, право, математика, литература, история и по возможности другие предметы);

— самостоятельный курс по внеурочной деятельности, а также программы дополнительного образования детей;

— воспитательные программы и мероприятия.

На наш взгляд, в настоящее время выпускник педагогического вуза не готов к осуществлению педагогической деятельности ни по одному из обозначенных образовательных пространств. Те общеобразовательные организации в Томской области, в образовательное пространство которых на данный момент введена тем или иным образом «финансовая грамотность», к ее преподаванию привлекают педагогов, которые прошли курсы повышения квалификации по обозначенной теме.

Реализация программ повышения квалификации для учителей, безусловно, позволяет не просто овладеть или обновить знания и технологии в заявленной сфере, но и получить информационную поддержку в виде материалов с новыми интерактивными подходами для конструктивного внедрения этого в практическую педагогическую деятельность. Педагоги получают навыки ведения просветительской деятельности среди населения по этой, достаточно не простой, деятельности. Новейшие педагогические технологии для расширения финансовых возможностей личности сегодня и активизации ее финансового поведения

ния завтра, представленные и доступные в информационной сети в рамках Проекта Минфина России, позволили существенно обогатить, просветить, поддержать, как слушателей, так и самих преподавателей.

В настоящее время государством проводится планомерная работа не только по внедрению компоненты «финансовая грамотность» в систему повышения квалификации учителей, но и в систему высшего профессионального педагогического образования.

Томский государственный педагогический университет первым в России в 2018 г. ввел на всех специальностях и направлениях подготовки, а также на всех формах обучения в обязательную часть учебного плана дисциплину «Основы финансовой грамотности». Учебным планом на изучение дисциплины предусмотрено 72 акад. часа, из которых 30 часов контактной работы и 32 часа самостоятельной. Завершается учебная дисциплина сдачей зачета в 5 или 6 семестре, в зависимости от направления и специальности. Введение дисциплины на более старших курсах обусловлено необходимостью изучения студентами и предмета финансовой грамотности, и применения педагогических методов в ее преподавании. Приступая к изучению основ финансовой грамотности, будущие педагоги уже овладеют знаниями, навыками и компетенциями по возрастной физиологии, погрузятся в профессию и планирование педагогической карьеры, изучат психологию, и параллельно финансовой грамотности будет идти изучение педагогики.

Учебная дисциплина «Основы финансовой грамотности» формирует следующие компетенции:

1) общепрофессиональная компетенция: обучающийся способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики;

2) профессиональная компетенция: обучающийся способен осваивать и использовать базовые научно-теоретические знания и практические умения по предмету в профессиональной деятельности;

3) универсальная компетенция: обучающийся способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений.

В основу учебной программы положена примерная рабочая программа дисциплины «Финансовая грамотность и методика обучения», разработанная в соответствии с Приказом Минобрнауки России от 05.04.2017 № 301 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специ-

алитета, программам магистратуры», которая учла дополнительные требования контракта № FEFLP/QCBS-3.22 «Обучение студентов педагогических специальностей методике преподавания курсов финансовой грамотности в учреждениях общего, среднего профессионального и дополнительного образования в Российской Федерации». Отметим, что Томский государственный педагогический университет, в рамках обозначенного контракта, провел обучение более 1000 студентов основам финансовой грамотности и методике ее преподавания.

Рабочая программа учебной дисциплины включает 7 разделов, изучение каждого из которых позволит дать студентам правильные ориентиры и научиться понимать [1, с. 13]:

— устройство системы финансовых услуг, сопровождающих жизнь современного человека практически ежедневно;

— значение, возможности и риски финансового сектора, способы защиты прав потребителя финансовых услуг;

— финансовую систему во взаимосвязи с другими элементами экономических отношений и общественными отношениями в целом;

— механизмы принятия самостоятельных и осознанных финансовых решений, обращения к профессиональным консультациям;

— как самообучаться, постоянно овладевая необходимыми экономическими, финансовыми и правовыми познаниями;

— как пользоваться информационными, справочными, и, в первую очередь, электронными ресурсами не только для получения информации, но и получения электронных услуг в сфере финансовых отношений;

— неразрывность связи «финансовой грамотности» со знаниями в «бюджетной», «муниципальной», «налоговой», «пенсионной», «страховой» областях финансовой системы.

Таким образом, педагогический вуз является важнейшим звеном в формировании финансовой грамотности обучающихся общеобразовательных организаций. Формируя готовность выпускника педагогического вуза к реализации школьных практик по основам финансовой грамотности университет, с одной стороны, сокращает расходы государства на переподготовку и повышение квалификации действующих учителей, а с другой стороны, помогает выпускникам ориентироваться в непростом и разнообразном мире современных финансов, принимать осознанные решения в процессе планирования доходов и расходов, в процессе сбережения денежных средств, в процессе принятия решения использовать или не использовать в жизни заемные средства, в процессе инвестирования; рационально анализировать различные возможности финансовых организаций, анализировать финансовые услуги и финансовые инструменты, обходить стороной недобросовестные и мо-

шеннические предложения, уметь защищать свои права как потребителя финансовых услуг. Кроме того изменения в социуме требует еще и постоянного совершенствования основных знаний и умений в этой сфере. Так, например, во время пандемии произошли изменения доходности и рисков финансовых инструментов, знание таких процессов, умение правильно реагировать на них, строить прогнозы, принимать финансовые решения — это задачи, стоящие перед каждым активным индивидуумом социума.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Апрыщенко В. Ю., Григорьев Е. А., Денисова Г. С.* и др. Основы финансовой грамотности и методы ее преподавания: учеб. пособие / под общ. ред. В. Ю. Апрыщенко. Ростов-на/Д., 2019. 821 с.
2. *Медведь И. В.* К вопросу о финансовой грамотности школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58. Ч. 4. С. 166–170.
3. *Рубцова А. Л., Сычева И. А.* Финансовая компетентность педагога как элемент формирования финансовой грамотности обучающегося // Проблемы современного педагогического образования. № 60. Ч. 2. 2018. С. 304–307.

А. Л. Туркевич, П. М. Ходырев

г. Ижевск (Россия)

Удмуртский гос. ун-т

ИЗМЕНЕНИЯ ПОРЯДКА ПРИЁМА В ВУЗЫ РОССИИ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ

В статье анализируются основные изменения в правилах приёма в российские вузы, произошедшие после введения единого государственного экзамена (ЕГЭ). Рассмотрены тенденции к унификации и цифровизации процедур приёма, ограничение возможностей абитуриентов на использование особых, льготных условий поступления, а также целевого обучения. Отдельно проанализированы особенности Порядка приема в вузы, вступающие в силу в 2021 г., в т. ч. аспекты, расширяющие права абитуриентов и высших учебных заведений. В статье делается вывод о неизбежности происходящих изменений в условиях общей цифровизации экономики и сферы образования, укрепления позиций ЕГЭ как основного критерия поступления в вузы России.

Ключевые слова: ЕГЭ, порядок приема в вузы, особая квота, целевое обучение, цифровизация, суперсервис.

Последнее десятилетие система высшего образования России находится в состоянии перманентных изменений, вызванных, прежде всего, переходом на двухуровневую систему бакалавриат-магистратура, окончательно произошедшем в 2011 г. Однако если мы будем говорить о таком аспекте системы высшего образования как порядок приема в вузы, то здесь ключевым моментом всей постсоветской истории России стало внедрение единого государственного экзамена (ЕГЭ), кардинально изменившее правила поступления в российские университеты.

Споры о необходимости проведения ЕГЭ, регулярно вспыхивающие с момента его внедрения, с новой силой разгорелись в 2020 г. на фоне массовых ограничений, связанных с распространением коронавирусной инфекции COVID-19. Это, а также факт принятия нового Порядка приема в вузы России [9], побуждает нас обратиться к вопросу изменений, которые претерпевает процедура поступления в организации высшего образования в последние годы.

С 2009 г., после почти десятилетней апробации, единый государственный экзамен стал обязательным и единственным для всех выпускников школ. Соответствующие изменения были внесены в Закон «Об образовании» еще в 2007 г. [1], а также были отражены в Порядке приема в вузы от 26 декабря 2008 г. [5], не менявшегося до того с 2003 г. С этого момента ЕГЭ стал не только «формой объективной оценки качества подго-

товки лиц, освоивших образовательные программы среднего (полного) общего образования [позволяющей]... установить уровень освоения ими федерального компонента государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования» [1, ст. 1], но и основным критерием для приема в вузы выпускников школ. Более того, Порядок приема в вузы от 26 декабря 2008 г. определял, что и лица, имеющее среднее профессиональное образование, поступающие не на сокращённое обучение, также должны были сдавать ЕГЭ. Отчасти, это «компенсировалось» возможностью сдать ЕГЭ в ходе так наз. «летней волны», записавшись на нее непосредственно в вузе при подаче заявления о приеме. В дальнейшем выпускники учреждений среднего профессионального и начального профессионального образования оказались в той категории поступающих (и эта норма по большому счету сохраняется до сих пор), которые имеют право на сдачу внутривузовских экзаменов. В целом, начиная с 2009 г., правила приема в вузы, определяя какие категории граждан, имеют право на сдачу «внутренних» испытаний, традиционно включают инвалидов, иностранных граждан, лиц, имеющих высшее образование, а также граждан России, получивших среднее общее образование за рубежом. Говоря о последней категории, стоит отметить, что новый Порядок приема в вузы, вступающий в силу с 2021 г., снимает ограничения относительно того, когда ими было получено образование. Важно отметить, что в «краткосрочных» Порядках приема в вузы, действовавших с 2012 по 2014 г. [6; 7], к категории лиц, имевших право на сдачу «внутренних» испытаний, относились и абитуриенты, имеющие среднее (полное) общее образование, если оно было получено ими до 1 января 2009 г., то есть до того времени, когда ЕГЭ стал обязательной формой итоговой аттестации.

В рамках общей тенденции на унификацию приема в вузы, которая четко прослеживается в правилах приема после введения обязательного ЕГЭ, необходимо обратить внимание на резкие ограничения так называемого льготного приема. Если в соответствии с Порядком приема в вузы от 26 декабря 2008 г. [5, п. 8] право на прием «вне конкурса при условии успешного прохождения вступительных испытаний в высшие учебные заведения» имели более 10 категорий поступающих, а количество «внеконкурсных» мест никак не ограничивалось (т. е. ситуация, когда все или почти все бюджетные места по какому-либо конкурсу занимались только поступающими «льготниками», была обыденностью), то сейчас дело обстоит иначе. На момент написания статьи без-

условное право на «квотное» поступление имеют только инвалиды¹ [9, п. 32]. Для сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также ветеранов боевых действий в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» право приема в пределах квот устанавливается до 1 января 2021 г. [2, ст. 108, п. 14]. Кроме того, важнейшим фактором, сдерживающим «льготное» поступление, является собственно квота, т. е. ограничение количества мест, специально выделенных для особой категории поступающих. С момента введения, квота устанавливается в размере 10 % от общего количества бюджетных мест по конкретному направлению подготовки (специальности).

Серьезные изменения в последние годы претерпел и приём на целевое обучение, традиционно рассматривавшийся как способ обойти высокие конкурсы и проходные баллы по наиболее востребованным специальностям. Положение о целевом обучении по образовательным программам среднего профессионального и высшего образования, утвержденное в 2019 г. [3], коренным образом изменило подход к организации целевого приема в вузы. Кабальные условия нового целевого договора как по отношению к абитуриенту, так и по отношению к заказчику², частая невозможность работодателя гарантировать дальнейшее трудоустройство выпускника привели к падению «популярности» этого варианта поступления в вуз.

Избежать общих правил поступления на основании результатов ЕГЭ в настоящий момент могут и другие категории абитуриентов, однако и здесь мы можем наблюдать тенденцию на ограничение этого права. Если согласно Порядку приема от 14 января 2003 г. [4, п. 16], действовавшего вплоть до введения обязательного ЕГЭ, «медалисты» принимались в вузы «по результатам собеседования», то теперь право на прием без вступительных испытаний имеют лишь «олимпиадники» [9, п. 24–30], причем с существенными ограничениями. В частности, требуется соответствие профиля олимпиады выбранному направлению или специальности, а также необходимость для победителей и

¹ Дети-инвалиды, инвалиды I и II групп, инвалиды с детства, инвалиды вследствие военной травмы или заболевания, полученных в период прохождения военной службы.

² Отметим основные особенности. В случае поступления на целевые места договор о целевом обучении не может быть расторгнут по соглашению сторон; по окончании обучения гражданин обязан отработать в организации-заказчике (работодателе) не менее трех лет; как для гражданина, так и для заказчика (работодателя) предусмотрены значительные штрафные денежные санкции за неисполнение условий по трудоустройству.

призеров «перечневых олимпиад» набрать не менее 75 баллов ЕГЭ по предмету, соответствующему профилю олимпиады.

Положение о том, что «поступающие на обучение по образовательным программам высшего образования вправе представить сведения о своих индивидуальных достижениях» [2, ст. 69, п. 7], включенное в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» в определенной мере под давлением общественности и призванное ограничить диктат ЕГЭ как основного критерия приема в вузы, серьезного эффекта при этом не имеет. 10 баллов, которые абитуриент может дополнительно получить за свое портфолио к результатам ЕГЭ, не могут составить конкуренцию как минимум трем требуемым вступительным испытаниям, оцениваемым по 100-балльной шкале. Не стоит забывать и о том, что возможность начисления дополнительных баллов за индивидуальные достижения — это право, а не обязанность вузов. А Порядок приема, вступающий в силу в 2021 г., за счет строгой регламентации учитываемых интеллектуальных олимпиад и конкурсов ещё существеннее ограничил возможность поступающих по получению дополнительных баллов.

В пункте 33 Порядка приёма перечисляются виды (типы) индивидуальных достижений, за которые поступающему по решению организации могут начисляться баллы. Этот перечень предоставляет преимущество только отдельным интеллектуальным, творческим и спортивным состязаниям, а именно: а) олимпиадам школьников, проводимым в порядке, устанавливаемом федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере высшего образования (пп. 7 п. 33); б) мероприятиям, включенным в перечень, сформированный в соответствии с правилами выявления детей, проявивших выдающиеся способности, сопровождения и мониторинга их дальнейшего развития, утвержденными постановлением Правительства Российской Федерации. (пп. 8 п. 33). При таком подходе большая часть проводимых школами, вузами и колледжами интеллектуальных, творческих и спортивных состязаний оказалась за пределами учитываемого вузами перечня индивидуальных достижений абитуриентов.

Данное нововведение вызвало критические замечания в вузовском сообществе. В частности, обращалось внимание на то, что запрет на учёт достижений прямо противоречит позиции Президента Российской Федерации, выраженной в Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов, согласно которой одним из основных направлений функционирования общенациональной системы выявления и развития молодых талантов является развитие и совер-

шенствование нормативно-правовой базы в сфере образования, экономических и организационно-управленческих механизмов, обеспечивающих учет результатов интеллектуальных, творческих и спортивных состязаний и внеучебных достижений (формирование портфолио) детей и молодежи при отборе для обучения по профессиональным образовательным программам.

Отмечалось также, что пункт 33 Порядка приёма в текущей редакции негативно скажется на развитии системы интеллектуальных, творческих и спортивных состязаний и внеучебных достижений (формирования портфолио) детей и молодежи и может вызвать социальную напряженность среди граждан, планировавших поступать в вузы, поскольку полностью или частично обесценивает портфолио детей и молодежи, которое формировалось ими последние годы. Более того, предоставление необоснованных преимуществ отдельным мероприятиям может создать вероятность возникновения коррупционных рисков, т. к. вызовет повышенный интерес граждан к ограниченному кругу юридически значимых мероприятий. Учитывая возникший общественный резонанс, Министерство науки и высшего образования России уже в ноябре 2020 г. предложило снять ограничения по учёту в качестве портфолио участия и (или) результатов участия абитуриентов в олимпиадах, турнирах, конференциях, конкурсах и иных интеллектуальных, творческих, физкультурных, спортивных мероприятиях, проводимых в целях выявления и поддержки лиц, проявивших выдающиеся способности.

Унификация процедуры поступления в вуз касается не только абитуриента, но и принимающей стороны, т. е. университетов. С одной стороны, с 2012 г. контроль за деятельностью университетов в части приема призвана обеспечивать ФИС ГИА и приема¹. Внесение в указанную информационную систему сведений о структуре приема, поданных

¹ Федеральная информационная система обеспечения проведения государственной итоговой аттестации обучающихся, освоивших основные образовательные программы основного общего и среднего общего образования, и приема граждан в образовательные организации для получения среднего профессионального и высшего образования и региональных информационных системах обеспечения проведения государственной итоговой аттестации обучающихся, освоивших основные образовательные программы основного общего и среднего общего образования (ФИС ГИА и приема). Деятельность информационной системы в настоящий момент регламентируется двумя основными нормативными актами: Правилами, утвержденными Постановлением Правительства РФ № 755 от 31.08.2013 г., и Требованиями к составу и формату сведений, вносимых в ФИС, утвержденными Приказом Рособрандзора № 831 от 18.06.2018 г.

заявлениях, приказах о зачислении и т. п. призвано не только способствовать «информационному обеспечению» приема граждан, но и пресечь возможные злоупотребления вузов в этом аспекте своей деятельности.

С другой стороны, с каждым новым порядком приема ужесточались требования к вузам в части приема на программы бакалавриата и специалитета. Это касалось и информирования абитуриентов, и определения перечня вступительных испытаний, и сроков проведения приемной кампании. Тем более удивительными кажутся изменения, которые принес с собой новый Порядок приема. К важнейшим новациям, которые можно рассматривать как расширение прав и возможностей абитуриента и вузов стоит отнести следующие:

1. Право вуза установить в качестве третьего испытания несколько предметов.
2. Право вуза проводить дополнительное зачисление на бюджетные места после окончания основных волн приема.
3. Право вуза проводить дополнительный прием по очной форме обучения вплоть до 31 декабря.
4. Расширение прав вуза в части проведения дополнительных вступительных испытаний творческой и (или) профессиональной направленности взамен одного из общеобразовательных предметов.

Однако главной тенденцией последних лет стоит назвать стремление к цифровизации приемной кампании. Если Порядок приема от 14 октября 2015 г. [8] рассматривал возможность подачи документов абитуриентом в «электронной форме» как право университета, то в новом Порядке такой способ подачи вузы по большому счету уже обязаны предусмотреть. Кроме того, начиная с приемной кампании 2020 г. огромный шаг вперед в деле дистанционного участия в приемной кампании был сделан с запуском суперсервиса «Поступление в вуз онлайн», реализуемого посредством Единого портала государственных услуг (ЕПГУ). В качестве пилотного проекта, суперсервис уже в 2020 г. привлек к сотрудничеству 54 вуза, а в дальнейшем планируется, что подавляющее большинство университетов России станут участниками этого проекта. При этом, если в 2020 г. функционал суперсервиса был достаточно ограничен (подать документы с его помощью могли только абитуриенты, поступающие по результатам ЕГЭ на программы бакалавриата или специалитета, не имеющие особых прав и только на бюджетные места), то в будущем планируется, что через суперсервис можно будет подавать заявление на все формы обучения, заключать договоры об оказании платных образовательных услуг и даже проходить необходимые всту-

пительные испытания (например, инвалидам или выпускникам колледжей).

Таким образом, говоря об изменениях, которые происходят в последние годы в части поступления абитуриентов в российские вузы, мы должны отметить устойчивую тенденцию к унификации приема, начавшуюся после введения обязательного ЕГЭ, его цифровизации и в какой-то мере к обезличиванию. Вузы теперь не только устраняются из этапа проведения вступительных испытаний, но даже подача заявления, в том числе о согласии о зачислении, заключение договора и оплата возможны без присутствия абитуриента в университете. В скором времени «познакомиться» со своим первокурсником вуз сможет только первого сентября на вручении студенческих билетов. Однако, учитывая развитие современных технологий, в т. ч. в области цифровизации и дистанционного обучения, эти изменения кажутся совершенно логичными и оправданными.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон от 9 февраля 2007 г. N 17-ФЗ О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании» и Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» в части проведения единого государственного экзамена // URL: [https://rg.ru/2007/02/14/ ege-dok.html](https://rg.ru/2007/02/14/ege-dok.html)
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. Постановление Правительства РФ от 21.03.2019 N 302 (ред. от 28.02.2020) «О целевом обучении по образовательным программам среднего профессионального и высшего образования и признании утратившим силу постановления Правительства Российской Федерации от 27 ноября 2013 г. N 1076» (вместе с «Положением о целевом обучении по образовательным программам среднего профессионального и высшего образования», «Правилами установления квоты приема на целевое обучение по образовательным программам высшего образования за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета») // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_320697/
4. Приказ Минобрнауки РФ от 14.01.2003 N 50 (ред. от 09.02.2004, с изм. от 05.02.2008) «Об утверждении Порядка приема в государственные образовательные учреждения высшего профессионального образования (высшие учебные заведения) Российской Федерации, учрежденные федеральными органами исполнительной власти» // URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrazovanija-rf-ot-14012003-n-50/>
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 26 декабря 2008 г. N 396 «Об утверждении Порядка приема граждан в государственные и муниципальные образовательные учреждения высшего профес-

- сионального образования на 2009/2010 учебный год» // URL: <https://rg.ru/2009/01/23/vyzi-dok.html>
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 28 декабря 2011 г. N 2895 г. Москва «Об утверждении Порядка приема граждан в образовательные учреждения высшего профессионального образования» // URL: <https://rg.ru/2012/01/27/poryadok-dok.html>
 7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 9 января 2014 г. N 3 г. Москва «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры на 2014/15 учебный год» // URL: <https://rg.ru/2014/02/25/poryadok-dok.html>
 8. Приказ Минобрнауки России от 14.10.2015 № 1147 «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» // URL: http://ege.edu.ru/ru/main/legal-documents/education/?id_4=21637
 9. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 21.08.2020 № 1076 «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» // URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009140014>

СЕКЦИЯ II

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ

А. В. Собисевич

г. Москва (Россия)

*Ин-т истории естествознания и техники им. С. И. Вавилова РАН
Российский гос. гуманитар. ун-т*

ДИСКУССИЯ О МЕТОДАХ ПРЕПОДАВАНИЯ В СРЕДНЕ-АЗИАТСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ В КОНЦЕ 1920-х ГОДОВ (НА ПРИМЕРЕ ПРОТИВОСТОЯНИЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ «КРАСНОЙ» И «СТАРой» ПРОФЕССУРЫ)¹

В 1929 г. в Средне-азиатском госуниверситете декан физико-математического факультета И. А. Теплов вступил в полемику с зав. кафедрой динамической геологии и гидрогеологии проф. О. К. Ланге. Дискуссия проводилась в стенгазете факультета, где И. А. Теплов выступил со статьёй «Сигнал к бдительности и активности. О. К. Ланге ответил статьёй «Легче на поворотах!». Анализ статей показывает, что причиной спора было то, что И. А. Теплов, злоупотребляя своим положением декана и члена ВКП(б), собирался заменить на факультете устаревший, по его мнению, «лекционный метод» преподавания новым «активным». О. К. Ланге отвечал, что в «активном методе» нет ничего нового, т. к. ранее он применялся в образовательной системе Англии. Но метод не подходил для советской системы образования из-за своей дороговизны, а существовавшая в советских учебных заведениях лекционная система не так архаична, как её показывал И. А. Теплов. По мнению О. К. Ланге при реформировании системы образования следовало, прежде всего, создавать благоприятные условия для работы преподавателей и заботиться о нуждах студентов.

Ключевые слова: О. К. Ланге, Средне-азиатский университет, история преподавания.

27 декабря 1929 г. в Средне-азиатском государственном университете² (САГУ) прошло совместное заседание академической и методи-

¹ Статья подготовлена при поддержке РНФ, № 20-78-10095 «Советская наука как индустрия: кадры, инфраструктура, организационно-управленческие практики (1920–1970-е гг.)».

² Университет был создан в 1918 г. До 1923 г. он носил название Туркестанский государственный университет, а затем до 1960 г. — Средне-азиатский государственный университет. В наст. вр. — Национальный университет Узбекистана.

ческой комиссий, на котором присутствовали преподаватели физико-математического факультета. В ходе этого заседания выступал декан физико-математического факультета Иван Александрович Теплов, который высказал свои взгляды о методах организации учебного процесса в университете. И. А. Теплов в прошлом был преподавателем средней школы, но затем стал заведовать рабочим факультетом и через некоторое время возглавил физико-математический факультет. Можно предполагать, что столь быстрый карьерный рост привел к тому, что у дека на было достаточно много противников на факультете в преподавательской среде. Однако критиковать его осмеливались очень немногие.

Во время обсуждения доклада И. А. Теплова с критическими замечаниями выступил только проф. Октавий Константинович Ланге (1883–1975). С 1924 г. он работал в САГУ, где организовал кафедры динамической геологии, гидрогеологии и инженерной геологии, а в 1926–1927 гг. был деканом физико-математического факультета [3]. Вынужденный оторваться от подготовки семинара и трех лекций, которые должны были у него пройти на следующий день, О. К. Ланге посчитал многие положения выступления И. А. Теплова не заслуживающими внимания, а сам его доклад назвал «словоблудием» [1, ф. 1704, оп. 1, д. 3].

Спор между деканом и профессором приобрел форму политического противостояния, т. к. первый был членом ВКП(б) и считал критику старшего поколения его коллег обусловленной тем, что они *«еще не освободились от классовой буржуазной ограниченности»*. Сам О. К. Ланге считал, что И. А. Теплов просто злоупотреблял своим статусом члена ВКП(б), вынуждая преподавателей своего факультета отрываться от подготовки к учебной работе и участвовать в долгих обсуждениях по совершенно несущественным поводам. Он так объяснял причину своей резкости в оценке выступления И. А. Теплова: *«не придти на руководящее заседание Академкомиссии, где докладывает декан-коммунист — как-то неудобно. Ведь профессора не безработные, которым все равно, как убить время, и такое злоупотребление временем профессора — я считаю не допустимым. Если бы беспартийный декан такую штуку выкинул, его бы порядочно тут же посекали»* [1, ф. 1704, оп. 1, д. 3, л. 14].

Впрочем, следует отметить, что спор И. А. Теплова и О. К. Ланге проходил в форме академической дискуссии, насколько это было возможно в советском университете в конце 1920-х гг. На высказанные О. К. Ланге устные замечания И. А. Теплов ответил статьей «Сигнал к бдительности и активности», которую поместил в стенгазете физико-математического факультета. По своему стилю статья была написана так, что предупредила О. К. Ланге о начале его травли, если он не подчинится воле дека на. Декан переслал статью О. К. Ланге и предложил ему вступить с ним в

дискуссию. В сопроводительном письме к своей статье И. А. Теплов писал: *«Тот обмен мнений, который был на заседании Академкомиссии, имеет для факультета громадное значение. Проблемы переустройства ВУЗОВ и методов работы в них самая актуальная проблема дня. В силу этого стенгазета факультета открывает особый дискуссионный листок по всем вопросам переустройства физмата. Помещая статью, я считаю долгом копию послать Вам. Если мной допущены в ней недостатки или неправильные формулировки или несоответствующие действительности, то я прошу Вас ответить статьей»* [1, ф. 1704, оп. 1, д. 3, л. 1]. О. К. Ланге принял вызов и опубликовал статью под названием «Легче на поворотах!», где ответил на предъявленные ему И. А. Тепловым обвинения (ученый в своей статье называл их «четыре смертных греха»).

Первое озвученное И. А. Тепловым обвинение заключалось в том, что якобы О. К. Ланге обвинил его в «педагогическом плагиате у классового врага». В своем выступлении он указал, что система «активного метода» организации учебного процесса, которая была изложена И. А. Тепловым, не является какой-то новостью и уже применялась долгое время в системе колледжей в Англии. И. А. Теплов парировал это тем, что *«элементы активно-плановой системы зародились в недрах буржуазной педагогической мысли, конечно, они были “заимствованы” оттуда, но они коренным образом переработаны в пролетарской педагогической мысли, в них вложена совершенно иная классовая сущность, неприемлемая для буржуазного мышления»* [1, ф. 1704, оп. 1, д. 3, л. 3]. Из текста двух статей сложно понять суть «активного метода преподавания», но он скорее всего заключался в желании заменить лекционную систему преподавания. Подтверждение этого находится в докладе И. А. Теплова на академической комиссии, приводивший в качестве примера профессора, который читал лекции слово в слово по своему учебнику.

В ответ на нападки на «лекционную систему», О. К. Ланге в своей статье язвительно отмечал, что *«нет такого метода преподавания, которого нельзя было бы опоганить»* [1, ф. 1704, оп. 1, д. 3, л. 14]. По его мнению лекционный метод был хорош тем, что давал преподавателю возможность эффективно работать с большим количеством студентов при малых материальных затратах, когда, например, не хватает нужного количества учебных пособий или квалифицированных преподавателей.

И. А. Теплов, продолжая нападки на лекционную систему, утверждал: *«Физмат выпускал в среднем 3 % своих студентов. Мероприятия, которые сейчас намечаются и в том числе, введение активно-плановой системы, должны эту цифру повысить и, безусловно, повысят до 20 %, т. е. почти в 7 раз. Мыслит ли кто-либо, и увеличение расходов так же в*

7 раз. Конечно, нет. И так вывод ясен — дешевое на самом деле оказывается очень дорогим» [1, ф. 1704, оп. 1, д. 3, л. 4]. Это утверждение о том, что физико-математический факультет САГУ заканчивает только 3 % студентов благодаря лекционной системе, О. К. Ланге назвал несоответствующим действительности. Кроме того, на возглавляемой им кафедре динамической геологии и гидрогеологии только очень малое количество курсов читалось только на основе лекционной системы. За пять лет своего существования состав кафедры был усилен десятком подготовленных на ней молодых преподавателей, которые разрабатывали новые лекционные курсы и проводили семинары.

Второй пункт в статье И. А. Теплова был посвящен спору с О. К. Ланге о материально-технической базе, которой располагал физико-математический факультет САГУ. Критикуя своего оппонента он заявлял, что «...профессор ЛАНГЕ не видит или не желает видеть того роста материальной базы, который произошел в САГУ вообще, и на Физмате в частности. За время своего существования Университет и Физмат в значительной степени пополнили свое оборудование. Кабинеты и лаборатории, а также и их библиотеки имеют, безусловно, необходимое оборудование, частью закупленное на отпускаемые средства, частью собранное трудами и энергией руководителей кафедр» [1, ф. 1704, оп. 1, д. 3, л. 6]. И. А. Теплов обещал, что вскоре для физико-математического факультета будет закончено строительство нового корпуса, в котором разместится горно-геологическое отделение факультета. В своей статье он задавал вопрос: «Знают ли об этом сотрудники Физмата?», и тут же давал ответ: «Знают все или почти все, за исключением, очевидно, проф. Ланге» [1. Ф. 1704, оп. 1, д. 3, л. 6].

В ответной статье О. К. Ланге указывал, что картины благополучия на факультете, которые рисовал И. А. Теплов — «мираж». Даже простая задача по проведению газа в лабораторию, приписанную к кабинету гидрогеологии, превращалась в решение непростой задачи. Сотрудники кабинета гидрогеологии указывали, что деньги на проведения газа выделены, но получали от администрации университета такой ответ: «Что деньги? Деньги тлен. Дайте трубы и краны и мы устроим вам газопровод» [1, ф. 1704, оп. 1, д. 3, л. 16]. Кафедра динамической геологии и гидрогеологии, по мнению О. К. Ланге, была второй по значимости подобной кафедрой в СССР (первой он считал созданную им в Московской горной академии кафедру гидрогеологии). Обращаясь к И. А. Теплову, ученый предлагал беречь сильные кафедры на физико-математическом факультете, а в случае продолжения к ним наплевательского отношения оговаривался, что тогда «не воображайте, что Вы их благотельно орошаете» [1, ф. 1704, оп. 1, д. 3, л. 16].

Третьим тезисом выступления О. К. Ланге, которое оспаривал декан, было «требование малой нагрузки на студента». Предложение о переводе студентов с посещения 6 лекций в день на 4 И. А. Теплов считал срывом всей учебной работы на факультете и невозможности подготовить кадры, необходимые для социалистического строительства. Декан задавал О. К. Ланге вопрос: *«разве он учился в гимназии или реальном училище 4 часа в день, разве он работал 4 часа в университете 4 часа в день, разве он имеет теперь педагогической и научной и служебной работы только на 4 часа в день?»* [1, ф. 1704, оп. 1, д. 3, л. 10]. На это О. К. Ланге в своей статье замечал *«Да, в гимназии у нас было 5 уроков, но каким тяжелым и неприятным был всегда 5-й урок, он был наименее продуктивным»* [1, ф. 1704, оп. 1, д. 3, л. 17].

Вспоминая свое обучение в Московском государственном университете в 1903–1910 гг. О. К. Ланге замечал, что тогда курсы по геологии и палеонтологии занимали 12 часов, а во время его нынешней работы на физико-математическом факультете сокращенная программа этих курсов составляла 18 часов. О. К. Ланге считал, что он и его сокурсники достигли успехов в геологии не только благодаря посещению лекций выдающегося геолога А. П. Павлова (1854–1929)¹, но и самостоятельной подготовке к ним на специальном практикуме, который *«требовал большой работы над собой и от того мы выходили дееспособными»* [1, ф. 1704, оп. 1, д. 3, л. 16]. О. К. Ланге настаивал, что если после 12 часов лекционных занятий студенты потратят 6 часов на самостоятельное изучение научной литературы, то это будет для них значительная нагрузка и её превышение снизит продуктивность восприятия материала.

Наконец, одним из главных тезисов И. А. Теплового было утверждение о том, что О. К. Ланге не убежден в *«правильности выбранного Советским Союзом пути»* [1, ф. 1704, оп. 1, д. 3, л. 7]. На это О. К. Ланге отвечал, что «основной принцип коммунизма — учи и хозяйствуй», поэтому декану следовало бы внимательней изучить то хозяйство, которым ему предстоит управлять. Перед тем как выставлять О. К. Ланге «врагом народа» ему надлежало бы увидеть, что кафедра динамической геологии и гидрогеологии уже ввела многие вещи, к которым призывал декан. О. К. Ланге также ответил, что с советской властью он *«живет в дружбе и не имеет поводов на нее жаловаться»*. Однако И. А. Теплов не хочет

¹ С 1886 г. Алексей Петрович Павлов занимал должность профессора Московского университета. Он считается создателем научной школы «московских геологов». О. К. Ланге отмечал, что А. П. Павлов побудил его сменить свою специальность со стратиграфии на гидрогеологию.

этого видеть, т. к. живет с ложным убеждением, что его «шоры¹ пролетарские» и не хочет их снимать.

Более того О. К. Ланге так описал карьерный путь И. А. Теплова: *«скромный преподаватель средней школы стал Заведывающим Рабфаком, затем деканом Физмата, членом Правления ВУЗ, но на пути к ректорству, триумфальное шествие кружит ему голову, он не говорит, а вещает: его должны слушать, развивается убеждение в непогрешимости»*. Говоря же о своей позиции О. К. Ланге использовал такие слова: *«и вдруг какая то серая советская скотинка возражает! Какая дерзость... Подрываются основы, советская (!?) власть в опасности, народы волнуются, земная ось содрогается и все мироздание трепещет»* [1, ф. 1704, оп. 1, д. 3, л. 19].

И. А. Теплов подчеркивал, что в условиях нехватки квалифицированных кадров О. К. Ланге очень важен для факультета как крупный специалист, однако его научные достижения могли быть большими, если бы он был *«убежден в правильности выбранного Советским Союзом пути»*. Декан подчеркивал, что среди других преподавателей мало тех, кто выступит в его поддержку: *«голос Октавия Константиновича на заседании прозвучал одиноко»* [1, ф. 1704, оп. 1, д. 3, л. 11]. На это О. К. Ланге замечал, что И. А. Теплов собирается устроить его травлю и на самом деле многие преподаватели не солидарны с ним, но просто запуганы: *«Ату его! Он язва, он чума, кто пойдет за ним!? Собственно это улюлюканье — прием старый: “слово и дело” практикуются давно. Прием верный и приводит иной раз жертву до могилы...»* [1, ф. 1704, оп. 1, д. 3, л. 19]. Однако травля не достигнет успеха по причине того, что О. К. Ланге как специалист очень востребован и продолжит заниматься гидрогеологией: *«А мне все же не страшно. Земля наша велика и обильна и работы в ней непочатый край. В своей работе я не одинок. За мной идут и делают родное мне дело и в Средней Азии, и Подмосковном крае, и на Урале, и в далекой Сибири. Нет, весь я не умру!»* [1, ф. 1704, оп. 1, д. 3, л. 19].

Подводя итоги этого спора в Средне-азиатском государственном университете, следует отметить, что дискуссия о новых методах преподавания на самом деле имела второстепенное значение. Ведь по сути сам О. К. Ланге был сторонником этого метода: *«Сила активного метода преподавания заключается в том, что студент имеет широкую возможность самоконтроля над своей работой. Активный метод в университете и в средней школе разные вещи. Если в средней школе мы имеем подростка, который нуждается в жестком руководстве, то в универси-*

¹ Шоры — пластины, надетые на морду лошади и закрывающие ей обзор по бокам, чтобы она не отвлекалась на происходящее по сторонам дороги.

тете мы имеем сознательных граждан. Если ученик должен запоминать, что студенты должны размышлять, а мы должны помогать им в этом» [1, ф. 1704, оп. 1, д. 3, л. 18]. Различия во взглядах И. А. Теплова и О. К. Ланге заключались в том, что первый был сторонником жесткой централизованной линии в управлении своим факультетом, когда преподаватели исполняли все его решения. О. К. Ланге считал, что сотрудники факультета в своей педагогической деятельности должны руководствоваться не соображениями партийных установок, а своим опытом преподавательской и научной работы.

Статья И. А. Теплова «Сигнал к бдительности и активности» заканчивалась строками из стихотворения «Двенадцать» Александра Блока: «Революционный держите шаг! Неугомонный не дремлет враг!» и «Левый марш» Владимира Маяковского: «Левой, левой, левой! Так там шагает правой?» [1, ф. 1704, оп. 1, д. 3, л. 11]. О. К. Ланге закончил статью словами: «Америка уже открыта и даже жители в ней есть...» [1, ф. 1704, оп. 1, д. 3, л. 19], где с удовлетворением признавал, что И. А. Теплов признал, что на вверенном ему факультете имеются «кое-какие достижения в области преподавания» [1, ф. 1704, оп. 1, д. 3, л. 19].

Возможно, что определенную роль его в переубеждении имела позиция зав. кафедрой зоологии Д. Н. Кашкарова (1878–1941) и проф. кафедры морфологии и анатомии растений П. А. Баранова (1892–1962). Они считали, что негативное отношение И. А. Теплова относительно лекционной системы, сложилось во время учебы в университете ещё в царское время. Ученые, также как и О. К. Ланге, указывали на то, что многие элементы активного метода преподавания уже реализуются на факультете. Более широкое их применение на практике встречает затруднения из-за большой загруженности и преподавателей, и студентов. И. А. Теплов не критиковал этих ученых по причине того, что высказанные ими замечания к его выступлению носили лишь технический характер и не содержали критики ситуации, сложившейся на факультете. Следовательно, он считал их лояльными советской власти, с которой он себя отождествлял.

Документы не позволяют проследить то, как развивалась дискуссия между И. А. Тепловым и О. К. Ланге. Однако в 1941 г. в своей автобиографии О. К. Ланге писал, что во время проводимой в Средне-азиатском государственном университете реорганизации его кафедра гидрогеологии перешла сначала в Геологоразведочный институт, а к 1935 г. — на горный факультет Индустриального института [2, ф. 1704, оп. 1, д. 293]. Вполне возможно, что конфликт с И. А. Тепловым побудил О. К. Ланге инициировать присоединение его кафедры к Геологоразведочному институту, когда для этого появились условия.

Вопрос борьбы ученых за независимость своей деятельности от власти советского государства является очень актуальным. По этой работе вышло множество публикаций, которые показывают множество сценариев поведения ученых: от безоговорочного следования партийным установкам, когда для этого им приходилось соглашаться с поддерживаемыми партией откровенно «лженаучными» научными теориями (напр., «мичуринская агробиология»), до попыток мягкого противостояния силе советского государства. Для объяснения этого варианта борьбы американский исследователь Дуглас Винер ввёл термин «защитная окраска». Этот термин подразумевал, что с начала 1930-х гг. ученые, занимающиеся защитой окружающей среды, пытались показать свою лояльность советскому государству и то, что такая их деятельность, как защита природы, не является опасной с идеологической точки зрения [4]. Более подробно влияние советской политической системы на деятельности ученых рассматривает проф. Алексей Кожевников из Университета Британской Колумбии (Ванкувер) [5].

Рассмотренный случай противостояния О. К. Ланге и И. А. Теплова в САГУ интересен потому, что к 1929 г. система «единоличной власти» И. Сталина еще не сложилась, поэтому в университетах у преподавателей оставалась возможность оспаривать распоряжения университетского руководства, даже если оно состояло из членов партии. Однако, существовал все больший риск того, что термин «враг народа» может быть использован представителями «красной профессуры» против «буржуазных ученых».

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архив Российской академии наук (АРАН). Ф. 1704. Оп. 1. Д. 3. Текст статьи «Легче на поворотах».
2. АРАН. Ф. 1704. Оп. 1. Д. 293. «Автобиография О. К. Ланге».
3. Гордеев Д. И., Мельникова К. П., Пряхин А. И. Октавий Константинович Ланге. 1883–1975. М.: Изд-во МГУ, 1982. 96 с.
4. Вайнер Д. Экология в Советской России: Архипелаг Свободы: заповедники и охрана природы. М.: Прогресс, 1991. 396 с.
5. *Alexey Kojevnikov. Dialogues about knowledge and power in totalitarian political culture // Historical Studies in the Physical and Biological Sciences. Vol. 30. No. 1. 1999. Pp. 227–247.*

Т. Н. Семенова

г. Чебоксары (Россия)

Чувашский гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева

УНИВЕРСИТЕТ КАК ФЕДЕРАЛЬНАЯ ИННОВАЦИОННАЯ ПЛОЩАДКА ПО ВНЕДРЕНИЮ МЕТОДИК ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлено основное содержание заявки на получение статуса федеральной инновационной площадки для организаций, осуществляющих образовательную деятельность в сфере высшего и дополнительного профессионального образования в рамках конкурсного отбора, организованного Департаментом государственной политики в сфере высшего образования Министерством науки и высшего образования РФ, на тему: «Комплексное научно-методическое сопровождение профессионально-личностного развития молодых педагогов системы дошкольного образования в условиях цифровизации образования».

Ключевые слова: университет, федеральная инновационная площадка, профессиональная переподготовка, повышение квалификации, дошкольное образование.

В современных условиях дошкольное образование особенно остро нуждается в привлечении и сохранении молодых кадров, т. к. модернизация образования и инновационное развитие общества возможны только с участием энергичных молодых педагогов, которые составят его будущее. С одной стороны усиливается потребность в педагогах, готовых к инновационной деятельности, к опережающему мышлению и творческой профессиональной самореализации, а с другой — в условиях снижения престижности педагогической профессии, появляется необходимость в формировании у молодых педагогов интереса к профессии и готовности к качественной профессиональной деятельности.

Мы считаем, что использование системного сопровождения молодых педагогов на этапе вхождения в профессию, имеет особое значение для профессионального становления недавнего выпускника вуза. Благодаря сопровождению молодого педагога у него снижается риск профессиональной дезадаптации в первые годы работы в образовательном учреждении, формируется положительная мотивация к профессиональной деятельности, растёт удовлетворенность содержанием своей работы, что в итоге, приводит к закрепляемости молодых специалистов в образовательной организации. Использование системного подхода по повышению профессиональной компетентности молодых специалистов позволяет молодому педагогу: быстро адаптироваться к работе в дет-

ском саду; избежать момента неуверенности в собственных силах; наладить успешную коммуникацию со всеми участниками педагогического процесса; сформировать мотивацию к дальнейшему самообразованию в области инновационной педагогической деятельности; «почувствовать вкус» профессиональных достижений; раскрыть свою индивидуальность и начать формирование собственной профессиональной траектории; ускорить процесс профессионального становления.

В связи с этими положениями научными сотрудниками научно-образовательного инновационного центра педагогики и психологии детства Чувашского педагогического университета им. И. Я. Яковлева была подана заявка на получение статуса федеральной инновационной площадки для организаций, осуществляющих образовательную деятельность в сфере высшего и дополнительного профессионального образования в рамках конкурсного отбора, организованного Департаментом государственной политики в сфере высшего образования МниВО РФ, на тему «Комплексное научно-методическое сопровождение профессионально-личностного развития молодых педагогов системы дошкольного образования в условиях цифровизации образования».

Основным направлением ИОП будет являться разработка, апробация и внедрение методик подготовки, профессиональной переподготовки и/или повышения квалификации кадров, в т. ч. Педагогических, научных и научно-педагогических работников и руководящих работников сферы образования, на основе применения современных образовательных технологий.

Планируемые задачи ИОП:

— создание информационно-педагогической среды, отражающей профессиональное становление, развитие личности и обогащение индивидуального опыта молодых педагогических работников системы дошкольного образования;

— выявление наиболее актуальных проблем и затруднений, связанных с инновационной деятельностью в ДОО, с которыми сталкиваются начинающие педагоги, приходя на работу в образовательные организации, и исходя из полученных сведений, осуществление адресной поддержки молодых педагогов;

— психолого-педагогическое консультирование начинающих педагогов, экспертное сопровождение образовательных инициатив молодых педагогов ДОО (конкурсных, аттестационных, выставочных, учебно-методических и др. материалов), профессиональная супервизия с целью повышения качества профессиональной деятельности молодых педагогов системы дошкольного образования;

— организация и проведение научно-практических мероприятий: профессиональные мастерские, проблемные семинары, тренинги, творческие встречи с авторами учебников и др.;

— разработка учебно-методических рекомендаций в помощь начинающему специалисту, напр., «Инклюзивное образование: лучшие педагогические практики», «Развитие и коррекция речи в условиях билингвизма», «Ранняя помощь детям с отклонениями в развитии», «Гармонизация психических состояний детей дошкольного возраста в ДОО» и др.;

— организация семинаров по актуальным проблемам развития современного дошкольного образования, вебинаров, мастер-классов по вопросам, заявленным молодыми педагогами, курсы повышения квалификации и т. д.

— содействие адаптации в образовательной организации и развитие их профессиональной карьеры.

Основной идеей ИОП, лежащей в основе заявки, стало создание системы научно-методического сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов дошкольных образовательных организаций, включающей оказание организационной, методической, научной, психолого-педагогической, консалтинговой, экспертной и других видов помощи, предполагающее привлечение ученых, проведение научных исследований, практику инновационной деятельности, оказание разносторонних консультаций, разработку и реализацию адресных инновационных образовательных программ, в т. ч. на основе дистанционных цифровых технологий (инклюзивное образование детей с ОВЗ, развитие коммуникативно-речевой деятельности в условиях билингвизма, коррекция психических состояний дошкольников).

Новизна и инновационность предлагаемых решений представлена возможностью организации работы консалтингового кампуса, деятельность которого направлена на реализацию комплексных мониторинговых исследований профессиональных дефицитов, интересов, образовательных запросов и потребностей педагогических работников дошкольных образовательных организаций, проектирование программ, методик и инструментов выявления и развития профессиональной компетентности молодых специалистов, с возможностью получения индивидуального плана профессионального роста.

На базе научно-образовательного инновационного центра педагогики и психологии детства планируется создать пространство развития опережающих компетенций, связанных с организацией педагогической деятельности, разработки и реализации smart-программ дополнительного профессионального образования для молодых специалистов си-

стемы дошкольного образования с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий («ФГОС дошкольного образования: организация и содержание образовательного процесса детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья», «Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста», «Инновационная деятельность в образовании», «Актуальные проблемы образования ребенка в дошкольной образовательной организации в условиях реализации ФГОС дошкольного образования», «Деятельность воспитателя по реализации ФГОС дошкольного образования», «ФГОС дошкольного образования: коррекция нарушений речи у детей», «ФГОС дошкольного образования: музыкальное развитие ребенка», «ФГОС дошкольного образования: организация инклюзивного образования», «ФГОС дошкольного образования: организация методической работы в образовательной организации», «ФГОС дошкольного образования: познавательное развитие ребёнка», «ФГОС дошкольного образования: развитие у дошкольника-билингва русской речи как неродной», «ФГОС дошкольного образования: социально-коммуникативное развитие ребёнка», «ФГОС дошкольного образования: физическое развитие ребенка», «ФГОС дошкольного образования: художественно-эстетическое развитие ребенка»).

Реализация концептуальных идей интерактивного образовательно-консультационного Центра предполагает широкий охват разных групп молодых педагогических работников системы дошкольного образования, испытывающих трудности в организации инновационной деятельности в детском саду: молодые специалисты — выпускники вузов и колледжей; начинающие педагоги — специалисты с педобразованием, без опыта работы (по профилю) или без специального образования; молодые специалисты, имеющие низкую мотивацию профессиональной деятельности.

ИОП будет способствовать удовлетворению потребности молодых педагогов в непрерывном образовании; оказывать молодым педагогам помощь в преодолении различных затруднений; содействовать профессиональному самосовершенствованию молодого педагога; способствовать формированию индивидуального стиля творческой деятельности; содействовать внедрению современных подходов и инновационных педагогических технологий в образовательный процесс ДОО.

Нормативно-правовое сопровождение реализации ИОП обеспечивают следующие документы: ФЗ № 273 от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 20. Экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования); приоритетный национальный проект «Образование» до 2024 г. (модернизация профессионального обра-

зования, в т. ч. с помощью внедрения адаптивных, практикоориентированных и гибких образовательных программ; повышение уровня профессионального мастерства педагогов, создание центра непрерывного повышения квалификации для педагогов системы дошкольного образования в возрасте до 35 лет в различных формах поддержки и сопровождения обучающихся в первые 3 года работы); госпрограмма РФ «Развитие образования» на 2018–2025 гг., утвержденная постановлением Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642 (разработка и реализация комплексной программы сопровождения молодых педагогических работников системы дошкольного образования и повышения их профессионального уровня, направленной на овладение ими современными образовательными технологиями и методиками обучения и воспитания, знаниями, умениями и навыками); Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» (применение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий повышения квалификации как новый формат сопровождения профдеятельности педагогов и поддержки их профессионального развития); профстандарты деятельности в сфере образования (определение перечня компетенций работников образования, требующих актуализации в процессе научно-методического сопровождения); Устав ЧГПУ им. И. Я. Яковлева (комплекс мероприятий, направленных на непрерывный профессиональный рост молодых педагогов дошкольного образования, позволяет обеспечить доступность для каждого педагога качественного дополнительного профессионального образования по профилю педагогической деятельности с учетом его профессиональных дефицитов и интересов); положение о научно-образовательном центре педагогики и психологии детства (регламентирует деятельность организации-соискателя как инновационной площадки по проблемам комплексного сопровождения молодых педагогов системы дошкольного образования в области освоения метапредметных, межпредметных, событийных деятельностных образовательных технологий синтезирующего типа на основе цифрового обучения).

Следует сказать о возможных рисках при реализации инновационного образовательного проекта и способах их преодоления:

1. Пассивность (отсутствие заинтересованности) молодых педагогов в инновационной деятельности — мотивационное обучение и обучающее консультирование, которые снимают барьеры коммуникации между сопровождающим лицом и заинтересованным лицом, позволяют оперативно получать профессиональные консультации.

2. Ограниченность финансирования на реализацию ИОП — привлечение дополнительного финансирования и других ресурсов за счет участия в конкурсах и грантах по тематике проекта.

3. Информационная закрытость дошкольных образовательных организаций — формирование среды профессионального общения через создание инновационной образовательной сети и договоров о сотрудничестве, позволяющих интегрировать усилия на развитие систем образования в территориях.

4. Перегрузка участников ИОП в силу реализации дополнительных задач профессиональной деятельности, связанных с реализацией проекта — планирование резерва для поощрения специалистов участвующих в реализации проекта.

5. Возникновение сопротивления новому — демонстрация положительных эффектов от реализации проекта.

6. Возникновение внутреннего и внешнего напряжения между участниками образовательных отношений в связи с внедрением нового — разъяснение участникам образовательных отношений сути идеи проекта и преимуществ, которые будут получены при достижении планируемых результатов его реализации.

7. Увеличение информационных потоков — загруженность руководителя и соисполнителей ИОП текущей отчетностью, препятствующей повышению эффективности реализации проекта — делегирование полномочий, реализация принципа «распределённого лидерства», назначение линейных менеджеров по направлениям (мероприятиям) реализации проекта.

Полученные в ходе функционирования ФИП данные, а также сделанные выводы обеспечивают высокий уровень реализации системы комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога системы дошкольного образования в условиях университетского комплекса, способствующей его успешному вхождению в профессиональное педсообщество; материалы инновационных решений в рамках реализации инновационного образовательного проекта могут быть использованы в деятельности профильных (педагогических) университетов, применены в процессе курсовой и профессиональной подготовки и переподготовке кадров; характеристика критериев и описание уровней сформированности всех компонентов профессиональной деятельности молодого педагога, выявленных в ходе исследования, в совокупности с предложенными методиками диагностики всех составляющих её компонентов, позволяют осуществить в организациях, занимающихся повышением квалификации педагогов, мониторинг качества процесса сопровождения профессиональной деятельности молодого педа-

гога; модель комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога дошкольного в условиях университетского комплекса, в частности серия дополнительных профессиональных программ курсов повышения квалификации на основе дистанционных цифровых технологий будут внедрены в образовательную деятельность факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии ЧГПУ им. И. Я. Яковлева.

Таким образом, мы ожидаем следующие внешние эффекты от реализации инновационного образовательного проекта:

- повышение уровня развития профессиональной компетентности молодых педагогов в условиях университета с использованием цифровых технологий;

- повышение уровня развития исследовательской и инновационной деятельности как акмеологического ресурса профессионально-личностного развития молодого педагога;

- преодоление профессиональных затруднений молодых педагогов системы дошкольного образования;

- формирование системы научно-методического комплексного сопровождения молодых педагогов в рамках данного ИОП;

- формирование у молодых педагогов системы дошкольного образования ориентиров на неформальное образование как профессиональное развитие педагогов нового поколения;

- повышение уровня развития профмастерства начинающего педагога системы дошкольного образования, в т. ч. работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья;

- создание и функционирование федеральной инновационной площадки по сопровождению молодых педагогов как модели наставничества в условиях университета;

- организация конкурсного движения как форма развития профессионализма молодых педагогов (Республиканский конкурс педмастерства «Игровые технологии в билингвальном образовании дошкольников»);

- оказание персонифицированной помощи и поддержки молодым педагогам в формате курсов повышения квалификации.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Семенова Т. Н. Комплексное научно-методическое сопровождение профессионально-личностного развития молодых педагогов системы дошкольного образования в условиях цифровизации образования // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья. Сб. науч.-метод. ст. Чебоксары, 2020. С. 191–198.

Н. Б. Полякова

г. Ижевск (Россия)

Удмуртский гос. ун-т

ПРОБЛЕМА САООПРЕДЕЛЕНИЯ УНИВЕРСИТЕТА: ОТ СМЫСЛОВ К ТЕХНОЛОГИЯМ

Потеряет ли университет, существующий в современных цифровых технологиях, смысл и необходимость своего существования? Как он видоизменился? В статье предпринимается попытка ответить на эти вопросы посредством обращения к истории идей как смыслов самого университета от истоков его создания до современных состояний. Перечисляются различные именованя-предикаты университета: классический, опорный, исследовательский, цифровой, региональный, предпринимательский и др., — посредством которых университет определяет себя, свое значение и место в структуре социальных взаимодействий. Последовательное разворачивание смыслов как культурного и рационального наполнения университета утрачивается в технологизированном исключительно экономическом существовании. Видоизменение университета в цифровом формате в пространстве виртуальной реальности может помочь возобновить утраченную передачу смыслов. Это возможно в процессе непосредственного образовательного диалога между преподавателем и студентом без перечисления и повторения открытых общедоступных знаний, но через использование их в качестве материала, разворачивающегося взаимообмена мыслями, итогом которых окажется создание социального пространства виртуальных единомышленников в интернет сетях.

Ключевые слова: университет, смыслы, технологии, норма, предпринимательский технологический университет, образовательный разговор, виртуальные единомышленники.

Положение дел таково, что наряду с обществом и государством университет вынужденно обнаруживает себя в ситуации трансформационных процессов «текучей современности» (З. Бауман), в связи с чем тенденции его развития и существования переосмысляются и прописываются заново (*транзитарный университет*). Университет как лакмусовая бумага репрезентирует, т. е. отражает и воспроизводит структурную организацию, принципы функционирования и как следствие — проблемы общественно-государственного устройства. Он оказывается местом, через которое проговариваются варианты существования общества в постсовременной «глобальной деревне» (М. Маклюэн) (*цифровой университет*). Положение вуза указывает не столько на происходящие изменения, сколько на то, что он по-прежнему воспринимается как некая точка опоры для сохранения стабильности (*опорный вуз*). Сам процесс обучения в вузе, получение диплома о высшем образовании, собственно

наличие самого университета как социального института являются остротками уверенности в динамически скользящих ситуациях общественно-государственных изменений, ускоряющих свой темп. Может ли университет и высшее образование гарантировать некую уверенность в будущем? На чем он будет воссоздавать стабильность как некую неизменность? Черпает ли он ее в сохранении и воспроизводстве традиций *классического образования*? И может ли он сам быть этой точкой опоры?

Состояние, в котором обнаруживает сегодня себя университет, есть итог взаимопересечений академической науки, предпринимательской деятельности и бюрократического администрирования [3]. Каждая из этих трех направляющих стремится положить в основание университетской жизни свои правила и нормы.

История создания университета как некоего проекта, позволяющего развивать человека как человека и в качестве следствия научную деятельность, условно насчитывает несколько вариантов реализации идеи такой образовательной структуры. «Университет становится современным, когда все формы его деятельности организуются в соответствии с единой регулирующей идеей» [1, с. 31]. Причем эти идеи задают норму научно-образовательной жизни как некую нормальность, поскольку «она соответствует некой сути вещи, ее идее, ее сущности» [2, с. 9]. Само понятие норма здесь и есть то, что обеспечивает безусловное обоснование университета как точки стабильности, передающей традиции, которые облакают его в формы классичности.

Первая идея — кантовская концепция разума. «Ratio» рассматривается как формируемый философией единый организующий для всех дисциплин принцип, через который наиболее полно задается реализация человека в обществе и государстве. Кантовский университет «идеальный», передающий целостное трансцендентальное знание так, что сквозь его призму возможно понимать, познавать и создавать всё. Как обучающий, так и обучаемый полагаются разносторонне развитыми личностями, способными рационально мыслить и осуществлять управленческую, в т. ч. политическую, деятельность. Вторая идея университета формируется немецкими идеалистами, начиная с Шиллера и наиболее полно разворачивается Гумбольдтом. Кантовское понятие «разума» замещается понятием «культура», которая «сумма всех приобретенных знаний, а также культивирование и развитие характера в результате такого приобретения <...> Под рубрикой культуры университету приписывается двойная задача: исследование и преподавание, т. е. соответственно формирование и расширение национального самосознания». [1, с. 31–32]. Сохранение, передача и воспроизведение культуры — процесс образования «интеллигентного» человека. Обучающийся приобре-

тает знания и тем самым обеспечивает себе определенный культурный уровень. Культурная составляющая посредством языка указывает на национально-государственную принадлежность её носителя. На базе двух идей создавались национальные варианты образования, со своей спецификой, своим видением, передающим национально-культурную традицию как уникальный способ мышления. Примером национального образования была советская модель университета, представляющая собой идеологический культурно-образовательный проект.

Попытка сохранить «нормальное образование» посредством соединения первой и второй идей осуществляется в настоящее время в реанимации идеи «классического университета». Полагается, что он должен создавать культурный уровень образованного человека на основе целостного философского знания и национальной истории государства. Образованный, культурный человек — «человек-с-высшим-образованием» — разносторонне развит благодаря равномерному изучению гуманитарных и естественных дисциплин. Гуманитарная база призвана формировать общий способ мышления, общее видение. Сейчас, когда университетский преподаватель пытается говорить о «классическом университете», то он пытается вернуть способ мышления, который задавал «целостного» человека, а себя позиционировать в качестве ученого, обладающего общим видением, определенного рода энциклопедизмом. Поэтому лекционная коммуникация со студентом подразумевает не столько передачу знания, сколько научение разностороннему мышлению, манифестацию структур, с помощью которых достигался уровень образованности и культурного воспитания. Такой характер университетского образования и понимается как точка опоры нравственного, интеллектуального, культурного воспитания и образования. Можно констатировать осмысленную направленность на формирование человека и гражданина как мыслящего субъекта. Здесь четко обозначена норма / «нормальность» как академичность высшего образования.

Но насколько такая идея оказывается востребованной в условиях глобализации?

Университет больше не должен охранять и распространять национальную культуру, поскольку национальное государство поглощено процессами простой экономической активности транснациональных корпораций, превративших мир в глобальное пространство функционирования рыночной экономики. Основное требование к университету — обучить и воспитать кадры, которые смогли бы эффективно функционировать в современных экономических условиях. С одной стороны, университет привязан к конкретному региону, поэтому к нему предъявляются требования по подготовке кадрового потенциала, вос-

требуемого в экономической ситуации его локации. В этом смысле он должен понимать и сохранять определённого рода специфичность в профессионально ориентированных образовательных программах (*региональная модель университета*). «К новым формам деятельности университета относят: патентование интеллектуальной собственности, лицензирование, создание новых фирм, содействие технологическому трансферу через создание инкубаторов и технопарков, а также участие в развитии региональной экономики и иные, более редкие практики» [3, с. 166]. С другой стороны, перечень критериев оценивания вуза — это унифицированная система, полагаемая вне зависимости от каких-либо регионально-ориентированных компонентов. Передаваемые знания настолько должны быть универсальными, чтобы их использование оказывалось вполне приемлемым в любой точке земного шара. Законы экономики срабатывают везде. Они вне географии. В частности, поэтому одним из значимых показателей, позволяющих занять не последнее место в рейтинге вузов, является наличие иностранных студентов.

Теперь значение университета задается с позиции экономической необходимости. Как следствие видоизменяется не только содержание самого образования, но и он сам сущностно модифицируется. Образование становится предоставляемой услугой, т. е. частью рыночных взаимоотношений, а *университет* определяется как *предпринимательский*. Л. Ю. Ятлук обобщает тот факт, что «основными причинами перехода университетов в категорию предпринимательских исследователи называют: появление у университетов и их научных сотрудников прав на регистрацию интеллектуальной собственности и получение дохода от использования патентов и лицензий; конкуренцию между университетами за студентов, сотрудников и позицию в рейтинге; возрастающее давление на университеты, вынуждающее их искать источники внешнего финансирования» [3, с. 166–167]. Университет от части или даже полностью для собственного выживания должен осуществлять коммерческую деятельность.

Реализуя себя в качестве бизнес-проекта, он начинает занимать определённые статусные позиции в сфере образования. Таким образом, университет существует внутри экономики знания. И в этих условиях он вынужденно должен сочетать академическую логику традиционного социального запроса, коммерческую логику потребностей выживания и административную логику модифицированных структур руководства университета. *Инновационный университет*, основывается на нахождении консенсуса между этими тремя логиками новых социально-экономических реалий. Это и есть инновационная сущностная норма, которой должно соответствовать существование вуза, и благодаря кото-

рой он только и может выжить как социальная структура в новой образовательной реальности.

Преподаватель, оказываясь в таких условиях, вынужден заниматься одновременно и профессиональной научно-педагогической деятельностью, и коммерческой. В результате приоритет отдается не научно-исследовательской, а научно-предпринимательской деятельности. В частности, с одной стороны, необходимая оптимизация профессорско-преподавательского состава говорит о сложном финансовом положении университета. Часы аудиторной нагрузки сохраняются, а количество преподавателей уменьшается. Нагрузка каждого работника предельно высока. С другой стороны, написание статей рассматривается не как итог качественных разработок и исследований, а как количественный показатель, позволяющий сохранить место работы, определённый статус и уровень заработной платы. Главенствующий принцип — выживание университета и его работников в сложных условиях, как сложенных из различных экономически продиктованных требований. Преподавательская и научно-исследовательская деятельность поглощены игрой рыночных сил, когда и то, и другое оправдываются в своем существовании перед государственными, политическими и экономическими структурами, исходя их оптимальной эффективности своего существования и прибыльности капиталовложений.

Тотальность глобализма как экономизма предъявила к образованию требование формировать кадровый потенциал, т. е. человека как «технологического-исполнителя», *homo technologicus*. В таком случае и сам преподаватель должен обладать технологиями, поскольку только обладая чем-то, это можно передать. В итоге университет обнаруживает себя в ситуации, когда история университетского образования утратила свой стержень, определяющий его как «нормально-академическое», т. е. идею культуры, выступавшую предметом, истоком и целью гуманитарных наук. Происходит замещение прежних апелляций к идее культуры дискурсом компетентностного подхода, основанием которого является использование языка профессионально ориентированного набора технологических знаний, умений и навыков. Произошла замена смыслов университетского образования различными порядками технологий. Вновь актуальным оказывается ПТУ, но уже понимаемый как *предпринимательский технологический университет*.

Технологии гуманитарного образования полагают, что возможно сконструировать человеческое существо. За что ответственны не гуманитарные человекообразующие дисциплины «Философия», «История», «Русский язык» и «Иностранный язык», а профессиональные, нацеленные на формирование конкретных практико-ориентированных

компетенций. По этой причине в реализации учебных планов высшего образования приоритет отдается дисциплинам, с помощью которых приобретаются профессиональные навыки как технологии. Но эти навыки можно приобрести только как уже-функционирующим в профессиональной среде. Студенту не возможно только учиться, он должен еще и работать. Теоретическое основание научного знания как бы отходит на второй план, в образовательном процессе практике отводится определяющая роль. Проблема обучения узконаправленным профессиональным навыкам не позволяет человеку решать более широкие задачи. Он не может ни формулировать проблему, ни увидеть ее причину. Нет целостного представления. Псевдо-профессионал не способен себя презентовать, т. к. должен обладать и лингвистическими навыками. Невозможность представить себя проистекает из отсутствия понимания необходимости самоопределения, что возможно только в процессе саморефлексии. Также способность не только знать, но и применять разнообразное знание, конструируя его в разнообразных сочетаниях, реализуется только благодаря развитому креативному мышлению, творческому подходу. Но для этого человеку требуется обладать порядками мышления.

Здесь также обнаруживается проблема, связанная с тем, что подготовка узконаправленного специалиста занимает от 4 до 6 лет, предъявляемые требования к знаниям и умениям за это время устаревают, поэтому человек-трудящийся вынужден постоянно добирать какие-то знания, отсюда проистекает необходимость в непрерывном образовании (осуществление проекта образование через всю жизнь). Человек вынужден постоянно дополнять себя, чтобы соответствовать «требованиям времени», и для этого ему достаточно пользоваться расчётливо-рассудочной деятельностью, не прибегая к «ratio». Рассудок становится функциональной организацией профессиональной деятельности человека в глобальной экономической системе. Поэтому любые действия homo technologicus приводятся в соответствие с должностной инструкцией.

В учебных планах университетов в соответствии с ФГОСЗ++ обязательными дисциплинами обозначаются такие, которые формируют универсальные технологии как компетенции, позволяющие обеспечить общий уровень понимания своей жизни и профессиональной деятельности. «Физическая культура» подразумевает технологии формирования и поддержание здорового тела; «Безопасность жизнедеятельности» относится к технологиям обеспечения комфортного и безопасного взаимодействия человека со средой обитания. «Иностранный язык» — основа коммуникативных технологий, позволяющих эффективно поддержи-

вать взаимодействие. «История» и «Философия» рассматриваются как идеологические дисциплины, позволяющие осуществлять межкультурное взаимодействие. «История» — суть передача технологий, позволяющих включить человека в общую память государства и всего человечества в целом. «Философия» понимается обеспечивающей усвоение технологий мышления посредством развития критического, логического мышления. Она сводится к необходимости передачи технологических алгоритмов создания новых идей. Таким образом, можно констатировать, что происходит технологизация гуманитарных дисциплин. Они упрощаются, поскольку уже не призваны передавать культурные традиции и смыслы, задавать ценностные ориентации, служить основой субъективных интерпретаций, т. е. понимания и четкого осознания, происходящего в его целостности. Проблема гуманитарных дисциплин возникает в отсутствии прямой необходимости в них. В качестве технологий, они оказываются объективированными структурами, которые запоминаются и воспроизводятся в автоматическом порядке. Они минимизируются в образовательных планах, им уделяется минимальное количество часов. Как обобщенные, они имеют упрощенную структуру и поэтому полагаются недостаточными для непосредственного участия в профессиональной деятельности. Попытка реанимировать гуманитарные дисциплины, т. е. поставить их в качестве обязательных, является необходимостью развития с помощью других порядков мышления. Через мышление как через разумную составляющую. Однако имеется ли возможность предъявить её в образовательном процессе?

Норма нового ПТУ, его опорная точка — практическая технологизация универсальных и профессиональных дисциплин. Норма оказывается экономически оформленной технологией цифровой реальности, поэтому образование становится формальным. Оно пустое от знания. Записанные, заполненные презентациями, повторяющимися из занятия в занятие, от вуза к вузу дистанционные занятия офлайн, сводят идею университета на нет. Поскольку знание находится в открытом общедоступном пространстве, оно больше не уникальный продукт доступный для передачи или продажи только университету. Вместо знаниевого содержания полагается экономический заказ, развивающий потенциал *homo technologicus*, реализующий его применимость в экономике. Современный *цифровой университет*, раскрывающий себя в диджитал технологиях вводит университет в новую для него виртуальную реальность. Открывает ли это новые возможности для образования? Думается, да. Только посредством интернета в живом непосредственном уникальном диалоге, прямом разговоре тет-а-тет каждый может быть одновременно и преподавателем, и студентом. Такой образовательный

разговор раскрывает потенциальную возможность поделится теми мыслительными, знаниевыми, культурными практиками, которые напрямую обращаются к субъективности, внутреннему миру взаимодействующих, позволяют им стать единомышленниками, сопричастными истории и мышлению всего человечества, существующего в новой социальной виртуальной реальности. Новое самоопределение университета — это образовательный диалог виртуальных единомышленников в социальном интернет пространстве.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ридингс Б.* Университет в руинах / пер. с англ. А. М. Корбута. М.: Изд. Дом Гос. ун-та — Высшая школа экономики, 2010. 304 с.
2. *Ямпольская А. В., Ямпольский М. Б.* Нормальное и нормативное. Беседуют философы Анна Ямпольская и Михаил Ямпольский // *Отечественные записки.* 2014. Т. 2. С. 8–24.
3. *Ятлук Л. Ю.* Стратегии и тактики ученых в условиях перехода к предпринимательскому университету // *Вопросы образования / Educational Studies.* Moscow. 2020. № 4. С. 165–192.

С. Н. Нефедев

г. Симферополь (Россия)

Крымский фед. ун-т им. В. И. Вернадского

АКТОРНО-СЕТЕВАЯ ВЕРСИЯ КОНСТРУКТИВИСТСКОЙ РАЦИОНАЛЬНОСТИ В СОЦИАЛЬНОМ ПОЗНАНИИ

Статья посвящена роли конструктивизма в преодолении парадигмального кризиса социального познания, исследованию методологических возможностей интеграции разнородных элементов, составляющих социальную реальность. Анализируются познавательные аспекты и политико-экологические последствия методологического кризиса социальных наук, возможные пути их преодоления. Оценивается роль акторно-сетевой теории в переходе к постантропологической парадигме социального познания.

Ключевые слова: социальное познание, методология, конструктивизм, социальный объект, гетерогенный, акторно-сетевая теория, актант, комплексная социальность.

Повышение сложности организации общественной жизни выдвигает особые требования к методологии современных социальных наук. *Парадигмальный кризис социального познания проявляется в снижении объясняющей силы монотеоретических подходов.* Поиски преодоления разрыва между возможностями дисциплинарно организованного научного знания и продолжающейся усложняться социальной реальностью ведутся в направлении создания метатеоретических, транс-, меж- и полидисциплинарных подходов. Все более очевидным становится, что форма организации, специфика поведения, трансформации социальных объектов, их взаимодействия между собой и с окружающей средой определяются *комплексными факторами. Комплексный характер причинности* заключается не только в онтологической разнородности действующих факторов, многообразии действующих закономерностей, но и во *взаимодействии различных видов причинности, их структурном взаимовлиянии.* А потому, один лишь полипарадигмальный подход, в духе принципа дополнительности, не позволяет решить указанной проблемы.

Целью исследования является анализ методологических возможностей интеграции разнородных элементов, составляющих социальную реальность. Задача: осуществить ре/конструкцию социальной реальности, не меняя онтологической специфики отдельных элементов: «связать воедино небо, индустрию, тексты, души и нравственный закон» (Б. Латур) [6, с. 64]. Для этого социологической теории необходимо изба-

виться от ряда методологически значимых классических философских категориальных оппозиций: субъекта и объекта, внешнего и внутреннего, вещи и смысла, факта и ценности.

Парадигмальный кризис социального познания включает в себя два взаимосвязанных аспекта: 1) познавательный — необъяснимость поведения современных социальных объектов в рамках сложившейся социальной теории, и 2) практический, *политико-экологический* — необходимость интегрировать в пространство «общего мира» «другие культуры, над которыми мы больше не можем господствовать» и «окружающую среду, которую больше не можем подчинить себе» [6, с. 230].

Характерной чертой социального процесса эпохи Модерна, по мнению Б. Латура, является все возрастающее и сопровождающееся «сокрытием их совместного рождения» [6, с. 74], «конструирование коллективов, смешивание... определенного типа нечеловеков и определенного типа людей, объектов Бойля и субъектов Гоббса» [6, с. 214]. Противоречивое единство социального производства гибридных природно-культурных, социотехнических объектов и выведение этого процесса из под рационального контроля становится предметом конструктивистского анализа, исходным пунктом акторно-сетевой теории.

Акторно-сетевая теория представляет собой развитие «исследований науки и техники» (STS) — направления в «социологии знания». Она исходит из утверждения, что ««общество» *составлено, сконструировано, собрано, устроено, слеплено и смонтировано*», а потому «*оно больше не может рассматриваться в качестве скрытого источника причинности, который якобы следует привлечь для того, чтобы объяснить существование и устойчивость какого-то другого действия или поведения... общество ничего не объясняет, оно само должно быть объяснено* (Г. Гард)» [4, с. 349–350]. Поэтому, как отмечает Б. Латур, уже «STS-проект не предлагает естественным наукам социальной интерпретации. Потому что *несовместимость некоторых новых объектов с социологическим методом обнаружила ущербность метода социальной интерпретации в целом*» [4, с. 348].

С позиций конструктивистского подхода «*прилагательное «общественный» означает не субстанцию, не сферу реальности* (противоположную, например, естественному, техническому, или экономическому), *а способ связывания вместе гетерогенных узлов*» [4, с. 350], отражающее их взаимодействие без редукции к мнимому онтологическому единству «социального». Ф. Коркюф отмечает, что «конструктивистская интерпретация социальной реальности противостоит системно-функционалистским моделям (построенным в терминах «система», «функции», «интеграция») в том смысле, что «интеграция основана не

на институтах, но на их легитимации» и, следовательно, в рамках институтов или между институтами одного общества не существует «функциональности» или «системной» целостности *a priori* внутри индивидов или между институтами одного и того же общества, но есть символический труд по наделению их связностью» [3, с. 86]. Б. Латур считает, что в настоящее время «тема социального конструирования, перевернулась с ног на голову: ученые стараются выявить ингредиенты, которые лежат в основе того или иного общественного порядка. Что было причиной, стало предварительным следствием. *Общество не состоит из социальных функций и факторов*. Интерес к «общественному» не приводит к обществу как исходной точке интерпретации» [4, с. 350]. В сложившейся ситуации открытие исходных форм *социальной комплексности* как «необходимости одновременного принятия в расчет множества переменных» возникающих в процессе «взаимодействий с другими партнерами», по мнению Б. Латура, «может быть использовано в качестве *основы для обновления социальной теории*» [7, с. 170], преодоления обязательств «искать социальное в политической философии и теориях общественного договора» [7, с. 171]. Социальная теория с позиций комплексной социальности «отказывается считать социальную структуру сверхорганизмом», и позволяет мыслить *социальность как цепочку (сеть) взаимодействий*, «социальную жизнь, в которой взаимодействие и структура [«микро» и «макро». — С. Н.] со-положены» [7, с. 171].

Б. Латур отмечает, что в изучении социальных явлений «социология слишком быстро переходит от взаимодействия к структуре» [7, с. 178], и выдвигает вопрос: «*Не заблуждаются ли социологи, пытаясь сделать социальное из социального, подлатав его символическим, не замечая присутствия объектов в тех ситуациях, в которых они ищут лишь смысл? Почему социология у них остается безобъектной?*» [7, с. 184]. По мнению Б. Латура, людям «необходимо разделить социальное с вещами» [7, с. 186], и трактовать социальную реальность как совокупность материально оформленных социальных практик, в которых «действие должно разделяться с другими видами актантов, рассеянных в других пространственно-временных структурах и обнаруживающих иные онтологии» [7, с. 193]. Термин «актант», заимствованный Б. Латуром из семиологии, позволяет осуществить категориальное замещение нововременных понятий субъекта и объекта, «распространить область социального исследования на всех взаимодействующих [в т. ч. и онтологически разнородных. — С. Н.], вступающих в ассоциации и обменивающихся своими свойствами существ» [7, с. 189]. Б. Латур подчеркивает, что «объекты и субъекты никогда не могут вступить в ассоциацию, а люди и нелюди способны это сделать» [8].

Б. Латур настаивает на необходимости пересмотра предназначения и методологических посылок социальных наук, которые должны быть организованы вокруг цели «построения общего мира» для всех участников социального производства. Предмет социальных наук, по мнению Б. Латура, является комплексным, а его составляющие — «люди и не-человеки [технические артефакты и устройства. — С. Н.]» — «связаны историей, что делает их разделение невозможным» [5, с. 382]. Таким образом, *социальные науки* должны рассматриваться «не как науки о социальном, но как *науки о гетерогенных ассоциациях*» [5, с. 370].

Для переосмысления предмета социальных наук в указанном направлении необходимо избавиться от ложной «оппозиции между «не-созданным», всегда уже существующим, одним единственным лишенным ценностей миром, с одной стороны, и «создаваемой» мешаниной противоречивых социальных или субъективных ценностей и требований, с другой» [5, с. 383]. Для разработки новой парадигмы социальных наук, принципиально значим *поиск «условий, которые позволяют вместо различения между фактом и ценностью, поставить следующие два вопроса: какие сущности нам следует принять во внимание? Как они могут быть связаны воедино?»* [5, с. 383]. Таким образом, можно полагать, что *новая парадигма социальных наук, преодолевая базовые познавательные установки Модерна, должна исходить из принципиальной возможности интеграции «фактов», как результата материальных взаимодействий и «ценностей», как продуктов символического обмена, культурного производства* [см.: 8].

2. Наряду с познавательным, есть и другой, — практический, *политико-экологический аспект* (Б. Латур), — *кризиса социальных наук*. Как отмечает К. Кнорр-Цетина, в социологии социальная «интеграция практически безальтернативно понималась в смысле человеческих связей, формируемых посредством нормативного консенсуса и благодаря общим ценностям», но в эпоху порожденного глобализацией этнокультурного «возрождения» и мультикультурализма, «такая форма интеграции становится крайне проблематичной», а «поскольку общие ценности более не являются плодом совместных традиций и не могут быть просто навязаны какой-либо властью, интеграция через нормы и ценности представляется все менее эффективной» [2, с. 301]. К. Дж. Герген считает, что последствия развития коммуникационных технологий в XX в. «угрожают всякой надежде основать моральную деятельность на индивидуальных разумах или социальных группах» [1, с. 26], что порождает потребность «реконцептуализации человека в новых, не индивидуалистических, терминах» [1, с. 72], *необходимость выхода за пределы модернистской (субъектоцентричной) парадигмы социальных наук*. К. Кнорр-

Цетина указывает на тенденцию «*постсоциальных*» преобразований общества, проявляющихся в том, что «социальные принципы и структуры (в прежнем смысле) креолизуются «другими» культурными принципами и структурами, на которые в прошлом не распространялось понятие о «социальном»», что они «характерны для обществ позднего модерна, которым свойственно сосуществование и переплетение социального с «другими» культурами» [2, с. 276].

Б. Латур справедливо полагает, что «споры вокруг правильного соединения реальности и конструкции нагнетают столько страстей», потому что «по характеру своему они являются политическими. Прикрываясь эпистемологическими проблемами, они на самом деле посвящены вопросам совместного существования» [5, с. 379], принципам разработки, отбора и реализации технологий построения «общего мира». Дж. Ло обращает внимание на то, что современные «объектуализированные» «пространственные системы *политически не нейтральны*. Они являются политическими, т. к. создают объекты и субъекты определенного вида и с определенным типом гомеоморфности. Потому что устанавливают пределы условиям возможности объектов. Потому что формулируют запреты на те или иные формы «инаковости». И потому что (как в случае с сетевым пространством) стремятся эти «инаковости» устранить. *Сети, таким образом, воплощают и производят «политическое», замаскированное под «функциональное»*» [9, с. 241]. Б. Латур, в свою очередь, утверждает: «Половина нашей политики создается в науке и технике. Половина нашей природы создается в обществе. Скрепим то и другое — и политика может начаться снова» [6, с. 230].

Методы социальных наук, согласно Дж. Ло, являются «перформативными» — трансформирующими, производящими реальность. Являясь разновидностью социальных практик, они не просто открывают и запечатлевают различные аспекты реальности, но выступают также *инструментами реализации* определенной «*онтологической политики*» [10, с. 99], способными «производить структуры вмешательства в несправедливые материально-семиотические сети» с целью «сделать некоторые реалии более, а другие — менее реальными» [10, с. 142]. Пересмотр нововременного социального порядка дифференциации и «очистки» (исключения инородного), по мнению Б. Латура, может способствовать «изменению направления движения квазиобъектов» [6, с. 230] и окажет влияние на функционирование социотехнических сетей, составляющих основание современной социальности.

С позиций перформативного конструкционистского подхода от решения процедурных вопросов в процессе организации социального познания, например: «Какие блага встроить в конкретное исследование

и в каких формах?» в виде постоянных, переменных, действующих факторов, маркеров и т. п., будет зависеть не только познавательный результат, но и социально-практический — «как создавать не только истины, но и другие блага» [10, с. 317]. Благодаря появлению конструктивистских методов исследования социальные науки открывают для себя возможность быть «вовлеченными и в другие блага: политику, эстетику, духовность, вдохновение, личную страсть» [10, с. 317]. Одна из целей акторно-сетевой теории состоит в «преодолении разрыва, разделяющего точные знания и механизмы власти», между тем «что называется природой и культурой» [6, с. 61].

Значимой проблемой современной научной рациональности является разрешение *дилеммы онтологического фундаментализма и плюралистического релятивизма в теории познания и социальной практике*. Общепарадигмальным методологическим пороком, лежащим в основе, как фундаментализма, так и релятивного плюрализма (мультикультурализма), является дифференцирующее, иерархизирующее, разъединяющее и «исключающее» (эксклюзивное) решение проблемы «соотношения общего и обособленного миров», сформировавшееся в эпоху Модерна. По мнению Б. Латура, именно конструктивистский подход способен стать не только «единственной защитой от фундаментализма» на пути к достижению «жизнеспособного общего мира» [5, с. 366], но и предложить «решения, отличные от мононатурализма и его разрушительного последствия в виде мультикультурализма» [8]. Понимание социотехнической интеграции как новой формы социальных отношений позволит «найти замену существующим политическим учреждениям», а затем, «замену старому разделению на природу в единственном числе и культуры — во множественном, чтобы заново поставить вопрос о... постепенном становлении общего мира» [8]. Б. Латур, опираясь на акторно-сетевую теорию, пытается разрешить проблему поликультурной фрагментации мира и разработать процедурные основы интеграции всех потенциально возможных культурных и субкультурных (в т. ч. и технически порожденных) миров. В своем проекте «политической экологии» он переносит акцент с традиционного концепта «политики-власти», на «политику, понимаемую как *постепенное построение общего мира*» [8], намечая возможности перехода к новым формам организации политической жизни, в которых доминирование и администрирование (управление) будут заменены процессами самоорганизации общества.

Б. Латур говорит о необходимости разработки «политической философии, пригодной для объединения людей и нелюдéй» как условия реализации свободы в условиях техногенной цивилизации [см.: 8]. Б. Латур настаивает на необходимости пересмотра общественного порядка в

условиях формирования новой, — гетерогенной и инклюзивной, — социальной онтологии, поскольку «модернизация, осуществляемая на старый лад, не сможет больше вместить в себя ни другие народы, ни природу» [6, с. 218]. Новая социальная онтология приобретает политико-экологическое измерение [см.: 8]. Подобно тому, как в свое время в новых социально-организационных формах «потребовалось полностью изменить структуру наших коллективов, чтобы вместить гражданина XVIII века и рабочего XIX века», так в эпоху цифровизации экономики и искусственного интеллекта, актуальной политико-экологической задачей становится необходимость «изменить самих себя, чтобы создать место для порожденных наукой и техникой нечеловеков» [6, с. 219].

Концепт «комплексной социальности» может оказаться полезным не только в целях обнаружения доантропологических социальных конструкций в животном мире, но и для проектировки постантропологических социальных объектов и систем. Вопреки установкам политической философии Аристотеля и Ж.-Ж. Руссо, он предполагает возможность включения в конструируемые социотехнические комплексы в качестве «актантов», как «недо-человеков» (колонизируемых аборигенных народов, маргинализованных субкультурных и мультикультурных сообществ, животных, «вещи»), так и «сверх-человеков» (социальные институты, культурные ценности, символические формы, сакральные объекты, Бога).

Большую роль в становлении постантропологической познавательной парадигмы играет, предложенное М. Каллоном, расширение принципа эпистемологической симметрии Д. Блура, запрещающего «объяснять истинное через соответствие природной реальности, а ложное — через зависимость от социальных категорий, истин или интересов», требующего «чтобы как истинное, так и ложное объяснялось при помощи одних и тех же категорий, ...эпистем, ...интересов» [6, с. 169], до принципа антропологической симметрии, согласно которому «антрополог должен расположиться в срединной точке, откуда он может наблюдать за распределением как нечеловеческих, так и человеческих свойств (Callon M. (1986))» [6, с. 169]. Следование данному принципу позволит включить в сферу исследования целый класс гибридных, природно-культурных объектов и изучать познавательный и политико-экологический аспекты кризиса социального познания в их взаимосвязи.

В начале 1990-х гг. под влиянием конструктивизма в социальных науках стала формироваться *социокультурная парадигма* [12, с. 79], начало перехода к которой Л. П. Репина усматривает в исследованиях Ежи Топольского, предположившего, что *два типа объяснений (мотивационное и структурное) могут быть интегрированы* и разработавшего

на основе этого предположения интегративную «операциональную модель» исторического объяснения [12, с. 80–81]. В результате, «в *новой* социальной истории базовые концепции социальной структуры, культуры, индивида перестают рассматриваться как некие отделенные друг от друга онтологические сущности и понимаются как взаимосвязанные аспекты человеческого поведения и социального взаимодействия», современные социально-исторические исследования все больше ориентируются «на комплексный анализ субъективного и объективного, микро- и макроструктур в человеческой истории» [12, с. 118], а сами «исследовательские процедуры строятся на перемежающихся переходах между микро- и макроуровнями» [12, с. 94]. И. Ю. Окунев считает возникновение конструктивизма следствием *межпарадигмального методологического синтеза* позитивизма и постмодернизма [см.: 11, с. 31–32]. Новизна конструктивистского подхода состоит в «*соединении субъективных и объективных факторов в единую модель*» [11, с. 37], что позволяет дать лучшее обоснование «процессов, посредством которых человек формирует, институализирует, постигает и интегрирует социальные ценности в социальные феномены» [11, с. 31–32].

Выводы:

1. Методологическая «легализация» гибридных природно-культурных, социотехнических элементов будет способствовать рациональному обоснованию новых инклюзивных форм социальной организации в XXI в.

2. Конструктивистская концепция «комплексной социальности» становится методологическим условием интеграции разнородных элементов (субъектов и объектов, ценностей и фактов) в комплексные социальные объекты, основанием перехода к постантропологической парадигме социального познания.

3. Формирование конструктивистского типа рациональности является когнитивным условием, а акторно-сетевая методология — инструментом разработки постантропологической парадигмы социального познания.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Герген К. Дж. Социальная конструкция в контексте / пер. с англ. Х.: Гуманитарный Центр, 2016. 328 с.
2. Кнорр-Цетина К. Социальность и объекты. Социальные отношения в постсоциальных обществах знания // Социология вещей. Сб. ст. / под ред. В. Вахштайна. М.: Территория будущего, 2006. С.267–306.
3. Коркюф Ф. Новые социологии / пер. с фр.; науч. ред. Н. А. Шматко. М: Ин-т экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2002. 172 с.

4. *Латур Б.* Когда вещи дают отпор: возможный вклад «исследований науки» в общественные науки // Социология вещей. Сб. ст. / под ред. В. Вахштайна. М.: Территория будущего, 2006. С. 342–362.
5. *Латур Б.* Надежды конструктивизма // Социология вещей. Сб. ст. / под ред. В. Вахштайна. М.: Территория будущего, 2006. С. 365–389.
6. *Латур Б.* Нового Времени не было. Эссе по симметричной антропологии / пер. с фр.; науч. ред. О. В. Хархордин. СПб.: Изд-во Европ. ун-та в С.-Петербурге, 2006. 240 с.
7. *Латур Б.* Об интеробъективности // Социология вещей. Сб. ст. / под ред. В. Вахштайна. М.: Территория будущего, 2006. С. 169–198.
8. *Латур Б.* Политики природы. Как привить наукам демократию / Б. Латур. М.: Ад Маргинем Пресс, 2018.
9. *Ло Дж.* Объекты и пространства // Социология вещей. Сб. ст. / под ред. В. Вахштайна. М.: Территория будущего, 2006. С.223–243.
10. *Ло Д.* После метода: беспорядок и социальная наука / Джон Ло; пер. с англ. Науч. ред. С. Гавриленко. М.: Изд-во Института Гайдара, 2015. 352 с.
11. *Окунев И. Ю.* Методологический синтез в современной геополитике: навстречу неоклассической (посткритической) геополитике// Политическая наука: Науч. журн. / РАН. М.: 2015. № 2: Познавательные возможности политической науки / ред. Е. Ю.Мелешкина. С. 26–38.
12. *Репина Л. П.* Историческая наука на рубеже XX–XXI вв.: социальные теории и историографическая практика. М.: Кругъ, 2011. 560 с.

Т. К. Ютина

г. Ижевск (Россия)

Удмуртский гос. ун-т

МАГИСТЕРСКАЯ ПРОГРАММА «ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ И РАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННОЙ МУЗЕОЛОГИИ»: ИСТОРИЯ И ОПЫТ

В статье рассмотрены вопросы, связанные с историей открытия подготовки магистров по направлению 46.04.01. «История» (уровень магистратуры), направленности образовательной программы «Историко-культурное наследие и развитие современной музеологии». Приведена краткая характеристика образовательной программы, определены её цель и задачи. Отмечены в содержании программы два аспекта: теоретическая и практическая подготовка, указаны форма и сроки обучения. Уделено внимание проблемам, возникшим на начальном этапе развития программы, связанным с набором абитуриентов. Дается характеристика кадрового состава научно-педагогических работников, занятых в обучении студентов-магистрантов. Определена необходимость разработки новой программы — профессиональной переподготовки специалистов в области историко-культурного наследия, музеологии, региональной истории.

Ключевые слова: история, историко-культурное наследие, музеология, магистратура, учебный процесс, опыт.

Начало развития подготовки магистров в России относится к XVIII в. В начале 90-х гг. XX в. в России начался новый этап её развития, обусловленный переходом на двухуровневое высшее образование: бакалавриат — магистратура.

С переходом Удмуртского государственного университета на многоуровневое образование перед коллективом встала задача определения направлений подготовки магистров-историков, которые, на перспективу, могли быть востребованы в гуманитарной сфере: в науке, образовании, в сфере историко-культурного наследия, музейной деятельности. Для университета открывались возможности подготовки магистров по новым образовательным программам [6–8].

В Российской Федерации в 90-е гг. XX — начале XXI в. были приняты федеральные законы, которые акцентировали внимание на культурных ценностях России, историко-культурном наследии, музейном фонде РФ и музеях Российской Федерации [1–5].

При выборе направленности магистерской образовательной программы по направлению 46.04.01. «История» (уровень магистратуры) был сделан акцент на разработку программы по данной тематике. В результате была подготовлена магистерская образовательная программа «Историко-культурное наследие и развитие современной музеологии».

логии». Понятия — «история», «историко-культурное наследие», «музей» тесно связаны между собой.

Срок обучения магистрантов включал 2 года (очная форма обучения) и 2,6 года (заочная форма обучения). По окончании обучения и освоения образовательной программы, успешной защиты выпускной квалификационной работы (в форме магистерской диссертации) выпускникам присваивалась квалификация «Магистр».

Целью программы стала подготовка кадров в области историко-культурного наследия и музейного дела, обладающих необходимыми знаниями для работы в сфере образования и науки, средств массовой информации, государственного, регионального и муниципального управления в сфере культуры, управления культурными ресурсами, для профессиональной деятельности в сфере экспертной службы, архивного дела и туризма. Программа была направлена на формирование профессиональных компетенций в области теории и практики историко-культурного наследия и истории развития музеологии в современных условиях.

Соединение теоретических знаний с практикой всегда является первостепенной задачей в профессиональной деятельности. Необходимо было использовать потенциал исторической науки в новом направлении — целенаправленном изучении разнообразных по типу объектов историко-культурного наследия, раскрытия их значимости и форм представления обществу. Другой составляющей образовательной программы стало изучение теории и практики музейного дела. В учебный план образовательной программы входили дисциплины, связанные с теоретическим изучением вопросов историко-культурного наследия и музееведения: «История музейного дела в России и за рубежом», «Методика исторических исследований», «Древняя история в мировых музейных коллекциях», «Проектная деятельность в области историко-культурного наследия» и др. [9, с. 165–166]. Практическая подготовка магистрантов включала учебную и производственные практики, научно-исследовательский семинар. Учебная практика была ориентирована на развитие первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности. Освоение содержания научно-исследовательского семинара способствовало углублению знаний магистрантов о процессе организации и проведения научной работы, умений подготовки публикаций, навыков презентации выпускной квалификационной работы и др.

Производственные практики были направлены на дальнейшее формирование компетенций в области научно-исследовательской, а также педагогической деятельности. Преддипломная практика явилась завершающим этапом практического обучения магистрантов, её резуль-

татом была подготовка магистрантом к защите выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации).

В 2012–2020 гг. на историческом факультете Удмуртского государственного университета (ИФ УдГУ) / Институте истории и социологии УдГУ (ИИиС УдГУ) осуществлялось обучение студентов по образовательной программе «Историко-культурное наследие и развитие современной музеологии», нацеленной на подготовку магистров-историков в области историко-культурного наследия и музееведения.

Первый набор студентов на данную программу был произведен в 2012 г. Программа вступительных испытаний включала вопросы, которые позволяли оценить уровень знаний абитуриентов, проводилось собеседование с целью выяснения их мотивации к учебе в магистратуре. Первые два приёма студентов были осуществлены на обучение по очной форме. Но такая форма обучения (при ежедневных учебных занятиях и насыщенном графике расписания учебного процесса) была неприемлема для многих работающих, желающих получить данное образование, но не имеющих возможности оставить на период обучения свою работу. Эта проблема проявилась в период набора студентов для обучения по магистерской программе. Открытие заочной формы обучения магистрантов расширило возможности привлечения абитуриентов не только из Удмуртской Республики, но и соседних регионов. Информация о реализации магистерской программы по заочной форме обучения была отправлена в музеи приуральского региона и имела позитивные результаты. На обучение в УдГУ на магистерскую программу «Историко-культурное наследие и развитие современной музеологии» поступили абитуриенты не только из Удмуртской Республики, но и Пермского края, Кировской области, Республики Башкортостан. Был увеличен и набор студентов: от 5 чел. (первый набор) до 12–15 чел. в последующие годы.

Другой проблемой при реализации магистерской программы явилось наличие у магистрантов разного базового высшего образования. Одни магистранты имели высшее историческое образование, другие — высшее техническое образование, архитектурно-строительное, юридическое, филологическое, библиотечное, в области информационных технологий, социальной работы, менеджмента и др. Различие в направлениях полученного студентами ранее основного высшего образования учитывалось лекторами при чтении дисциплин. Кроме того, отмечу повышенное внимание преподавателей к организации практических занятий, развитию самостоятельности студентов в научных исследованиях, освоению магистрантами содержания учебной и производственных практик. Таким образом, при организации учебного процесса

магистратуры были выработаны новые методические приемы работы с обучающимися.

В период подготовки студентами выпускных квалификационных работ (магистерских диссертаций) особая роль принадлежала научным руководителям магистрантов, в тесном сотрудничестве студента и педагога шёл процесс научного поиска.

В выпускных квалификационных работах магистрантов представлены результаты исследований по проблемам изучения историко-культурного наследия Удмуртской Республики, музеологии, локальной региональной истории и т. д. Подробнее информация о темах научных исследовательских сочинений изложена автором статьи в публикациях [10, с. 196; 11, с. 165–169].

Отмечу, что результаты, полученные студентами в ходе проведённых научных исследований по теме выпускной квалификационной работы и опубликованных научных работ, отражают освоение ими компетенций, необходимых в профессиональной деятельности историка.

Важно подчеркнуть, что в реализации данной магистерской программы принимали участие преподаватели и специалисты различных учреждений Удмуртии. В учебном процессе — чтении лекций, проведении семинарских занятий и практик, научном руководстве выпускными квалификационными работами, работе государственной аттестационной комиссии принимали участие: педагогический состав Ииис и других подразделений УдГУ. А также, специалисты Удмуртского института истории, языка и литературы Уральского отделения РАН, Национального музея Удмуртской Республики им. Кузубая Герда, музея города Ижевска, Агентства по государственной охране объектов культурного наследия Удмуртской Республики и др.

За прошедшие годы коллективом Ииис были подготовлены магистры, имеющие подготовку в области историко-культурного наследия, музеологии, региональной истории, успешно работающие в различных организациях: вузах, школах, музеях, управленческих структурах региона.

Перспективным является разработка программы дополнительного профессионального образования — профессиональной переподготовки работников учреждений образования, науки, культуры, туризма Удмуртской Республики и субъектов РФ соседних территорий в сфере изучения историко-культурного наследия, музеологии, а также, развитии исследований региональной истории.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020).
2. Основы законодательства Российской Федерации о культуре (утв. ВС РФ 09.10.1992 N 3612-1) (ред. от 01.04.2020).
3. Положение о музейном фонде Российской Федерации (Утверждено приказом Министерства культуры РФ от 15 января 2019 г. № 17).
4. ФЗ от 25.06.2002 N 73-ФЗ (ред. от 29.12.2020) «Об объектах культурного наследия (памятниках истории и культуры) народов Российской Федерации».
5. ФЗ от 26 мая 1996 г. N 54-ФЗ «О Музейном фонде Российской Федерации и музеях в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями).
6. ФЗ от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
7. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) высшего профессионального образования по направлению подготовки 030600 «История» (квалификация (степень) магистр) утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 21 дек. 2009 г. N 772.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) высшего образования по направлению подготовки 46.04.01 «История» (уровень магистратуры), утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 03 нояб. 2015 г. № 1300.
9. Ютина Т. К. Реализация образовательной программы специализированной подготовки магистров «Историко-культурное наследие и развитие современной музеологии» в Институте истории и социологии Удмуртского государственного университета // Музейные чтения в Арсенале: материалы Всерос. науч.-практ. конф. к 95-летию Нац. музея УР им. Кузубая Герда / М-во культуры и туризма УР, Нац. музей УР им. Кузубая Герда; под общ. ред. Р. Ф. Мартыновой. Ижевск: [Удмуртский издательский дом], 2015. С. 164–167.
10. Ютина Т. К. Тема «Город-завод в научных исследованиях студентов Института истории и социологии Удмуртского государственного университета» // Актуальные проблемы изучения исторических городов-заводов: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. (22-23 сент. 2020 г., Ижевск) / УдмФИЦ УрО РАН. Ижевск, 2020. С. 193–199.
11. Ютина Т. К. УдГУ — Музей: магистратура — новый уровень подготовки кадров // Материалы III Всерос. науч.-практ. конф. «Музейные чтения в Арсенале», 8 окт. 2020 г. Ижевск, Россия / Междунар. науч.-практ. форум «100-летие государственности Удмуртии: исторические вехи и перспективы развития»: сб. материалов форума. Т. 5. Национальный музей Удмуртской Республики им. Кузубая Герда / под общ. ред. Ю. А. Перевозчикова. М. Ижевск: Ин-т компьютерных исследований. 2020. С. 163–171.

М. Л. Шмыкова

г. Ижевск (Россия)

Удмуртский гос. ун-т

ПРЕПОДАВАНИЕ КУРСА «ИСТОРИЧЕСКАЯ ГЕОГРАФИЯ» В ВУЗЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье обращается внимание на значение курса «Историческая география» в профессиональной подготовке историков, а также рассматриваются основные проблемы, связанные с преподаванием дисциплины. Среди основных проблем необходимо отметить слабую базовую подготовку студентов младших курсов по географии, трудности, возникающие при работе учащихся с картографической информацией, малый объем аудиторных часов, необходимость обеспечения дисциплины учебной и учебно-методической литературой. Ряд современных учебных пособий по исторической географии России отражает особенности ее преподавания, когда основное внимание уделяется изучению разделов исторической географии России до XVIII в. и политической географии России XVIII–XX вв., а сложные вопросы географии хозяйства и населения рассматриваются вскользь. Преодоление актуальных проблем возможно при условии совершенствования учебно-методического сопровождения курса, более активного использования в преподавании информационных технологий, в т. ч. геоинформационных систем, модернизации материально-технической базы вузов.

Ключевые слова: историческая география, вспомогательные исторические дисциплины, природно-географический фактор, учебное пособие.

Историческая география — одна из вспомогательных исторических дисциплин, имеющая давнюю историю становления и развития и занимающая важное место в профессиональной подготовке историков. Изучение исторической географии способствует расширению знаний студентов в области географии, формированию пространственного мышления, представления о тесной взаимосвязи и взаимовлиянии природно-географической среды и общества. Учащиеся овладевают навыками работы с историческими источниками разных типов и видов, в том числе историческими картами, закладываются навыки использования знаний и методов исторической географии в исследовательской работе.

В Институте истории и социологии Удмуртского государственного университета курс «Историческая география» читается для студентов бакалавриата дневного отделения направления подготовки «История» на втором курсе (3 семестр) и на первом курсе (2 семестр) заочного отделения. В 2016 г. объем аудиторных часов, выделяемых на изучение дисциплины у студентов дневного отделения, был сокращен на одну

треть и в настоящее время составляет 40 часов, половина из которых приходится на лекции, а другая половина на семинарские занятия. Промежуточная аттестация проводится в форме экзамена. Введение ФГОС (3++) по направлению подготовки «История» повлекло за собой изменение учебного плана на 2021/2022 год приема. В результате дисциплина «Историческая география» из базовой части учебного плана была перенесена в разряд элективных дисциплин, читаемых на 4 курсе.

Как следует из самого названия, историческая география стоит на стыке двух наук — истории и географии, поэтому для продуктивного изучения дисциплины студенты должны обладать базовыми знаниями не только по истории, но и в области географии. Первый раздел учебного курса посвящен исторической физической географии. Изучение этого раздела в силу ограниченности лекционных часов выносится на семинарское занятие. По исторической физической географии также проводится первая контрольная работа, результаты которой свидетельствуют о серьезных трудностях, с которыми сталкиваются студенты при самостоятельной подготовке. Сложности связаны с использованием географической терминологии, описанием физико-географической среды и работой с контурными картами по физической географии России. Перечисленные проблемы свидетельствуют о невысоком уровне базовых знаний у студентов-историков по географии. В результате часть учебного времени тратится на устранение имеющихся пробелов, что не позволяет перейти к углубленному изучению курса.

Можно предположить, что перед нами частная проблема регионального вуза. Проверить на общероссийском уровне знания историков-младшекурсников по школьному курсу географии не представляется возможным. Однако косвенным свидетельством того, что проблема носит широкий характер и касается не только одного университета, являются результаты выполнения заданий единого государственного экзамена по истории, которые проверяют умения выпускников выстраивать межпредметные связи и работать с исторической картой. В первой части ЕГЭ по истории содержатся задания 13–16 по исторической карте. Задания 13–15 являются заданиями с открытым ответом и относятся к базовому уровню сложности, задание 16, предполагающее выбор ответа, — к повышенному. Ежегодно Федеральный институт педагогических измерений публикует методические рекомендации для учителей, которые готовятся на основании типичных ошибок, допущенных учениками. Например, в рекомендациях за 2020 г. отмечается, что участники ЕГЭ с заданиями по карте справились хуже, чем выпускники 2019 г., при этом успешность выполнения задания 15 упала почти на 10 %, что, «является крайне негативным показателем, свидетельствующем... о значительных

трудностях при работе с картографической информацией». Средний процент выполнения заданий с картой в 2019 г. за задание 13 составил 60,3 %, задание 14 — 52,7 %, задание 15 — 55,1 %, задание 16 — 50,3 %, а в 2020 г. — 55,9 %, 52,1 %, 46,7 % и 50,3 % соответственно [5, с. 29; 6, с. 26]. Если обратиться к данным по группам выпускников, то в группе, демонстрирующей средний уровень подготовки, а это учащиеся, набравшие 61–80 баллов за ЕГЭ, доля выполнения заданий 13–15 была в 2019 г. не ниже 66 %, а процент выполнения задания 16 составил 64,6 % [5, с. 18]. В 2020 г. задание 16 показало худший результат среди заданий первой части — 62 %, остальные задания выполнены с результатом свыше 67 % [6, с. 9]. Задания с картой остаются трудными и для высокобалльников (81–100 баллов ЕГЭ по истории). В 2020 г. выполнение задания 16 составило 85,6 %, а остальные задания ЕГЭ первой части — свыше 92 % [6, с. 10]. Одна из главных рекомендаций ФИПИ — обратить внимание на развитие и совершенствование умений работать с картой.

Представленные данные свидетельствуют не о частной проблеме историков-младшекурсников отдельного вуза, а об общероссийской тенденции. В таких условиях включение курса «Историческая география» в число элективных дисциплин, изучаемых на старших курсах, представляется необдуманным. Например, преподаватели Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова отмечают, что преподавание исторической географии на 4 курсе является совершенно неоправданным. Знания по предмету необходимо получать раньше [3, с. 146]. Еще в Духовном регламенте 1721 г. указывалось, что «историю честь без ведения географского есть как бы завязанными глазами по улице ходить» [16, с. 140]. Остается надеяться, что те студенты, у которых не будет курса «Исторической географии», изучат предмет самостоятельно, а не будут ходить в полумраке.

В ряде статей, посвященных изучению опыта преподавания исторической географии России, Н. Г. Абрамова и О. С. Петрова проанализировали учебные пособия, изданные в нашей стране в XIX–XX вв. и обозначили важнейшую современную проблему в преподавании исторической географии — обеспечение дисциплины качественными учебными пособиями [2, с. 401; 3, с. 146]. Еще в начале 1970-е гг. В. З. Дробижев, А. В. Муравьевым и И. Д. Ковальченко было написано учебное пособие по исторической географии СССР, а А. В. Муравьевым и В. В. Самаркиным — по исторической географии Западной Европы и России V–XVII вв. [9; 15]. Пособия были написаны на высоком научном уровне, дополнены картами хорошего качества и стали классическими. Можно согласиться с мнением Н. Г. Абрамовой и О. С. Петровой о том, что главы пособий, посвященные исторической географии России до XVIII в., остаются непре-

взойденными по сей день [3, с. 144]. Не случайно при написании новейшей учебной литературы отдельные авторы весьма активно конспектируют указанные пособия, так же, как монографию А. В. Дулова «Географическая среда и история России (конец XV — середина XIX в.)» [10]. Тем не менее, накопление исследовательского материала требует написания новой учебной литературы по курсу.

Одним из первых изданий, подготовленных в начале 2000-х гг., в которое был включен краткий раздел по исторической географии, стало учебное пособие по специальным историческим дисциплинам под редакцией М. М. Крома. Автор раздела А. А. Селин дал определение предмета исторической географии, охарактеризовал ее источники, историографию и привел примеры использования данных исторической географии в исследовательских трудах, т. е. поднял те вопросы, которые обычно изучаются в вводном разделе курса [18, с. 456–471].

Позднее были опубликованы учебные пособия преподавателей из Москвы, Иваново, Нижнего Новгорода и Саратова. Из рассмотренных учебных пособий, только два хронологически доведены до конца XX в., в остальных верхней хронологической границей является конец XIX — начало XX в. Необходимо отметить, что основная часть учебника профессора Ивановского государственного университета Ю. А. Иванова содержит материалы по исторической географии России до начала XX в., но в приложении присутствуют сведения о геополитических и административных изменениях территории России в 1917–1991 гг. [12].

Из пособий наиболее полных по хронологическому охвату необходимо выделить учебник «Вспомогательные исторические дисциплины», подготовленный в 2008 г. преподавателями Московского государственного университета Н. Г. Абрамовой и Т. А. Кругловой [1]. Исторической географии в учебнике отведен отдельный раздел. Включение этого раздела в учебник наряду с другими дисциплинами определило его небольшой объем, краткость в изложении материала. Традиционно в учебных пособиях по исторической географии России повествование шло по хронологическому принципу, а внутри периодов по проблемному. Стремясь избежать повторов, лаконично представить обширный фактический материал, авторы обратились к проблемному принципу: первый раздел включает вводную часть, далее изложение идет по разделам исторической географии — историческая физическая география, историческая политическая география, историческая география хозяйства, историческая география населения. В первом разделе рассказывается о специфике природно-климатических условий России, влиянии природно-географического фактора на развитие общества, изучена роль экологического фактора. Этот раздел приобретает особую значимость,

особенно если учесть, что в некоторых пособиях он вообще отсутствует. География размещения промышленного производства, сельского хозяйства, транспортных коммуникаций и городов — вопросы весьма сложные для восприятия студентов из-за обилия фактического материала. Н. Г. Абрамова удачно структурировала материал в третьем разделе, сделала его облегченным для самостоятельного изучения студентами при подготовке к промежуточной аттестации, избежала излишней детализации. Важно, чтобы следующим шагом стало написание на основании этого раздела отдельного, полноценного учебника по исторической географии.

Другим учебным пособием с широким хронологическим охватом стал курс лекций М. В. Зайцева [11], однако исторические периоды освещены в курсе с разной степенью подробности. Например, курс состоит из 16 лекций, 9 из которых посвящены проблемам исторической географии России до XVIII в., 2 лекции затрагивают территориальные изменения, административное деление и географию хозяйства Российской империи и еще 2 лекции политическую географию СССР и Российской Федерации и экономическую географию СССР. Такая структура определила как достоинства, так и недостатки пособия. В частности, несомненным достоинством пособия является пристальное внимание автора к географии соседей Руси: размещению финно-угорских племен, кочевников-тюрок, географии средневековых государств — Волжской Булгарии, Хазарского каганата, Золотой Орды, Великого княжества Литовского. Положительно следует оценить списки литературы, прилагаемые М. В. Зайцевым к каждой лекции. Однако вне поля зрения автора оказались вопросы географии городов и населения Российской империи и СССР, кратко обозначены вопросы размещения сельскохозяйственного в XVIII — начале XX в., миграционные процессы, проходившие в СССР.

Курс лекций по исторической географии России IX–XIX вв. Н. И. Солнцева [17] имеет сложную структуру. Лекционный материал выстроен по традиционному проблемно-хронологическому принципу. Первая лекция, в которой изучаются источники исторической географии, дополнена конспектом, который, видимо, служит примером для студентов того, как необходимо конспектировать лекционный материал. Форму конспекта имеет и характеристика основных черт физической географии России, здесь не поднимаются какие-либо проблемные вопросы. Текст учебного пособия снабжен картами и иллюстративным материалом. Ряд терминов, названий городов, исторических областей, фамилий исторических деятелей в тексте выделен курсивом. Такие подсказки отсылают к расположенному в конце каждой лекции глоссарию, в котором дается определение выделенным понятиям. Включение в глос-

сарий терминов, напрямую связанных с исторической географией, объяснимо, если нужно рассказать о местоположении исторических областей, дать краткую историю города или биографию первопроходца. Однако помещение в глоссарий исторических терминов, личностей и событий, изучающихся в курсе истории России, например, Ярослава Мудрого или многостраничное изложение этапов и событий Северной войны, делает курс громоздким и отвлекает от постижения историко-географических проблем. В результате историческая экономическая география и география населения XVIII–XIX вв. остались не проанализированы автором.

В целом можно сказать, что учебные пособия по исторической географии России отражают специфику преподавания, когда в условиях ограниченного времени, выделяемого на изучение дисциплины, преподаватели не успевают рассмотреть на занятиях темы по новому и новейшему периодам. Недостаток часов также приводит к тому, что в рамках курса не изучаются проблемы церковной географии, народных движений, формирования сельских и городских ландшафтов, географических образов. Весьма показательным является также поверхностное внимание к важным для понимания дисциплины сюжетам физической географии.

Особняком среди пособий по исторической географии стоит исследование Ф. С. Корандея «Введение в историческую географию» [14], в котором проанализированы проблемы зарождения и развития историко-географических идей, поднятые в свое время еще В. К. Яцунским, вопросы складывания национальных школ в области изучения исторической географии и особенности их методологических подходов. Ф. С. Корандеем были также изучены направления современных историко-географических исследований. Наработки автора нашли отражение в онлайн-курсе по исторической географии, записанном сотрудниками Тюменского государственного университета М. Г. Агаповым, Ф. С. Корандеем и Д. М. Марьинских [4]. Онлайн-курс предназначен для студентов-географов и историков второго-третьего курсов.

В современную эпоху цифрового поворота возникает вопрос не только о создании онлайн-курсов, но и об использовании в обучении историков геоинформационных систем. В последнее время был разработан ряд ГИС Лабораторией исторической геоинформатики Института всеобщей истории РАН. В частности, на сайте Российского государственного архива древних актов представлены несколько проектов, посвященные чертежам и картам Российского государства [7, с. 251–252]. Проект «Границы Руси, России, СССР и РФ 850–2018 гг.», размещенный на Руниверс, позволяет проследить изменения политических границ

России [8]. ГИС «Карта сети железных дорог России до 1930 г.» расширяет представления о транспортных коммуникациях [13]. Разработаны ресурсы по отдельным административным единицам России. Геоинформационные системы могут быть использованы при самостоятельной работе студентов, но организация работы с ресурсами на практических занятиях в условиях скудной материально-технической базы, нехватки компьютеров на большую группу студентов не представляется возможной.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абрамова Н. Г., Круглова Т. А.* Вспомогательные исторические дисциплины: учеб. пособие для студ. Высш. Учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 368 с.
2. *Абрамова Н. Г., Петрова О. С.* Преподавание курса «Историческая география России» на историческом факультете МГУ им. М. В. Ломоносова // Актуальные вопросы изучения и преподавания истории, социально-гуманитарных дисциплин, права. Материалы междунар. науч.-практ. конф. к 100-летию исторического факультета ВГУ им. П. М. Машерова. Витебск, 26–28 апреля 2018 г. Витебск: Витебский гос. ун-т им. П. М. Машерова, 2018. С. 401–402.
3. *Абрамова Н. Г., Петрова О. С.* Формирование исторической географии как учебной дисциплины. Учебная литература по исторической географии // Исторический журнал. Научные исследования. 2013. № 2 (14). С. 137–147.
4. *Аганов М. Г., Корандей Ф. С., Марьянских Д. М.* Историческая география. Онлайн-курс // URL: <https://openedu.ru/course/utmn/UTMN4/>
5. *Артасов И. А.* Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок ЕГЭ 2019 года по истории // URL: http://www.old.fipi.ru/sites/default/files/document/1566546347/istoriya_2019.pdf
6. *Артасов И. А.* Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок ЕГЭ 2020 года по истории // URL: http://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2020/Istoriya_mr_2020.pdf
7. *Гарскова И. М.* Историческая информатика: эволюция междисциплинарного направления. СПб.: Алетейя, 2018. 408 с.
8. Границы Руси, России, СССР и РФ 850–2018 гг. // URL: <https://map.runivers.ru/?year=1721>
9. *Дробижев В. З., Ковальченко И. Д., Муравьев А. В.* Историческая география СССР: учеб. пособие. М.: Высшая школа, 1973. 320 с.
10. *Дулов А. В.* Географическая среда и история России (конец XV — середина XIX в.). М.: Наука, 1983. 255 с.
11. *Зайцев М. В.* Историческая география России: учеб. пособие для студ. Саратовского гос. ун-та. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2006. 204 с.
12. *Иванов Ю. А.* Историческая география России: учеб. пособие для вузов. М.: Юрайт, 2020. 93 с.

13. Карта сети железных дорог России до 1930 г. // URL: <http://map.750mm.ru/#5.22/60.87/23.68>
14. Корандей Ф. С. Введение в историческую географию: учеб. пособие. Тюмень: Изд.-во Тюменского гос. ун-та, 2008. 124 с.
15. Муравьев А. В., Самаркин В. В. Историческая география эпохи феодализма (Западная Европа и Россия в V–XVII вв.): учеб. пособие. М.: Просвещение, 1973. 144 с.
16. Прокопович Ф. Духовный регламент. СПб., 1779. 112 с. // URL: <https://www.prlib.ru/item/408165>
17. Солнцев Н. И. Историческая география (Россия IX–XIX вв.): курс лекций. Нижний Новгород: Зона-плюс, 2008. 314 с.
18. Специальные исторические дисциплины: учеб. пособие. Сост. М. М. Кром. СПб.: Дмитрий Буланин, 2003. 634 с.

Н. В. Халявин

г. Ижевск (Россия)

Удмуртский гос. ун-т

К ВОПРОСУ О ПОИСКЕ НОВЫХ ПОДХОДОВ К ПРЕПОДАВАНИЮ ИСТОРИИ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Статья обращается к современным проблемам преподавания истории, как профильного предмета в высшей школе. Приводится краткий обзор состояния традиционных форм университетского образования — лекционных курсов и семинарских занятий. Анализируются новейшие методические рекомендации по внедрению инновационных методов в процесс современного обучения в высшей школе. Приводятся практические примеры решения задач по получению качественного профессионального исторического образования. Главная идея статьи заключается в том, что упор в организации лекционных курсов надо делать на взаимодействие преподавателя и аудитории, которое достигается с помощью таких форм, как лекция-беседа, лекция-диалог. Высказывается сомнение в продуктивности групповых занятий для рассмотрения большинства тем на семинарах по истории. Предлагается сосредоточиться на развитии у студентов-историков профессиональных навыков по работе с историческими источниками. Выражается уверенность, что путь к успешному развитию профессионального высшего образования лежит через свободу преподавательского и студенческого творчества, избавление от бюрократизации образовательного процесса.

Ключевые слова: историческое образование, методика образования, организация образовательного процесса, лекционные курсы, семинарские занятия.

В данной статье речь пойдет о преподавании истории при подготовке профессиональных историков, т. е. о профильном обучении студентов. В этом случае в учебных планах предмету уделяется гораздо больше места, чем при беглом ликбезе, который так или иначе охватывает всех, кто поступил в вуз. Однако большее количество часов ничуть не ликвидирует тех проблем, с которыми сталкиваются практически все преподаватели истфаков (позволю себе по-старому называть те структуры, которые готовят историков, но теперь чаще всего называются институтами, колледжами и т. п.). Главный вопрос здесь — насколько качественное профессиональное образование получают студенты и от чего это качество зависит.

Конечно, существующий кризис высшей школы обусловлен прежде всего глобальными проблемами отечественного образования, сформированными переходом к двухуровневой системе обучения, оголтелой бюрократизацией образовательного процесса, снижением престижа преподавательской профессии. Анализу сложившейся ситуации

посвящена блестящая статья А. И. Аврус и Т. Н. Жуковской, в которой спокойно и честно рассказано о проблемах современного классического университета [1]. Мою задачу я вижу в другом — донести свои размышления о том, как можно (и можно ли) дать качественное профессиональное историческое образование в тех условиях, что мы имеем на сегодняшний момент.

Можно выделить четыре основных проблемы, от которых в условиях данной нам реальности зависит качество образования, они не новы и прекрасно всем известны: профессиональный уровень профессорско-преподавательского состава; мотивированность пришедших получать образование студентов; материально-техническая база вуза; методика преподавания. И если с первыми тремя из этих составляющих рядовой преподаватель мало что может сделать (за исключением ответственности за собственный профессионализм), то методика преподавания — это как раз та сфера, качество которой в наибольшей степени зависит именно от того, кто преподаёт студентам свою дисциплину.

Процесс обучения в вузах, как правило, организован по парам — два академических часа студенты сидят на лекции, затем переходят на следующее занятие (лекцию или семинар) и т. д. в течение учебного дня. Эта традиционная классно-урочная система господствует в образовании ещё со времён средневековья, она действительно прекрасно приспособлена для массовой школы, в чём и кроется секрет её живучести. Однако же, кажется очевидным, что современная жизнь требует от школы какой-то другой, модернизированной организации образования. Вопрос — какой? При сохранении массового доступного образования нелегко найти достойную замену тому, что проверено временем.

Преподаватели лекционных курсов в образовательном процессе по гуманитарным дисциплинам пожалуй что первыми ощутили на себе, что время изменилось и перемены неизбежны. Ценность лекций всецело зависит от компетентности и профессионализма преподавателя. Ещё во второй половине XX и даже в начале XXI в. вузовский преподаватель мог поддерживать свой авторитет тем, что попросту обладал уникальной, редкой информацией и транслировал её аудитории. Библиотеки провинциальных вузов, как правило, были бедны, поэтому, чтобы стать для студентов единственным источником знаний, преподавателю было достаточно иметь в своём интеллектуальном багаже сведения, почерпнутые из труднодоступных малотиражных изданий, дореволюционной литературы, диссертационных материалов.

Однако, с появлением и развитием интернета ценным стало, прежде всего, не обладание информацией, а умение с нею работать — анализировать, производить критический отбор, резюмировать боль-

шие объёмы сведений. Интернет, с его неисчерпаемыми и общедоступными ресурсами, обрушил ценность добываемой и получаемой информации, но вместе с тем повысил требования к авторскому подходу в преподавании. Поэтому форма лекции-монолога практически исчезла из вузовских аудиторий, почти всегда теперь это лекция-диалог, лекция-беседа — поиск обратной связи с аудиторией, необходимость реакции, постоянное формулирование вопросов и совместный поиск ответов на них. Надо заметить, что никакой абсолютной новизны в этом нет, и, к примеру, Главпрофобр ещё в 1920-х гг. активно внедрял лекции-беседы, при проведении которых «использовался метод эвристической беседы, предполагавший диалог между преподавателем и учащимися для совместного поиска знаний» [4, с. 64].

Несмотря на то, что в наше время ценность лекции, как основного способа получения новой информации по предмету, резко снизилась, она сохранила свою практическую значимость, как способ формирования у слушателей навыков публичного выступления, демонстрации приёмов работы с учебным материалом, обучения аналитическому мышлению. Правда, всё это работает только в рамках живого, непосредственного общения с аудиторией, перевод лекции в on-line режим тут же убивает все эти качества, превращая лектора в очередную «говорящую голову» — одну из тысяч, если не миллионов, уже вещающих в виртуальном пространстве.

Резюмируя свои наблюдения о месте лекционных занятий в образовательном пространстве современной высшей школы, позволю себе повторить то, что уже формулировал в одной из своих публикаций: «Для мотивации студентов к учёбе, необходимо чтобы преподаватель мог показать им, что значит быть творцом. Любой человек может стать потребителем и транслятором исторических знаний, источников становится всё больше: Интернет, телевидение, массовая литература. Но не любой сможет отличить правду от вымысла, фальсификации, подтасовки фактов. Это может сделать только тот, кто знает, как эти знания получены, как они созданы» [8, с. 115].

Показать, как работает историческая «кухня», закрепить полученные студентами знания и умения призваны семинарские занятия. Это наиболее творческая часть всего учебного процесса. Но зачастую проведение семинаров сводится к простому заслушиванию докладов по вынесенным на занятие темам, с последующим формальным разбором возникших у аудитории вопросов. Эта элементарная схема проведения семинара стара, как университетский мир. Она может быть вполне рабочей — во всяком случае, отвечать всем формальным требованиям, предъявляемым к организации образовательного процесса. Может быть

даже вполне живой, что в значительной степени зависит от меры вовлеченности самого преподавателя в процесс семинарского занятия, его умения расшевелить дискуссию. Она может приобрести элементы интерактивности и мультимедийности, когда привычный доклад разбавляется сопровождающими его презентациями. Но общий процесс остаётся в своей основе неизменным: доклад — вопрос. Всё это показывает высокую степень консерватизма и традиционности при организации семинарских занятий в вузах, и как следствие, низкую результативность семинаров в плане приобретения студентами профессиональных навыков.

Поиск новых форм работы на семинарах, безусловно, идёт. Но зачастую объявленные новшества, появляющиеся в научном информационном пространстве в качестве методических рекомендаций, оказываются хорошо закамуфлированными, переименованными старыми знакомыми, либо просто выдаваемыми почему-то за новые методы старыми подходами к образованию.

К примеру, авторы статьи «Инновационные методы преподавания истории в современном вузе», справедливо говорят о необходимости внедрения этих самых инновационных методов в процесс преподавания истории, отмечая при этом, что «большое значение приобретает системный подход к инновациям, которые должны охватывать и вбирать в себя множество аспектов учебной деятельности». Далее коллеги перечисляют применяемые ими методы, указывая, что «перспективными являются проблемные и игровые формы учебной работы» [6, с. 75, 76]. Среди приведённых ими примеров присутствует «метод имитации судебных процессов над историческими персонажами», популярный сейчас метод «кейс-стади» (проблемного разбора конкретных исторических ситуаций), старые добрые дебаты и проектная деятельность.

Однако, заявленные «инновации» не несут в себе решения стоящих перед современным образованием проблем. Слова новые, да вот проблемы — старые. Групповые формы работы для высшей школы, когда речь идёт о получении профессиональных навыков, об образовании будущего специалиста, имеют больше минусов, чем плюсов. Уроки внедрения в советских вузах в 1920–1930-е гг. лабораторно-бригадного метода, обернувшегося полной профанацией идеей американского педагога Дж. Дьюи, хорошо известны [7]. На семинарских занятиях по истории работа в группе хороша лишь в редких случаях разбора какой-нибудь действительно дискуссионной проблемы, когда этот метод позволяет проявиться эвристическому способу поиска ответов. В большинстве же случаев групповая работа не даёт ни возможности тщательного разбора исторических источников, ни систематизации изучаемого материала,

к тому же, в группе, как правило, работают лидеры, в то время как остальной «балласт» просто прожигает время.

Авторы статьи об инновационных методах преподавания признаются, что «к кейс-стади, как и методу имитации судебных процессов над историческими персонажами, можно обращаться при условии тщательной подготовленности студентов, когда они не только накопили необходимый объём информации, но и приобрели устойчивые навыки коммуникации и самостоятельной работы» [6, с. 77]. Но в том-то и дело, что все мы ищем ответ на вопрос, как добиться этой самой «тщательной подготовленности студентов»? И где, если не на семинарах, они приобретут «устойчивые навыки коммуникации и самостоятельной работы»? А без этого игра, к сожалению, останется игрой — приятной, шумной, очень неформальной манерой проведения семинара, но не дающей никаких глубоких профессиональных знаний и умений.

Словесной шелухи про «инновационные методы» написаны тонны. Авторы как будто соревнуются в формулировании банальных рекомендаций и наукообразной подаче прописных истин. На полном серьёзе объявляется, например, что «к основным задачам реализации исторического образования в вузе на современном этапе» относится «обеспечение студентам прочных предметных знаний» (видимо, раньше никто о «прочных» знаниях не задумывался и цели такой перед образованием не ставил). Изумляет и мастерство формулировок подобных «методистов», которые объявляют, что для «решения задач исторического образования в контексте инновационного обучения» преподаватель должен обеспечить условия для «активизации различных видов познавательной деятельности, а также мотивационного, содержательно-операционного и волевого компонента познавательной самостоятельности будущих специалистов» [2, с. 30–31]. Мне кажется, что только за этот словесный мусор можно сразу отстранять человека от преподавательской деятельности.

Думается, что при поиске ответа на вопрос, как сделать из студента специалиста в той профессиональной сфере, которую он выбрал, суть ответа будет заключаться не в названии подхода к организации образовательного процесса, — насколько он инновационен или традиционен, — а в том, насколько этот подход учитывает современную информационную среду и возможности системы образования.

В условиях информационной гиперинфляции, когда сам процесс поиска информации не представляет собой никакого труда, дебаты, мозговой штурм, работа в малых группах, инсценировки исторических процессов, etc. Будут лишь отражать чьи-то (часто анонимные, взятые из абстрактного интернет-пространства) более-менее приемлемые, кажу-

щиеся логичными, справедливыми, подходящими к случаю мысли. Все эти формы работы со студентами, безусловно, имеют право на существование, но не решают проблемы создания профессионалов своего дела. В конце концов, грамотных людей, интересующихся историей, читающих разную историческую или около-историческую литературу, много. И историк тоже должен обладать широкой эрудицией, и тоже должен много читать, но, как профессионал, он прежде всего и должен понимать как сделано то, что он читает. Не просто поддаваться литературному обаянию автора, а чётко представлять, на основании каких исторических источников автор делает свои выводы.

В случае со студентами-историками, поиск решения проблемы формирования их профессиональных навыков мне лично видится в возвращении к истокам наших знаний, т. е. — к работе с историческими источниками. Видеть цель вузовского курса по истории в том, чтобы сформировать у студентов умение «воспроизводить и транслировать информационные потоки» [6, с. 71; 2, с. 30] — ошибка (мне вообще кажется, что это похоже на описание теле- или радиоприемника). Студенты должны понимать то, как эти исторические информационные потоки создаются, т. е. уметь работать с источником, извлекать из него информацию, анализировать и трактовать её.

Из успешного опыта собственной работы в этом направлении могу упомянуть «Цитатники по историографии». Метод, который позволил на семинарах по курсу «История исторической науки» обратить студентов к чтению исторических работ, а не пересказу историографических оценок научного вклада того или иного историка. Суть его проста — был разработан список проблемных вопросов («Как оценивается факт принятия Русью христианства?», «Какие оценки даются деятельности Ивана III?» и т. п.), создана учебная группа в одной из социальных сетей, к каждому семинару там вывешивались электронные версии трудов соответствующих авторов, по которым студенты должны были составить ответы на поставленные вопросы в виде подходящих цитат с точным указанием страницы. Это позволило студентам сформировать самостоятельные оценки стилевых особенностей исторических работ разных эпох, выработало у них понимание философских, идейных основ исторических произведений, сделало возможным самостоятельное сравнение оценок историков по конкретным историческим проблемам. Разговор на семинарах стал более предметным, хотя, конечно, полностью отойти от привычной схемы «доклад — вопросы» не удалось, во многом потому, что объём предписанного образовательным стандартом изучаемого материала гораздо больше того, что студенты успевают прочитать за семестр.

Никакого универсального метода для формирования профессионалов своего дела, скорее всего, не существует. Тем не менее, я склонен поддержать тех авторов, кто при разработке современных подходов к преподаванию истории в вузе говорит не просто о выработке навыков поиска и трансляции информации, а, прежде всего, о работе с источниками, чей опыт «показывает, что проведение уроков-семинаров с использованием анализа исторических источников позволяет расширить, углубить и систематизировать знания студентов» [5, с. 115].

Кроме того, понимание что «стремительно меняется мир, окружающий молодого человека, также быстро меняется и он сам. Под воздействием информационной революции появляются все новые средства познания» [3, с. 84] делает важным и постоянным ещё одно направление работы преподавателя-практика — написание качественных методичек для самостоятельной работы студента. Качественных — то есть написанных нормальным, а не тяжеловесно-номенклатурным языком, просто и ясно излагающих суть различного рода заданий и пути их выполнения. Боюсь только, что реализация этих благих пожеланий приведёт к вороху регламентирующих указаний и убивающих всё живое бюрократических инструкций.

Качество массового образования всегда зависело и будет зависеть от личности преподавателя, а не количества изданных административных распоряжений и предписаний. Свобода преподавателя и студентов в выборе средств и методов обучения, постоянный творческий поиск для повышения собственного профессионализма — вот, пожалуй, главные секреты успешной организации образовательного процесса. Проблема в том, что свобода, к сожалению, не является главной ценностью нашего времени.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Аверус А. И., Жуковская Т. Н.* Размышления о состоянии и перспективах российских классических университетов // Историческая экспертиза. 2017. № 3. С. 222–248.
2. *Бекирова Э. Ш.* Инновационные подходы к преподаванию истории в вузе в период модернизации высшего профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-1. С. 30–32.
3. *Ивашко М. И.* Историческое образование в высших учебных заведениях: проблемы и возможные пути их решения // Вестник Екатеринбургского института. 2018. № 1(41). С.81–89.
4. *Кузницына С. Л.* Проблема становления индустриально-технического образования в СССР в первой половине XX века (очерк истории) // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2014. № 4(208). С. 62–69.

5. Павлова О. А. Проблемы преподавания истории в непрофильных вузах // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 2(19). С. 114–117.
6. Суслов А. Ю., Салимгареев М. В., Хамматов Ш. С. Инновационные методы преподавания истории в современном вузе // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 9. С. 70–85.
7. Томина Е. Ф. Реализация педагогических идей Дж. Дьюи в теории и практике отечественного образования // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 3. С. 252–261.
8. Халявин Н. В. Университетское историческое образование в условиях модернизации высшей школы (из наблюдений вузовского преподавателя) // Учитель истории в социокультурном пространстве Евразии в конце XX — начале XXI в.: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. / сост. и отв. ред. Г. П. Мягков, О. В. Сеницын. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2016. С. 111–116.

О. А. Козырева

г. Волгоград (Россия)

Волгоградский гос. соц.-пед. ун-т

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ К ИНКЛЮЗИИ

Инклюзивное образование бесспорно изменило роль современного педагога. Это подтверждают и новые требования, предъявляемые ФГОС ВО 3 поколения будущему педагогу, которые стимулируют как можно более качественное решение вопроса о формировании его профессиональной готовности к инклюзивному образованию. Профстандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (приказ Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н) указывает на новое требование: готовность и способность педагогов учить всех без исключения детей, вне зависимости от их склонностей, способностей развития, ограниченных возможностей здоровья (ОВЗ). Это подтверждает ФГОС ВО 3++, который предписывает будущему педагогу быть профессионально готовым к инклюзии.

Ключевые слова: профессиональная готовность, инклюзия.

На современном этапе развития образования актуализированы требования к системе высшего профессионального педагогического образования: готовность будущих педагогов всех без исключений направлений подготовки к инклюзии является целью и результатом обучения в вузе.

Учеными отмечено появление дополнительной, кардинально новой синтетической функциональной нагрузки педагога инклюзивного образования, которая определяет новые подходы профессиональной подготовки будущих педагогов. Требования социального заказа закономерно заключаются в подготовке педагогов, способных решать новые профессиональные задачи, отбирать и использовать инклюзивные и ассистивные технологии для эффективной реализации особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ.

Научная литература по вопросам готовности будущего педагога к профессиональной деятельности включает фундаментальные исследования ученых, однако это не избавляет от пробела в вопросе ее формирования. Это подтверждено авторитетными исследованиями Л. Г. Бородаевой [2], И. В. Возняк [3], Л. М. Волосниковой [4], О. В. Даниловой [5], В. В. Хитрюк [8], Е. С. Федосеевой [1], Е. А. Шумиловой [9] и др.

Перечислим основные требования к современному педагогу, работающему с детьми с ограниченными возможностями здоровья: глубоко-

кие знания основ коррекционной педагогики и специальной психологии; высокая степень принятия детей с ОВЗ; инклюзивная культура; ценностное отношение к нетипичности; профессионально важные качества личности [6–9].

Состояние готовности определяется сочетанием факторов, характеризующих разные уровни и стороны готовности и усиливается в том случае, если педагог сам является активным субъектом процесса обучения и становится в позицию исследователя.

Профессиональная готовность педагога к инклюзии — это уровень его знаний и профессионализма, позволяющий принимать оптимальные решения в конкретной педагогической ситуации. Являясь результатом профессиональной подготовки будущего учителя, она проявляется в виде универсальных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций, профессионально важных качеств личности будущего педагога. Готовность выступает регулятором успешности профессиональной деятельности [1; 9].

В авторской позиции В. В. Хитрюк готовность педагогов к инклюзии определяется как «инклюзивная готовность». Давая определение введённому термину, автор определяет ее как «сложное интегральное субъектное качество личности», основание которого составляют компетенции, способствующие эффективному выполнению педагогом профессиональной деятельности. При анализе структуры инклюзивной готовности педагогов В. В. Хитрюк перечисляет ее компонентный состав: информационно-компетентностный, эмоционально-нравственный, мотивационный и операционно-действенный компоненты [8].

Теоретическая готовность будущего педагога в структуре профессиональной компетентности понимается как определенная совокупность психолого-педагогических и специальных знаний. Практическая готовность к профессиональной деятельности, как составляющая компетентности будущего педагога, выражается в умениях: организаторских (мобилизационные, информационные, развивающие, ориентационные) и коммуникативных (перцептивные, общение, педагогическая техника) [1; 9].

Ряд авторов предлагают выделять уровни сформированности готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзии. Выделяют следующие уровни.

1. *Пороговый* — педагог характеризуется недостаточной теоретической и практической подготовкой, ценности и идеи инклюзивного образования не являются для него приоритетными, затруднен контакт с детьми с ОВЗ, наблюдается низкий уровень мотивации к работе в инклюзивной среде, к профессиональному саморазвитию и рефлексии; та-

кой специалист имеет слабое представление о принципах и формах построения инклюзивной образовательной среды.

2. *Базовый* — педагог обладает отрывочными знаниями о содержании, принципах и специфике профессиональной деятельности в инклюзивной образовательной среде; стоящие перед ним задачи решает исключительно в рамках инструкций; осознает необходимость самосовершенствования, повышения квалификации, но не делает этого систематически.

3. *Продвинутый* — педагог обладает прочными системными знаниями о содержании инклюзивного образования, о психофизиологических особенностях детей с ОВЗ, их особых образовательных потребностях; ценности и идеи инклюзии являются приоритетными принципами в его работе; владеет инклюзивными и ассистивными технологиями; имеет высокую мотивацию к профессиональному развитию, непрерывному самообразованию, имеет развитую эмпатию [3; 6; 9].

Обозначенные уровни представляют собой последовательно сменяющие друг друга этапы формирования инклюзивной готовности.

Учитывая все вышесказанное, можно определить специфику подготовки будущих педагогов в вузе к профессиональной деятельности в условиях инклюзии:

1. Анализ и выявление произошедших с момента внедрения инклюзии изменений в структуре профессиональной компетентности [4].

2. Основные содержательные задачи: формирование эмпатии и толерантного отношения к детям с ОВЗ; обучение формам и способам взаимодействия с такими детьми; совершенствование переноса приобретенного позитивного опыта в изменившуюся педагогическую практику [1; 3].

3. Необходимость ориентации профессиональной подготовки на принятие будущими педагогами философии инклюзивного образования; определение приоритетов инклюзии для различных ступеней образовательной вертикали; учет принципов включения детей с ОВЗ в образовательное пространство; комплексное проектирование подготовки к инклюзии [2; 8; 9].

4. Формирование профессиональной позиции педагога инклюзивного образования [2].

5. Установку на конгруэнтность педагога, безусловное позитивное отношение к другому человеку, эмпатия, принятие [1].

6. Формирование инклюзивной готовности [3; 8].

7. Введение практико-ориентированных видов деятельности (стажировки, волонтерство и др.) [2; 4].

8. Не предметную, а профессиональную направленность [2; 8].

9. Индивидуализацию подготовки [9].

10. Результат, в качестве которого, кроме перечня компетенций выступает готовность к профессиональной деятельности в условиях инклюзии [8; 9].

Таким образом, инклюзивное образование предъявляет особые требования к профессиональной и личностной подготовке педагогов, которые должны ясно понимать сущность инклюзивного подхода, знать возрастные и психологические особенности воспитанников с различными патологиями развития, реализовывать конструктивное педагогическое взаимодействие между всеми субъектами образовательной среды. Одним словом, педагог должен быть готов к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инновационного образовательного процесса.

Включение современного студента в процесс формирования его готовности к профессиональной деятельности является необходимым условием повышения эффективности образования. Это позволит повысить ответственность студента за качественную подготовку специалиста в его лице перед самим собой, перед родственниками, однокурсниками, обществом и государством.

Современная отечественная система высшего образования имеет мощный потенциал для формирования готовности будущего педагога к профессиональной деятельности в условиях инклюзии.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алпатова Н. С., Прокопенко А. Ю., Федосеева Е. С. Подготовка будущих педагогов-дефектологов к социализации детей с расстройствами аутистического спектра // Социальная педагогика в России. Науч.-метод. журн. 2018. № 2. С. 51–59.
2. Бородаева Л. Г., Иваненко М. Н. Современные тенденции социально-педагогического образования: опыт подготовки социальных педагогов в ВГСПУ // Ведущие перспективы развития социальной педагогики, как теории, практики и образовательного комплекса. 2012. С. 136–140.
3. Возняк И. В. Инклюзивное образование: как подготовить педагогов? // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2016. Т. 15. № 1. С. 37–41.
4. Волосникова Л. М., Ефимова Г. З., Огороднова О. В. Риски образовательной инклюзии: опыт регионального исследования Тюменского государственного университета // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 1. С. 98–105.
5. Данилова О. В. Психологическая готовность педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзии: теоретические основы концепта // Вестн. Мар. гос. ун-та. 2018. Т. 12. № 4 (32). С. 107–113.

6. *Ивенских И. В., Сорокоумова С. Н., Суворова О. В.* Профессиональная готовность будущих педагогов к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях инклюзивной практики // Вестн. Мининского ун-та. 2018. Т. 6. № 1 (22). С. 1–12.
7. *Малиновская М. П.* Формирование готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовательном пространстве // Развитие образования. № 2 (4). 2019. С. 41–45.
8. *Хитрюк В. В., Сергеева М. Г., Соколова Н. Л.* Тренинг как оптимальная форма работы с родителями обучающихся начальной школы при формировании инклюзивного образовательного пространства // Научный диалог. 2017. № 6. С. 270–283.
9. *Шумилова Е. А.* Коммуникативная компетенция как компонент качества профессиональной деятельности педагога // Вестн. Южно-Уральского гос. ун-та. 2017. № 3. С. 61–68.

О. Г. Клёцкина

г. Ижевск (Россия)

Удмуртский гос. ун-т

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья представляет собой попытку осмысления потенциала участия преподавателя истории в процессе обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях инклюзивного образования. В статье приводятся правовые источники, актуализирующие учебно-методическую работу по направлению инклюзивного образования. Изыскания автора опираются на научные исследования российских ученых, специализирующихся на таких проблемах инклюзивного образования, как формирование дефектологических знаний у профессорско-преподавательского состава, организация сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Отдельные положения исследования сформулированы на основе методических рекомендаций Министерства образования и высшей школы Российской Федерации по вопросам разработки адаптированных учебно-методических материалов. Автор статьи, ориентируясь на специальные образовательные потребности слабовидящих студентов, считает, что рабочая программа по истории может быть адаптирована в части использования технических средств обучения, содержания вопросов, выносимых на семинары, способов подачи лекционного материала и организации работы студентов на практических занятиях.

Ключевые слова: инклюзивное высшее образование, дефектологические знания, слабовидящие студенты, адаптированная рабочая программа, методы преподавания истории.

Система прав и свобод согласно ст. 26 Всеобщей декларации прав человека включает право на образование [2], что предполагает поиск способов решения задачи по обеспечению равных возможностей для лиц с инвалидностью в области высшего образования. Современный российский вуз, осознающий значимость решений, принятых в 1994 г. в испанском городе Саламанка на Всемирной конференции по проблемам получения образования лицами с особыми потребностями, осуществляет научно-практическую проработку вопросов организации системы обучения студентов независимо от их физического состояния. Безбарьерная модель образовательной среды призвана учитывать индивидуальные образовательные потребности студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, создавать специальные условия для их полноценной учебы. Кроме того, «Конвенция о правах инвалидов» 2006 г. [6], ратифицированная Россией в 2012 г., побуждает пре-

подавателей вузов непосредственно участвовать в реализации прав студентов с инвалидностью на инклюзивное образование. Из статистических данных, представленных в научных исследованиях, следует, что на начало 2018–2019 учеб. года численность студентов-инвалидов, обучающихся в РФ по программам высшего образования, составляла 22893 чел. [4, с. 36].

Таким образом, на современном этапе развития высшего образования в совокупность профессионально важных качеств преподавателя входит способность формировать знания, умения и навыки у студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в рамках читаемой по программам бакалавриата учебной дисциплины.

В настоящее время проблемы инклюзивного образования нашли отражение в многочисленных научных публикациях, среди которых можно выделить работы по вопросам сопровождения студентов с инвалидностью [9; 3], формирования дефектологических знаний у преподавателей и сотрудников высших учебных заведений [8]. Достижением российских ученых в области содействия реализации прав инвалидов на получение высшего образования является становление учебно-методических основ инклюзивного образования [1].

История как учебная дисциплина преподается практически на всех направлениях бакалавриата. Следовательно, преподаватель истории должен уметь адаптировать читаемую им учебную дисциплину как компонент адаптированной образовательной программы высшего образования, опираясь на рациональный подход к свободе выбора методов обучения. По данным С. Н. Каштановой, В. А. Кудрявцева, «возможность выбора методов обучения, обеспечивающая доступность процесса в соответствии с нозологией, реализована в программах 36,62 % вузов или 53,79 % от числа обучающихся данный контингент в 2017 году» [5].

Важно понимать, что выбор методов, технологий обучения истории в адаптированном формате преподаватели вправе осуществлять самостоятельно, но с учетом качественных характеристик специализированной категории слушателей. Особую группу инвалидов составляют лица с устойчивыми сенсорными нарушениями, для которых высшее образование — это фактор социализации. Среди инвалидов с сенсорными нарушениями достаточно многочисленную категорию образуют слабовидящие [7, с. 77], которые в российском вузе могут составлять целевую группу обучающихся. Очевидно, что учебный процесс для лиц с нарушениями зрения должен выстраиваться с опорой на осознание присутствующих им особенностей восприятия, переработки и хранения информации. Специалисты в области дефектологии отмечают, что слабовидящим студентам характерна высокая утомляемость, им труднее запоминать

содержание лекции из-за ограниченной способности усваивать большой объем учебного материала. В то же время у них развита компенсаторная способность воспринимать важную информацию на слух и запоминать её благодаря словесно-логической памяти. При проведении практических занятий преподаватель должен исходить из того, что студентам с нарушениями зрения характерна неточность зрительного восприятия, а также свойственны замедление темпа работы и трудности в концентрации внимания на учебном материале [7, с. 77–78]. Указанные ограничения требуют создания специальных условий в процессе работы с историческими источниками, при проведении тестирования. Рассмотренные характеристики следует принимать во внимание при определении форм промежуточного контроля. Таким образом, инклюзивный подход к преподаванию истории предполагает дозирование определенных видов учебных нагрузок в условиях соблюдения требования о неизменности содержания формируемых компетенций, цели и задач освоения дисциплины.

Министерством науки и высшего образования РФ сформулированы «Требования и методические рекомендации по разработке адаптированных учебно-методических материалов с учетом требований “универсального дизайна”, применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий», согласно которым адаптированные учебно-методические материалы по дисциплине «должны следовать логике изложения материала в соответствии с целью и задачами модуля (дисциплины)» [11, с. 4]. Под универсальным (инклюзивным) дизайном применительно к проблематике настоящей статьи следует понимать идеи «по созданию доступной среды... для всех категорий обучающихся», призванные содействовать достижению заданных результатов изучения дисциплины «История» [11, с. 21, 12]. Соответственно, при наборе в обычную студенческую группу слушателей с инвалидностью, например, относящихся к такой нозологической группе, как слабовидящие, преподавателю истории необходимо согласно федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования нового поколения формировать компетенцию УК-5, предполагающую овладение обучающимися способностью «воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах» [12].

На лекционных занятиях студенты с нарушениями зрения могут столкнуться с трудностью в конспектировании основного учебного материала. Поэтому преподаватель в зависимости от специфики слабовидящего студента, обусловленной степенью поражения аналитической системы, разрешает конспектировать при помощи компьютера, исполь-

зовать звукозаписывающие устройства или выдает раздаточный материал, выполненный в печатной форме. Последний должен содержать информацию, дублирующую основные положения лекции. Текст следует напечатать шрифтом *arial*, выбрав крупный кегль. Раздаточный материал может предусматривать поля, предназначенные для дополнительных записей, потребность в которых, как правило, возникает во время лекции или выполнения самостоятельной работы. Если преподаватель сопровождает лекцию презентацией, то присутствие в аудитории студентов с нарушениями зрения требует озвучивания представленной в презентации визуальной информации. Повысить эффективность усвоения лекционного материала слабовидящими студентами способна работа преподавателя по структурированию лекции, четкому формулированию научного категориального аппарата, выстраиванию выверенной логики изложения исторических фактов, причинно-следственных связей, созданию вербальных образов исторических личностей.

При организации практического занятия по истории в учебной группе, где обучаются студенты с нарушениями зрения, необходимо оптимально распределять время, отводимое на выполнение заданий для того, чтобы переключать внимание слабовидящих студентов с одного вида деятельности на другой. Данное обстоятельство делает целесообразным дополнение плана практического занятия, представленного согласованными в рамках исторической проблемы теоретическими вопросами, по которым студенты выступают с сообщениями и принимают участие в дискуссии, работой с историческими источниками, соответствующими обсуждаемой теме. Фрагменты исторических источников, подготовленные в печатном виде для студентов с нарушениями зрения, должны быть выполнены доступным для восприятия шрифтом, а также иметь объем, с одной стороны, достаточный для осмысления рассматриваемого вопроса, а с другой — предусматривающий такие затраты времени на чтение источника, которые находятся в пределах допустимой продолжительности непрерывной зрительной нагрузки для слабовидящих студентов. Профессионально грамотно выстраивать взаимодействие со слабовидящими студентами можно посредством актуализации потенциала студенчества. Практические занятия позволяют организовать групповую работу студентов так, чтобы в паре со слабовидящим студентом был обучающийся без ограничений по зрению. Групповая работа предоставляет преподавателю возможность использовать кроссворды, кейс-задания в качестве приемов закрепления основных понятий, дат, событий, имен исторических личностей, наименований географических объектов в контексте рассматриваемой темы. Повторение ключевых положений лекционного материала на практических за-

нятиях содействует запоминанию содержания дидактических единиц дисциплины «История» студентами с нарушениями зрения.

Общим условием, повышающим эффективность восприятия слабовидящими студентами лекционного материала и учебной информации на практических занятиях, является правильная организация рабочего места обучаемого. Для студентов с ограничениями по зрению необходимы учебные аудитории с хорошей освещенностью и первые посадочные места, которые могут быть обозначены специальными табличками.

Таким образом, умение моделировать учебный процесс с учетом специфики направления подготовки бакалавриата, содержания компетенций, закрепленных образовательной программой за конкретной учебной дисциплиной, особенностей восприятия учебной информации студентами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью является показателем профессионализма преподавателя. Методические разработки преподавателей по проблеме адаптации учебной дисциплины к целевой группе студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью содействуют практической реализации права инвалидов на образование в образовательном пространстве конкретного высшего учебного заведения. Если одним из достижений работы преподавателя со студенческой аудиторией, представленной слушателями с инвалидностью, стала новая усовершенствованная педагогическая технология, эффективно формирующая требуемые академические знания и социальные навыки, то данное достижение считается инновацией. Так как поддержка инноваций выступает принципом инклюзивного образования, то преподавательская деятельность автора инновации, безусловно, должна быть признана результативной.

Итак, на современном этапе развития высшей школы социально значимым становится умение преподавателя общеобразовательного предмета, в том числе истории, применять психолого-педагогические техники обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью с учетом их принадлежности к определенной нозологической группе и на основе актуализации дефектологических знаний. Преподаватель, овладевший указанной компетенцией, способен содействовать социализации студентов с инвалидностью, оказывая им существенную поддержку в освоении адаптированной образовательной программы бакалавриата.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Айсмонтас Б. Б., Панюкова С. В., Саитгалиева Г. Г.* Учебно-методическое сопровождение обучения студентов с инвалидностью в вузе // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 1. С. 60–70.
2. Всеобщая декларация прав человека от 10 декабря 1948 г. // Сайт ООН. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr.shtml
3. *Денисова О. А., Леханова О. Л.* Сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного высшего образования // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 6. С. 202–211. URL: http://vestnik.yspu.org/releases/2018_6/26.pdf
4. *Калугина Д. А.* Готовность преподавателей российской высшей школы к работе в условиях образовательной инклюзии // Педагогический журнал Башкортостана. 2020. № 1. С. 35–45. URL: <https://bspu.ru/files/75029>
5. *Каштанова С. Н., Кудрявцев В. А.* О некоторых проблемах и тенденциях развития образовательных организаций высшего образования и региональных ресурсных центров высшего образования, обучающихся лиц с ОВЗ и инвалидностью по итогам мониторинга // Вестн. Мининского университета. 2017. № 3. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/635/613>
6. Конвенция о правах инвалидов от 13 декабря 2006 г. // Сайт ООН. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml
7. *Медведева Е. Ю., Олхина Е. А.* Безбарьерная дидактика как фактор успешного обучения в вузе лиц с нарушениями зрения // Высшее образование для инвалидов: вызовы времени, перспективы решений: сб. статей по материалам Всерос. науч.-практ. конф. по обсуждению итогов мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования и региональных ресурсных центров высшего образования по обучению инвалидов (12–13 сент. 2017 г., г. Н. Новгород). Н. Новгород : Мининский ун-т, 2017. С. 76–80. URL: https://mininuniver.ru/images/docs/norm-docs/%D0%A1%D0%B1%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D0%B8%D0%B8_12-13_%D1%81%D0%B5%D0%BD%D1%82.pdf
8. *Медведева Е. Ю., Олхина Е. А.* Дефектологические знания как основа построения системы инклюзивного высшего образования // Вестн. Мининского университета. 2017. № 1. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/328/329>
9. *Поникаров В. Н.* Специфика психолого-педагогического сопровождения субъектов инклюзивного образования. Череповец : Череповецкий гос. ун-т, 2016. 119 с.
10. Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями / Всемирн. Конфер. По образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество (7–10 июня 1994 г., г. Саламанка, Испания). URL: http://www.notabene.ru/down_syndrome/Rus/declarat.html
11. Требования и методические рекомендации по разработке адаптированных учебно-методических материалов с учетом требований «универсального ди-

зайна», применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий / Министерство науки и высшего образования РФ. М., 2019. 25 с.

12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 51.03.06 «Библиотечно-информационная деятельность» (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 дек. 2017 г. № 1182). URL : <https://classinform.ru/fgos/51.03.06-bibliotechno-informatcionnaia-deiatelnost.html>

Г. Е. Соловьёв

г. Ижевск (Россия)

Удмуртский гос. ун-т

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ (БИОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

В статье подчеркивается необходимость совершенствования педагогического образования в университете. Особое внимание уделяется тому факту, что обучение в вузе — это важный биографический этап в жизни человека, процесс, который охватывает не только аспекты профессионального, но и личностного становления. Поэтому акцентируется внимание на овладении не только профессиональными компетенциями, но и возможности развития процессов личного самоопределения и самосовершенствования студентов в вузе. Обосновывается необходимость биографического подхода в образовании, который позволяет выявить специфику формирования жизненного опыта человека и особенности его реализации в системе отношений к другим людям, к миру. Педагогическое образование в университете раскрывается как процесс обучения на опыте, который осуществляется в три этапа: приобретение и прояснение опыта, обмен опытом и его трансформация. Показаны некоторые пути обеспечения обучения на опыте студентов в вузе.

Ключевые слова: педагогическое образование, классический университет, биографическое учение, обучение на опыте.

На современном этапе развития общества идет поиск новых подходов к профессиональной подготовке педагогов, происходит осмысление и понимание роли и функций педагогического образования в изменившихся условиях. В ситуации социальных перемен, преобразований в системе производства и информационного бума повышаются требования к подготовке специалистов. В этих условиях от человека требуется умение найти свое место в общественной, профессиональной, личной жизни, требуется способность стать субъектом своего профессионального и жизненного пути.

На сегодняшний день университет является наиболее подходящим образовательным учреждением для подготовки педагогических кадров, т. к. в условиях университетского образования органично сочетаются фундаментальность и универсальность, непрерывность и научно-исследовательская направленность образования. Однако существует ряд недостатков в университетском педагогическом образовании (недостаточная практикоориентированность образования; доминирование функционального подхода, который выражается в слабых связях между учебными дисциплинами; отсутствие целостного педагогического обра-

зования), которые нуждаются в оптимальном решении. Как особую проблему следует выделить низкую сформированность у студентов профессиональной идентичности, видения себя в контексте будущей профессии, что может негативно сказываться и на процессе освоения университетского курса, и возможности выбора дальнейшего педагогического профессионального пути.

В последнее время в системе образования все большую актуальность приобретает подход к человеческой индивидуальности в контексте повседневности, обстоятельств жизни, с учетом условий ее существования в настоящем времени, предпосылок и генезиса развития субъективности в прошлом, а также прогнозирования и коррекции в возможном будущем. Данный подход, который мы определяем как биографический, позволяет выявить специфику формирования жизненного опыта человека и особенности его реализации в системе отношений к другим людям, к миру.

Биографический подход широко применяется в работе с различными категориями населения и возрастными группами. Он рассматривается как форма психологической поддержки, обеспечения адаптации индивида к обществу, формирования личностной идентичности и преодоления жизненных кризисов. Кроме того, биографический подход широко применяется в обучении взрослых на основе анализа жизненных историй, актуализации и структурирования их жизненного опыта.

Сегодня имеется широкий спектр педагогических биографических исследований, ориентированных на образование взрослых. Эти исследования связаны с происходящими в обществе процессами индивидуализации, плюрализации и эмансипации, которые находят отражение в биографиях людей. В педагогике особый интерес представляет изучение связей биографии и образования взрослых, а также обусловленности их институциональными рамками и формами [8].

В зарубежной педагогике биография и обучение являются центральными понятиями. В образовании взрослых получил широкое распространение термин биографическое учение, которое понимается как особая форма обучения. Биографическое учение представляет «целостность обучения на опыте и биографического самопонимания» [6, s. 103]. Это обучение является формой работы с собственными знаниями и опытом и осуществляется всегда в биографических связях [5, s. 68].

Биографический подход по мнению Б. Даузин имеет важное значение для педагогической теории и практики. Он позволяет поставить вопросы о том, «как биографии формируются благодаря общественным структурам, институтам и социокультурному окружению и как субъек-

ты в своей жизненной истории используют эти структуры, а также их формируют и изменяют» [5, с. 62–63].

По мнению Н. Юстен биографически-ориентированные подходы должны занять прочное место в высшей школе. Благодаря учебным процессам, ориентированным на изучение биографий, в высшем образовании открываются новые подходы к процессам исследования, консультирования и образования, а также подчеркиваются необходимость и возможности развития личности [7, с. 105].

Отношение к своей жизни, конструирование собственной биографии может стать основой образовательного процесса в работе со студентами. Поэтому особое внимание в системе подготовки педагогов в условиях вузовского образования должно быть отведено работе с биографиями, развитию навыков знакомства, анализа и оценки биографического развития, методам реабилитации индивидуальной субъективности личности.

Актуальность использования биографического подхода со студентами (будущими педагогами) определена тем, что период юности — это очень важный в биографическом понимании период жизни. Это период, когда закладываются основы будущей профессиональной деятельности, осуществляются решающие жизненные выборы в различных сферах жизнедеятельности. Важнейшим новообразованием периода взрослости является обогащение жизненного опыта. Поэтому в работе со студентами необходимо акцентировать внимание на личных переживаниях и биографическом опыте с целью осмысления и структурирования, формулирования набора конкретных концептов и принципов.

Обучение на опыте представляет процесс обобщения и интерпретации содержания, структуры и смысла собственной жизненной истории. Категория опыта как самостоятельный объект исследования привлекает внимание теоретиков и практиков лишь в последнее время. Обычно опыт рассматривается с точки зрения знаний о предметной действительности, о действиях и операциях по преобразованию этих объектов для решения теоретических и практических задач [2].

Опыт как педагогическое понятие рассмотрено в работе О. Больнова «Понятие опыта в педагогике». На основе феноменологического анализа он различает две стороны опыта: «опыт, способствующий отупению и застыванию человека в испытанных вдоль и поперек привычках, в конце концов закрывающийся от любого дальнейшего опыта, и другой опыт, который никогда не замыкается в себе, но постоянно продолжает развиваться в открытой готовности к восприятию, приводя к той выдающейся зрелости, что свойственна человеку, именуемому

опытным» [3, с. 233]. Новый опыт не «только обогащает знание, но одновременно воплощается в новой способности» [3, с. 232].

Актуализация проблемы опыта как предмета образования связано с тем, что в современном изменчивом мире акцент делается не только на передачу знаний, но и на актуализацию способностей работы с собственным опытом, на развитие навыков анализа ситуаций, применительно к собственной биографии и жизненному пути. Организация образования, которое ориентировано на жизненный мир обучающихся, исходит из того, что предмет обучения для участников не является новым, т. к. учебная тема нацелена на анализ жизненных ситуаций, на использование опытов, оценок и мнений, которые оказываются пригодными и для собственной жизни. Анализ жизненных ситуаций через их субъективную переработку трансформируется в форму опытов или в различные виды артикуляции опыта.

Из совокупности разных видов жизненного опыта (исторического, религиозного, психологического и др.) мы выделяем биографический опыт как важную составляющую в подготовке будущих педагогов к дальнейшей профессиональной деятельности. Обращение к биографическому опыту обусловлено интересом к развитию индивидуальности как основе личностно-ориентированного подхода в педагогике.

Биографический опыт включает процессы осознания и осмысления своего прошлого, отдельных этапов собственной биографии. В биографическом опыте отражается стремление человека к построению истории своей жизни. Являясь субъектом биографии, человек осуществляет себя в процессе своего личностного времени. Многообразие событий и явлений окружающей жизни преломляются в индивидуальном сознании в форме биографического опыта. Любой биографический факт является таковым вследствие его интерпретации субъектом, т. е. зависит от степени интересов, установок и индивидуальных особенностей.

Использование биографического опыта в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов обусловлено рядом причин. Обращение к своему опыту активизирует у студентов процессы осознания, оценки, обобщения событий собственной жизни. Изучение и использование опыта человеком способствует объединению в единую, целостную структуру отдельных, разрозненных моментов прожитой жизни.

Основная цель образовательной работы со студентами в рамках биографического подхода — развитие рефлексивной компетентности. Биографическое учение может рассматриваться как процесс переработки опыта. Тогда возникает вопрос: как этот биографический опыт может формироваться в учебном процессе. На наш взгляд, процесс формирования биографического опыта должен осуществляться в три стадии, кото-

рые следуют друг за другом. Каждая стадия создает предпосылки для следующей и в целом эти стадии могут рассматриваться как целостный процесс обретения и структурирования опыта. Становление биографического опыта включает в себя актуализацию трех основных компонентов личности: когнитивного (знание о себе и специфика их переработки), аффективного (степень проявления отношения человека к себе и к другим) и регулятивного (обобщенная оценка и регуляция поведения в различных ситуациях).

Приобретение и прояснение опыта.

Каждый человек располагает жизненным опытом, который формулируется в виде специфических правил повседневного знания, когда, в какой ситуации и как он должен действовать без осознания личностью этих правил. При этом опыты описываются в связи с определенными ситуациями и указывают на субъективные оценки, оценки возможностей действия и барьеры.

Биографические опыты широко применяются не только в повседневности, но и играют важную роль в научной рефлексии. Но биографические опыты существуют не в эксплицитной, а в большей степени в имплицитной форме. Поэтому для того, чтобы биографические опыты были конструктивно использованы обучающимися, необходима работа по их эксплицитированию.

Помимо использования биографического опыта как средства для изучения проблем, он может стать предметом самостоятельного изучения. Важнейшим новообразованием периода взрослости является обогащение жизненного опыта. Поэтому в работе со студентами необходимо акцентировать внимание на личных переживаниях и биографическом опыте с целью его осмысления и структурирования, на работе с конкретными жизненными ситуациями, которые имели непосредственное отношение к жизни студентов. Обучение на опыте представляет процесс обобщения и интерпретации содержания, структуры и смысла собственной жизненной истории. Могут быть использованы следующие формы работы: эссе с биографической тематикой: «Биографические риски в моей жизни», «Мое самое значимое событие», «Значимые Другие и Я» и др.; написание автобиографии по заданной схеме с последующей рефлексией; анализ ранних воспоминаний.

Каждый человек, обладая собственным жизненным опытом, может сам решать личностные и профессиональные задачи, возникающие на его жизненном пути. Необходимо учить будущих педагогов анализировать, структурировать и использовать опыт в решении теоретических и практических задач.

Для развития биографического самопознания и познания других, особое внимание в подготовке будущих педагогов должно уделяться отработке навыков биографического исследования, овладения качественными методами исследования. Биографическое исследование может осуществляться на основе освоения методик, позволяющих более целостно подходить к пониманию индивидуальной жизни, овладения алгоритмами биографического познания.

Обучение будущих педагогов предполагает использование уже готовых схем исследования, а также нетрадиционных подходов к сбору данных, модифицируя первоначальную схему в зависимости от внутреннего состояния, структуры личности, гармоничности или дисгармоничности ее внутренних элементов и т. д.

Существенное значение имеет развитие способностей к осуществлению биографического исследования и биографического воздействия в различных жизненных ситуациях и обстоятельствах. В системе подготовки будущего педагога достаточно активно должны использоваться количественные и качественные методы изучения личности, ознакомления с характеристиками биографических источников и биографического метода, а также специфике его использования в практической деятельности.

М. Шуман акцентирует внимание на необходимости в профессиональной подготовке использования качественных методов, которые позволяют учитывать процессы индивидуализации процессов обучения и воспитания. Использование различных методов и приемов (включенное наблюдение, интеракционный анализ, лэндкарты, фотоанализ, социобиография и т. д.) создает свободное пространство для индивидуального и профессионального развития студентов. Качественные методы позволяют не только собрать интересный и уникальный фактический материал, но и артикулировать теоретические знания и концепты. Кроме того, студенты, благодаря полученным в ходе исследования знаниям, могут выработать критическую позицию по отношению к существующей системе знаний и практики [10, s. 671].

Обмен опытом.

Опыт имеет и коллективные, и индивидуальные значения. Обмен и сравнение опытов становится возможным, т. к. существуют коллективные знания. Поэтому индивидуальные интерпретации действительности и переработка опыта проверяются и закрепляются в общении с другими.

Биографический подход в образовании предполагает обращение к биографическим событиям и участников учебного процесса, и других людей, принадлежащих к разным временам, периодам истории, культу-

рам, поколениям. Работа в этом направлении должна осуществляться путем интенсивных дискуссий и обсуждений, в которых соотносятся индивидуальный опыт, характеристики жизненных историй с историческим опытом поколений.

Роль педагога в процессе взаимодействия со студентами заключается в организации групповой работы, благодаря которой происходит актуализация биографического опыта, его рефлексивное осмысление и структурирование. Характеристики биографического опыта (эмпиричность, ограниченность, стереотипность) преодолеваются в результате группового обсуждения отдельных ситуаций и случаев, стереоскопического рассмотрения опыта сквозь призму других жизненных историй.

Работа со студентами заключается в активном использовании в учебном процессе биографического материала, организации его на основе знакомства с биографиями других людей и познания своей. Обращение к биографиям способствует успешному освоению учебного материала. Поскольку многие теории носят биографический характер, поэтому обращение к биографии творцов позволяет лучше понять истоки теорий и их основное содержание. Целесообразно для этих целей использовать биографические словари, серии (ЖЗЛ, Мыслители прошлого и др.), а также апеллировать к своим фактам биографии.

Трансформация опыта.

Учение всегда предполагает конструктивный процесс переработки опыта. Работа с отдельным случаем, ситуацией расширяет возможности получения знаний, имеющих отношение к определенной предметной области. Однако развитие осуществляется в основном на когнитивном уровне. Для воздействия на новый уровень решающим являются не знания, а изменения представлений. Поэтому, чтобы получить опыт, необходимо изменить представления [9, s. 449]. Знание должно передаваться не от педагога к обучающемуся, а в большей мере самостоятельно конструироваться каждой личностью только в конкретной ситуации и на фоне своего жизненного мира и опыта.

Понимание себя и новое структурирование собственного опыта осуществляется на основе его рефлексивного осмысления. Здесь процесс осуществляется не дедуктивно, извне, а индуктивно, из повседневного знания. На основе осознания и осмысления своих индивидуальных особенностей формируется более целостный образ «Я» личности. Благодаря личностной рефлексии перестраиваются представления человека о себе, реорганизуются отношения субъективной и объективной реальности. Педагогическая задача заключается в том, чтобы инсценировать дискурсивно-рефлексивный процесс.

При реализации биографического подхода в вузовском образовании необходимо рассматривать процесс обучения как важнейшее жизненное событие. Педагогический процесс можно рассматривать как управление формированием и развитием личности через организацию и свершение определенных событий в жизни коллектива и отдельной личности. Планирование и организация событий в этом процессе может стать основой для переоценки событий своей жизни, изменения мировоззрения и формирования социально-значимого поведения личности.

Определяющим в образовании на основе жизненных событий является организационный аспект, включающий разработку сценария организации и осуществления жизненного события, необходимо не только учитывать объективные характеристики события, его важнейшие параметры, но и индивидуальные особенности субъективного восприятия, оценки и интерпретации событий. Также следует учитывать тот факт, что отношение к событиям обусловлено системой ожиданий обучающихся, их мерой включенности в деятельность. Поэтому в работе со студентами важна роль воспитательной деятельности, направленной на повышение событийности жизни, наполненности ее яркими и запоминающимися событиями.

Использование биографического подхода в работе со студентами в высшей школе связано с двумя ограничениями. С одной стороны, институциональные условия не позволяют раскрытию личности, внутренних аспектов развития студентов. Поэтому биографический подход не получил должного развития в рамках институционального образования. С другой стороны, биографический подход может быть сопряжен с терапевтическими процессами, затрагивать глубинные слои личности. Описание индивидуальных и проблематичных опытов может вызывать сильные процессы у личности. С этой ситуацией может столкнуться и педагог, и студенты. Соответственно может возникнуть вопрос: всем ли участникам необходим такой уровень интенсивности переработки опыта? [4, s. 303]. Поскольку опыт — уникальный материал, обладающий самоценностью, то в работе с ним требуется осторожность, недирективность и открытость опыту других.

Профессиональная подготовка будущих педагогов должна быть организована так, чтобы происходило углубление знаний, полученные знания применялись на практике, вырабатывались профессиональные умения и навыки, развивались профессионально-личностные свойства и качества. Образование взрослых, рассматриваемое нами в контексте жизнедеятельности, его осмысление и практическое использование — важное и перспективное направление. Содержание и формы педагогического образования, реализуемые в условиях университета должны быть

ориентированы на помощь в жизненном и профессиональном самоопределении, самореализации в различных видах деятельности.

Биографический подход можно рассматривать как одно из направлений работы со взрослыми, который требует дальнейшего анализа и использования в педагогическом процессе. Совершенствование биографического подхода как инструмента познания и технологий его использования будет способствовать более целостному познанию человека и его сущности. Поэтому требуется дальнейшее изучение биографического подхода как способа постижения человеческой индивидуальности на основе комплексного подхода и учета разнообразных факторов (биологических, социальных, исторических, духовных), определяющих тенденции и закономерности становления человеческого «Я».

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Соловьев Г. Е. Личность. Биография. Судьба. Методики биографического исследования личности. Учеб. пособие по спецкурсу. Ижевск: Удмуртский университет, 2002. 59 с.
2. Соловьев Г. Е., Косатеева Н. Н. Обучение на опыте. Метод. пособие. Ижевск: Удмуртский университет, 2012. 118 с.
3. Bollnow O. Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik. 14 Jg. 1968. 3. S. 221–252.
4. Burri B. Die persönliche Lernbiographie in der Lehrerbildung. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 13 (1995) 3. S. 30–306. URN. urn:nbn:de:0111-pedos-133120 (дата обращения: 17.11.2020).
5. Dausien B. Pädagogische Facette//www.yumpu.com/de/document/view/21403826/Bettina-dausien-pädagogische-facette-gib-ev (дата обращения: 12.11.2020).
6. Ecarius J. Biographieforschung und Lernen // Krüger H.-H., Marotzki W (Hg). Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2 überarbeitete und aktualisierte Auflage. VS Verlag. 2006. S. 91–107.
7. Justen N. Biographiearbeit mit Studierenden der Diplom-Pädagogik. Zwischen wissenschaftlicher Theorie und biographischen Lernerfahrungen. Der pädagogische Blick. 14. (2006) 2. S. 94–106. Urn:nbn:de:0111-opus-58378.
8. Kade J. Erwachsene // Otto H-U., Triersch H (Hg.): Handbuch Sozialarbeit / Sozialpädagogik. Opladen. 2002. S. 403–410.
9. Lüsebrink I. Der Ansatz einer biographisch orientierten Fallarbeit, dargestellt an einem Beispiel aus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 32 (2014) 3. S. 444–457. URN. urn:nbn:de:0111-pedos-138815.
10. Schumann M. Qualitative Forschungsmethoden in der (sozial) pädagogischen Ausbildung // Frieberthäuser B(Hg) Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 2 überarbeitete und aktualisierte Auflage. Juventa. Weinheim. 2006. S. 661–677.

Е. М. Корепанова, С. Ю. Лоханина, Л. В. Трубачева

г. Ижевск (Россия)

Удмуртский гос. ун-т

ХИМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: РАСШИРЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В статье представлены возможности и направления использования системы высшего образования как инструмента повышения конкурентоспособности выпускников классического университета. Приведен ряд подходов решения проблем профессиональной подготовки химиков-бакалавров и приобретение ими дополнительного профессионального образования по рабочей профессии 31321 «Лаборант химического анализа». Авторы указывают пути формирования профессиональных компетенций, связанных с экспериментальной деятельностью выпускников, обучающихся по направлению подготовки 04.03.01 Химия. Использование различных педагогических методов и приемов, например, деловой игры «Работа в виртуальной лаборатории» позволяют формировать практические навыки, позволяющие быть востребованными в профессиональной деятельности. Промежуточная аттестация (экзамен) по дисциплине «Аналитическая химия» проводится в виде демонстрационного экзамена по методикам World Skills Russia по модулям, предложенным для проведения Межвузовский соревнований WSR. В настоящее время на кафедре фундаментальной и прикладной химии разрабатывается еще одно направление профессиональной подготовки «Специалист по аналитическому контролю веществ и материалов», которое позволит расширить область практической деятельности выпускников кафедры.

Ключевые слова: бакалавр, рабочая профессия, умения, навыки, деловая игра.

Переход высшего образования от специалитета на двухступенчатую систему (бакалавриат и магистратура) определил новые требования к профессиональной подготовке выпускников-бакалавров. Выпускники вуза, в т. ч. классического университета, в большей степени владеют теоретическими знаниями, нежели практическими.

В Удмуртской Республике практически нет учебных заведений, которые готовят специалистов в области химии. Единственный вуз — Удмуртский государственный университет, имеет кафедру, выпускающую бакалавров и магистров по направлениям подготовки 04.03.01 «Химия» и 04.04.01 «Аналитическая химия». Химики, выпускники УдГУ, широко востребованы в республике, в т. ч. на предприятиях военно-промышленного комплекса и нефтяных компаний.

В свете требований Закона РФ «Об аккредитации в национальной системе аккредитации» к аккредитованным химико-аналитическим лабораториям, в т. ч. в вопросах кадрового обеспечения, возникла необходимость в изменении подходов к обучению специалистов-химиков. И для большинства работодателей становится важен не только высокий теоретический профессиональный уровень выпускников вузов, но и практический опыт работы, который выпускники приобрести еще не смогли. Замкнутый круг, в котором они оказываются сложно разорвать. Объем полученных знаний и умений часто ориентирован на общепрофессиональный уровень, а не на приобретаемую профессию.

В начале своей трудовой деятельности бакалавр химии зачастую может претендовать на должность лаборанта, в обязанности которого входит проведение аналитических работ по идентификации веществ и материалов и/или определению качественного и/или количественного состава различных объектов. Именно умение грамотно и четко выполнить все процедуры, связанные с отбором проб, пробоподготовкой, устранением мешающих влияний сопутствующих компонентов и получением аналитического сигнала, позволит выпускнику успешно выполнять свои должностные обязанности. В дальнейшем это приведет к карьерному росту (повышению разряда, категории), претендование на более высокую должность.

Поэтому для выпускников бакалавриата на первое место выходит овладение практическими навыками выполнения указанных работ.

Некоторые предприятия, например принадлежащие нефтяным компаниям, дополнительно к диплому бакалавров, требуют от выпускников вузов документы, подтверждающие квалификацию специалиста как химика-лаборанта.

Это привело к тому, что на кафедре фундаментальной и прикладной химии УдГУ, в соответствии с требованиями работодателей, предлагают студентам получить рабочую профессию — 13221 «Лаборант химического анализа». Программа подготовки составлена с учетом [3] на основании отраслевых профессиональных стандартов, которые определяют требования по этой рабочей профессии.

Реализация данной программы осуществляется в целях совершенствования подготовки выпускников направления «Химия», более полного удовлетворения потребности личности в получении образования и повышения степени социальной адаптации выпускников УдГУ. Студенты осваивают дополнительную образовательную программу в статусе слушателя.

Программа делает упор на формирование специальных умений и навыков:

- овладение различными методами анализа вещества (физическими, физико – химическими);
- приобретение навыков безопасного обращения с химическими объектами;
- обработка и интерпретация полученных результатов;
- работа с внутрилабораторной документацией, в том числе аккредитованной лабораторией.

В зависимости от успешности освоения программы, слушателям, по окончании обучения, присваивается определенный квалификационный разряд (от 2 до 4).

Программа рассчитана на 840 часов и включает 3 блока: I — Дисциплины; II — Практики; III — Итоговая аттестация.

Дисциплины распределены на 3 цикла: общепрофессиональные, профессиональные и курсы по выбору.

Например, в общепрофессиональный цикл входят:

- основы аналитической химии;
- основы стандартизации в химическом анализе;
- метрологическое обеспечение количественного химического анализа;

- охрана труда

Профессиональный цикл включает:

- основы пробоотбора и пробоподготовки в химическом анализе;
- технику выполнения химических и физико- химических анализов;
- правила техники безопасности, промышленной санитарии и пожарной безопасности;

В курсах по выбору рассматриваются вопросы, связанные с избранными главами современных вопросов в области общей и неорганической химии.

По дисциплинам, освоенным студентами в рамках основного образования, осуществляется перезачет (440 часов).

На учебную практику выделяется, в соответствии с учебным планом, 120 часов. Программа практик также реализуется через основное образование: например, через «Учебную практику по получению первичных навыков» и «Производственную практику» с освоением профессиональных навыков при работе в аналитической лаборатории [3].

В ходе обучения используются интерактивные методы [1; 2; 4], которые позволяют максимально приблизить студентов к реалиям их будущей профессии. Один из примеров их реализации такого подхода

является проведение деловой игры в рамках курса «Анализ объектов окружающей среды». Деловая игра позволяет овладеть системой навыков, умений моделями поведения и социально-психологических отношений в реальной ситуации. Игра имитирует работу экоаналитической лаборатории. Один из студентов назначается руководителем лаборатории, остальные — выполняют роль исполнителей количественного химического анализа. Каждый из химиков — аналитиков получает задание по определению конкретного показателя качества природной воды. Все работы выполняются по аттестованным методикам измерений, внесенным в Государственный реестр РФ (чаще таким документами на методики измерений выступают ГОСТ или ПНД Ф). Далее каждый исполнитель приступает к освоению методики: прорабатывает текст методики, готовит все необходимые растворы, строит градуировочные зависимости, в случае необходимости, устанавливает поправочные коэффициенты для стандартных растворов и т. д.

После подготовительного этапа каждый исполнитель получает шифрованную пробу, приготовленной в виде аттестованной смеси из стандартных образцов, и проводит контроль качества получаемых результатов, по положительному итогу которого исполнитель получает допуск к анализу рабочих проб.

Далее обыгрывается один из рабочих будней любой аналитической лаборатории: с утра поступают реальные пробы воды для анализа, которые обязательно заносятся руководителем или иным ответственным лицом в Журнал приема проб, шифруются и выдаются исполнителям. Каждый из них анализирует все рабочие пробы по выбранному им показателю и вносит соответствующие записи в Рабочий журнал. По полученным результатам оформляются Протоколы анализа на каждую пробу.

Все этапы аналитических работ — от отбора проб до заполнения всех документов лаборатории, помогают оценить каждому студенту, насколько он профессионально подходит к решению практических задач, в какой мере он адаптирован к конкретному виду деятельности.

Итоговая аттестация проходит в виде письменного экзамена по билетам. В состав комиссии, принимающих экзамен, входят как преподаватели кафедры, так и представители организаций — работодателей.

Уровень освоения практических умений и навыков сложно оценить с помощью теоретического экзамена. Более объективную картину дает экзамен на профессиональную компетентность и мастерство. Экзамен в этом учебном году может быть проведен для слушателей программы «Лаборант химического анализа», в виде демонстрационного экзамена по методикам World Skills Russia по модулям, предложенным

для проведения Межвузовский соревнований WSR [5]. Сложность его проведения существует, но итоги экзамена станут серьезной основой для анализа деятельности и студентов и преподавателей.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жукова Н. М., Шингарёва М. В. Разработка модели системы компетентностно-ориентированных задач. Вестник ФГОУ ВПО МГАУ. 2011 г. № 4. С. 68–72.
2. Кузнецов В. В. Методика профессионального обучения: учебное пособие для учреждений высшего профессионального образования. М.: ЭГВЕС, 2013. 160 с.
3. Методические рекомендации по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов. М.: Министерство образования и науки Российской Федерации. 2015 г. 42 с.
4. Старикова Л. Д., Пачикова Л. П., Касьянова Ю. С. Методика профессионального обучения. Организация самостоятельной работы студентов. Екатеринбург: РГППУ, 2014 г. 161 с.
5. Шалунова М. Г. Практикум по методике профессионального обучения: учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во Рос. проф. пед. института, 2002. 138 с.

А. А. Вахрушев

г. Ижевск (Россия)

Удмуртский гос. ун-т

ЖУРНАЛИСТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УДМУРТИИ: ДОСТИЖЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ

Рассматриваются история кафедры журналистики, специфика учебного процесса. Анализируются современные проблемы журналистского образования, приводятся мнения медиаэкспертов; перечисляются факторы, определяющие кризис отрасли, определяются профессиональные задачи, стоящие в области профессиональной деятельности. Приводятся также, на основании мнений работодателей, отрицательные и положительные качества студентов-практикантов и выпускников-журналистов.

Ключевые слова: журналистское образование; теория и практика; достижения и проблемы.

История кафедры журналистики УдГУ берет свое начало в 1994 г., когда началось обучение по специальности «Журналистика» на базе факультета удмуртской филологии. До этого на факультете велась профильная специализация по подготовке национальных кадров.

В 1999 г. был образован самостоятельный факультет журналистики. В 2015 г. в рамках осуществляющейся в УдГУ оптимизации учебного процесса факультет был преобразован в кафедру журналистики (слившись из двух кафедр: истории и теории журналистики и электронных средств массовой информации — в одну) и вошел в структуру нового Института удмуртской филологии, финно-угроведения и журналистики.

Кафедра журналистики — единственный в республике учебный и научно-методический центр, осуществляющий профессиональную подготовку кадров с высшим образованием по журналистике. Обучение бакалавров ведется по дневной и заочной формам по бюджетной и платной категориям. Намечается также открытие магистратуры по журналистике.

Подготовка будущих журналистов ведется по двум направлениям: в области печати и электронных СМИ. Большое значение при подготовке студентов-журналистов отводится производственной практике, которую они проходят в различных СМИ республики и за ее пределами. В учебном процессе важное место занимают мастерские-студии и спецкурсы, в которых задействованы также ведущие журналисты-практики.

Наряду с учебным процессом ведутся исследования современного состояния российской и республиканской журналистики, тенденции их

развития, истории региональных и национальных СМИ. Профильная научная тема кафедры — «Региональные СМИ в контексте общероссийских СМИ».

Отрадно, что часть студентов показывает отличные результаты в журналистике еще во время обучения, занимает призовые места в конкурсах, олимпиадах и т. д. Так, студентка заочного отделения Н. Филинова, например, заняла 1 место в конкурсе на короткое эссе журнала «Профессия — журналист»; Ю. Сунцова, будучи студенткой 5 курса, за исследовательскую работу была удостоена первой премии в конкурсе «Восходящая звезда — 2010» журнала «Журналист», а вскоре после окончания обучения — престижной Международной премии им. А. Сахарова. Студенты регулярно попадают в финальные этапы российской олимпиады по журналистике. Многие студенты еще во время учебы становятся членами Союза журналистов России.

В 2006 г. создана учебная лаборатория «Дебютант», где студенты применяют на практике знания, полученные на лекционных и практических занятиях. Фильмы, созданные студией «Дебютант», становились призерами российских фестивалей и конкурсов с международным участием.

На кафедре практикуются встречи с известными журналистами-практиками, известными ньюсмейкерами. Так, в гостях побывали финские ученые К. Саламаа и С. Лаллукка, венгерский профессор П. Домокош, немецкий журналист И. Ридмилле и др. Для чтения лекций по журналистике приглашались проф. казанского факультета журналистики А. А. Роот, проф. Высшей школы журналистики и массовых коммуникаций СПбГУ Л. П. Громова, финский исследователь журналистики Ю. Пиетиляйнен. Мастер-классы вели А. Максимов, А. Самолётов, Д. Губерниев, А. Шароградский, М. Чернобровина, А. Каминский, А. Сокольская, П. Гутионтов и др.

Тем не менее, проблемы журналистского образования в целом по стране и, соответственно в Удмуртском университете, стоят острые. Стремительно меняется окружающая нас реальность, и перед журналистами встает важная задача, заключающаяся в адекватном реагировании на эти изменения. Сегодня журналист обладает цифровыми технологиями, позволяющими одновременно работать для газеты, радио, ТВ, Интернета, мобильной журналистики. Это универсализация журналистской профессии, которая базируется на конвергентности информационного процесса. Все это приводит к новым подходам в обучении. В связи с этим актуализируются следующие вопросы: каковы современные требования к журналистике? Чему и как учить будущих журналистов?

Сама профессия журналиста сегодня видоизменяется. Сегодня ее меняет компьютер и Сеть, прежде всего, Интернет. Поэтому сегодня можно говорить о наличии у нас в стране двух журналистских пластов: традиционного (классического) и виртуального. Все это, безусловно требует дополнительного серьезного осмысления. Одна из проблем современного журналистского образования, по мнению ряда медиаэкспертов, связана с новым подходом к высшему образованию в целом. В частности, декан факультета журналистики Воронежского государственного университета проф. В. Тулупов считает, что система высшего образования, существовавшая в Советском Союзе, в современной России отсутствует: мы «пришли ко “всеобщему высшему образованию”. И даже если учесть, что высшая школа в данном случае взяла на себя по отношению к молодежи реализацию социальной функции, качество подготовки специалистов, естественно, снизилось» [2, с. 9]. Более того, по мнению автора, снизились и требования к самой профессии. В частности, некоторые работодатели «видят в журналистике лишь средство извлечения прибыли и... поощряют журналистов, нарушающих профессиональные и этические стандарты, призывая их организовывать заказные, платные статьи, публиковать надуманно-сенсационные материалы» [2, с. 9]. Аналогичного мнения придерживается декан Высшей школы журналистики и массовых коммуникаций СПбГУ Анатолий Пую. Эксперт убежден, что высшее образование в стране обесценилось во многом благодаря тому, что с конца 1990-х гг. оно стало доступным для всех, а «высшая школа перестала считаться колыбелью элиты, потому что в вузы стали поступать все те, кто прежде мог рассчитывать только на среднее специальное образование» [1, с. 63]. Сейчас среди студентов зачастую оказываются совершенно случайные люди, у которых нет интереса к профессии, не горят глаза. Для них «отбывание» на факультете, скорее всего, дань уважения родителям, которым нужны корочки, или нежелание противостоять общественному мнению, убеждающему аудиторию в том, что каждый уважающий себя человек должен диплом о высшем образовании. Поэтому проблема выбора пути, как ее обозначает проф. Тулупов, либо качественное образование для элиты и массовое для большинства, либо всеобщее системное обучение, остается одной из самых актуальных [2, с. 8]. Еще одна проблема, о которой можно говорить не только в рамках узкой журналистской направленности, но и в рамках образовательных подходов в целом, связана с деградацией современного образования и падением уровня интеллектуального развития школьников. Ситуацию усугубляет и закрепленный в массовом сознании концепт, представляющий образование как сферу услуг.

Перечислим еще некоторые факторы, определяющие современный кризис отрасли: не хватает настоящих профессионалов в области СМИ и массовых коммуникаций; отсутствует мониторинг потребности индустрии СМИ в специалистах, нет госзаказа; нет системы в трудоустройстве выпускников; существует разрыв между образовательным учреждением и СМИ; система профессионального государственного образования отстает от требований бурно растущего рынка СМИ; отсутствует система повышения квалификации журналистов.

Изучение проблем, стоящих перед журналистским образованием, будет неполным без сводных мнений работодателей, журналистов-практиков. Руководители СМИ имеют, как правило, такие претензии к выпускникам и студентам-практикантам, как слабое владение навыками журналистской работы: неумение быстро и качественно написать материал, нежелание искать общественно значимые темы, откликаться на любые информационные поводы. Отмечается наличие таких личностных качеств, как инфантильность, инертность, лень, необязательность, отсутствие настойчивости, журналистского азарта. Некоторые руководители указывают на отсутствие стремления удивлять и удивляться, качеств, важных для журналиста. Есть и другие, положительные отзывы. Например, нередко отмечаются такие качества, как креативность, сильное творческое начало, любознательность, незакомплексованность. Противоречивые оценки связаны с тем, что в редакции приходят разные студенты, как одаренные, так и не очень.

Основную причину недостатков большинство видит в том, что на факультетах много занимаются теорией и мало журналистской практикой. Но известно, что ничего нет практичнее теории. Более того, серьезные СМИ понимают, что главное состоит в фундаментальных знаниях, широком кругозоре, а технологиям можно обучиться за короткий срок. То есть, фундаментальная база всегда была основным резервом развития выпускника-журналиста, потому что представляет собой неограниченный ресурс для дальнейшего самосовершенствования в профессии.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Пую А.* Современные студенты более амбициозны и требовательны // Журналист. 2011. № 7. С. 62–63.
2. *Тулупов В. В.* Какое будущее ждет журналистское образование? // Журналист. Социальные коммуникации. 2014. № 1. С. 6–18.
3. *Шкляев А. Г.* Из истории факультета журналистики // Наука в УГПИ–УдГУ: история, современное состояние, перспективы: материалы науч. конф. Ижевск : Удмурт. ун-т, 2011. С. 246–253.

О. Н. Гуров

г. Москва (Россия)

ФРТ ИОМ РАНХиГС

Экспертный совет по управлению экономикой знаний
при Комитете ГД по образованию и науке

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Происходящие во всех сферах жизни события, в т. ч., системная трансформация рынка труда, диктуют необходимость развития непрерывного образования, концепция которого была проработана и исследована многими исследователями достаточно давно. Развитию непрерывного образования благоприятствуют процессы цифровизации, в которую вовлечены многие общественные системы, в т. ч., образовательная. Однако, сам по себе цифровизация образовательных процессов не является панацеей, и для достижения положительных результатов необходимо применение комплексного подхода, который позволит адаптировать экономическую, административную и социальную управленческие модели, таким образом, чтобы они учитывали важное значение, которое сегодня придается в мире созданию, развитию и повышению качества человеческого капитала. Именно он олицетворяет интеллектуальный потенциал государства и представляет собой главную составляющую национального богатства. В этих условиях формирование эффективной системы непрерывного образования позволит обеспечить социально-экономическую стабильность в обществе и достойно конкурировать на международном рынке человеческого капитала.

Ключевые слова: непрерывное образование, рынок труда, цифровая трансформация, метапаразит, цифровая грамотность.

В первую очередь необходимо определить, что означает сам концепт «непрерывное образование» в современных реалиях. Непрерывное образование / обучение, образование / обучение на протяжении всей жизни или в течение всей жизни — синонимы ли это, или у каждого термина есть своя специфика? Говорим ли мы в первую очередь о деятельности, которую планируют, организуют и реализуют общественные институты в целях улучшения социальных показателей и повышения уровня культуры в обществе, или речь идет о системе непрерывной переподготовки кадров для строго хозяйственных целей?

Нельзя не отметить, что понятие «на протяжении всей жизни» может ассоциироваться с тем, что современное общество не оставляет человеку выбора, фактически принуждая его находиться в постоянном движении, совершенствовать навыки, оставаться открытым к динамике общественных процессов. В статье мы постараемся показать, что эти

требования на самом деле направлены на улучшение многих критических сторон общественной жизни и обладают потенциалом качественного изменения ряда «болезненных точек» в социальной сфере. Далее под непрерывным образованием мы будем подразумевать широкий круг процессов и практик:

- обучение/образование в течение всей жизни;
- образование взрослых, в т. ч., для освоения ими новых профессий;
- совершенствование профессионального уровня в системном смысле [4].

При этом начало теоретических рассуждений о непрерывном обучении относится к работам чешского мыслителя и педагога Я. А. Коменского (1592–1670), который описал и обосновал систему обучения / образования в соответствии с возрастом человека и определил содержание обучения для каждой школы, от момента рождения до «школы умирания» [6].

Не претендуя на хоть сколько-то полное описание истории исследования феномена непрерывного обучения, отметим, что немецкий педагог А. Капп в первой половине XIX в. ввел термин «андрагогика» для описания направления в образовании для взрослых людей, в т. ч. особенностей руководства такой деятельностью, и обосновал потребность в обучении человека в течение всей его жизни. Американский писатель Э. К. Линдемэн в книге «Значение образования взрослых» (1926) отметил, что образование взрослых должно быть организовано не на формальных учебных планах, а основываться на образовательных возможностях, имеющихся в повседневной жизни, на практических кейсах и эмпирических результатах [8].

В 1970-х гг. в Европе открылась новая глава в исследовании и уже системного продвижения непрерывного обучения — масштаб обсуждения поднялся на самый высокий уровень. В рамках деятельности Совета Европы был создан Комитет по внешкольному образованию, который вывел образовательную политику для всех возрастов на государственный и международный уровень. При этом еще ранее, в 1949 г., ЮНЕСКО провела международную конференцию по образованию взрослых, которая с тех пор проводится каждые 12 лет. На этом уровне непрерывное образование определяется как совокупность различных процессов обучения, посредством которых взрослые люди развивают свои способности, получают новые знания, а также повышают техническую или профессиональную квалификацию для удовлетворения и личных, и общественных потребностей [10].

Сегодня едва ли возможно сомневаться в актуальности непрерывного образования. Самым очевидным является то, что сейчас рынок труда меняется качественно и кардинально. В одних сферах он ужимается, определенные профессии становятся невостребованными, в других областях — напротив, наблюдается сегодня или пока только прогнозируется нехватка профессионалов. В отчете ВЭФ «COVID-19: Великая перезагрузка» авторы К. Шваб и Т. Маллере отмечают, что образование само по себе представляет собой перспективную сферу с точки зрения формирования рабочих мест, и что еще важнее, способствует мультипликативному социальному эффекту, выражающемуся в потенциале занятости и долгосрочных выгодах для общества в обеспечении равенства, социальной мобильности и инклюзивного развития [9]. Эти явления свидетельствуют, что непрерывное образование является насущной потребностью, а его требования — это данность, требующая создания условий, комплексных и системных.

Однако также, как и концепция непрерывного образования не является изобретением последних лет, так и с системными проблемами на рынке труда мир сталкивается не впервые. Вспомним историю американского «Ржавого пояса», северо-востока и Среднего Запада США, где в результате деиндустриализации за последнюю половину века занятость населения в обрабатывающей промышленности уменьшилась с 40 % (ок. 20 млн) в конце 1980-х гг. до менее чем 9 % (12 млн) в 2015 г. [7]. Несложно вспомнить, какие потрясения претерпело общество в период «промышленной революции» конца XVIII — первой половины XIX в., коренным образом изменившей привычные системы труда и, шире, — образ жизни во многих социальных стратах.

Немного отойдя в сторону, отметим, что панацея от таких потрясений, по крайней мере, в концептуальном поле, тоже лежит в истории. Это модель универсального индивида, человека эпохи Возрождения. Хотя мы помним, что термин «полимат» имеет гораздо более давнее происхождение и относится еще к Античности, а универсальный человек, а настоящие энциклопедисты встречались на протяжении всей истории. В России самым ярким из них был М. В. Ломоносов, достигший высот во многих направлениях практической деятельности, в естественных и гуманитарных науках, и даже в искусстве.

Сегодня для воспитания такой личности возможностей много больше, чем в предыдущие исторические периоды. Отметим, что такое направление мысли было близко педагогам много десятилетий назад. Ещё Н. К. Крупская писала, что целью педагогической деятельности является формирование всесторонне развитой личности, обладающей яркой индивидуальностью. При этом она же отмечала, что для такого раз-

вития требуется создание оптимальных условий [5]. И здесь мы подходим к вопросу цифровизации образовательных процессов. На первый взгляд очевидно, что цифровые технологии предоставляет самые благоприятные условия по своей «природе». Однако все не так просто, мы имеем дело с комплексной задачей: цифровизация образовательных процессов требует совершенствование экономических, административных и социальных управленческих моделей.

На сегодняшний день мы уже погрузились в интенсивную цифровизацию образования. Это произошло де факто, точнее сказать, мы оказались в ней явочным порядком. Поэтому на текущем этапе представляется целесообразным не только прогнозировать перспективы и возможности, риски и угрозы, но и (а, возможно, вынужденно, и в первую очередь) сложности текущей ситуации, в которой мы находимся как специалисты и пользователи. Более того, перед нашими глазами целый ряд неудачных попыток реализации масштабных управленческих решений в недавнем прошлом. Например, при подготовке и проведении пенсионной реформы отсутствовал комплексный подход, и реакция общества оказалась настолько острой, что урегулирование социального напряжения осуществлялось на уровне Президента России В. Путина¹. Поэтому разговор о необходимости непрерывного образования — проблема большого масштаба. Это вопрос, имеет ли общество и граждане право на эффективное управление. Ответ, безусловно, положительный, поскольку такие права прописаны в ст. 32–33 Конституции РФ [3]. Понятно, что все озвученные вопросы — рынок труда и социальная сфера, цифровизация процессов и политика — все эти сферы многоуровневые, и все они связаны между собой в первую очередь тем, что для подготовки и разработки актуальных на сегодняшний день управленческих моделей и концепций управления, важно создание системы подготовки кадров для их реализации.

Ситуация осложняется тем, что расходная часть таких процессов не всегда напрямую коррелируется с социальной ценностью той или иной деятельности. В таких условиях эффективным вариантом развития может стать создание институтов государственно-частного партнерства в этих областях, которые выполнят две важнейшие задачи — обеспечат инвестиции и позволят вовлечь общества в процессы управления требуемыми изменениями.

¹ Подробнее см. Путин: поправки в пенсионное законодательство потребуют дополнительного финансирования [Электронный ресурс] / ТАСС. URL: <https://tass.ru/ekonomika/5628318> (дата обращения 19.12.2020).

Отметим, что востребованность непрерывного образования относится не только к получению новой профессии или повышению профессиональной квалификации, но и к обретению необходимых компетенций в областях, которые мы привыкли относить к частным и повседневным. Это еще одно подтверждение, насколько взаимосвязаны сегодня все общественные процессы. Говоря о запросе на непрерывное образование, необходимо обратиться к запросу на компетентность в сфере финансовой и цифровой грамотности. В первую очередь, этот запрос сформулирован самим обществом, субъектами экономических и социальных отношений. Очевидно, что финансовая и цифровая грамотность — один из рычагов повышения производительности труда. Это простой и не вызывающий сомнений в эффективности инструмент роста благосостояния населения и, следовательно, улучшения экономической ситуации в стране.

Сфера достижения финансовой и цифровой грамотности требует особого внимания, и ее неудовлетворительное состояние иллюстрирует поведение российского населения, которому оно следует в отношении собственных сбережений. Это стратегический вопрос, и существует прямая взаимосвязь между тем, насколько граждане осознают риски и возможности финансовых инструментов, и насколько успешно или неудачно реализуются государственные интересы. В этой области, к сожалению, не наблюдается целенаправленной и эффективной работы по повышению финансовой грамотности. В частности, реализация проекта Министерства финансов «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации» стоимостью более 200 млн долларов США, не позволяет оценить какую-либо пользу от всех этих мероприятий, как заявлено в отчете Счетной палаты РФ. Эксперты дают частные прогнозы и советы, комментарии и рекомендации — и это не только не системно, но зачастую вызывает просто негативную общественную реакцию. Достаточно вспомнить бурную реакцию россиян на заявление главы упомянутой выше Счетной палаты о возможном изъятии государством денежных средств физических лиц, размещенных в российских банках¹. Всё это ярко демонстрирует, как отсутствие единой концепции приводит к росту социального напряжения. Складывается своего рода порочный круг.

¹ На «Финансовой грамотности» чиновники заработали более 200 млн долларов [Электронный ресурс] / ГУП Независимая газета. URL: https://www.ng.ru/economics/2019-03-28/1_7543_finance.html (дата обращения 19.12.2020); Также см.: Кудрин предупредил об ударе следующей стадии кризиса по банкам [Электронный ресурс] /РБК. URL: <https://www.rbc.ru/finances/13/04/2020/5e942e2b9a794789aaf7034e> (дата обращения 07.04.2019.12.2020).

В этих условиях представляется, что создание единой комплексной программы повышения цифровой и финансовой грамотности населения — задача общегосударственного масштаба и характера, требующая для реализации в первую очередь выработки общего инструментария. Среди основных инструментов, в первую очередь, создание общеобразовательных программ, но все это было бы бессмысленным без установления правил игры со стороны законодателей, в рамках которой необходимо, в частности, проводить системную и продуманную работу с цифровым и финансовым мракобесием, которое включает несколько направлений.

В первую очередь, речь идет о невообразимых по антинаучности алармистских идеях, например, призывающих к отказу от открытия банковских счетов по псевдорелигиозным соображениям, и тому подобное. Обилие таких кейсов должно настораживать, поскольку мы живем в состоянии инфодемии, в которой сложно найти различие между правдой и ложью, профессиональным и любительским суждением, научной и антинаучной мыслью. Инфодемия распространяется метапаразитарным способом, если понимать под метапаразитом метафору страха перед непонятными и враждебными явлениями, которые в условиях информационного общества распространяются подобно паразитарным инфекциям [2]. В этих условиях подобные деструктивные идеи имеют тенденцию распространяться в колоссальных масштабах и оказывать большое влияние на общественную жизнь. Это серьезная угроза финансовой и цифровой грамотности и многосторонняя проблема, требующая комплексного решения. С другой стороны, магическая вера населения в альтернативные финансовые инструменты, связанные с криптовалютами и другими продвинутыми технологиями, представляют собой не меньшую угрозу — как минимум это весьма уязвимая область для различного рода злоупотреблений и преступлений. Для работы в этом направлении необходимо обеспечить цифровое и финансовое просвещение в такой же степени, как и активизировать работу правоохранителей.

Таким образом, представленный контур проблем заставляет задуматься о необходимости разработки комплексной программы, которая позволит соответствующим образом распределить ресурсы и усилия государства, чтобы охватывать все возрастные группы населения, начиная с учеников младших и средних классов, и заканчивая пенсионерами. Каждый сегмент требует особого подхода, и при формировании дорожной карты мы можем свериться с уже имеющимся международным опытом.

Известно, что в школах Великобритании проводятся специальные занятия по финансовой грамотности и по организации правильных по-

купок в магазинах. Программы обучения создаются на основе инструментов геймификации и учитывают особенности детской психологии. Юных граждан обучают методологии того, как правильно распределять собственные материальные ресурсы даже в самых повседневных делах. Для взрослых существует много офлайн и онлайн практических учебных курсов по тому, как управлять семейным бюджетом, как правильно распределять расходы на покупки в праздничные периоды, как экономить в период распродаж¹.

Создание и распространение в обществе условий для понимания таких возможностей, как подсчитано, позволяющих экономить существенную часть бюджета домохозяйства, является важным вкладом в достижение финансовой грамотности, и представляет собой важный компонент непрерывного образования.

Примеры из мировой практики свидетельствуют об успехе программ непрерывного образования, направленных и на старшие возрастные группы, в частности, на пенсионеров. В отношении этого сегмента решаются различные задачи, в рамках которых представители старшего поколения получают возможность улучшить финансовое положение, но и в новом качестве вовлечься в общественную и экономическую жизнь. В странах Северной Европы за счет успешной реализации программ повышения цифровой грамотности пенсионеров, удалось вовлечь ряд лиц старшего возраста в процессы самоуправления, при этом существенно сократить расходы и повысить эффективность муниципального управления, не говоря уже о том, что эти люди обрели дополнительную мотивацию и интерес к жизни.

Итак, полагаем необходимым разработку и принятие законодателями комплексной программы непрерывного образования для различных сегментов. Комплексный характер документа требует привлечения к его подготовке и согласованию экспертов по финансам, образованию и технологиям. Стратегический характер изложенной проблемы обусловлен тем, человеческий капитал и непрерывное образование в качестве инструмента его развития непосредственно определяют интеллектуальный потенциал государства, составляющий основу национального богатства. Развитие всех возможностей в этом направлении необходимо не только для поддержания экономической и социальной стабильности,

¹ Подробнее см.: A guide to budgeting [Электронный ресурс] / The Bank Workers Charity. URL: <https://www.bwcharity.org.uk/guides/money/budgeting> (дата обращения 19.12.2020); Также см.: Learning about money and financial literacy needs jokes and games say children [Электронный ресурс] / Bank of England. URL: <https://www.bankofengland.co.uk/news/2020/july/learning-about-money-and-financial-literacy-needs-jokes-and-games-say-children> (дата обращения 19.12.2020).

но и для обеспечения достойных позиций в международном конкурентном рынке человеческого капитала.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бесчеловечный арбитраж: смогут ли роботы заменить юристов [Электронный ресурс] / РБК. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/industry/5d9cb5d79a7947cc3cseea72> (дата обращения 29.12.2020).
2. Гуров О. Н. «Метапаразит» как феномен современной массовой культуры // Межкультурная коммуникация: Запад–Россия–Восток: Материалы Междунар. студ. науч.-практ. конф., Новосибирск, 8–10 нояб. 2017 г. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. 340 с.
3. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ, от 05.02.2014 N 2-ФКЗ, от 01.07.2020 N 11-ФКЗ) // Собрание законодательства РФ, 01.07.2020, N 31, ст. 4398.
4. Коршунов И. А. Век живи — век учись: непрерывное образование в России. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 310 с.
5. Педагогические сочинения. В 10 т. Т.2. Общие вопросы педагогики; Организация народного образования в СССР / Н. К. Крупская. М. : Изд-во АПН, 1958. 735 с.
6. Пережовская А. Н. Вклад Я. А. Коменского в развитие педагогической науки // Инновационные педагогические технологии: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2015 г.). Казань: Бук, 2015. С. 27–30.
7. Путилова Е. С. Географические особенности деиндустриализации США во второй половине XX века // Вестн. Мос. ун-та. Сер. 5. География. 2018. № 1. С. 102–108.
8. Jackson, Norman J. (2012): Lifewide Learning: History of an idea. In: Jackson, Norman J. (ed): The Lifewide Learning, Education & Personal Development. URL: http://lifewideeducation.co.uk/sites/default/files/chapter_a1_jackson.pdf (дата обращения: 29.12.2020).
9. Schwab K, Malleret T. Covid-19: The Great Reset. Geneva Switzerland, World Economic Forum, 2020. 212 p. URL: https://straight2point.info/wp-content/uploads/2020/08/COVID-19_-The-Great-Reset-Klaus-Schwab.pdf (дата обращения: 29.12.2020).
10. Summary report of the International Conference on Adult Education, Elsinore, Denmark, 19-25 June 1949 . URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000071263_eng (дата обращения: 29.12.2020).

М. В. Контева

г. Воронеж (Россия)

Воронежский гос. пед. ун-т

ГОТОВНОСТЬ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ К РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена внедрению дистанционного обучения в современную образовательную среду, формированию готовности субъектов образовательного процесса к данной форме обучения. Описаны элементы профессиональной готовности, рассматриваются проблемы обучающихся и преподавателей при переходе к удаленной деятельности. Представлены преимущества и недостатки данной технологии обучения. Выдвигается идея о том, что достижения дистанционного обучения в учебном процессе в основном обеспечиваются готовностью педагогов применять современные технологии в педагогической деятельности, а для успешного формирования готовности преподавателя к реализации дистанционного обучения рекомендовано выполнить ряд организационно-педагогических условий. После анализа педагогической деятельности представлены рекомендации по подготовке обучающихся к работе в условиях современной модернизации образования при дистанционном обучении.

Ключевые слова: дистанционное обучение, образовательные технологии, информационные технологии, образовательная деятельность, самостоятельная работа.

В условиях модернизации современного образования, даже при очной форме обучения, стремительно внедряются дистанционные образовательные технологии, получившие широкое распространение благодаря активной компьютеризации современного общества. В настоящее время информационные технологии с использованием цифровых инструментов предлагают больше возможностей не только для классических занятий, но и для практических, промежуточных, итоговых или государственных аттестаций, а также для внеурочных мероприятий.

В дистанционном обучении участники образовательной деятельности удалены друг от друга, но они могут взаимодействовать, например, через платформы дистанционного обучения. В различных источниках понятие дистанционного обучения трактуется по-разному, но смысл его един — это вид обучения, основанный на интерактивном взаимодействии удаленных друг от друга субъектов образовательного процесса [1]. При рассмотрении варианта обучения с использованием этой технологии следует учитывать некоторые преимущества: свободный график обучения и выполнения заданий по дисциплине, доступность лекций, презентаций к ним и других материалов в любой момент времени,

социальное равенство педагога и учащихся, творческий подход. К недостаткам можно отнести отсутствие постоянного общения и взаимосвязи субъектов образовательного процесса, присутствие ряда индивидуальных и психологических особенностей, например, самостоятельность обучаемого, его ответственность в учебной деятельности, необходимость постоянного доступа к источникам информации, отсутствие постоянного контроля над деятельностью обучающихся [3].

Прежде чем внедрять в образовательный процесс дистанционное обучение или любые новые образовательные технологии, необходимо оценить уровень готовности субъектов образовательного процесса к таким технологиям. С одной стороны необходимо провести анализ готовности самого преподавателя, с другой стороны определить готовность обучающегося.

Понятие готовности рассматривается как интегральное качество личности, которое включает в себя положительное отношение к познавательной деятельности, умение обобщать, систематизировать и применять знания при выполнении профессиональных функций, применять индивидуальный стиль деятельности при решении профессиональных задач, использовать средства информационно-коммуникационных технологий.

Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, О. Н. Садовникова, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко и др. выделяют 5 элементов профессиональной готовности:

- 1) мотивационный (ответственность за решение задачи);
- 2) ориентационный (знания и представления об особенностях и условиях деятельности, ее требованиях к личности);
- 3) операциональный (владение способами и приемами деятельности, необходимыми знаниями, навыками, умениями и др.);
- 4) волевой (самоконтроль, умение управлять действиями, из которых складывается выполнение обязанностей);
- 5) оценочный (оценка своей подготовленности и соответствия процесса решения профессиональных задач оптимальным образцам) [2].

Достижения дистанционного обучения в учебном процессе в основном обеспечиваются готовностью педагогов применять современные технологии в своей поурочной деятельности, оценивать эффективность форм дистанционной работы со студентами и решать дидактические задачи. Это актуализирует специальную подготовку преподавателя в области организации и методики данной формы, знания средств коммуникации и технологий работы в информационно-образовательной среде. Для некоторых преподавателей использование новых цифровых технологий при переходе на дистанционное обучение является сложным,

пугающим явлением. Это связано с недостаточной подготовкой педагога в области освоения компьютерных технологий и недостаточной материально-технической базой образовательной организации. Не обладающие основными знаниями и навыками в области информационных технологий и цифрового образования преподаватели нуждаются в значительном улучшении профессиональных компетенций в применении дистанционных средств. С быстрым внедрением этих технологий в образовательный процесс появляется желание и необходимость использовать их. Для дальнейшего развития этого процесса необходимо систематизировать использование рассматриваемых технологий в учебной деятельности и осознать стадию готовности к внедрению при дистанционном обучении. Умение использовать цифровые инструменты в своей деятельности, является началом профессионального подхода преподавателя к решению проблемы перехода к удаленной деятельности, к ее последующей реализации на практике. Тем не менее, как показала практика дистанционного обучения, большинство преподавателей хорошо разбираются в информационных технологиях и могут подготавливать документы, использовать телекоммуникации и организовывать занятия с помощью таких технологий. Но есть еще одна проблема — творческое использование этих знаний, навыков и компетенций в области компьютеризации в своей профессиональной деятельности на занятиях со студентами. Успешное овладение педагогами этой сферой деятельности является основой для сознательного внедрения информационных технологий в сферу образования, что позволит перейти на другой уровень передачи знаний, создать инструменты обучения с огромными интерактивными возможностями, используя среду обучения, близкую к реальности.

Если высокоинформативный, понятный, доступный в любое время, хорошо иллюстрированный учебный ресурс с соответствующей инструкцией будет разработан для обучающихся и проведение занятия не будет затруднено посторонними отвлекающими факторами, оптимальные результаты дистанционного занятия будут достигнуты. Педагог теперь должен не только учиться сам современным передовым технологиям, но и научить студентов пользоваться той или иной платформой, с помощью которой будет осуществляться продуктивное дистанционное обучение. Существуют разного рода готовые инструкции, обучающие видео, мультимедийные презентации, которые расположены в сети интернет в свободном доступе. В настоящее время существует множество платформ и программ, призванных помочь преподавателю организовать дистанционное занятие и во множестве таких инструментов каждый может найти для себя наиболее удобный и интересный.

На сегодняшний день доступны различные образовательные услуги, направленные на оказание методической поддержки педагогам, работающим в системе общего среднего, среднего профессионального и высшего образования, но к сожалению методические разработки в области создания средств электронного обучения и содержания образовательных ресурсов Интернета все еще отстают от соответствующих технологических разработок. Отставание в решении методических проблем вместе с профессиональной неготовностью педагога к использованию информационных технологий и Интернета являются одной из основных причин разрыва между потенциальными и реальными возможностями применения новых информационных и коммуникационных технологий в образовании.

Анализируя свою деятельность и деятельность коллег можно отметить, что для успешного формирования готовности преподавателя к реализации дистанционного обучения в условиях модернизации современного образования можно порекомендовать выполнить следующие организационно-педагогические условия:

— включать преподавателя в дистанционную образовательную деятельность в качестве учащегося для понимания сложностей, которые испытывает студент на расстоянии, для осознания функций и роли преподавателя при таком подходе;

— оказывать методическую поддержку педагогам, мотивируя повышать профессиональные компетенции;

— организовать технико-методическое обеспечение, которое должно включать технические средства, дистанционные образовательные технологии, методы работы в сети, способы и критерии оценки знаний, способы предоставления учебного материала;

— скорректировать деятельность по реализации дистанционного обучения в соответствии с полученными результатами анализа проведенного дистанционного занятия;

— при формировании мотивации акцентировать внимание на удобство, актуальность, экономичность и в некоторых случаях необходимость использования дистанционной формы обучения;

— оказать помощь в преодолении психологических барьеров в восприятии предстоящей деятельности преподавателя в системе дистанционного обучения [4].

Если говорить о готовности студентов к реализации дистанционного обучения, то, как показывает практика, молодые люди сегодня осваивают инновационные инструменты в области информационных технологий гораздо быстрее и легче адаптируются к новой среде, чем, например, преподаватель физкультуры, владеющий только начальными

знаниями в области информационных технологий, которому тоже нужно проводить занятие удаленно, например, в условиях карантина. Кроме того, в основе процесса дистанционного обучения лежит интенсивная целенаправленная, иногда неконтролируемая самостоятельная работа обучаемого, который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному графику, с набором специальных средств обучения. Педагогические исследования, а также опыт применения рассматриваемой технологии в университете и техникуме показывают, что не все студенты одинаково готовы к реализации дистанционного обучения. Можно отметить, что некоторые из них недостаточно знакомы с методами этой формы обучения, многие из них не могут рационально распределить время учебного процесса, поставить цель в реализации деятельности при удаленном обучении, а спецификой дистанционного обучения и является акцент на самостоятельную работу, в которой необходимо учитывать эти аспекты.

Анализ собственного опыта приводит к тому, что можно выделить три группы студентов: с низким, достаточным и высоким уровнем готовности к реализации дистанционного обучения. К первой группе можно отнести студентов испытывающих затруднения в творческом применении знаний, умений и навыков при решении учебных задач, в применении компьютерной техники. Другая группа студентов старается преодолевать трудности, связанные с организацией такой формы обучения и предлагает изменить пути решения различных проблем. Третья группа студентов свободно владеет работой на предлагаемых платформах, хорошо ориентируется в потоке цифровых технологий. Данная группа студентов может самостоятельно разработать учебный курс и помочь преподавателю скорректировать учебный процесс. Такие обучающиеся испытывают потребность в самопознании, им интересно получить новые знания и реализовать свои творческие возможности в сфере дистанционного обучения.

Необходимыми и наиболее важными условиями для успешного формирования готовности студентов к реализации дистанционного обучения можно считать:

- наличие познавательной активности, самостоятельности студента, умения самостоятельно логически мыслить, умение ориентироваться в новой ситуации;
- создание положительного эмоционального настроения, ситуаций успеха в процессе обучения (во многом это зависит от педагога);
- повышение творческой деятельности преподавателей и студентов;

— сведомленность преподавателей и студентов о сущности, содержании и структуре дистанционного обучения.

Данные условия формирования готовности студентов тесно взаимосвязаны друг с другом, поэтому необходимо учитывать весь комплекс условий, в т. ч. и организационно-педагогический. Приведенные рекомендации не могут решить всех проблем готовности субъектов образовательной деятельности к реализации дистанционного обучения, но могут быть полезными для коллег в условиях рассматриваемой технологии.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бакина Т. В.* Организация дистанционного обучения в СПО по специальным дисциплинам [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/QUy4x> (дата обращения: 24. 08. 2020).
2. *Васякина А. С., Шепилова Н. А.* Профессиональная готовность педагогов ДОО к инновационной деятельности // Междунар. студ. науч. вестн. 2015. № 5–3. С. 353–354.
3. *Лагуткина О. А.* Дистанционное обучение в системе среднего профессионального образования [Электронный ресурс]. URL: <https://multiurok.ru/files/distantsonnoie-obucheniie-v-sistiemie-sriedniegh.html> (дата обращения: 24. 08. 2020).
4. *Полат Е. С.* Теория и практика дистанционного обучения [Текст]: учеб. пособие для студентов высших педагогических заведений / Е. С.Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева; под ред. Е. С. Полат. М.: Издат. центр «Академия», 2004. 416 с.

Т. В. Ларичева, И. Н. Цветкова, С. Е. Цветкова

г. Нижний Новгород (Россия)

Нижегородский ин-т управления — филиал РАНХиГС

ИТ-ОБРАЗОВАНИЕ: ОТ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДО МАГИСТРАТУРЫ В ОДНОМ ВУЗЕ

В статье рассматриваются проблемы подготовки выпускников направления «Прикладная информатика». Структура образовательной программы любого уровня обучения включает обязательную часть (базовую) и часть, формируемую участниками образовательных отношений (вариативную). А это часто приводит к трудности организации учебного процесса, при несоблюдении преемственности образовательных программ многоуровневой структуры. Решение проблемы видится в организации системы непрерывного образования в условиях одного вуза и применении элементов единой информационно-образовательной среды НИУ РАНХиГС.

Ключевые слова: прикладная информатика, электронные сервисы, электронная информационно-образовательная среда, мобильные приложения.

Нижегородский институт управления — филиал РАНХиГС осуществляет подготовку специалистов различной направленности. С 2005 г. еще на базе Волго-Вятской академии государственной службы реализуются программы подготовки сначала специалистов, а в настоящее время специалистов среднего звена (среднего профессионального образования), бакалавров и магистров по направлению «Прикладная информатика».

Особенности подготовки IT-специалистов отражаются в требованиях, предъявляемых к будущему выпускнику:

— внешней средой, современными условиями ограничений и особой востребованностью профессионалов в IT отраслях;

— федеральными государственными образовательными стандартами среднего профессионального образования и высшего образования по направлению подготовки 09.02.05 и 09.04.03 Прикладная информатика (уровень среднего профессионального образования и магистратуры), самостоятельно установленным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки 09.03.03 Прикладная информатика (уровень бакалавриата) РАНХиГС.

В соответствии с ФГОС СПО и ВО по направлению «Прикладная информатика» структура образовательной программы включает обязательную часть (базовую) и часть, формируемую участниками образовательных отношений (вариативную). Это обеспечивает возможность реа-

лизации образовательных программ, имеющих различную направленность образования в рамках одного направления подготовки.

С другой стороны, это приводит к появлению образовательных программ разных учебных заведений (в рамках одного направления подготовки) во многом отличающихся друг от друга по целевым функциям и содержанию. Это влечет за собой проблему разнородности образовательных траекторий обучающихся. Ведь какая-то часть студентов сохраняет направление подготовки при переходе на программы следующего уровня, но каждый уровень обучения студенты проходят в стенах разных учебных заведений, а некоторые вообще его меняют.

Решение указанных проблем видится в организации преемственности основных образовательных программ среднего профессионального образования, бакалавриата и магистратуры в одном вузе.

Обеспечение преемственности основных образовательных программ среднего профессионального образования и высшей школы имеет исключительно важное значение при организации образовательного процесса в современных условиях. При этом одной из ключевых задач выступает сокращение и преодоление разрыва между различными образовательными уровнями, с уточнением их первоначальных целевых функций. Наиболее существенные составляющие преемственности в сфере образования:

— преемственность целей обучения и содержания основных образовательных программ;

— преемственность педагогических технологий, используемых в учебном процессе;

— преемственность знаний, умений, навыков и компетенций, формирующихся в результате освоения образовательных программ разного уровня;

— развертывание многоуровневой структуры образовательных программ в единой образовательной среде вуза.

Очевидная сложность и многообразие структуры преемственности требуют единого подхода, обеспечивающего сопряжение различных компонентов преемственности основных образовательных программ среднего профессионального и высшего образования в их тесной взаимосвязи и взаимодействии.

Прикладная информатика — это специальность, с одной стороны, инженерно-технической направленности, где изучаются сугубо инженерные дисциплины. С другой стороны, все дисциплины, относящиеся к направлению подготовки, преподаются с точки зрения прикладного характера. НИУ РАНХиГС — вуз управленческого профиля и акцент при

подготовке студентов делается именно на задачах управления и автоматизации бизнес-процессов [1].

Большое внимание при подготовке ИТ-специалистов всех уровней квалификаций, от среднего до магистратуры, уделяется проектированию корпоративных информационных систем, web-технологиям, построению Интернет-сайтов и технологиям создания корпоративных порталов, а так же разработке мобильных приложений.

Основной направленностью вуза является выпуск специалистов сферы управления, подготовка которых требует наличия в вузе стандартных компьютерных классов с возможностью освоения предметно-ориентированных программных продуктов, предназначенных для поддержки принятия управленческих решений. Реализация программ направления «Прикладная информатика», относящегося к техническому направлению подготовки специалистов, требует значительно более производительного компьютерного оснащения.

Студенты направления «Прикладная информатика» всех уровней изучают и осваивают все этапы разработки жизненного цикла информационных систем: анализ предметной области, формирование требований к ИС (базе данных, функциональным компонентам, интерфейсу, инфраструктуре), проектирование и разработку модулей ИС [3]. Для этих целей студенты используют и проприетарное, и свободно распространяемое программное обеспечение. Однако, современные тенденции развития информационных технологий требуют постоянного профессионального роста профессорско-преподавательского состава. Высокий уровень нагрузки, широкий спектр преподаваемых дисциплин, шквал новой информации в области ИТ, необходимость использования дистанционных образовательных технологий приводит к тому, что студенты получают базовые знания, не удовлетворяющие растущим требованиям работодателей. Для исправления ситуации необходимо проводить повышение квалификации для преподавателей ИТ дисциплин чаще, с возможностью стажировки в ИТ подразделениях ведущих компаний города и органах власти. Развитие программной инженерии давно ушло от кустарного производства программных продуктов одним разработчиком. Современные ИТ-проекты реализуются группами ИТ-специалистов с применением различных методологий. Среди задач развития направления «Прикладная информатика» можно выделить создание лаборатории для работы над командными проектами. Другим направлением развития можно отметить освоение этапа тестирования в жизненном цикле программных продуктов, которому не уделяется должного внимания в учебных курсах и отсутствие изучения автоматизированных систем тестирования и систем отслеживания ошибок [5].

Особое значение в современных условиях приобретает применение цифровых технологий в образовании — развитие электронной информационно-образовательной среды, которая в настоящий момент включает следующие элементы:

— система дистанционного обучения Прометей (<http://sdo.niu.ranepa.ru/>), содержащая более 850 курсов по дисциплинам среднего профессионального, высшего и дополнительного образования, по данным на ноябрь 2020 г.);

— система дистанционного обучения РАНХиГС на базе Moodle (<https://lms.ranepa.ru/>);

— электронные сервисы для студентов и слушателей (расписание on-line, электронный дневник, дистанционный заказ справок и т. д.);

— электронные библиотечные системы IPRbooks, Юрайт, Лань, Znanium, Book.ru, доступные студентам, слушателям и профессорско-преподавательскому составу института с любого компьютера, имеющего доступ к интернет);

— внутренняя библиотечная система и электронный каталог научной библиотеки, функционирующая на базе АИБС «МегаПро»;

— информационные системы управления учебным заведением (внутриинститутская КИСУЗ и общеакадемическая КАС);

— мобильные приложения для платформ iOS, Android; и др.¹

За последние десятилетия проделана большая работа по становлению направления «Прикладная информатика» в институте. Однако вследствие ускорения современного темпа развития ИТ-индустрии и необходимости повышения качества выпускаемых специалистов следует продолжать работы по дальнейшему развитию: повышение квалификации ППС, модернизация технического и программного парка, создание лабораторий коллективной работы над научно-исследовательскими и практическими проектами по созданию информационных продуктов и систем.

Таким образом, использование современных подходов в подготовке кадров ИТ-направленности благоприятствует непрерывному формированию у студентов компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности. А возможность получения образования всех уровней по одному направлению способствует повышению имиджа учебного заведения и его конкурентоспособности.

¹ Об особенностях формирования этих элементов см. в [4], их использования — в [2].

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ивина Н. Л., Ларичева Т. В., Цветкова И. Н.* Использование современных образовательных технологий при подготовке IT-специалистов в призме изменения парадигмы образования // Великие реки'2018. Труды научного конгресса 20-го Междунар. науч.-пром. форума. В 3-х т. 2018. С. 158–161.
2. *Ивина Н. Л., Ларичева Т. В., Цветкова И. Н.* Развитие направления «Прикладная информатика» в условиях цифровизации экономики // Инновационные технологии в образовательной деятельности: материалы Всерос. науч.-метод. конф. Н. Новгород: НГТУ, 2018. С. 78–86.
3. *Ивина Н. Л., Ларичева Т. В., Цветкова И. Н.* Рациональное сочетание традиционных и цифровых средств обучения при подготовке IT-специалистов // Прикладные исследования в поле регионального стратегического дискурса современной России. Основные итоги научной работы в Нижегородском институте управления в 2017 г.: сб. науч. ст. науч.-практ. конф., посвящ. Дню российской науки/ Нижний Новгород: НИУ РАНХиГС, 2018. С. 128–133.
4. *Цветкова И. Н., Болотова Е. А.* Электронная информационно-образовательная среда Нижегородского института управления — филиала РАНХиГС: опыт разработки и использования // Инновационные технологии в образовательной деятельности: Материалы Всерос. науч.-метод. конф. Н. Новгород: НГТУ, 2017. С. 224–228.
5. *Цветкова И. Н., Ларичева Т. В.* Специфика подготовки IT-специалистов в Нижегородском институте управления // Ученые записки Нижегородского института управления. Н. Новгород: НИУ РАНХиГС, 2017. С. 382–391.

И. Ф. Павлова, Е. В. Суханова

г. Ижевск (Россия)

Удмуртский гос. ун-т

ВОЗМОЖНОСТИ И ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ В УДМУРТСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В статье раскрывается суть цифровой трансформации образования и нормативное закрепление его в национальных программах «Цифровая экономика Российской Федерации» и «Образование». Раскрываются понятия «цифровая культура», «цифровая трансформация образования», «цифровой учебно-методический комплекс». В Удмуртском государственном университете вводятся в изучение дисциплины, раскрывающие основы цифровой экономики: для бакалавров — «Цифровая культура и цифровой профессионализм», для магистратуры — «Интеллектуальные технологии цифровой экономики». Данные учебные дисциплины предназначены для первокурсников обеих уровней подготовки и включают лекционные и практические занятия. Дисциплины знакомят студентов с различными аспектами развития цифровизации: сущность и развитие цифровой экономики; индустрия 4.0; цифровые платформы; искусственный интеллект; большие данные; интернет вещей; цифровая безопасность и др. Раскрываются возможности и проблемы разработки и ведения данных дисциплин, необходимость создания цифрового учебно-методического комплекса.

Ключевые слова: цифровая экономика, цифровая трансформация образования, национальные программы, Удмуртский государственный университет, цифровая культура, цифровой учебно-методический комплекс.

Цифровой трансформации подверглись все сферы жизни, в т. ч. и образование. Изменения вызваны рядом причин, на которых мы не будем в этой статье останавливаться. Цифровая трансформация российского образования тесно связана с реализуемыми национальными программами «Цифровая экономика Российской Федерации» до 2024 г. [6] и «Образование» на 2019–2024 гг. [5]. Программы делают акцент на «подготовке высококвалифицированных кадров, отвечающих новым требованиям к ключевым компетенциям цифровой экономики» [6].

Тема цифровой трансформации образования достаточно актуальная, ведутся дискуссии, проводятся конференции, преобразуются учебные планы и программы, формируется цифровая образовательная среда учреждений.

Доклад «Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России» [7], подготовленный специалистами Института образования НИУ ВШЭ и предназначенный для участников II Российско-

китайской конференции по стратегии модернизации образования, комплексно раскрывает сущность и структуру данного явления. Авторский коллектив под руководством А. Ю. Уварова считает, что «суть цифровой трансформации образования — достижение каждым обучаемым необходимых образовательных результатов за счет персонализации образовательного процесса на основе использования растущего потенциала цифровых технологий, включая применение методов искусственного интеллекта, средств виртуальной реальности; развития в учебных заведениях цифровой образовательной среды; обеспечения общедоступного широкополосного доступа к Интернету, работы с большими данными. Быстро развивающиеся и дешевеющие цифровые устройства и технологии позволяют широко внедрять новые модели организации и проведения учебной работы (новые педагогические практики), которые ранее не могли занять достойного места в массовом образовании из-за сложности их осуществления средствами традиционных (бумажных) технологий работы с информацией» [7].

С целью преобразования системы образования в период цифровой экономики в Удмуртском государственном университете с 2020 г. почти во все учебные образовательные планы были введены дисциплины «Цифровая культура и цифровой профессионализм» (уровень бакалавриата) и «Интеллектуальные технологии цифровой экономики» (уровень магистратуры).

Цель данной дисциплины — знакомство на базовом уровне с основными направлениями развития цифровой экономики и цифровых технологий, содействие в освоении ключевых компетенций цифровой экономики, формировании у молодежи цифровой грамотности.

Для определения структуры дисциплины обратимся к сущности понятия «цифровая культура». Терминологический анализ, проведенный Е. Е. Елькиной, показал, что цифровая культура «отражает два основных подхода: 1) с позиций технологического детерминизма и трансгуманизма культура цифровой эпохи определяется как «культура цифровых автоматов», основанная на цифровом кодировании и его универсальной технической реализации, трансформирующаяся в XXI в. в культуру искусственной жизни (Д. В. Галкин [2]); 2) с точки зрения представителей гуманитарного подхода, таких как Ч. Гир [3], А. Ю. Алексеев [1], Д. Е. Прокудин, Е. Г. Соколов [8], Н. Л. Соколова [9], цифровая культура определяется как совокупность практик в современной культуре, возникающих на пересечении художественной культуры, компьютерных технологий и семиотических систем информационного общества в связи со сменой мировоззренческих и нравственных установок» [4]. Таким образом, целью дисциплины является синергетика многих понятий, свя-

зывающих, по словам Клауса Шваба «физический, цифровой и биологический миры» [10].

Основой для разработки структуры дисциплины «Цифровая культура и цифровой профессионализм» послужила освоенная авторами статьи программа повышения квалификации «Педагогика цифрового профессионального образования и инновационные технологии обучения», организованная Автономной некоммерческой организацией дополнительного профессионального образования «Межотраслевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров» (МИПК, г. Москва, февраль — март 2020 г.).

Дисциплина преподается на первом курсе бакалавриата и магистратуры, предусматривает лекционные и практические формы освоения материала. Лекционная часть дисциплины рассчитана на 16 часов и включает ряд тем, которые мы приводим с аннотациями.

1. Сущность и развитие цифровой экономики. Цифровая трансформация экономики. Раскрывается понятие «цифровизация»; затрагиваются области экономики, где она осуществляется; вводится понятие «цифровая экономика» и раскрывается ее нормативно-правовое сопровождение; определяются преимущества и сложности цифровизации; характеризуются особенности цифровой трансформации экономики.

2. Индустрия 4.0. Платформа цифровой экономики. Определяются начальные границы Четвертой промышленной революции; выделяются основные технологические признаки Индустрии 4.0; характеризуются экономические изменения, вызванные данным явлением.

3. Искусственный интеллект (далее — ИИ): понятие и направления развития. Программа развития искусственного интеллекта в России. Угрозы и последствия развития ИИ. Дается определение понятию «искусственный интеллект»; выделяются его «сильные» и «слабые» стороны; освещается отношение научной общественности к данной проблеме; раскрывается нормативно-правовая платформа; перечисляются области применения искусственного интеллекта. Отдельное внимание уделяется ошибкам, совершаемым ИИ и причинам, их вызвавшим; угрозам и последствиям, которые неизбежны при интенсивном развитии ИИ.

4. Среда и технологии обнаружения больших данных. Раскрываются понятие, принципы, методы и технологии анализа больших данных; характеризуются области их применения.

5. Цифровая трансформация экономики. Рассматривается понятие «цифровая трансформация», нормативные акты, закрепляющие данное явление. Преимущества и возможности цифровой трансформации. Направления развития и сферы цифровой трансформации. В ходе циф-

ровой трансформации общество сталкивается с определенными проблемами.

6. Бесплатные инструменты для цифрового обучения. Массовые открытые онлайн курсы (МООК). Характеризуется электронная образовательная среда как необходимая составляющая реализации программ высшего образования в соответствии с ФГОС; раскрывается понятие МООКов и возможности их использования в образовательном процессе обучающимися; проводится анализ зарубежных и российских площадок.

7. Современная институциональная среда как базис формирования новых моделей бизнеса. Интернет вещей (Internet of Things). Раскрывается понятие институциональная среда, ее структура и сущность в цифровой экономике; показан интернет вещей в институциональной среде цифровой экономики: понятие, история возникновения и развития, технологии и структура интернета вещей.

8. Цифровая безопасность. Правила поведения в цифровой среде. Даются понятия «информационная безопасность», «цифровая безопасность», «информационная война»; характеризуется нормативно-правовая база этого явления; разводятся понятия «угроза» и «уязвимость»; перечисляются основные актуальные угрозы; формируется представление о цифровой гигиене, имидже и цифровом портфолио.

Лекционные занятия предусматривают поточный формат и построены на активизации познавательной деятельности студентов, поэтому включают в себя обязательный просмотр видеоконтента и его обсуждение, дискуссии по теме, написание эссе, обмен мнениями, подготовку кратких сообщений. Завершается лекционный блок тестированием.

Блок лабораторных занятий предусматривает работу по группам в компьютерных классах и включает в себя: составление цифрового дневника студента; работу над цифровым портфолио; ознакомительную работу с различными площадками МООКов; знакомство с нормативно-правовой базой цифровизации; создание оригинальных мультимедийных ресурсов посредством разнообразных цифровых технологий с привязкой к будущей профессиональной деятельности. Форма итогового контроля по дисциплине — зачет.

В целом дисциплина «Цифровая культура и цифровой профессионализм» дает возможность:

— расширить студенческий кругозор в области развития цифровой экономики;

— осознать и принять себя как цифровую личность;

— сформировать первичные навыки по созданию объектов цифровой культуры, таких как игра, мультимедийная презентация, слайд-шоу, инфографика, анимация;

— приобрести навыки исследовательской работы с современными объектами цифровой культуры, включая навыки критического осмысления явлений цифровой действительности.

Эффективное применение IT-технологий для «цифровизации» результатов своей учебной, внеучебной и профессиональной деятельности — ожидаемый результат прохождения курса «Цифровая культура и цифровой профессионализм».

Для эффективной реализации курса в ситуации трансформирующейся системы образования необходимо создание цифрового учебно-методического комплекса (ЦУМК). Комплекс должен устранять цифровой разрыв, сместить акценты в обучении с развития когнитивных навыков на освоение специфических человеческих способностей, а также обладать системообразующими средствами для организации традиционного, дифференцированного, индивидуализированного и персонализированного обучения.

По мнению отечественных исследователей Института образования НИУ ВШЭ в состав цифровых учебно-методических комплексов входят:

— вариативная учебная программа, которая содержит все требуемые компоненты (цели обучения, материалы для оценивания их достижения и т.п.);

— адаптивные цифровые учебные материалы, собранные в пополняемую базу знаний ЦУМК;

— вариативные учебно-методические материалы для подготовки и проведения занятий;

— цифровые инструменты и сервисы (общепользовательские офисные инструменты, учебные компьютерные среды, симуляторы и тренажеры, виртуальные лаборатории, цифровые игровые образовательные комплексы и др.);

— организационно-методические материалы для внедрения и освоения ЦУМК в образовательных организациях различных видов [7, с. 68–70].

Однако на его создание необходимы и временные, и интеллектуальные затраты, т. к. требуется оснащение курса цифровыми учебно-методическими материалами; создание сервиса для обеспечения вариативных учебных траекторий, планирующих и организующих фронтальную, групповую и индивидуальную работу обучающихся; разработку инструментария для контроля знаний и сформированности компетенций.

На сегодняшний день в системе электронного обучения Moodle уже создана пробная версия электронного учебника «Цифровая культура». Он включает тексты лекций, видеоролики, презентации, тесты. Данный учебник нацелен на лучшее усвоение дисциплины и проверку полученных знаний посредством электронного тестирования. На конец декабря 2020 г. в учебнике зарегистрировались и прошли тестирование более 280 студентов различных институтов УдГУ.

Стоит выделить и ряд проблем, с которыми пришлось столкнуться при ведении дисциплины:

1. График проведения дисциплины на уровне бакалавриата выстроен таким образом, что лекции распределены на первый учебный семестр, а лабораторные занятия — на второй. В первом семестре поточные лекции завершаются без средств проверки контроля знаний; во втором семестре — практические занятия с формой контроля — зачет. Решение нам видится в том, чтобы распределить нагрузку на лекции и практические работы в один семестр, либо предусмотреть какую-либо форму контроля после прочтения поточных лекций.

2. Для проведения лекционных занятий необходимы аудитории, вмещающие большой поток студентов, но при этом, оборудованные техникой для показа видеоконтента и мультимедийных презентаций. Проблема заключается в том, что не все аудитории подготовлены для данного формата (отсутствие технического сопровождения, сбои оборудования, отсутствие звука, необходимость длительной настройки аппаратуры). Не во всех аудиториях имеется доступ к интернету, не всегда есть возможность получить помощь лаборанта, закрепленного за аудиторией. Это затрудняет достижение поставленных курсом целей и снижает качество преподавания.

3. Распределенные для занятий аудитории не всегда вмещают общее количество студентов потока. Число слушателей в потоке некоторых институтах превышает 100–120 чел.

4. При проведении лабораторных занятий наблюдаются сложности при открытии ряда программ, требующих работы посредством интернета. Это затрудняет работу, требует быстрой перестройки планов занятий.

Мы уверены, что все перечисленные проблемы решаемы. Первый семестр 2020–2021 учеб. года стал стартовым и пробным в преподавании данной дисциплины, а накопленный опыт и выявленные проблемы позволят повысить качество преподавания.

В завершении отметим, что дисциплина «Цифровая культура» делает акцент на понимании тенденций современного развития экономики, раскрытии потенциала новых ресурсов не только в рамках базового

образования, но и для самообразования и повышения квалификации. Именно поэтому подобный курс будет полезен не только студентам первого курса бакалавриата и магистратуры, но и аспирантам, и преподавательскому составу УдГУ. Знание основ цифровой культуры — неотъемлемый атрибут образованного человека.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Алексеев А. Ю.* Когнитивно-антропологические проблемы исследования электронной культуры // Вестн. гум. ф-та ИГХТУ. 2014. Вып. 7. С. 35–40.
2. *Галкин Д. В.* Digital Culture: методологические вопросы исследования культурной динамики от цифровых автоматов до техно-био-тварей // Международный журнал исследований культуры. 2012. № 3 (8). С. 11–16. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/digital-culture-metodologicheskie-voprosy-issledovaniya-kulturnoy-dinamiki-ot-tsifrovyyh-avtomatov-do-tehno-bio-tvarey> (дата обращения: 2.01.2021).
3. *Гир Ч.* Цифровая контркультура / пер. с англ. Д. В. Галкина. URL: http://docplayer.ru/29837976-Cifrovaya-kontrkultura-charli-gir-perevod-d-galkina.html#show_full_text (дата обращения: 2.01.2021).
4. *Елькина Е. Е.* Цифровая культура: понятие, модели и практики // Информационное общество: образование, наука, культура и технологии будущего. 2018. Вып. 2. URL: <https://openbooks.itmo.ru/ru/file/8471/8471.pdf> (дата обращения: 2.01.2021).
5. Национальный проект «Образование» на 2019–2024 гг. / утв.: 24 дек. 2018 г. URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 2.01.2021).
6. Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации» / утв. протоколом заседания президиума Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам от 4 июня 2019 г. № 7. URL: <https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/858/> (дата обращения: 2.01.2021).
7. Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае. II Российско-китайская конф. исследователей образования «Цифровая трансформация образования и искусственный интеллект». Москва, Россия, 26–27 сент. 2019 г. [Текст] / А. Ю. Уваров, С. Ван, Ц. Кан и др. ; отв. ред. И. В. Дворецкая ; пер. с кит. Н. С. Кучмы; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 155 с. URL: <https://aiedu.hse.ru/mirror/pubs/share/308201188> (дата обращения: 2.01.2021).
8. *Прокудин Д. Е., Соколов Е. Г.* «Цифровая культура» vs «аналоговая культура» // Вестник СПбГУ. Сер. 17. 2013. Вып. 4. С. 83–91.
9. *Соколова Н. Л.* Цифровая культура или культура в цифровую эпоху? // Международный журнал исследований культуры/ 2012. № 3 (8). С. 6–10. URL: <http://www.culturalresearch.ru> (дата обращения: 3.04.2018).
10. *Шваб К.* Четвертая промышленная революция. М.: Эксмо, 2020. – 208 с.

А. С. Тимощук

г. Владимир (Россия)

Владимирский юрид. ин-т

COVID-19: ЦИФРОВЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Дистанционная педагогика, вынужденный переход к которой произошёл в 2020 г., открыла для себя ряд проблем: как проводить итоговую аттестацию, что делать с дисциплинами имеющими гриф «секретно», как оценивать обучающихся с помощью ИКТ, как выровнять цифровое неравенство между обучающимися, не владеющими в одинаковой мере технологиями и оборудованием. «Принуждение к дистанту» стало, прежде всего, вызовом для постоянного персонала, не желающего мириться со статусом «цифровых ретроградов». Скорее всего, ИКТ технологиям будет отдаваться приоритет в подготовке следующего поколения педагогов. Чтобы больше успевать, необходимо обладать технологической компетентностью, цифровой и медиа грамотностью, навыками прокторинга. Ситуация с пандемией COVID-19 создала беспрецедентные условия ускорения выработки этих навыков, она потребовала от постоянного и переменного состава быстрой адаптации к сетевому обучению.

Ключевые слова: ДОТ, ИКТ, цифровизация, удалёнка, дистант, образование 4.0, мул, СЭД, ЭОС.

Каким будет сценарий развития рынка образования и труда после COVID? Как это повлияет на экономику? Продолжение изоляции с целью остановить распространение COVID-19, чрезвычайное положение в области общественного здравоохранения, многотысячные жертвы в странах по всему миру, — всё это вызывает опасения по поводу наступления самой серьезной глобальной рецессии со времен Великой депрессии.

Дистанционный труд и онлайн-обучение переживают самый решительный подъем, поскольку COVID-19 вынуждает компании и организации вводить обязательную политику работы на дому во все более неприкасаемом мире. Внезапный переход на удаленную цифровую работу в одночасье может ускорить изменения в том, как выполняется работа, и в том, что мы думаем об организации и учёте труда.

Автор опирается на общенаучные методы теоретического уровня: генетический, сравнительный, системный, факторный анализ. Невозможность дистанцирования от ситуации пандемии позволяет опираться на частнофилософские методы герменевтического анализа, феноменологического анализа, конструктивного анализа, рассматривать ситуацию принуждения к ДОТ как моделирование и психолого-педагогический эксперимент.

Цифровые инструменты (учебные пособия, средства коммуникации) не могут выступать в качестве индикаторов компетенций. Самоэффективность участников педагогического процесса играет ключевую роль в дифференцированной постановке задач перед обучающимися и обеспечении обратной связи. Изоляция от пандемии COVID-19 затронула практически все аспекты жизни общества и повседневной жизни, людям пришлось научиться организовывать общение и взаимодействие по-новому. Для того, чтобы добиться успеха, нам приходится стимулировать цифровую трансформацию. Либо мы это делаем по собственному выбору и желанию прогрессировать, либо нас «оцифровывают» насильно и мы становимся из субъектов экономической деятельности объектами воздействия.

Цифровизация требует быстрых управленческих решений, причём для ускорения принятия решений, возможно, требуется разъединение собственности (шеринговая экономика) и деятельности. Внесение поправок в трудовое законодательство относительно отражения реальности цифровых рабочих мест — необходимость времени. При этом работа на дому не обязательно является положительным опытом, как для работодателя, так и для сотрудников, т. к. нарушается баланс между работой и личной жизнью, продуктивностью и приватностью [1].

Не предвидится быстрого восстановления рынка труда, пострадавшего от COVID-19. Однако, когда начнется восстановление, то спрос на квалифицированную рабочую силу будет расти, особенно в области безопасности, цифровой рабочей среды, облачного сервиса и искусственного интеллекта. Учитывая тренд по перемещению производственной базы из Китая, можно ожидать некоторой реиндустриализации и появления полуквалифицированной занятости в сфере производства, сборки и обработки. При этом рабочая сила должна обладать традиционными для Китая преимуществами — владением технической терминологией на английском языке и ценовым преимуществом.

Безработица, вызванная экономическим кризисом, приводит к необходимости переобучения, дополнительного образования, переквалификации. Цифровизация образования становится уже не только вызовом времени, но и потребностью заказчика, действующего в условиях дефицита времени и вынужденной самоизоляции. То, за что критиковали филиалы Современной гуманитарной академии, в одночасье стало повседневностью образовательного процесса — «нет диалога с педагогом», «только смотри картинки и нажимай на кнопки», «студент сам должен получать знания». Заочное дистанционное обучение за небольшие деньги, автоматизация рутинных процессов, гибкий график обучения, упрощение процесса обучения при сохранении престижности ди-

плома — таковы запросы рынка образовательных услуг. Цифровые навыки дополняются сегодня следованием долгосрочной стратегии, творчеством и способностью сотрудничать с другими. Преимущество получают платформенные бизнес-модели, новые специализации и мастерство в существующей квалификации [2].

Пандемия ускорила цифровизацию системы образования, преподнесла много уроков для XXI в. Традиционные академические компетенции дополняются такими навыками как критическое мышление и адаптируемость. Может ли переход к онлайн-обучению стать катализатором создания нового, более эффективного метода обучения студентов? Ускоренный переход на электронное обучение позволил испытать как её преимущества, одновременно выявив разрывы социального пространства. Возвращение режима самоизоляции актуализирует тему раскрытия потенциала онлайн обучения в нашем дистантном будущем.

Доступ к ИКТ позволил смягчить негативный эффект от пандемии на экономику и продемонстрировал критикам, что онлайн-обучение может быть безальтернативным при определённых обстоятельствах. Поколение Z уже умеет быстрее учиться в Интернете и для них электронное обучение занимает меньше времени на обучение, чем в традиционном классе, потому что студенты могут учиться в своем собственном темпе. Вместе с тем, эффективность онлайн-обучения варьируется в зависимости от возрастных групп и имеет свои недостатки.

В дискурсе о цифровой культуре нельзя игнорировать субъективный результат, а именно развитие способностей субъекта, формирование человека цифровой культуры с определёнными компетенциями. Эти технологические навыки можно разделить на следующие направления: инструментальные, коммуникативные, прокторинговые.

Инструментальные компетенции — это динамические способности по овладению необходимым программным обеспечением. Цифровая среда обучения сегодня разнообразна, созданы десятки платформ для онлайн обучения. В России наиболее известны Moodle, Google class, Учи.ру, СЭДО. Один из главных результатов пандемии-2020 заключается в том, что дистанционный труд обучил нас веб-занятиям, познакомил или сделал более продвинутыми в использовании технологий облачного хранилища, проведении онлайн мероприятий и групповых обсуждений, использовании электронной среды. Вслед за флагманом пандемии, программой Zoom, пришедшей на смену Skype, увеличили свою аудиторию сервисы видеоконференций Trueconf и Microsoft Teams, облачные хранилища Google Docs и Yandex disk, мессенджеры Viber и WhatsApp. Последние оказали существенное содействие в организации обучающихся [4].

Коммуникативные навыки — это совокупность умений устанавливать, поддерживать и завершать адекватный деловой контакт в меняющейся среде. Другими словами, обучающиеся должны быстро учиться искусству образовательного общения по Ютуб и Зум. Выигрывает такой субъект образовательного процесса, который способен адаптироваться к новым формам обучения, развивать познавательную активность с использованием телекоммуникационных и информационных устройств [5].

Прокторинговые компетенции — это способность контролировать успеваемость обучающихся удалённо. «Proctor» в англоязычном мире — это служащий, обеспечивающий соблюдение правил прохождения экзамена. В условиях ДО прокторинг заключается в контроле присутствия на виртуальных лекциях и просмотра видеоматериалов; фейс контроле экзамена; наблюдении за прохождением теста; проверке результатов испытаний. Прокторинг должен обеспечить добросовестность обучения и проверки знаний и имеет комплексное содержание, начиная от идентификации личности обучающегося до фиксации попыток списывания. В число актуальных задач современных ИКТ является автоматизация прокторинга, повышение точности машинного зрения, усовершенствование процедур сбора и анализа данных, развитие распознавания клавиатурного подчёрка испытуемого [6].

Таким образом, полный дистанционный цикл включает в себя способность создавать удалённый образовательный продукт и актуализировать его в режиме реального и виртуального времени; вести коммуникацию с обучающимися; оценивать онлайн результаты обучения. Попутно нужно научиться решать технологические задачи продвинутого пользователя без обращения к персоналу службы технической поддержки. Современный обучающийся, соответственно, должен обладать развитым тайм-менеджментом посещения занятий и выполнения заданий в срок [7].

Коронавирус актуализирует проблемы устойчивого развития и глобального управления. Пандемия показала, как хрупка управляемость мира, как легко его подвести на грань новой депрессии. Вместе с тем, информационные технологии смягчили эти опасения благодаря адаптации населения к удалённым формам работы, личностному росту, повышению производительности [3, с. 7–11].

Доступ к ИКТ позволил смягчить негативный эффект от пандемии на экономику и продемонстрировал критикам, что онлайн-обучение может быть безальтернативным при определённых обстоятельствах. Поколение Z уже умеет быстрее учиться в Интернете и для них электронное обучение занимает меньше времени на обучение, чем в тради-

ционном классе, потому что студенты могут учиться в своем собственном темпе. Вместе с тем, эффективность онлайн-обучения варьируется в зависимости от возрастных групп и имеет свои недостатки.

Цифровая культура продвигает, прежде всего, технологические навыки можно разделить на следующие направления: инструментальные, коммуникативные, прокторинговые.

В статье показано, что цифровизация и технологические компетенции должны стать ключевым фактором воспроизводства знаний и что существующие социальные институты не могут не внедрять новые технологии в модус функционирования своих регулирующих комплексов и систем. При этом возможности педагогического состава в освоении цифровых компетенций играют ключевую роль в адаптации к онлайн-обучению в нашем дистантном настоящем.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Tyagi, R., Vishwakarma, S., Sanwar, S. Y., Timoshchuk A. S.* Community Self-Help Projects // No Poverty. Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals. – Springer, 2020. Pp. 1–9. DOI: 10.1007/978-3-319-69625-6
2. *Алдашева А. А., Баканов А. С., Зеленова М. Е., Рунец О. В.* Профессиональный менталитет и особенности профориентации и переориентации в период социально-экономического кризиса: на примере пандемии вируса COVID-19 // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экон. психология. 2020. Т. 5. № 2 (18). С. 269–290.
3. *Гофман А. А., Тимошук А. С.* Цифровизация: между технологическими компетенциями и технократизмом // Социальная компетентность. 2020. Т. 5. 1 (15). С. 54–64.
4. *Трофимова Н. Н., Тимошук А. С.* Информатизация образовательной среды: борьба за внимание молодёжи // Философия и культура информационного общества. Тез. докл. Седьмой междунар. науч.-практ. конф. В 2-х ч. Ч. 2. СПб: СПб ГУАП, 2019. С. 198–200.
5. *Тимошук А. С.* Процессы глобализации и тенденции развития образования // Управление человеческими ресурсами в сфере физической культуры, спорта и здорового образа жизни. СПб. : Политех-пресс, 2019. С. 211–215.
6. *Добровинский Д. С., Ловецкий И. В., Попов М. А.* Прокторинг как инструмент развития дистанционного образования // Научно-техническое и экономическое сотрудничество стран АТР в XXI веке. 2018. Т. 2. С. 27–32.
7. *Гофман А. А., Тимошук А. С.* Цифровая трансформация образовательного процесса // Актуальные проблемы совершенствования высшего образования Тез. докл. XIV всерос. науч.-метод. конф. Ярославль: Филигрань, 2020. С. 73–75.

О. А. Полюшкевич

г. Иркутск (Россия)

Иркутский гос. ун-т

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ: ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В статье рассматривается роль развития искусственного интеллекта в условиях классического университета. Анализируются заинтересованные стороны в развитии непрерывного образования и искусственного интеллекта в виде представителей власти, образования, бизнеса и общественности. На основе проведённого исследования делаются выводы об особенностях развития искусственного интеллекта и разных методах, формах и инструментах его развития и применения.

Ключевые слова: искусственный интеллект, непрерывное обучение, социальное конструирование, образование, повседневность.

Как показывает реальность, перспективы развития классического университета лежат в виртуальном пространстве. Основным организатором и руководителем цифрового мира выступает искусственный интеллект (интеллект, демонстрируемый машинами). Искусственный интеллект — это социотехнический артефакт, который является результатом воздействия сложных социокультурных изменений общественного воспроизводства.

Усложнение социальной системы приводит к нескольким последствиям: 1) необходимости формирования искусственного интеллекта; 2) необходимости повышения образования на протяжении всей жизни (образование через всю жизнь). И соединение этих двух начал (непрерывного образования и искусственного интеллекта) порождает новые перспективы развития классического университета во всем мире.

В развитии непрерывного образования заинтересована власть, сама система образования, промышленность, общественность. Для всех сторон — это залог выживания и адаптации к новым условиям жизни. Искусственный интеллект может выстроить взаимодействие между сторонами, наладить сам процесс обучения и образования также, как и само взаимодействие этих сторон рождает область искусственного интеллекта в условиях непрерывного обучения, а сами артефакты являются результатами переговоров. Поэтому, искусственный интеллект — это пространство постоянных социотехнических изменений, которые включают в себя взаимовлияние разнообразных практик и процессов, активируемых различными участниками взаимодействия. Они имеют раз-

ные цели, мотивы, критерии успеха и это, соответственно, определяет разные формы, инструменты и цели непрерывного обучения.

2020 год стал во многом переломным для восприятия современниками искусственного интеллекта и возможностей и задач непрерывного образования. Пандемия коронавируса активировала новые смыслы и контексты в сознании разных социальных групп, выявив ключевые направления развития. Об этих процессах изложено более подробно в работах Р. Г. Ардашева [1; 2], Р. В. Иванова [3], А. Н. Пружинина [4] и др.

Для определения более точного понимания контекста взаимодействия искусственного интеллекта и перспектив развития классических университетов с позиции разных социальных институтов, мы провели экспертный опрос представителей власти (8 чел.), университетского сообщества (10 чел.), промышленности (8 чел.), общественности (10 чел.). Респонденты были в возрасте от 18 до 75 лет, 60 % женщин и 40 % мужчин, проживающих в разных субъектах РФ. Опрос проводился через платформу Zoom в 2020 г. Длительность каждого интервью: 1,5–2 часа.

Анализируя результаты исследования, можно утверждать, что связи и видение будущего через непрерывное образование и искусственный интеллект у каждой стороны свое. При этом, классическому университету, как социальному институту, всеми отводится ключевое место.

Без технологий искусственного интеллекта нет будущего в образовании. Это реальность, когда этапы освоения и усвоения информации будут создаваться, внедряться и контролироваться искусственным интеллектом, а не человеком. Это создаст условия для равенства всех перед необходимостью усвоения новой информации. (М. В., депутат городской думы, Иркутск).

Искусственный интеллект создаст по-настоящему прорыв в технологиях, промышленности, производстве. На этапе обучения и освоения этого человеком необходимо также опираться не на знания другого человека или других людей, а на знания искусственного интеллекта, умение ими манипулировать, модернизировать и развивать. Искусственный интеллект сможет выдать более качественный продукт — в виде образованного студента, а потом и работника, пришедшего на переобучение или повышение квалификации, он сможет более точно и системно подходить к процессу образованности людей, исключая человеческий фактор, слабости и оплошности. (А. А., проф. кафедры математики и фундаментальной информатики СФУ, Красноярск).

Развитие технологий целиком строится на развитии искусственного интеллекта. Сегодня нужны специалисты, которые могут его

создавать, программировать и управлять им. Более того, нужны те, кто сможет использовать и направлять полученные результаты в практическую сферу. Образование, получаемое на протяжении жизни, позволит взаимодействовать с искусственным интеллектом и применять его возможности в своих целях развития производства. (Л. А., руководитель технологического комплекса, Новосибирск).

Искусственный интеллект облегчает бытовые условия жизни: умная техника создает больше условий для комфортной, удобной и безопасной жизни. Получаемое образование на протяжении всей жизни позволит осваивать все новые и новые нововведения для того, чтобы жить в комфорте и безопасности, занимаясь не бытом, а творчеством. (С. Р., домохозяйка, Иркутск).

Ёнон и Янг, выделили несколько моделей развития непрерывного образования и искусственного интеллекта: как методология, как легенда и как риторика [5]. На наш взгляд, искусственный интеллект как легенда в нашей стране пока не развивается, разве что — в фильмах о будущем. Но об этом элементе моделирования будущего искусственного интеллекта никто из наших респондентов не говорил. А вот об искусственном интеллекте как методологии и как риторике говорили практически все и ответы разделились поровну.

Как методология. Она предполагает изучение и применение на практике разнообразных механизмов искусственного интеллекта в получении образования, продажах и др. Искусственный интеллект применяется как инструмент развития навыков и для педагогов, и для учеников. Основной вопрос: кого мы создаем в итоге, какими качествами и навыками будет обладать человек, обучающийся не через живое взаимодействие, а через искусственный интеллект (рекомендательная система искусственного интеллекта — как 2ГИС, не позволяет запоминать город, но формирует полное доверие навигатору). Искусственный интеллект может выявлять целевую группу в социальных сетях и более успешно продвигать товары или услуги. Он просчитает наш выбор еще задолго до того, как мы увидим товар, благодаря систематизации информации о наших друзьях, посещаемых страницах в Интернет, осуществляемых покупках, читаемых книгах и прослушивании музыки.

Искусственный интеллект может просчитать значительно больше факторов и условий, прогнозировать наиболее вероятные события и регулировать развитие общества и поведение отдельных людей в рамках закрытых сообществ. Искусственный интеллект, регулирующий потоки движения транспорта в городских инфраструктурах, распределение питания или лекарств всем, кто нуждается, создает механизмы надзора за нарушителями закона, через работу камер и автоматическое

распознавание лиц. Таким образом, искусственный интеллект формирует пространство безопасной жизни для всех людей. (С. А., проф. Института математики и информационных технологий ИГУ, Иркутск).

Благодаря современным техническим достижениям жизнь упрощается. Техника за тебя дома готовит, убирает, стирает, отслеживает прием лекарств и климат в квартире. Это заставляет расслабиться и заниматься интересными вещами. На улице — транспортом управляет искусственный интеллект, строительство домов и целых районов, а в будущем и городов происходит под руководством искусственного интеллекта. На работе — все расчеты и механизмы осуществляет искусственный интеллект, задача человека видеть направления и осуществлять выбор. (М. Ю., маркетолог, Красноярск).

Как риторика. Это политика, где искусственный интеллект выступает основным рычагом прорыва. Например, в Китае стоит стратегическая цель: через искусственный интеллект стать супердержавой. Развитие мышления на опережение, на прорыв — является доминирующим условием непрерывного образования и развития искусственного интеллекта как системы и условия развития общества. Или же искусственный интеллект как машина, воспроизводящая человеческие органы для пересадки.

Развитие технологий лежит не в пространстве человеческого сознания, а в пространстве искусственного интеллекта. Человек может научиться применять получаемые знания, направлять логику развития, задавать координаты, а проходить путь по реализации этого в жизни может только искусственный интеллект. (О. Л., руководитель холдинга инновационных технологий, Москва).

Чтобы быть на шаг впереди других стран — надо вкладывать ресурсы в развитие искусственного интеллекта, вкладывать деньги в обучение студентов новым технологиям и системам, создавать новые условия для применения полученных знаний и навыков. Будущее нашей страны лежит за новыми открытиями искусственного интеллекта. (М. О., депутат законодательного собрания РФ, Москва).

Описанные выше модели развития искусственного интеллекта и непрерывного образования имеют ощутимые последствия для оформления перспектив будущего развития, общего здоровья общества, качественного обучения. Разные группы экспертов указывали на неодинаковые факторы развития будущего благодаря моделированию социального воспроизводства через технологии искусственного интеллекта (от повседневного бытового пространства до стратегических прорывов государств, от навыков и технологий обучения до систем безопасности и контроля за жизнью людей). Это говорит лишь об одном — будущее без искус-

ственного интеллекта невозможно. И обучение его инструментам, внедрение его технологий, повышение квалификации для соответствия ему — лежит на классическом университете. Без классического университетского образования нет качественного прорыва в разработке, внедрении и развитии искусственного интеллекта.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ардашев Р. Г.* Метаморфозы сознания: образы идентичности в виртуальном пространстве // Социальная реальность виртуального пространства: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. Иркутск, 2020. С. 25–28.
2. *Ардашев Р. Г.* Трансформация сознания после пандемии: новые грани виртуальности // Социальная реальность виртуального пространства: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. Иркутск, 2020. С. 56–63.
3. *Иванов Р. В.* Этика искусственного интеллекта: рациональные решения и иррациональные основы // Социальная реальность виртуального пространства: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. Иркутск, 2020. С. 100–105.
4. *Пружинин А. Н.* Иррационализация новых медиа в цифровой культуре // Социальная реальность виртуального пространства: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. Иркутск, 2020. С. 105–113.
5. *Eynon R., Young E.* Methodology, legend and rhetoric: The construction of AI by academia, industry and policy groups for lifelong learning // Science, technology & human values. 2020. OnlineFirst. DOI: <https://doi.org/10.1177/0162243920906475>

И. В. Упоров

г. Краснодар (Россия)

Краснодарский ун-т МВД России

УНИВЕРСИТЕТСКИЙ ТАНДЕМ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ — СТУДЕНТЫ» ПЕРЕД ВЫЗОВАМИ ИНФОРМАЦИОННОЙ РЕВОЛЮЦИИ

Рассматриваются особенности университетского образования в условиях информационной революции начала XXI в., связанной со стремительным развитием компьютерно-интернетовских средств генерирования, получения, обработки, хранения, передачи информации на принципиально новых (электронных) носителях в объемах, на несколько порядков превышающих возможности до-электронных носителей. Акцент делается на возможности использования цифровых технологий основными субъектами образовательной деятельности — преподавателями и студентами. Отмечается, что современные образовательные технологии пока не являются предметом пристального внимания и самих университетов, и профессионально-преподавательского состава. Обосновываются некоторые методики проведения аудиторных занятий применительно к гуманитарным вузам.

Ключевые слова: университет, информация, преподаватель, студенты, занятие, методика.

Современные инновационные образовательные технологии являются важнейшим средством, обеспечивающим обществу поступательно-прогрессивное развитие, поскольку способствуют подготовке специалистов университетского уровня с необходимыми компетенциями, позволяющими максимально возможно использовать потенциал достижений научно-технического прогресса (далее — НТП) в социально-полезных целях. Реализацию этой задачи в масштабе всего общества организует государство, вырабатывая соответствующую образовательную политику и определяя нормативно-правовую базу для осуществления образовательной деятельности, в т. ч. в сфере инновационных образовательных технологий в системе высшего образования, что находит отражение, в частности, в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [9].

Представляется, что при подготовке специалистов гуманитарного профиля в университетах (речь далее идет именно об этом направлении образовательной деятельности) инновационные образовательные технологии должны основываться на таком явлении, как «информационная революция». Мы полагаем, что после открытия и внедрения в повседневную жизнь человечества электричества, данную информационную революцию можно считать вторым глобальным прорывом НТП, начав-

шимся с конца 1980-х гг. (достаточно указать, напр., на то обстоятельство, что несколько столетий основными письменно-материальными носителями определенно-смысловой информации, не считая устной речи как естественной и неотъемлемой человеческой способности, являлись бумажные газеты, журналы, книги, и, соответственно, эпоха «бумаги» столь же стремительно угасает).

При этом огромный массив информации, обрушивающийся на людей, значительно расширяет круг потребителей информации (так, в 2020 г. в России обладателями смартфонов стали более 117 млн чел. [7]), и в данном случае имеется в виду негативная коннотация, т. е. здесь речь идет о потребителях в бытовом, потребительском смысле (как отражение потребительского общества). Но одновременно такой информационный массив суживает круг лиц, способных критически, т. е. с научных и практических позиций, осмысливать получаемую информацию и генерировать новую информацию. (Мы опускаем причины этого явления, отметим лишь, что в качестве таковых могут быть названы сдавливание указанных способностей огромной «информационной тяжестью», а также отсутствие методик рациональной фильтрации информации для каждого человека в соответствии с его сферой деятельности, которые еще не выработаны).

В этой связи, совершенно очевидным представляется то обстоятельство, что процесс обучения в университетах должен включать в себя максимально возможное использование во время лекций, семинаров и всех других видов учебных занятий всевозможных и доступных технических устройств, связанных с информационными потоками, имея в виду прежде всего ноутбуки, планшеты, смартфоны (далее обобщенно — гаджеты), а также проекторы, мониторы, телевизоры и т. д. Важно подчеркнуть, что активное использование указанных средств относится и к преподавателям, и к студентам. Дело в том, что именно преподаватели и студенты являются главными субъектами учебной деятельности, во взаимодействии которых происходит непосредственный процесс передачи знаний (умений, навыков). Вместе с тем отношения «преподаватель — студенты» в связи с информационной революцией претерпевают кардинальные изменения. Так, ранее преподаватель чаще всего доносил до студентов (в основном на лекциях) во многом неизвестную им информацию (знания), и они затем на семинарских, практических и иных занятиях ее ретранслировали, доказывая понимание и усвоение с использованием ограниченного круга источников.

В настоящее же время преподаватели и студенты фактически сравниваются с возможностями доступа к источникам информации. Такое положение обуславливается следующими основными факторами.

Во-первых, преподаватели и студенты используют одни и те же технические устройства. Во-вторых, 100 % студентов являются владельцами гаджетов, что подтверждает естественную тягу молодежи ко всему новому. В-третьих, и у преподавателей, и у студентов имеется возможность быстрого получения огромного массива учебно-научной информации, оперативного ознакомления с опытом внедрения образовательных технологий в ведущих вузах.

Однако в создавшейся ситуации, связанной с информационной революцией, развивающейся по экспоненте, далеко не в достаточной степени оказались готовыми и федеральные структуры управления образованием, и, в большинстве случаев, сами университеты, имея в виду как их руководителей, так и ключевой образовательный тандем «преподаватель — студенты». И здесь, в частности, остро стоит проблема преодоления психологического барьера у преподавателей, поскольку не все из них готовы оказаться в равных условиях со студентами в возможностях получать учебно-научную информацию. Например, в некоторых вузах студентов обязывают вести конспекты лекций, причем ручкой в тетради, и это порождает у студентов вопрос о том, почему это нужно делать (как и 50 и 100 лет назад), если соответствующие тексты во множестве вариантов в электронном виде выложены в учебниках и разного рода пособиях, в т. ч. и у самого преподавателя (обоснованного ответа на указанный вопрос нам встречать не приходилось); почему нельзя на занятиях пользоваться гаджетами, если они давно уже являются предметом повседневной жизнедеятельности людей, и т. п. Справедливости ради нужно заметить, что в большинстве вузов, насколько мы можем судить, таких «обязаловки» и запретов нет. Но при этом все равно остается актуальным вопрос о том, какой должна быть, например, та же лекция, если студенты фактически уже имеют текстовый лекционный материал, могут ввести в свой гаджет рабочую программу по учебной дисциплине, несколько учебников и учебных пособий и т. д., если они имеют также возможность оценить квалификацию самого преподавателя, который заходит в аудиторию (как на сайте вуза, так и по публикациям) и т. д.

В данном контексте определенным образом должна меняться и роль преподавателя. Например, преподаватель-лектор вряд ли сможет сообщить студентам нечто совершенное новое, да и не должен делать этого, ведь основная задача университетского обучения состоит не в приращении научных знаний; такая задача, с учетом потенциального владения студентами достаточными источниками исходных знаний по конкретной учебной дисциплине, должна, как представляется, заключаться прежде всего в том, чтобы, убедив студентов в необходимости изучения конкретной учебной дисциплины (как в целом, так и от-

дельных ее тем), довести до них: а) ключевые позиции по данной дисциплине; б) разные точки зрения; в) предложить свой подход; г) ориентировать студентов по методикам изучения изучаемых вопросов, применению знаний на практике; д) рекомендовать литературу; е) объяснять критерии проверки качества обучения.

При этом одним из важнейших компонентов является требование к самому преподавателю: он должен владеть значительно бóльшим объемом знаний, чем раньше, для чего, разумеется, ему придется прилагать больше трудовых усилий по переработке имеющейся информации по преподаваемой дисциплине. И в этом смысле используемый ранее подход, когда однажды созданные преподавателем знаниево-смысловые блоки можно было повторять вновь и вновь (т. е., тиражировать) в очередных учебных годах новым студентам, уже не достаточен, т. к. требуется непрерывное и активное сопоставление указанных блоков с новейшими результатами в сфере учебно-научной деятельности.

Отсюда возникает ряд организационно-правовых вопросов, которые должны решаться на разных уровнях управления образовательной деятельности. В частности, речь идет о материальном стимулировании преподавателей как в связи с объективным повышением их трудозатрат, так и в целях повышения качества обучения, и прежде всего это касается совершенствования методики преподавания, учитывая, что инновационные технологии во многих случаях требуют принципиально иных подходов к организации и проведению учебных занятий. В этом смысле нужно отметить, что к настоящему времени уже многие университеты активно осваивают цифровые технологии, однако пока еще «электроника» используется преимущественно для упрощения разного рода процедур технического характера: расписание занятий, журналы успеваемости, проверка на антиплагиат курсовых и выпускных работ, пересылка письменных работ по электронной почте и др. Во многих вузах имеется электронная база учебных материалов в вузовских библиотеках; уже привычными, в связи с пандемией коронавируса, становятся дистанционные видеоконференц-занятия.

Все это, безусловно, важно и нужно, но — недостаточно, поскольку не затрагивает основного процесса передачи знаний студентам. Например, преподаватели сейчас, как правило, приходят на занятия со своими гаджетами, и это тоже шаг вперед, но дело в том, что гаджеты лишь заменяют использовавшиеся ранее обычные листы формата А4 с соответствующими записями. Суть-то остается прежней: лектор читает лекцию, заглядывая теперь не в листы бумаги, как раньше, а в монитор своего ноутбука (планшета), а студенты смотрят на «говорящую голову», слушают и конспектируют. Использование проекторов тоже не является

новинкой — они и раньше использовались, хотя, разумеется, и другой, менее совершенной, конструкции. Нужно также учитывать естественное стремление молодежи к использованию в учебном процессе, в т. ч. во время аудиторных занятий, современных технических достижений, на что выше обращалось внимание, и когда им в этом отказывают, то их внутреннее неприятие вполне объяснимо, и нередко трансформируется в отвлеченное баловство с личными смартфонами. Наконец, не следует забывать, что основной объем знаний человек получает посредством зрения (до 90 %) [1], в то время как лекция предполагает передачу знаний в основном посредством устной речи. К этому следует добавить, что и многие студенты (по нашему мнению — большинство) не владеют достаточными поисковыми навыками как в сети интернет, в т. ч. в электронных библиотеках («Киберленинка», «Научная электронная библиотека» и др.), так и, например, в справочно-правовых системах («КонсультантПлюс», «Гарант», «Кодекс» и др.); соответственно их надо этому обучать (очевидно, это нужно делать на первом курсе, выделив специальный небольшой учебный курс).

И получается, что потенциал цифровых технологий в деятельности тандема «преподаватель — студенты» используется явно недостаточно, консерватизм в этой сфере преодолевается с трудом [5, с. 115]. Такое положение в значительной степени возникает ввиду отсутствия необходимого методологического контента на основе цифровых технологий по организации и проведению учебных занятий.

Чуть подробнее остановимся в этой связи на организации и проведении такого вида занятий, как упомянутая выше лекция, что в гуманитарных вузах является фундаментом образовательного процесса. В связи с внедрением цифровых технологий встречается мнение о том, что следует вообще отказаться от лекции как формы аудиторного занятия, предоставив студентам самостоятельно изучать текст лекции либо просматривать аудиовидеозапись [3, с. 108], что, на наш взгляд, мало меняет суть проблемы (обзор аргументов «за» и «против» упразднения лекций как вида учебного занятия дает, в частности, Г. В. Сироткин [8]). В этом контексте следует согласиться с Н. В. Кругликовым в том, что и в настоящее время «лекция в целом не теряет своего значения, но нужно изменить подходы к ее использованию, в частности на основе принципов... активного обучения» [4, с. 144]. Однако такой подход представляется все же слишком радикальным, поскольку он не учитывает психолого-личностного воздействия лектора на студентов, и прежде всего с точки зрения обогащения последних знаниями по теме занятия (а лектор, по определению, представляет собой опытного педагога-ученого). Кроме того, без «живого» лектора и общения с ним студентам, как правило,

трудно уяснить актуальность темы занятия в контексте сегодняшнего дня. Не забудем также, что именно институт лекторов формирует самобытность и имидж университетов, и в этом смысле должны быть, безусловно, разные научно-педагогические школы, ибо без такой конкуренции образовательная среда может превратиться в большое «образовательное болото».

И еще один важнейший аргумент — отсутствие прямого контакта лектора и слушателей не позволяет внедрять цифровые технологии в целях совершенствования методики проведения лекций как формы аудиторных занятий. С этой точки зрения суть нашего предложения заключается в том, чтобы студенты на лекции были не пассивными слушателями, а активными участниками лекционного занятия. Для этого необходимо, чтобы каждый студент имел гаджет (вероятно, удобнее всего использовать ноутбук). В этот учебный студенческий гаджет помещаются текстовые рабочие файлы-лекции. И вот здесь возникает ключевой момент нашего предложения: этот рабочий файл-лекция (в программе WORD или иной редакторской программе) должен представлять собой основные смысловые (вероятно, предельно сокращенные) блоки очередной лекционной темы, при этом студенты во время лекции основной свой взгляд держат на мониторе, продвигаясь страница за страницей вместе с лектором, который по ходу лекции комментирует лекционный материал. Рабочий файл-лекция должен содержать, после каждого такого смыслового блока, свободное место для работы студента, в частности, это может быть предлагаемый лектором промежуточный вывод, который студенты тут же набирают на клавишах, а также заметки-мысли самих студентов по ходу лекции. В конце файла-лекции можно разместить сведения об источниках, которые студентам целесообразно использовать во время самостоятельной работы при более глубоком изучении лекционной темы, а также задания на семинарское (практическое) занятие. В дополнение, при наличии возможностей выхода в интернет, может быть использована обратная связь в чате между студентами и лектором по ходу занятия (вопросы, реплики, отклики и т. д.), что, конечно, требует повышенной интеллектуальной, психологической и волевой мобилизации преподавателя. Так, В. Л. Лехциер описывает случай: когда лектор в конце лекционного занятия назвал тему семинара и несколько источников для подготовки к нему «один студент тут же делает запрос в Гугле по поводу источников, видит год публикации и задает мне вопрос: “Но это статьи десятилетней давности, насколько правомерно изучать их сейчас?”» [6, с. 81]. Преподаватель должен быть готов к такого рода вопросам, для чего, разумеется, он сам должен тщательно прорабатывать учебный материал.

Конечно, разработка такого рода файлов-лекций — это чрезвычайно сложный труд, и он должен стимулироваться. При подготовке к семинарским занятиям студенты на своих личных гаджетах скачивают используемую литературу, готовят материалы для выступления. А поскольку вузовский семинар предполагает достаточно углубленное рассмотрение вопросов, то выступить со своими сообщениями все студенты не смогут. И вот здесь преподавателю вполне можно оценить степень подготовки студента, просмотрев на мониторе его личного гаджета имеющиеся материалы и задав уточняющие вопросы, чтобы определить, насколько самостоятельно он работал с источниками. Мы полагаем, что по некоторым учебным дисциплинам гаджеты могут использоваться для практических занятий, например, автор этой статьи проводил групповые занятия по муниципальному праву, на которых студенты в режиме он-лайн связывались с представителями органов местного самоуправления и вели с ними диалог по актуальным вопросам местного значения.

Бесспорно, могут быть иные формы совершенствования электронно-информационной образовательной среды в вузах, важно, чтобы они приобрели системный уровень, чего пока не хватает в университетах. Но в любом случае, как нам представляется, отправной точкой должно стать наличие у всех студентов без исключения личных учебных ноутбуков (широкоформатных планшетов), что может быть осуществлено как возложением на них такой обязанности, либо путем обеспечения за счет университета (в целях гармонизации цифровых устройств в данном вузе), и в эти личные студенческие ноутбуки следует вводить необходимые учебники, пособия, тесты, рабочие программы, нормативно-правовые акты и т. д.

Другой важный вопрос имеет более общий характер, и заключается в формировании концепции по вопросу о компетенциях как результирующей составляющей образовательного процесса в контексте инновационных образовательных технологий. По мнению А. Л. Золкина, для современной России наиболее подходящей является компетентностная концепция, предусматривающая акцент на формировании мировоззренческих, общекультурных компетенций и способности адаптироваться в быстроизменяющихся условиях: самостоятельно осваивать разнообразные компетенции, переучиваться, быть конкурентноспособным, востребованным [2, с. 229]. Согласно другой распространенной концепции приоритет должен отдаваться формированию у студентов совершенно конкретных компетенций для выполнения строго определенных функций в рамках конкретной профессиональной деятельности. Важность выбора концепции трудно переоценить, ведь от этого зависит

во многом позиция преподавателей, равно как и качество обучения студентов. На наш взгляд, выделение какой-либо одной компетентностной концепции в качестве ведущего направления образовательной политики не является оптимальным вариантом, поскольку, во-первых, некоторым образом сдерживает инициативу вузов, вынужденных следовать данной политике и, соответственно, ограничивает конкурирующую стимуляцию и у вузов в целом, и преподавателей; во-вторых, общественно-государственные, корпоративные и личные интересы настолько разнообразны, что для подготовки соответствующих специалистов требуются столь же разнообразные методики их подготовки. В этом же контексте, на наш взгляд, целесообразно сократить количество требований, содержащихся во ФГОС, имея в виду расширение самостоятельности вузов по вопросам разработки и внедрения инновационных образовательных технологий. При таких условиях, как представляется, университетский тандем «преподаватель — студенты» способен ответить на вызовы информационной революции, дать максимальный образовательный эффект и, соответственно, будет способствовать общественным интересам в подготовке специалистов вузовского уровня.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борщук Е. Л., Воронина А. Е. Сравнительная оценка критериев качества жизни у пациентов с офтальмопатологией // Вестн. Оренб. гос. ун-та. 2014. № 12 (173). С. 73–79.
2. Золкин А. Л. Глобализация и философские основания русского мира // Вестн. Мос. ун-та МВД России. 2016. № 6. С. 228–231.
3. Есина А. С. Формирование в процессе обучения у курсантов факультета подготовки следователей и факультета подготовки дознавателей практических умений и навыков (из опыта работы кафедры предварительного расследования) // Вестн. Мос. ун-та МВД России, 2015. № 12. С. 105–113.
4. Кругликов В. Н. Лекция в эпоху информационного общества и ее перспективы в будущем // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Серия: «Общество. Коммуникация. Образование». 2014. № 1. Т. 8. С. 142–152.
5. Леонтьева И. А., Ребрина Ф. Г. Применение дистанционных электронных учебных курсов в образовательном процессе высшей школы // Вестн. Южно-Уральского ГГПУ. 2018. № 3. С. 114–121.
6. Лехциер В. Л. О судьбе лекции в цифровую эпоху: теоретический обзор, эмпирический анализ // Вестн. Самарской гуманитарной академии. Серия: «Философия. Филология». 2016. № 2 (20). С. 62–88.
7. Продажа смартфонов в 2020 году в России // <https://www.itrew.ru/smartphone/prodazhi-smartfonov-v-rossii-i-mire.html> (дата обращения: 25.12.2020 г.).

8. *Сироткин Г. В.* Изменение формы представления лекционного материала — путь к повышению качества образования // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии.* 2014. № 37-1. С. 41–48.
9. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 08.12.2020) «Об образовании в Российской Федерации» // [Электронный ресурс]. Доступ из СПС «КонсультантПлюс» (дата обращения: 25. 12. 2020 г.).

М. В. Клёвина, М. О. Скирко

г. Самара (Россия)

Самарский ун-т

ТОЧКИ КИПЕНИЯ КАК ЦЕНТРЫ РАЗВИТИЯ ПРОЕКТНОГО И СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ВУЗАХ

Проектная деятельность в последние несколько лет стала популярным и эффективным практическим инструментом. Этот формат взаимодействия подразумевает наличие рабочих групп, которые прорабатывают основные шаги реализации. Отсюда вытекает необходимость пространства, в котором данные группы смогли бы комфортно находиться и генерировать идеи. Одним из мест для коммуникации, в т. ч. и в университетской среде, являются «Точки кипения». Они представляют собой не просто помещения, в которых можно собраться и обсудить идеи. Это, своего рода, экосистема, которая развивается и трансформируется под вызовы времени. Организация подобных «Точек» происходило в рамках повестки национальной технологической инициативы. В статье анализируется основная функция университетских «Точек кипения» с точки зрения их полезности для социального и проектного взаимодействия студентов.

Ключевые слова: точка кипения, НТИ, leader-id, кооперация, коммуникация.

Современный мир — сложная система, в которой большинство процессов реализуются за счёт кооперации отдельных личностей, социальных групп и общностей. Ежегодно возрастает потребность в новых местах для генерации совместных идей. Одним из таких мест сегодня являются недавно созданные в нескольких городах страны «Точки кипения». Они представляют собой развивающие пространства, удобные для совместной работы над проектами будущего. Слово «будущее» указывает на то, что основная ориентация деятельности точки — рынки национальной технологической инициативы (НТИ). НТИ представляет собой объединение представителей бизнеса и экспертных сообществ для развития в России перспективных технологических рынков и отраслей, которые могут стать основой мировой экономики [6].

А. В. Клыпин подчёркивает, что предложение реализовать Национальную технологическую инициативу поступило от Президента России, чтобы подготовиться к решению проблем, с которыми столкнется страна в будущем через 10–15 лет. Также это необходимо для обеспечения национальной безопасности, высокого качества жизни, развития отраслей промышленности. Самое главное то, что инициатива должна объединить российских ученых, ведущие вузы, научные

центры, проектные команды, а также российских специалистов, которые работают в высокотехнологичных отраслях за рубежом [4].

А. Е. Воробьев обращает внимание на то, что в настоящий момент вуз, который претендует на звание современного и эффективного, должен быть успешен не только в основных видах деятельности (образовательной и научной), но и быть центром создания и развития инноваций [1].

Г. И. Петрова говорит о том, что совсем недавно в России существовала только высокая и самостоятельная профессорская культура, считавшаяся социокультурной основой университетской жизни. Сейчас заговорили о корпоративной культуре, т. к. наблюдается тенденция превращения университета в производственную единицу. Теперь вуз — субъект производства, схожий по целям с транснациональной корпорацией: важно производить знания, чтобы продать их: продать новые технологии, показать новую продукцию, открыть и увидеть необходимость и возможность существования новых рынков. Современный университет можно квалифицировать как один из основных субъектов инновационного производства, в котором знания выполняют прикладное значение.

Разработка стратегий университета на данный момент не должна обходить стороной корпоративную культуру, т. к. она — ответ на вызовы постиндустриального общества, в частности, учесть и традиционное, и современное место университета в обществе [7].

Среди принципов, с помощью которых специалисты рекомендуют осуществлять разработку стратегии развития университета, можно выделить синергию, а также формирование портфеля научно-образовательных продуктов (услуг) на основе стратегического анализа [3]. «Точки кипения» как раз способны реализовывать названные два принципа.

Университетские «Точки кипения» — отличное решение для вузов, заинтересованных в развитии в концепции НТИ, т. к. именно в них можно продуцировать, генерировать и сразу пробовать идеи, которые в дальнейшем можно реализовать для всего учреждения в целом. В этом заключается актуальность работы.

Цель — провести исследование возможностей такого формата, как «Точка кипения». Исходя из данной цели, поставлены следующие задачи:

- определить, в чём основное отличие «Точек кипения» от коворкингов и других пространств генерации идей;
- понять взаимосвязь «Точек кипения» и НТИ;

— на основе ключевых проектов выявить преимущества, которые есть у вузов с университетскими «Точками кипения».

Новизна работы заключается в том, что проводится анализ относительно нового пространства совместной работы, в частности, рассматриваются только «Точки кипения» университетов. Кроме того, в силу хорошей технической оснащённости, в период самоизоляции «Точки» оказали хорошую помощь вузам во время перехода к дистанционному формату, объединив в себе и пространства для учебной и проектной деятельности, и пространства для неформальных встреч, межкультурной коммуникации и межвузовского взаимодействия. Например, всероссийская акция по проверке грамотности «Тотальный диктант» как раз проходила с помощью «Точек кипения».

«Точка кипения» — сравнительно новое понятие для России, первая точка появилась в 2013 г. в Москве для нескольких десятков проектных команд. Первоначально это представляло собой пространство для коллективной работы. Следующий виток в истории — открытие в 2016 г. первой региональной площадки в Санкт-Петербурге. Следующим значительным шагом стало появление как раз-таки Университетских «Точек кипения», цель которых заключалась в создании места для генерации новых образовательных проектов, проверки гипотез и оценки эффективности разных образовательных форматов. Из особенностей также можно выделить то, что в такую «Точку» проще попасть, чем в само учебное заведение, для этого достаточно просто подать заявку через систему «Leader-ID» [2].

«Leader-ID» — информационная система поддержки лидеров, система разнообразных «социальных лифтов», позволяющих достигать нового уровня карьерного, профессионального, личностного и социального развития. Любое мероприятие, проходящее в «Точке», необходимо регистрировать в данной среде. Это не только позволяет вести учёт всех событий, но и формировать сообщества единомышленников для реализации самых смелых идей, т. е. развивать экосистему Агентства стратегических инициатив [8].

Форсайт, конференция, семинар, круглый стол, форум, совещание, конкурс, вебинар, стратегическая сессия, заседание рабочей группы — неполный перечень того, что можно провести в «Точке». Ключевая особенность всего: бесплатное мероприятие с бесплатным участием. Такой формат позволяет активно привлекать студенческое сообщество, т. к. студенты — будущие кадры, которые наиболее заинтересованы в том, чтобы их дальнейшая «рабочая» судьба сложилась удачно. Кроме того, студенты всегда открыты к новым проектам, го-

товы к самым смелым взаимодействиям не только с учащимися других вузов, но и с представителями власти и бизнеса.

Одним из направлений деятельности в рамках НТИ является создание Университетских территорий опережающего развития. Согласно данной программе в университете такого типа выполняются фундаментальные и прикладные исследования по тематикам НТИ, а также занимаются подготовкой профессионалов для рынков НТИ, т. е. осуществляется работа с талантами — драйверами будущего развития и генерация новых бизнесов на рынках НТИ [5].

Благодаря технологическому прогрессу взаимодействие может быть осуществлено с партнёрами по всему миру. В режиме реального времени обсуждение проекта, участники которого находятся на противоположных местах Земного шара — вот то, что, например, позволяет осуществлять «Точка».

Планируется, что всего в России будут работать 111 «Точки кипения», из них — 54 на базе университетов. Далее проведён анализ на основе отчёта, выполненного в качестве «Пособия в рамках проекта по развитию сети «Точек кипения» на базе университетов АНО «Платформа НТИ». Стоит отметить, что Университетские «Точки» открывались в две волны: 21 мая 2019 г. и 19 октября 2019 г. В общей сложности во всех университетских «Точках» в период с 21 мая по 20 ноября 2019 г. проведено 2712 мероприятий, которые посетили 77491 участников [9].

Рассмотрены данные по 54 Университетским «Точкам кипения» по следующим показателям:

- количество мероприятий с 21.05. по 20.11. 2019, шт.;
- количество участников с 21.05. по 20.11. 2019, чел.;
- дата открытия;
- общая площадь, кв. м;
- количество залов, шт.

Для объективности можно разделить «Точки» на две группы по датам открытия. В первую группу попадают те, которые появились 21 мая 2019 г., их всего 13 (вузы Ростова-на-Дону, Нальчика, Томска, Новосибирска, Омска, Хабаровска, Тулы, Ульяновска, Череповца, Ярославля). Самое большое количество мероприятий (и, следовательно, самое большое число участников) за исследуемый период проведено в Кабардино-Балкарском государственном университете им. Х. М. Бербекова (399). Самая большая площадь у «Точки» Череповецкого государственного университета, залов тоже больше всего у данного пространства, ещё 7 залов у помещения в Южном Федеральном университете.

Существует одна «Точка», открывшаяся 17 сентября 2019 г. в НИТУ МИСиС, имеет общую площадь 950 кв. м, 9 залов и в период с открытия и 20 ноября 2019 г. провела 76 мероприятий, в которых приняли участие 3716 чел.

Во вторую волну 19 октября 2019 г. начали работу сразу 40 университетских «Точек», их география довольно обширна: Астрахань, Белгород, Иркутск, Калининград, Самара, Москва, Новосибирск, Саратов, Севастополь и др. Среди них больше всего мероприятий состоялось в Тамбовском государственном университете им. Г. Р. Державина (62 события). При этом участников больше было у Ростовского государственного экономического университета (РИНХ) — 2036 чел. Самая большая площадь у «Точки» Санкт-Петербургского политехнического университета им. Петра Великого, состоящей из 10 залов, которые также есть и у Саратовского государственного технического университета им. Ю. А. Гагарина.

Самарский национальный исследовательский университет также имеет свою собственную «Точку», которая за свой первый год работы стала центром притяжения людей и инноваций. Период самоизоляции сделал «Точку» настоящей «Меккой» проектов, которые либо появились в результате трансформации традиционных офлайн-проектов, либо новых дистанционных событий. Например, весной прошли «Дни открытых дверей институтов» в формате онлайн, онлайн-встречи с работодателями. Начиная с лета и до ноября один из крупнейших фестивалей, традиционный «Фестиваль науки. Наука 0+» также был в онлайн при технической поддержке «Точки». Международные школы «International Schools» тоже перекочевали в онлайн. Стратегические сессии, повышения квалификации, студенческие дебаты, интеллектуальные игры, конференции Совета обучающихся, мероприятия от профбюро, подведение итогов фестиваля СТЭМов — часть из перечня того, что уже прошло «Точке», а сколько всего ещё запланировано в этом месте энергетической синергии...

Таким образом, университетские «Точки кипения» — новый формат, помогающий раскрывать молодых амбициозных лидеров, способных стать глобальными чемпионами на новых рынках НТИ. Возможность организовать здесь независимое и бесплатное образовательное событие или принять в нем участие позволяет «Точке» всегда быть на слуху. Это — не только добавляет университету престиж, но и даёт возможности пробовать новые форматы и внедрять идеи. Высокая плотность событий, вовлечение лидеров и талантов позволяют участникам быстро тестировать прорывные идеи, собирать проектные команды, находить единомышленников, учиться и учить, ме-

нять жизнь университета, города, региона, страны и мира к лучшему. Кроме того, подобные пространства позволяют вовлекать в продуктивный диалог представителей академического сообщества, бизнеса и властных структур, что является современной эффективной технологией стратегического развития образовательных пространств. Помимо этого, с помощью «Точек кипения» университет создает, продвигает и поддерживает определенную корпоративную культуру, с помощью которой и учебное заведение, и его студенты могут выйти на качественно новый уровень разработки инновационных продуктов и идей.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воробьёв А. Е. Современные вузы: многообразие стратегий развития // Аккредитация в образовании. 2016. № 7(91). С. 8–16.
2. Гудач Ю. Зачем «Точки кипения» странам, городам, вузам и вам // URL: <https://ntinews.ru/blog/inside/zachem-tochki-kipeniya-stranam-gorodam-vuzam-i-vam.html>
3. Кайгородцев А. А., Сарсембаева Г. Ж., Кайгородцева Т. Ф. Концепция стратегии развития вуза в условиях рыночной экономики // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 11–3. С. 379–382.
4. Клытин А. В. Национальная технологическая инициатива России: вопросы формирования и проблемы реализации // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. 2015. № 37. С. 22–31.
5. Наримова О. В. Концепция Университет 3. 0: перспективы реализации в России в условиях новой технологической революции // Сетевой научный журнал «Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие». 2019. Т. 7, №2 (25). С. 350–363.
6. Национальная технологическая инициатива. URL: <https://nti2035.ru/nti/>
7. Петрова Г. И. Современный университет как корпорация: новая роль традиционной корпоративности // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22, № 2. С. 25–33.
8. Платформа Leader-ID. URL: <https://leader-id.ru/page/info/general/>
9. Пособие в рамках проекта по развитию сети «Точек кипения» на базе университетов АНО «Платформа НТИ» [Электронный ресурс]. URL: <https://ntinews.ru/report%20UTK.pdf>

Н. В. Попова, Е. В. Осипчукова, Е. В. Реймер, М. П. Арапова

г. Екатеринбург (Россия)

Уральский фед. ун-т им. первого Президента России Б.Н. Ельцина

РОЛЬ НАУЧНЫХ КОНФЕРЕНЦИЙ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ

Статья посвящена анализу роли молодежных научных конференций в подготовке специалистов высшей квалификации. На основе анализа опыта кафедры «Организация работы с молодежью» УрФУ им. первого Президента России Б. Н. Ельцина по организации и проведению традиционных международной молодежной научно-исследовательской конференции «Инновационный потенциал молодежи» и региональной молодежной научно-исследовательской конференции с международным участием «Государственная молодежная политика: вызовы и современные технологии работы с молодежью», авторы делают вывод, что научная конференция — это не только форма презентации и обсуждения итогов научных исследований, но и эффективная возможность развития личностных качеств студентов (ответственность, инициативность, уверенность в себе, владение навыками публичного выступления), а также компетенций будущих специалистов высшей квалификации. Значим потенциал научной конференции в аспекте формирования и постоянного совершенствования организаторских навыков у студентов. Вовлеченность студентов заметно увеличивает мотивацию их к участию в научных конференциях и способствует становлению специалистов высшей квалификации, конкурентоспособных на рынке труда.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, научная конференция, вуз, специалист высшей квалификации, молодежь.

В современных условиях большое значение для России «имеет инновационное развитие хозяйственных и социальных структур, общественных и производственных отношений. При этом особое внимание должно уделяться развитию человеческого потенциала, человеческого и социального капитала» [2]. Возможность социализации и адаптации выпускников вузов в трудовых коллективах определена, на наш взгляд, условиями научно-воспитательной среды вуза, в которой студенты усваивают образцы поведения и готовятся стать специалистами высшей квалификации. Более того, инновационный потенциал студентов и молодых специалистов реализуется в процессе научно-исследовательской деятельности, поскольку именно в таких условиях формируются необходимые субъектные качества: способность к самоорганизации, самоуправлению, самодеятельности и нормотворчеству. Именно эти качества так необходимы в реальном секторе экономики и востребованы работодателями в условиях 4-й промышленной революции. Вместе с

тем, конкурентоспособность России в современных условиях недостижима без развития науки и наукоемких технологий. Отметим, что вузовская наука дешевле, подвижнее и может решать вопросы в отраслях в комплексе. Взгляды исследователей на проблемы и управление научно-исследовательской деятельностью в учреждениях высшего образования нами рассмотрены отдельно в совместной публикации [10, с. 60–67]. Политика высших учебных заведений в области научно-исследовательской деятельности, как правило, включает госбюджетную тематику и хозяйственные работы с предприятиями отрасли. Для выполнения таких научно-исследовательских работ вузы привлекают не только преподавательский состав, но и магистрантов, и студентов бакалавриата, а также и аспирантов. Несомненно, это способствует тому, чтобы уровень подготовки выпускников соответствовал требованиям рынка труда. Ученые отмечают, что в современных условиях вузам «предстоит активизировать работу по проведению межвузовских студенческих научных конкурсов, олимпиад и конференций как по отдельным учебным дисциплинам, так и по профильным для университета научным направлениям... Должны быть разработаны специальные программы, которые создавали бы студентам и аспирантам благоприятные условия для учебно-научной деятельности в университете» [1, с. 22].

Вслед за Е. Б. Перонковой определим «инновационный потенциал молодежи как ее готовность проектировать изменения в сфере мысли или деятельности, имеющие целью перемены действительных обстоятельств жизни людей, независимо от направленности, масштабов и последствий таких перемен» [9]. Она же пишет, что «ожидания общества, связанные с молодежью, парадоксальным образом сочетают в себе желание реализации ее инновационного потенциала и опасения последствий его реализации» [9]. Студенческая наука зиждется на инновационном потенциале молодежи. Исследования молодежи по грантам, участие в научных конференциях, конкурсах научно-исследовательских работ являются свидетельством реализации ее потенциала.

Цель статьи — попытка показать роль молодежных научных конференций в подготовке специалистов высшей квалификации. Для достижения цели использованы методы: анализ деятельности и сравнительного анализа данных.

Представляет интерес опыт кафедры «Организация работы с молодежью» Уральского федерального университета имени первого президента России Б. Н. Ельцина (далее — УрФУ) в части реализации инновационного потенциала молодежи. Примером являются исследования, проводимые студентами в рамках грантовой поддержки РФФИ и Министерства образования и молодежной политики Свердловской области.

Так, в 2020 г. к таким исследованиям относятся молодежные гранты: «Комплекс патриотических образовательных мероприятий “Преемники Победы”», «Творческая лаборатория “Интернет-навигация антиэкстремистских настроений молодежи”», «Социальная активность студенчества Среднего Урала в условиях транзита к цифровой общности».

Отметим значимые события в сфере научно-исследовательской деятельности студентов, организованные кафедрой «Организация работы с молодежью» УрФУ. Среди них ставшая традиционной Международная научно-исследовательская конференция «Инновационный потенциал молодежи» (далее — конференция). 24 ноября 2020 г. в Екатеринбурге состоялась Международная молодежная научно-исследовательская конференция «Инновационный потенциал молодежи: гражданственность, профессионализм, творчество». Учредителями конференции стали Фонд «Президентский центр Б. Н. Ельцина», Департамент молодежной политики Свердловской области, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова (факультет глобальных процессов), Казахский национальный университет им. аль-Фараби (КазНУ), Киргизско-Российский Славянский университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина (КРСУ), Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина (УрФУ), Российско-Таджикский Славянский университет (РТСУ). Конференция проводилась в онлайн формате в связи с распространением коронавирусной инфекции COVID-19. Конференция состоялась в год 100-летнего Юбилея УрФУ, 75-летия со дня Великой Победы советского народа в Великой Отечественной войне и 90-летия со дня рождения первого Президента России Б. Н. Ельцина. В конференции приняли участие 250 представителей различных организаций, в т. ч. 146 чел. (онлайн) из России, Киргизии, Казахстана и Таджикистана. Работа была организована в рамках 4 дискуссионных площадок, на которых были рассмотрены результаты научных исследований молодых ученых, студентов бакалавриата и магистратуры, аспирантов по направлениям: гражданственность и патриотизм молодежи: вчера, сегодня, завтра; Вторая мировая война: роль молодежи в сохранении истории; технологические и техно-социальные тренды XXI века и молодежь, навыки будущего в контексте социальных трендов в многополярном мире; молодежная наука и творчество.

Несомненно, онлайн-конференции прочно входят в нашу жизнь, независимо от распространения онлайн-образования в России. В 2020 г. большинство вузов в России и за рубежом использовали формат онлайн-конференций в период пандемии COVID-19, что позволило перевести проводимые научные конференции в новый формат и способствовать приобретению новых навыков и компетенций будущих специалистов

высшей квалификации. Символично, что в 2020 г. конференция «Инновационный потенциал молодежи» организовала дискуссионные площадки одновременно в вузах 4 государств: Казахстана, Киргизстана, Таджикистана и России. За прошедшее десятилетие конференция укрепилась в статусе авторитетной международной площадки для установления продуктивных контактов, демонстрации новейших исследований зарубежных и отечественных студентов, аспирантов, молодых ученых, передового опыта в области развития инновационного потенциала молодежи. Необходимо отметить, что данная конференция является традиционной и проходила 10-й раз и каждый раз она отражает актуальные тренды в реализации инновационного потенциала молодежи в современном мире.

Так, в ходе конференции «Инновационный потенциал молодежи: патриотизм, образование, профессионализм» рассмотрены актуальные проблемы разработки и реализации направлений государственной молодежной политики в сфере формирования патриотического сознания молодежи, образования и профессионализма в деятельности молодежи, различные аспекты проявления патриотических установок, гражданской культуры молодежи, роли образования в стратегиях молодежи, проблемы формирования профессиональных компетенций [6]. Участники конференции «Инновационный потенциал молодежи: глобализация, политика, интеграция» представили итоги исследований среди молодежи по вопросам межкультурных коммуникаций, интеграционного и инновационного потенциалов молодежной политики, профилактики асоциальных явлений и экстремизма в молодежной среде, формирования политической культуры, ценностей здорового образа жизни [3]. Вопросы межкультурных коммуникаций, интеграционного и инновационного потенциалов молодежной политики, профилактики асоциальных явлений и экстремизма в молодежной среде, формирования политической культуры, ценностей здорового образа жизни были рассмотрены в ходе конференций «Инновационный потенциал молодежи: информационная, социальная и экономическая безопасность» [4] и «Инновационный потенциал молодежи: культура, духовность и нравственность» [5]. Итоги исследований среди молодежи по вопросам межкультурных коммуникаций, интеграционного и инновационного потенциалов молодежной политики, профилактики асоциальных явлений и экстремизма в молодежной среде, формирования политической культуры, ценностей здорового образа жизни нашли отражение в докладах участников конференции «Инновационный потенциал молодежи: социальная, экологическая и экономическая устойчивость» [7]. Необходимо отметить ряд серьезных исследований в реальном секторе экономики, нашедших отражение

в статьях магистрантов, опубликованных в Сборнике материалов конференции по темам их докладов. Это: изучение удовлетворенности аспектами трудовой деятельности как фактора мотивации и интеграции молодых работников промышленного предприятия [3, с. 446–454], совершенствование молодежной политики в АО «Соликамскбумпром» [3, с. 458–468], конкурсы профессионального мастерства как инструмент профессионального становления молодых работников на промышленных предприятиях на примере АО «ЕВРАЗ НТМК» [3, с. 496–507], молодежное мероприятие как мотиватор общественной деятельности молодых работников промышленного предприятия [3, с. 542–550].

За все годы проведения конференция показала актуальность обсуждаемых проблем и готовность молодых ученых и студентов не только к их научному анализу, но и практическому решению и открыла пути к международному сотрудничеству с использованием механизма социального партнерства, в т. ч. в условиях эпидемической ситуации в мире в связи с распространением вирусной инфекции COVID-19. Свидетельством тому является тот факт, что кафедра «Организация работы с молодежью» УрФУ в 2020 г. провела дважды в режиме онлайн свои традиционные конференции. О проведении конференции «Инновационный потенциал молодежи: гражданственность, патриотизм, творчество» мы писали ранее. В апреле 2020 г. были проведены Дни науки и традиционная 3-я региональная молодежная научно-исследовательская конференция с международным участием «Государственная молодежная политика: вызовы и современные технологии работы с молодежью» в связи с эпидемиологической ситуацией в мире в онлайн-режиме. Конференция была посвящена 100-летию юбилею УрФУ и проведена при организационной и информационной поддержке КазНУ. Основные цели и задачи конференции: изучение и презентация научных исследований в сфере реализации государственной молодежной политики, создание условий для реализации научного потенциала студентов. В рамках дискуссионной площадки «Социальная активность и профессиональная карьера молодежи», рассмотрены вопросы потенциала студенческого самоуправления в подготовке конкурентоспособного специалиста, повышении качества образования иностранных студентов; реализации молодежных программ для студенческой и работающей молодежи на примере города Екатеринбурга; развития и реализации профессионального потенциала работающей молодежи; технологий военно - патриотического воспитания. Вопросы реализации молодежной политики в республике Кыргызстан: культурно-досуговой деятельности как фактора саморазвития студенческой молодежи; развития молодежного предпринимательства через бизнес-объединения Республики; профессиональ-

ной самореализации женской молодежи Кыргызстана нашли широкий отклик среди участников. На дискуссионной площадке «Профилактика экстремизма в молодежной среде» представлены результаты исследований кибербуллинга как феномена цифровой эпохи; личностных предикторов подверженности экстремистскому влиянию и их учета в профилактической работе в молодежной среде; механизмов и технологий психолого-педагогической профилактики формирования экстремистских установок личности в молодежной среде на примере Республики Башкортостан; исламского образования как средства противодействия распространению радикальных идей среди молодежи Кыргызстана; особенности религиозных и национальных экстремистских проявлений в Киргизской Республике и основных форм их профилактики в молодежной среде; технологии профилактики протестных настроений среди студентов в УрФУ. В рамках работы дискуссионной площадки «Превентология в молодежной среде» рассмотрены вопросы превентологии в молодежной среде и результаты исследований работы с девиациями молодежи с использованием инструментов медиа-культуры; успешности личного бренда как основы толерантности к девиациям; доступной среды для жизнедеятельности инвалидов с нарушениями опорно-двигательного аппарата в пространстве города Алматы; формирования здорового образа жизни в студенческой среде; первичной профилактики злоупотребления психо-активными веществами среди студенчества КазНУ; профилактики зависимостей в подростковой среде в г. Алматы; формирования системы поддержки программ по работе с несовершеннолетними в Свердловской области.

Стоит отметить, что конференция — это не только форма презентации итогов научных исследований и форма обсуждения, но и эффективная возможность развития таких личностных качеств как ответственность, инициативность, уверенность в себе, владение навыками публичного выступления, а также такими необходимыми компетенциями для будущих специалистов по работе с молодежью, как: способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач, вырабатывать стратегию действий (УК-1); способность управлять своим временем, выстраивать и реализовать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни (УК-6); способность выполнять поиск, обработку, передачу и хранение информации в цифровой форме с использованием современных технических средств, коммуникационных сервисов и профессиональных баз данных с учетом требований информационной безопасности в рамках действующего законодательства (УК-9); способность анализировать и объяснять природу явле-

ний и процессов, протекающих в сфере профессиональной деятельности на основе критериев научного знания с использованием различных методологических и теоретических подходов (ОПК-1); способность применять методы сбора, анализа и интерпретации данных и составлять, и оформлять документы и отчеты по результатам профессиональной деятельности (ОПК-2) [8].

Конференции должны стать полноценной формой практического компонента изучения любой дисциплины учебного плана как бакалавриата и магистратуры, так и программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Научные конференции могут стать действительно интересными для студенческой молодежи, но это требует изменения не только её содержания, но и системы организации, включения современных технологий, позволяющих оперативно взаимодействовать с участниками, экспертами, предоставляющих участвующей молодежи выбрать будущие обсуждаемые тематики, получить не только возможность презентации результатов исследования, но экспертной оценки своего исследования, что в дальнейшем может быть использовано выпускниками вузов в ходе своей практической деятельности. Несомненно, онлайн конференции прочно входят в нашу жизнь, не зависимо от распространенности онлайн образования в России. Эта форма имеет множество преимуществ, но в то же время и недостатков. Например, после очной конференции участники имеют возможность обсудить волнующие проблемы лично, уточнить интересующие вопросы, возникшие в процессе выступления, договориться о новых направлениях сотрудничества, что затруднительно делать после онлайн конференции. В рамках онлайн-конференции может вызывать затруднения проведение анализа поступающих вопросов и ответов на них, поскольку вопросы могут поступать в чате, требовать развернутого ответа, в то время как время эфира может быть ограничено. Энергетика совместного очного участия не сравнима ни с чем: она мотивирует, помогает лучше разобраться в проблематике и определить новых партнеров в профессиональном развитии.

Значим потенциал научной конференции в аспекте формирования и постоянного совершенствования организаторских навыков у студентов, когда они принимают участие не как исполнители, а именно как организаторы, формирующие содержание программы конференции. Реализация этого потенциала возможна через создание молодежных дирекций конференций. Значительный опыт авторов в организации и проведении молодежных научно-исследовательских конференций дает основание полагать, что вовлеченность студентов заметно увеличивает мотивацию их к участию в конкретной конференции и конференциях

«вообще», презентации результатов в молодёжном сообществе. Что, несомненно, способствует становлению специалистов высшей квалификации, конкурентоспособных на рынке труда.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Владимиров А. И.* О научной деятельности вуза. М.: ООО «Издательский дом Недра», 2011. 69 с.
2. Концепция поддержки работающей молодежи Свердловской области на период до 2020 года [Электронный ресурс]. URL: <http://molodegasbest.ucoz.ru/docum/kocersia.doc> (Дата обращения: 09.08.2020).
3. Инновационный потенциал молодежи: глобализация, политика, интеграция: сб. ст. участников Междунар. молодежн. науч.-исслед. конф. (Екатеринбург, 25–26 окт. 2016 г.) / под общ. ред. А. В. Пономарева; сост.: Н. В. Попова, Е. В. Осипчукова. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. 622 с.
4. Инновационный потенциал молодежи: информационная, социальная и экономическая безопасность : материалы Междунар. молодежн. научн.-исслед. конф. (Екатеринбург, 4–5 дек. 2017 г.) / под общ. ред. А. В. Пономарева ; отв. за вып. Е. В. Осипчукова, Н. В. Попова. Екатеринбург : УрФУ, 2017. 893 с.
5. Инновационный потенциал молодежи: культура, духовность и нравственность : материалы Междунар. молодежн. науч.-исслед. конф. (Екатеринбург, 2–6 дек. 2019 г.) / под общ. ред. А.В. Пономарева. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2019. 452 с.
6. Инновационный потенциал молодежи: патриотизм, образование, профессионализм: сб. материалов Междунар. молодёж. конф. (г. Екатеринбург, 27–28 окт. 2015 г.) / отв. за вып. Д. Ю. Нархов. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. 384 с.
7. Инновационный потенциал молодежи: социальная, экологическая и экономическая устойчивость : материалы Междунар. молодеж. науч.-иссл. конф. (Екатеринбург, 1–2 окт. 2018 г.) [Электронный ресурс] / под общ. ред. А. В. Пономарева; отв. за вып. Е. В. Осипчукова, Н. В. Попова. Екатеринбург: УрФУ, 2018. 286 с.
8. Основная образовательная программа высшего образования. Общая характеристика. Организация работы с молодежью. Квалификация — бакалавриат. URL: <https://programs.edu.urfu.ru/ru/9918/documents/> (дата обращения 17.11.2020).
9. *Перонкова Е. Б.* Инновационный потенциал студенческих молодежных объединений: региональный аспект // Современные проблемы науки и образования. 2014. №3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=13137> (дата обращения: 22.10.2020).
10. *Попова Н. В., Гумеров А. В., Зиятдинов А. М.* Управление как фактор детерминации научной деятельности в учреждениях высшего образования // Вестн. ГБУ «Научный центр безопасности жизнедеятельности». 2017. № 3 (33). С. 60–67.

А. С. Юферева, Ю. С. Кухаренко

г. Екатеринбург (Россия)

Уральский фед. ун-т

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ И СТУДЕНТОВ
ИЗ СТРАН ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ: ОСОБЕННОСТИ, ТЕНДЕНЦИИ,
ПЕРСПЕКТИВЫ (НА ОСНОВАНИИ РЕЗУЛЬТАТОВ
СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)**

В статье была поставлена цель, которая заключалась в изучении готовности российских студентов в регионе активно взаимодействовать со студентами из стран Центральной Азии и способствовать их погружению в российскую культуру во время обучения. На основании качественного эмпирического исследования были получены объективные результаты, которые позволили системно описать особенности коммуникации между российскими студентами и студентами из стран Центральной Азии, специфицировать их нормы и принципы поведения. Детальному изучению подлежал аспект, связанный с раскрытием общностей между российскими студентами и студентами из стран Центральной Азии. Авторы статьи осуществили упорядочивание и систематизацию полученных данных, имеющих отношение к объяснению и интерпретации тактик и стратегий студентов из стран Центральной Азии, а также к установлению корреляции между наличием друзей (российских студентов, одноклассников) в социальных сетях и готовностью студента из стран Центральной Азии интегрироваться в социальную среду.

Ключевые слова: иностранные студенты, российские студенты, коммуникативные технологии, вузы, межкультурная коммуникация.

Включение иностранных студентов в академическую среду в т. ч. подразумевает рассмотрение вопроса их адаптации к социальному окружению [2]. Данный аспект допустимо рассматривать с точки зрения взаимодействия таких студентов с российскими студентами, выделения общностей между ними, а также специфицировать поведенческие установки в зависимости от того или иного направления [1]. Анализ данного вопроса является целесообразным, поскольку перед каждым университетом стоит задача, которая заключается не только в привлечении иностранных студентов для обучения, но и в удержании их посредством создания комфортных условий для обучения и жизни в городе в целом. Качество коммуникации с российскими студентами является неотъемлемым компонентом, который встраивается в процесс адаптации иностранных студентов к местной среде. Исследование поставленной проблемы позволит выявить основные тактики и стратегии взаимодействия российских студентов с иностранными студентами (в нашем слу-

чае со студентами из стран Центральной Азии), а также в целом оценить роль такой коммуникации в процессе погружения иностранных студентов в российскую культуру в целом.

Настоящее исследование базируется на серии результатов, полученных в ходе эмпирического исследования, экспертного опроса и глубинного интервью со студентами и выпускниками вузов из стран Центральной Азии в г. Екатеринбурге. Экспертный опрос проводился в два этапа: в феврале — марте 2019 г. (N=9) и в мае — июне 2020 г. (N=15). В качестве экспертов были привлечены сотрудники международных служб и преподаватели екатеринбургских вузов, работающие с иностранными студентами; руководители студенческих организаций, связанных с национальными культурами или работающие с иностранными студентами, главы вузовских землячеств; представители общественных организаций, работающие со студентами из данного региона; главный специалист Департамента информационной политики Свердловской области. Глубинные интервью были проведены в апреле — июне 2019 г. (N=32). Среди опрошенных 22 студента екатеринбургских вузов из стран Центральной Азии и 10 выпускников, получивших образование в постсоветский период. Выборка строилась по принципу «типичных случаев»: при отборе учитывались разные жизненные ситуации студентов и выпускников.

При анализе готовности российских студентов авторы условно выделили два этапа: до наступления пандемии COVID-19 и в период действия карантинных мер.

До введения режима дистанционного обучения в вузах отмечались разные ситуации. С одной стороны, российские студенты проявляли дружественный настрой по отношению к студентам из стран Центральной Азии. В данном случае выделим несколько направлений.

В рамках первого направления студенты могли объединяться в группы для выполнения практических заданий (участие в проектной деятельности, решение лабораторных задач), в ходе которых российские студенты оказывали поддержку студентам из стран Центральной Азии, давали советы и рекомендации, а также давали направления, в зависимости от типа и вида выполняемых работ.

Второе направление связано с инициативами преподавателей университетов, которые могли стимулировать российских студентов поучаствовать в создании совместного проекта со студентами из стран Центральной Азии, оказать своевременную помощь в донесении понимания по части требований к реализации тех или иных учебных задач, в т. ч. с точки зрения презентации доклада на заданную тему.

Третье направление определяется в большей степени лингвистическими особенностями. Так, меньше всего проблем в коммуникации с российскими студентами имеют студенты из Казахстана, которые достаточно легко включаются в академическую и социальную среду, заводят друзей среди российских студентов и как такового объединения в локальные сообщества не наблюдается по сравнению со студентами из других стран — Киргизстана, Туркменистана и Таджикистана, поскольку граждане из этих государств, как правило, владеют русским языком не в совершенстве и, соответственно, по данной причине испытывают трудности в понимании русской речи, а также во взаимоотношениях с российскими студентами и преподавателями вузов. Поэтому для них представляется комфортным объединяться в небольшие группы, в рамках которых они могут коммуницировать на своем языке, либо включаться в деятельность различных организаций (ассоциации, землячества вузов и др.), которые представляют их культуру, помогая им адаптироваться и найти новых друзей, а также знакомых-представителей их национальности.

Четвертое направление сводилось к невозможности построения контакта в силу различия на культурной основе. Контакт между российскими студентами и студентами из стран Центральной Азии, которые на высоком уровне владели русским языком, могло не получаться в силу разности базовых традиций и ценностей, а также культурных особенностей. Отсутствие сходного понимания в отношении принципов общения между сверстниками и со старшим поколением, статуса «гость в доме», а также меры дозволенного и недозволенного с точки зрения ношения одежды могло вызвать скрытую или открытую конфронтацию между студентами разных культур.

В качестве отдельного направления следует выделить результаты исследования авторского коллектива, которое заключалось в том, чтобы оценить активность студентов из стран Центральной Азии в социальных сетях, в т. ч. с точки зрения взаимодействия с российскими студентами. Отбор аккаунтов (N=293) для анализа производился следующим образом: были взяты официальные паблики наиболее крупных вузов Екатеринбурга, в них отбирались только открытые (контент которых доступен для просмотра любому внешнему лицу и не является конфиденциальным) и активные аккаунты студентов из стран Центральной Азии, также на страницах этих аккаунтов должна быть доступна для просмотра выбранная студентом страна. Отбор был произведен сплошным образом, т. е. были отобраны все доступные для анализа случаи, отвечающие данным требованиям. Кроме того, на уровне интерпретации результатов, полученные данные были дополнены информацией,

собранный в ходе включенного наблюдения в вузе, в котором работают и учатся авторы статьи.

Для анализа широты социальных контактов владельца аккаунта был выбран такой показатель, как число друзей. До 100 друзей имеют 23 % владельцев аккаунтов, 100–200 друзей — 41 %, 201–300 друзей — 15 %, 301–400 друзей — 9 %, 401–500 — 5 %, 501–600 — 2 %, аккаунты с еще большим числом друзей встречаются значительно реже. География друзей представлена следующим образом: у 99 % владельцев аккаунтов есть друзья из России, у 88 % — друзья из Казахстана, у 31 % — друзья из Таджикистана, у 23 % — из Кыргызстана и Узбекистана, у 19 % — из Туркменистана, у 56 % — из других стран. Также нам важно было оценить число друзей из того же вуза, в котором учится владелец аккаунта, т. к. это может служить признаком вовлеченности в социальную сеть вуза. В большинстве случаев это от 0 до 40 друзей из того же вуза, где учится студент (63 % аккаунтов), далее следует вариант от 40 до 80 друзей (21 %), затем — от 81 до 120 (8 %), от 121 до 160 (4 %), большее число друзей из того же вуза встречалось реже [3]. На основании полученных данных социальные сети могут выступать как один из инструментов, который позволяет студентам из стран Центральной Азии интегрироваться в социальную среду посредством взаимодействия с российскими студентами, обмена сообщениями с ними и по вопросам образовательного характера (помощь в выполнении домашнего задания, подготовке презентации), и личного характера. Так, при анализе аккаунтов студентов из стран Центральной Азии, которые сохранили указание своей страны, выявлено, что практически у всех студентов в аккаунтах добавлены друзья из России, у большинства студентов добавлены друзья из того же вуза, в котором они учатся. Это также может рассматриваться как использование социальных сетей для более успешной интеграции на новом месте проживания.

После введения карантинных мер вопрос интеграции студентов из стран Центральной Азии в академическую, социальную и культурную среду в целом стал острее, поскольку в настоящий момент студенты находятся в своих странах и выполняют только задачи в рамках обучения (просмотр лекций в режиме онлайн, выполнение домашнего задания). В подобных условиях пока не выработаны новейшие коммуникационные технологии, которые помогли бы студентам из стран Центральной Азии адаптироваться к культурной среде в целом, находясь в дистанционном режиме. В частности, речь идет о студентах 1 и 2 курсов, поскольку студенты старших курсов в университетах имели возможность создать сеть неформальных контактов в течение начального периода обучения. Соответственно, даже находясь в другой стране, они

поддерживают контакты со своими одноклассниками, друзьями и знакомыми из Екатеринбурга.

На основании проведенного исследования сделаем ряд выводов.

Во-первых, были отражены ключевые положения, которые помогли сформулировать основные тенденции и закономерности по вопросу готовности российских студентов активно взаимодействовать со студентами из стран Центральной Азии и способствовать их погружению в российскую культуру во время обучения.

Во-вторых, были систематизированы основные факторы, которые могут оказывать влияние на повышение готовности российских студентов оказывать помощь и поддержку студентам из стран Центральной Азии с точки зрения выполнения совместных научно-образовательных, культурных проектов, а также устанавливать неформальные связи со студентами из этих стран.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Габдрахманова Г. Ф., Сагдиева Э. А., Кораблев Н. И. Студенты из государств Центральной Азии в Татарстане: мотивация, адаптация, жизненные планы // Социологические исследования. 2017. № 3 (395). С. 58–63.
2. Петров В. Н., Ракачев В. Н., Ракачева Я. В., Ващенко А. В. Особенности адаптации иностранных студентов // Социологические исследования. 2009. № 2. (298). С. 117–121.
3. Савчук Г. А., Юферева А. С., Кухаренко Ю. С., Баклагина Д. И. Социальные сети как инструмент интеграции студентов вузов из стран Центральной Азии в российскую образовательную, социальную и культурную среду // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2020. № 1 (35). С. 31–39.

Научное издание

**КЛАССИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ:
ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ**

Материалы II-й Всероссийской с международным участием
научно-практической конференции, посвящённой 90-летию
Удмуртского государственного университета

(Ижевск, 29 января 2021 г.)

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

Компьютерная вёрстка и оригинал-макет: Д. В. Репников

Подписано в печать 25.05.2021. Формат 60×84 ¹/₁₆.

Усл. печ. л. 24,65. Уч.-изд. л. 24,5.

Тираж 300 экз. Заказ № 1041.

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

Типография Издательского центра «Удмуртский университет»
426034, Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 2.
Тел. 68-57-18