

ISSN 2227-6874 (print)
ISSN 2618-8546 (online)

ЗАПАД – ВОСТОК

№ 11. 2018

Основан в 2008 году

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

DOI: 10.30914/2227-6874

Научно-практический ежегодник посвящен актуальным вопросам зарубежной и российской истории, историческим и культурным параллелям Запада и Востока. Цель издания – распространение научного знания, информационное сопровождение достижений ученых в области гуманитарных наук, повышение авторитетности и влияния российского научно-информационного и научно-издательского сегмента в мировом сообществе. Каждый выпуск научного издания носит тематический характер. С 2012 года ежегодник выходит под грифом Российского общества интеллектуальной истории. Международный состав редколлегии представляют ученые академических и вузовских сообществ Австрии, Словакии, Беларуси и России. Значительный объем публикаций принадлежит авторам – членам международной комиссии при национальных комитетах историков Словацкой академии наук и РАН.

Включен и индексируется в: Академия Google, СОЦИОНЕТ, ePrints, РИНЦ, Ulrich's Periodicals Directory, «КиберЛенинка», EBSCO, Academic Resource Index

Тем. план 2018 г. № 93.
Подписано в печать 25.12.2018 г.
Формат 60×84/8. Усл. печ. л. 30,57.
Уч.-изд. л. 22,24. Тираж 100. Заказ № 2434.
Оригинал-макет подготовлен к печати
в учебно-исследовательской лаборатории
этногендерных исследований и отпечатан
ООП ФГБОУ ВО «Марийский
государственный университет».
424001, г. Йошкар-Ола, пл. Ленина, 1

Адрес редакции:
424001, г. Йошкар-Ола, ул. Пушкина, 30, к. 313
Web-страница:
<http://west-east.marsu.ru>
Электронная почта: galina@tokina.ru
Литературный редактор *О. С. Крылова*
Компьютерная верстка *С. А. Окшиева*
Перевод *Е. А. Бухвалова*
Дизайн обложки *И. В. Шишкарева*

ISSN 2227-6874 (print)
ISSN 2618-8546 (online)
ББК Ф2я53

© ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет», 2018

Редакционная коллегия:

Рокина Галина Викторовна (главный редактор),
доктор исторических наук, профессор,
Марийский государственный университет,
г. Йошкар-Ола, *galina@rokina.ru*

- Гарбульова
Любица** кандидат наук (CSc.), доцент, заведующая кафедрой
всеобщей истории, Институт истории Прешовского
университета, Словацкая Республика,
harbulovalubica@gmail.com
- Даниш Мирослав** профессор кафедры всеобщей истории, Университет
имени Я. А. Коменского, Словацкая Республика,
г. Братислава, *miroslav.danis@uniba.sk*
- Дмитриев
Михаил Владимирович** доктор исторических наук, профессор, Московский
государственный университет им. М. В. Ломоносова,
г. Москва, *mdmitriev@hse.ru*
- Обидина
Юлия Сергеевна** доктор философских наук, доцент, Нижегородский
государственный университет им. Н. И. Лобачевского,
г. Нижний Новгород, *basiley@mail.ru*
- Павленко
Ольга Вячеславовна** кандидат исторических наук, доцент, проректор
по научной работе, Российский государственный
гуманитарный университет, г. Москва,
olgapavlenko@mail.ru
- Пушкарева
Наталья Львовна** доктор исторических наук, профессор, руководи-
тель Центра этногендерных исследований, Институт
этнологии и антропологии РАН, г. Москва,
<http://www.pushkareva.info/>
- Репина
Лорина Петровна** доктор исторических наук, профессор, член-кор-
респондент РАН; главный научный сотрудник,
Институт всеобщей истории РАН; заведующая
кафедрой теории и истории гуманитарного знания,
Институт филологии и истории РГГУ; президент
Общества интеллектуальной истории, г. Москва,
lorinarepina@yandex.ru
- Серапионова
Елена Павловна** доктор исторических наук, доцент, заведующая отде-
лом истории славянских народов периода мировых
войн, Институт славяноведения РАН, г. Москва,
serapionova@mail.ru
- Чикалова
Ирина Ромуальдовна** доктор исторических наук, профессор, профессор
кафедры всеобщей истории и методики преподава-
ния истории БГПУ, ведущий научный сотрудник
Института истории НАН Беларуси, г. Минск,
Республика Беларусь, *irinachikalova@gmail.com*
- Шварц Искра** Институт истории Восточной Европы Венского
университета, Австрийская Республика,
iskra.schwarz@univie.ac.at
-

ISSN 2227-6874 (print)
ISSN 2618-8546 (online)

WEST – EAST

No. 11. 2018

Founded in 2008

SCIENTIFIC JOURNAL

DOI: 10.30914/2227-6874

The scientific and practical yearbook is devoted to topical issues of World and Russian history, historical and cultural parallels between the West and the East. The purpose of the publication is the dissemination of scientific knowledge, information support of the achievements of scientists in the humanities, the enhancement of the authority and influence of the Russian scientific information and scientific publishing segment in the world community. Each issue of the scientific publication has a thematic character. Since 2012, the yearbook is published jointly with the Russian Society of Intellectual History. The international composition of the editorial board is represented by scholars from academic and university communities of Austria, Slovakia, Belarus and Russia. A significant volume of publications belongs to the authors – members of the international commission of the National committees of historians of the Slovak Academy of Sciences and the Russian Academy of Sciences.

The journal is indexed and archived by: Academy Google, SOCIONET, ePrints, RSCI, Ulrich's Periodicals Directory, "CyberLeninka", EBSCO, Academic Resource Index

Thematic plan 2018 г. No. 93.
Signed to print 25.12.2018.
Sheet size 60×84/8. Conventional printed sheets 30,57.
Number of copies 500. Order no. 2434.

The layout original was prepared for printing
in the Laboratory of ethnic and gender studies
and was issued in the Operative printing
department of the Mari State University,
1 Lenin Sq., 424001, Yoshkar-Ola

Editorial Office Address:
30 Pushkin St., office 313, Yoshkar-Ola,
424001, Mari El, Russia
<http://west-east.marsu.ru>
E-mail: galina@rokina.ru
Editor *O. S. Krylova*
Desktop publishing *S. A. Okisheva*
Translation *E. A. Bukhvalova*
Cover design *I. V. Shishkareva*

ISSN 2227-6874 (print)
ISSN 2618-8546 (online)
ББК Ф2я53

© Mari State University, 2018

Editorial Board:

Galina V. Rokina (Editor-in-Chief)

Dr. Sci. (History), Full Professor, Mari State University,
Yoshkar-Ola, galina@rokina.ru

- Lyubitsa Garbuleva** Ph. D. (CSc.), Associate Professor, director of the Institute of History, Presov University, Slovak Republic, harbulovalubica@gmail.com
- Miroslav Danish** Full Professor, Professor of the Department of General History, Comenius University, Slovak Republic, Bratislava, miroslav.danis@uniba.sk
- Mikhail V. Dmitriev** Dr. Sci. (History), Full Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, mdmitriev@hse.ru
- Yuliya S. Obidina** Dr. Sci. (Philosophy), Associate Professor, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, basiley@mail.ru
- Olga V. Pavlenko** Ph. D. (History), Associate Professor, Russian State University for the Humanities, Moscow, olgapavlenko@mail.ru
- Nataliya L. Pushkareva** Dr. Sci (History), Full Professor, Centre of Ethnic and Gender Research, Institute of Ethnology and Anthropology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, <http://www.pushkareva.info/>
- Lorina P. Repina** Dr. Sci. (History), Full Professor, Associate Member of the Russian Academy of Sciences, chief researcher of the Institute of World History of RAS; Head of the Department of Theory and History of the Humanities (Institute of Philology and History of RSUH); President of the Russian Society for Intellectual History, Moscow, lorinarepina@yandex.ru
- Elena P. Serapionova** Dr. Sci. (History), Associate Professor, Institute of Slavic Studies of the Russian Academy of Sciences, Moscow, serapionova@mail.ru
- Irina R. Chikalova** Dr. Sci. (History), full professor, Professor of the Department of World History and Methods of Teaching History of BSPU, leading researcher of the Institute of History of the National Academy of Sciences of Belarus, Belarus Republic, Minsk, irinachikalova@gmail.com
- Iskra Schwarcz** Institute of History of Eastern Europe of Vienna University, Austrian Republic, iskra.schwarcz@univie.ac.at
-

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	9
<i>Л. П. Ретина</i> О предметном поле университетологии	9
СТАТЬИ И СООБЩЕНИЯ	13
История и антропология университетов	
<i>А. В. Рандин</i> Организация и содержание научно-педагогического процесса в Пражском университете (XIV–XV вв.)	13
<i>Л. И. Ивоина</i> Выпускник и профессор Оксфорда о мире и о России (Томас Тикелл и его «Перспектива мира»)	49
<i>О. В. Хаванова</i> Возможности и ограничения стипендиальной системы Венгерского королевства в XVIII в.: дворянский юноша Янош Черски	60
<i>А. Н. Птицын</i> Австро-венгерские преподаватели российских вузов в 1861–1917 гг.: количественный анализ	73
<i>К. С. Казакова, Т. Н. Жуковская</i> Университетские связи Петербурга и Дерпта в первой половине XIX в. и проблема единства академического пространства Российской империи	83
<i>Д. А. Баринев, Е. А. Ростовцев</i> Кризис высшей школы 1911 г. в революционной печати	99
Интернационализация высшей школы и роль коммеморативных практик в современном университете	
<i>Э. Грин, О. С. Сафонкина</i> Internationalization of higher education through academic mobility	110
<i>Л. П. Нелина</i> Федеральные Программы международного образования как элемент обеспечения национальной безопасности США	118
<i>В. В. Никитин</i> Словацко-российские отношения в научной области (1993–2002 гг.)	131
<i>Аида Шкоро Бабич</i> Contemporary challenges in archival science and possible guidelines for universities to confront them	140
<i>Т. Н. Иванова</i> Юбилейные коммеморативные практики и развитие университетологии (на примере Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова)	152

СОДЕРЖАНИЕ

ГЕНДЕРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ.....	161
<i>Н. Л. Пушкарева</i> Публичное вторжение в частную жизнь (эвристическая ценность устных и письменных эго-документов для гендерной истории).....	161
<i>О. Б. Вахромеева</i> Features of teaching of the scientific corporation at the Higher Women's (Bestuzhev) Courses in 1878–1918	180
<i>И. Р. Чикалова</i> Первое поколение женщин в высших учебных и научных заведениях Советской Беларуси (1920–1930-е гг.).....	192
ПУБЛИКАЦИЯ ДОКУМЕНТОВ И МАТЕРИАЛОВ.....	205
<i>В. В. Никитин</i> Государственная политика в области развития университетов в документах правительства Словацкой Республики (2016–2018 гг.).....	205
<i>Т. М. Голубкина, С. А. Ефимова, Н. В. Киприянова,</i> <i>Д. И. Петросян, М. В. Соколова</i> Российский вуз глазами иностранных студентов	223
HUMANITIES 2.0	240
<i>В. Д. Соловей</i> По ту сторону кафедры (Заметки вузовского преподавателя о студентах и образовании).....	240
ПОРТРЕТ ИСТОРИКА.....	246
<i>В. Н. Беляева, Ю. С. Обидина</i> Ученый и его школа. К 80-летию со дня рождения Николая Филипповича Филатова.....	246
НАУЧНАЯ ХРОНИКА И БИБЛИОГРАФИЯ	257
<i>Г. В. Рокина</i> Европейские исследования как компонент внутренней интернационализации вуза: опыт Марийского государственного университета	257
<i>О. В. Иванова</i> В память Оксаны Земцовой	262

CONTENTS

FOREWORD	9
<i>L. P. Repina</i>	
On the subject field of University Studies	9
ARTICLES AND POSTS	13
University History and Anthropology	
<i>A. V. Randin</i>	
Organization and content of scientific and pedagogical process at Prague University (XIV–XV)	13
<i>L. I. Ivonina</i>	
Graduate and Professor of Oxford about peace and Russia (Thomas Tickell and his “The Prospect of Peace”).....	49
<i>O. V. Khavanova</i>	
Possibilities and limits of the scholarship system in the Kingdom of Hungary in the XVIII century: a young nobleman János Cserszky	60
<i>A. N. Ptitsyn</i>	
Austro-Hungarian teachers of Russian higher educational institutions in 1861–1917: quantitative analysis.....	73
<i>K. S. Kazakova, T. N. Zhukovskaya</i>	
University links of St. Petersburg and Dorpat in the first half of the XIX century and the problem of the unity of the academic space of the Russian Empire	83
<i>D. A. Barinov, E. A. Rostovtsev</i>	
The higher school crisis of 1911 in the revolutionary press	99
Internationalization of higher education and the role of commemorative practices in a modern university	
<i>A. Green, O. S. Safonkina</i>	
Internationalization of higher education through academic mobility	110
<i>L. P. Nelina</i>	
Federal International Education Programs as an element of ensuring US National Security	118
<i>V. V. Nikitin</i>	
Slovak-Russian scientific relations (1993–2002).....	131
<i>Aida Škoro Babić</i>	
Contemporary challenges in archival science and possible guidelines for universities to confront them	140
<i>T. N. Ivanova</i>	
Anniversary commemorative practices and development of University Studies (on the example of the Chuvash State University named after I. N. Ulyanov)	152

CONTENTS

GENDER STUDIES IN THE HUMANITIES	161
<i>N. L. Pushkareva</i> Public invasion of privacy (heuristic value of oral and written ego-documents for gender history).....	161
<i>O. B. Vakhromeeva</i> Features of teaching of the scientific corporation at the Higher Women's (Bestuzhev) Courses in 1878–1918	180
<i>I. R. Chikalova</i> The first generation of women in higher education and scientific institutions of Soviet Belarus (1920s – 1930s)	192
PUBLICATION OF DOCUMENTS AND MATERIALS	205
<i>V. V. Nikitin</i> State policy on the development of universities in the documents of the Slovak Republic Government (2016–2018).....	205
<i>T. M. Golubkina, S. A. Efimova, N. V. Kipriyanova,</i> <i>D. I. Petrosyan, M. V. Sokolova</i> Russian university through foreign students' eyes	223
HUMANITIES 2.0	240
<i>V. D. Solovey</i> On the other side of the chair (University teacher's notes about students and education)	240
PORTRAIT OF HISTORIAN	246
<i>V. N. Belyaeva, Yu. S. Obidina</i> Scientist and his school. On the 80th anniversary of the birth of Nikolay Filippovich Filatov	246
CHRONICLES AND BIBLIOGRAPHY	257
<i>G. V. Rokina</i> European studies as a component of the university's internal internationalization: experience of the Mari State University	257
<i>O. V. Ivanova</i> In Memoriam of Oxana Zemtsova	262



ПРЕДИСЛОВИЕ FOREWORD

УДК 930.2

DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-9-12

О предметном поле университетологии

Л. П. Репина

Для цитирования: *Репина Л. П.* О предметном поле университетологии // Запад – Восток. 2018. № 11. С. 9–12. DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-9-12

1 февраля 1867 года Джон Стюарт Милль, говоря об особенностях и ценностях университетского образования в своей инаугурационной речи в качестве ректора Университета Сент-Эндрюс, подчеркнул: «Университеты предназначены не для того, чтобы давать знание, которое нужно людям как некий способ получать средства к существованию. Цель их состоит не в том, чтобы обучить искусных юристов, врачей или инженеров, а в том, чтобы подготовить умных и образованных людей. <...> Цель существования университета состоит в том, чтобы каждому приходящему поколению открывать, насколько позволяют имеющиеся условия, все сокровища мыслей, накопленные человечеством»¹.

Эти слова, особенно в сопоставлении с университетским дискурсом нынешнего века, могут служить подтверждением историчности общественных представлений об Университете и его миссии. Образ Университета «встраивался» в различные идеологические и историографические дискурсы, в разных социально-политических контекстах изменялись его семантическая нагрузка и аксиологическая составляющая, но он проявлял высокий потенциал устойчивости и сопротивления в неблагоприятной и даже агрессивной внешней среде.

Сегодня университет утрачивает свою первоначальную образовательную миссию и ценности знания, став просто некой «фабрикой дипломов». Вместе с тем, изучение университета и его истории как центра образования, науки и культуры и как сообщества людей с определенными мотивами

¹ Inaugural address at St. Andrews, by John Stuart Mill, Rector of the University. London: Longmans, 1867. Pp. 4, 38.

деятельности, ценностными ориентациями и интеллектуальной культурой занимает постоянно расширяющее свои границы место в пространстве современного социально-гуманитарного знания. Растет и разнообразие изучаемых аспектов жизни университетских корпораций, попадающих в поле зрения отечественных историков.

Новейшие исследования, сформировавшие предметное поле университетологии, и споры о судьбах университетов и перспективах их существования в третьем тысячелетии показывают, что поиск ответов на вызовы современной эпохи вновь возвращают нас к прошлому, к перипетиям многовекового пути университетской традиции, к изменяющимся идеальным образам и реальным обликам университетских корпораций, к их консолидации и при этом отнюдь не бесконфликтности внутренней жизни, к персональным и коллективным историям профессоров и студентов и межличностным коммуникациям университетариев, к университетской повседневности, к разнообразным внешним связям и взаимодействиям с контекстами разного уровня, к символике университетских церемоний и ритуалов, к корпоративной этике, разделяемым идеям, ценностям и идеалам, к загадочной устойчивости и одновременно пластичности университетской культуры. Впрочем, как свидетельствуют недавние исследования, процессы глобализации, коммерциализации и бюрократизации неизбежно ведут к деформации университетской культуры [1, с. 34]. И те же самые процессы, естественным образом, усиливают притягательность исторической ретроспективы и, соответственно, возрастание удельного веса исторической, а еще точнее – историко-антропологической, составляющей современной университетологии.

Интересно, что в условиях современного историографического ландшафта имеющие уже довольно длительную историю исследования взаимосвязей университетов с внешней средой, а также общие труды по истории конкретных университетов включаются в антропологическую перспективу и приобретают ярко выраженный культурно-антропологический характер. Это особенно заметно в юбилейных историях региональных российских университетов¹, возможно, именно потому, что они не имеют установившейся традиции монументальных «академических» историй старейших столичных университетов [8; 5]. Социокультурная направленность ярко проявляется в попытках осмысления Университета как интеллектуального

¹ См. наиболее яркий пример: Университет в истории и история университета: к 40-летию Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского / отв. ред. В. П. Корзун. Омск, 2014. 510 с. Омские коллеги предложили и реализовали в своем труде продуктивную модель описания истории университета, которая опирается на комбинацию институционального, социокультурного и антропологического подходов и включает несколько «блоков»: 1) университет в пространстве истории и пространство университета; 2) университетский человек и складывание университетской корпорации; 3) университет как научно-образовательный центр; 4) университетская корпорация и практики консолидации.

и символического пространства [6], в сюжетах, посвященных профессорской и студенческой среде [7; 4; 2; 1], а также изучению повседневной жизни в рамках ситуационных исследований (хотя бесчисленные казусы университетской жизни все еще ждут своих исследователей).

Таким образом, нельзя не заметить, что сегодня образ Университета, оказавшегося в фокусе пересечения разных и, как правило, конкурентных исследовательских перспектив и подходов, становится все более многозначным и трудно поддающимся фиксации, но если прежде он «расплывался» во «внешнем» динамическом пространстве макроистории, то сегодня все глубже погружается во «внутренний» антропологический микромир университетской повседневности, в разнообразие культурных практик, профессиональных коммуникаций и конфликтов (включая отношения «учитель – ученик» в схолярных исследованиях), индивидуальных характеров, жизненных стилей, «семейных историй» и личных судеб университетариев.

Существует довольно широкий спектр аналитических подходов, которые представляют Университет как сообщество и одновременно – как коллективного субъекта, обладающего весомым ресурсом саморефлексии и утверждающего свою коллективную транспоколенную идентичность созданием истории университетской корпорации в стиле «большого нарратива». Разумеется, в границах этого междисциплинарного исследовательского поля есть место для разных направлений, как традиционных, так и относительно недавно оформившихся, и для тех, что еще только набирают научный вес. Некоторые перспективные разработки представлены в публикациях настоящего выпуска журнала.

Список литературы

1. Бушуева Л. А. Повседневность университетского профессора Казани. 1863–1917. Казань: Центр инновационных технологий, 2012. 287 с.
2. Вишленкова Е. А., Галиуллина Р. Х., Ильина К. А. Русские профессора: университетская корпоративность или профессиональная солидарность. М.: Новое литературное обозрение, 2012. 648 с.
3. Запорожец О. Н. Университет как корпорация: интеллектуальная картография исследовательских подходов. М.: Изд. дом ВШЭ, 2011. С. 34.
4. Иванов А. Е. Мир российского студенчества. Конец XIX – начало XX века. М.: Новый хронограф, 2010. 331 с.
5. Малинов А. В. Портрет университета в историческом интерьере // Диалог со временем. 2018. Вып. 1. С. 375–389.
6. Малышева С. Ю. «Между благочестивыми потомками времени и остервенелыми обитателями пространства»: гетеротопичность университета // Диалог со временем. 2016. Вып. 57. С. 161–168.
7. Никс Н. Н. Московская профессура во второй половине XIX – начале XX вв.: социокультурный аспект. М.: Новый хронограф, 2008. 303 с.
8. Ростовцев Е. А. Столичный университет Российской империи: учено сословие, общество и власть (вторая половина XIX – начало XX в.). М.: РОССПЭН, 2017. 903 с.

Статья поступила в редакцию 17.10.2018 г.; принята к публикации 16.11.2018 г.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Об авторе**Репина Лорина Петровна**

доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент РАН; главный научный сотрудник, Институт всеобщей истории РАН; заведующая кафедрой теории и истории гуманитарного знания, Институт филологии и истории РГГУ; президент Общества интеллектуальной истории, г. Москва, lorinarepina@yandex.ru

On the subject field of University Studies

L. P. Repina

Citation for an article: *Repina L. P.* On the subject field of University Studies. *West – East*. 2018, no. 11, pp. 9–12. DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-9-12

References

1. Bushueva L. A. Povsednevnost' universitetskogo professora Kazani. 1863–1917 [Daily routine of Kazan University professor. 1863–1917]. Kazan: Center for Innovative Technologies, 2012, 287 p.
2. Vishlenkova E. A., Galiullina R. Kh., Ilyina K. A. Russkie professora: universitetskaya korporativnost' ili professional'naya solidarnost' [Russian professors: University corporatism or professional solidarity]. Moscow: New literary review, 2012, 648 p.
3. Zaporozhets O. N. Universitet kak korporatsiya: intellektual'naya kartografiya issledovatel'skikh podkhodov [University as a corporation: intellectual cartography of research approaches]. Moscow: HSE publ. house, 2011, p. 34.
4. Ivanov A. E. Mir rossiiskogo studenchestva. Konets XIX – nachalo XX veka [The world of Russian students. Late XIX – early XX century]. Moscow: New chronograph, 2010, 331 p.
5. Malinov A. V. Portret universiteta v istoricheskom inter'ere [A portrait of a university in a historic interior]. *Dialog so vremenem* = Dialogue with time, 2018, issue 1, pp. 375–389.
6. Malysheva S. Yu. Mezhdru blagochestivymi potomkami vremeni i ostervenelymi obitatel'yami prostanstva»: geterotopichnost' universiteta [“Between pious descendants and frenzied space dwellers”: heterotopia of a university]. *Dialog so vremenem* = Dialogue with time, 2016, issue 57, pp. 161–168.
7. Niks N. N. Moskovskaya professura vo vtoroi polovine XIX – nachale XX vv.: sotsiokul'turnyi aspekt [Moscow professorship in the second half of the XIX – early XX centuries: socio-cultural aspect]. Moscow: New chronograph, 2008, 303 p.
8. Rostovtsev E. A. Stolichnyi universitet Rossiiskoi imperii: uchenoe soslovie, obshchestvo i vlast' (vtoraya polovina XIX – nachalo XX v.) [Metropolitan University of the Russian Empire: academic class, society and power (the second half of XIX – the beginning of XX century)]. Moscow: ROSSPEN, 2017, 903 p.
9. Inaugural address at St. Andrews, by John Stuart Mill, Rector of the University. London: Longmans, 1867, pp. 4, 38.

Submitted 17.10.2018; revised 16.11.2018.

The author has read and approved the final manuscript.

About the author**Lorina P. Repina**

Dr. Sci. (History), Professor, Associate Member of the Russian Academy of Sciences, chief researcher of the Institute of World History of RAS; Head of the Department of Theory and History of the Humanities (Institute of Philology and History of RSUH); President of the Russian Society for Intellectual History, Moscow, lorinarepina@yandex.ru



ИСТОРИЯ И АНТРОПОЛОГИЯ УНИВЕРСИТЕТОВ

УДК 930.85

DOI: 10.30914/2227-6874-2018-13-48

**Организация и содержание научно-педагогического процесса
в Пражском университете (XIV–XV вв.)**

А. В. Рандин

Статья посвящена одному из важнейших аспектов истории средневековых университетов: организации и содержанию научно-педагогической деятельности на примере Пражского университета, первого в Центральной Европе, который оказал существенное воздействие на формирование университетской системы в этом регионе. Отмечаются основные критерии, определяющие сущность средневекового университета: публично-правовые функции международной и автономной корпорации (*universitas*) и право присваивать ученые степени (*studium generale*). Как корпорация Пражский университет разделялся на четыре «нации», формировавшиеся по территориально-этническому принципу, а свои функции «генеральной школы» осуществлял посредством четырех факультетов. Материальную базу университета составляла сеть так называемых коллегий. Автор анализирует сложную иерархизированную систему взаимоотношений этих во многом автономных субкорпораций, которая окончательно сложилась к началу XV в. и позволила пражской высшей школе успешно осуществлять научно-педагогический процесс на уровне ведущих университетов Европы. В статье подробно рассматриваются основные формы учебного процесса, номенклатура, содержание и соотношение преподаваемых дисциплин, порядок присвоения ученых степеней на всех факультетах. Подчеркивается, что собственно ядром и смыслом научно-педагогической деятельности была хорошо продуманная и выстроенная в рамках схоластического метода система диспутов различного уровня. Материал статьи позволяет задуматься и над проблемой взаимоотношений университета и общества в том плане, насколько социальная дестабилизация влияет на положение высшей школы. Автор показывает, что назревающая гуситская революция, с одной стороны, необычайно подняла престиж университета как идеологического бастиона чешской реформации, а с другой стороны, привела его к длительному упадку как педагогического и научного центра.

Ключевые слова: средневековые университеты, Пражский университет, канцлер, университетские нации, факультеты, коллегии, ректорская юрисдикция, лекции, экзерциции, диспут, квотлибет, бакалавр, университетология.

Для цитирования: Рандин А. В. Организация и содержание научно-педагогического процесса в Пражском университете (XIV–XV вв.) // Запад – Восток. 2018. № 11. С. 13–48. DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-13-48

Медиевистика давно и плодотворно разрабатывает историю европейских университетов. Современный уровень исследований делает актуальной глобальную постановку «университетской» проблематики как важного фактора развития европейской цивилизации. Университеты продолжают изучаться как феномен средневековой научно-педагогической культуры, но при этом заметны и новые подходы: анализ процессов формирования академических групп политических элит, которые много сделали для возникновения современных государств, а также история наиболее жизнеспособных институтов, которые, гармонично сочетая устойчивость и способность к изменению, смогли просуществовать века. К их числу, наряду с церковью и государственными структурами, принадлежат и университеты [38; 58; 76].

Определенная традиция в этом смысле существует еще с XIX века и в отечественной историографии: известная книга Н. С. Суворова, незаслуженно забытые работы В. В. Игнатовича и некоторые другие публикации [1; 3; 4; 5; 26]. В новейшее время она получила дальнейшее развитие, вышли работы П. Ю. Уварова, Б. Г. Струкова, Г. И. Липатниковой, А. В. Рандина и другие [27–29; 24–25; 7–12; 18–22]. Но все же об интенсивном изучении университетской проблематики в нашей стране говорить не приходится. В обобщающих работах заметно стремление представить своего рода универсальную модель средневекового университета. Однако недостаток конкретно-исторических исследований неизбежно приводит к многочисленным неточностям и искажениям. Недостаточно учитывается специфика различных типов университетских организмов (парижского, болонского, английского, центрально-европейского и т. д.), они рассматриваются статично, вне всякой эволюции. В такой ситуации любые генерализации и попытки моделирования истории высшей школы в средние века представляются преждевременными. Они должны опираться на ряд исследований конкретного характера, в которых предметом анализа стала бы история по возможности каждого из европейских университетов.

С этой точки зрения специального внимания заслуживает Пражский университет, старейший в Центральной Европе и оказавший существенное воздействие на формирование университетской системы в этом регионе [72].

Достаточно обоснованным представляется мнение о том, что Пражский университет в весьма характерной форме соединяет две главные эпохи европейской университетской истории: время международных университетов и период территориально-конфессиональных академий. Более того, его можно назвать последним университетом старого типа, который одновременно был носителем новых тенденций, приведших в XIX веке к созданию современной модели высшей школы [64, s. 13–14].

Университетская история имеет три главных «измерения»: институциональное, научно-педагогическое и социально-культурное. Эти аспекты предметно различны, с течением времени изменяются асинхронно и требуют специфических методов анализа. Привести их в соответствие и представить «гармонизированную» историю университета в рамках одной статьи чрезвычайно трудно. Поэтому мы сосредоточимся лишь на одной стороне жизни Пражского университета, указанной в заглавии, по возможности отвлекаясь от других ее ипостасей.

Для того чтобы точнее определить угол зрения, под которым будет рассматриваться история Карлова университета, вспомним основные критерии, определяющие сущность средневекового университета и отличающие его от других учебных заведений того времени. Первый из них заключается в публично-правовых функциях автономной «ученой» корпорации, получивших наиболее полное выражение в ректорской юрисдикции. Именно такое содержание вкладывалось первоначально в понятие «universitas». Второй неотъемлемый признак университета – право присваивать ученые степени, признаваемые другими университетами и всем «ученым миром» западного христианства. С этой привилегией связано другое название средневекового университета – «генеральная школа» (*stadium generale*) [22].

«В лето Господа нашего 1348-е император Карл основал в Праге университет для изучения теологии, канонического права, медицины и свободных искусств», – лаконично сообщает «Хроника пражского университета» [45, s. 567]. Однако основание Пражского университета было не единичным правовым актом, но довольно длительным и поэтапно осуществленным процессом. Он завершился к концу XIV в., когда сформировались основные принципы организационной структуры, сложилась материальная база, а академическая жизнь приобрела четкий регулярный ритм. Целесообразно представить принципиальную схему университетского организма¹, затем проследить, как она изменялась вплоть до конца XV века.

Как правовая община, университет разделялся на ряд в значительной степени автономных субкорпораций. Правами «юридического лица» обладали

¹ См. схему № 1, составленную на основе следующих публикаций: [33; 34; 36; 37; 39; 41; 44; 46; 57; 59; 71; 90; 94; 97].

так называемые «нации», формировавшиеся по территориально-этническому принципу: чешская, польская, баварская и саксонская [77]. Свои функции «генеральной школы» университет выполнял посредством факультетов, т. е. объединений по принципу учебно-научной специализации. Примечательно, что Пражский университет изначально располагал полной структурой факультетов в отличие от ряда других центральноевропейских университетов (факультет искусств, теологический, юридический и медицинский). Запись на них производилась путем занесения в списки (матрику) соответствующей «нации».

Во главе «корпорации магистров и студентов Пражской школы» стоял ректор, которым мог быть любой член университета, имеющий, по крайней мере, низшее духовное звание, но не монах. Установленный возрастной ценз – 25 лет. Ректор избирался на общем собрании общины многостепенным голосованием посредством выборщиков от каждой «нации» по большинству голосов. Ректор представлял университет за его стенами, возглавлял университетский суд, председательствовал на общем собрании, управлял университетским имуществом, назначал преподавателей низших («партикулярных») школ и контролировал их деятельность¹. В рассматриваемый период ректор избирался два раза в год (т. е. на один семестр).

Для решения наиболее важных вопросов ректор созывал общее собрание университета, членами которого были как магистры, так и студенты. Здесь обсуждались и изменялись статуты, решались вопросы о назначении такс, уровне штрафов и тому подобное. Общее собрание созывалось регулярно два раза в год, решения его заносились в книгу статутов.

В делах меньшего значения функции общего собрания выполнял совет университета – совещательный орган при ректоре². В распоряжении ректора находился «исполнительный аппарат»: два коллектора, нотариус и педель.

Интересы церкви в университете представлял канцлер, в качестве которого папой Римским был утвержден архиепископ Пражский. В плане дальнейшего развития важно указать, что с 1405 г. вице-канцлером являлся ректор. Канцлер давал разрешения на проведение экзаменов и практически решал вопрос о присвоении ученых степеней. Он являлся также высшей апелляционной инстанцией по приговорам ректорского суда.

Факультеты возглавлялись деканами, которые по должности считались ниже ректора, но по службе от него не зависели, а напрямую подчинялись канцлеру. Они также избирались на полгода преподавателями, регулярно

¹ Эта весьма специфическая и важная в плане изучения системы образования в Чехии функция требует специального рассмотрения и не может быть подробно проанализирована в рамках данной статьи.

² Отметим, что постепенно роль совета возрастала, а реальное значение общего собрания падало, в результате чего студенчество оттеснялось от управления университетом.

работавшими на факультете (магистрами-регентами), открытым голосованием. Функции декана состояли в том, чтобы представлять факультет на собрании университета, наблюдать за соблюдением факультетских статутов, управлять имуществом факультета и, что самое главное, руководить учебным процессом, контролируя работу бакалавров и магистров. В хозяйственных и финансовых вопросах декану помогали два коллектора и два ассессора, избираемые одновременно с ним. Четверо диспензаторов (по одному от каждой «нации») давали разрешение на чтение экстраординарных лекций. Магистры-регенты, более пяти лет работавшие на факультете, образовывали совет факультета.

Еще одной формой привилегированной университетской субкорпорации были коллегии – магистерские или студенческие, в зависимости от состава своих членов. О них еще будет идти речь в иной связи, здесь же обратим внимание лишь на институциональный аспект. Коллегии были практически независимы от общеуниверситетских органов за исключением того, что любой коллегият должен был одновременно являться членом университета. Магистерские коллегии возглавлялись выборными пробстами, студенческие – директорами, которые распоряжались казной, библиотеками и коллегиятным имуществом.

Итак, к концу XIV века Пражский университет представлял собой весьма сложную иерархизированную систему. Это был крупный учебный и научный международный центр, по своему уровню сопоставимый с университетами Парижа, Болоньи и Оксфорда. Проблематика данной статьи не предусматривает подробного анализа весьма важных параметров значительности того или иного университета: «фреквенции»¹ студентов и магистров, динамики социального и этнического состава, профессиональной деятельности воспитанников университета и т. п. [89; 90; 94]. Но при этом нельзя пройти мимо той стороны функционирования университетской общины, которая, на первый взгляд, имеет косвенное отношение к научно-педагогической деятельности, но на практике во многом определяет ее. Я имею в виду материальную базу университета. На рубеже XIV–XV вв. ее основу составляла система коллегий, три из которых были магистерскими в строгом смысле слова. Первая, наиболее значительная из них возникла в 1366 г. и носила имя своего основателя, чешского короля и римского императора Карла IV – Каролиnum. Согласно учредительной грамоте и статутам коллегии, она предназначалась для 12 магистров артистического факультета, двое из которых должны были обладать правом преподавания теологии [63, II, S. 231–235]. В 1383 году Каролиnum получил от короля Вацлава IV новый дом – бывший дворец королевского минцмейстера Иоганна Ротлева.

¹ То есть колебания численности.

После надлежащей перестройки [15, с. 13–20] коллегия стала главным центром университетской жизни (ее название зачастую переносилось на весь университет). Здесь находились личные покои магистров, вместе с которыми жили их слуги из числа студентов, размещались учебные аудитории и богатая библиотека. В коллегии Карла располагалась резиденция ректора и происходили собрания университетской общины. Магистры-коллегиаты получали не только жилье, но и полное обеспечение за счет доходов коллегии, которые складывались главным образом из ренты с зависимых крестьян и постоянных платежей. Известно, что Каролинуму в предгуситский период принадлежало шесть деревень, которые давали около 217 коп чешских грошей [80, s. 19]. Для того времени это была довольно приличная сумма. Для сравнения отметим, что держатели обычных церковных бенефициев имели от 8 до 12 коп годового дохода [57, s. 12].

Учреждая Каролину, Карл IV предоставил университету особую привилегию [63, II, s. 236–240], согласно которой магистры Карловой коллегии получали исключительное право занимать места каноников и пребенды королевского капитула Всех Святых на Пражском Граде¹: освободившийся каноникат замещался старшим из коллегиатов Каролинума по преставлению короля. Так была основана вторая коллегия – Всех Святых (Ангельская)².

Ее статуты не сохранились, но есть все основания полагать, что она представляла собой типичную магистерскую коллегию, в которой студенты могли получить место лишь в качестве слуг [84, s. 87]. В 1380–1381 годах коллегия также получила собственное здание в Старом Месте Пражском [84, s. 86].

Капитул и собственно коллегия Всех Святых являлись не только престижным, но и богатым церковным институтом. Как и в других случаях, ее доходы поступали в основном от зависимых деревень, точное количество которых для предгуситского времени неизвестно, но, видимо, она была самой богатой среди университетских фондов³. Предназначенная первоначально для магистров факультета свободных искусств, она с течением времени стала доменом пражских теологов [84, s. 92].

Около 1380 года возникла еще одна магистерская коллегия, как и Каролинуму предназначенная для «артистов» и теологов. Она получила название по имени своего основателя – коллегия короля Вацлава (Императорская).

¹ Часовня Всех Святых была основана Карлом (тогда еще моравским маркграфом) в 1339 году. Капитул состоял из 11 каноников, 10 священников, возглавляемых пробстом [95, d. III, s. 76–77]. Пребенды – фиксированный доход с церковной должности. Минцмейстер – управляющий монетным двором.

² На основе королевского капитула.

³ Так считают В. В. Томек, З. Винтер, И. Петрань [95, d. IX; 98, s. 12; 71, s. 17]. М. Сватош, не отрицая этого, более осторожен в выводах. Он приводит список 11 деревень, принадлежавших капитулу Всех Святых [80, S. 21], но при этом подчеркивает, что соотношение между владениями капитула и собственно коллегии до сих пор не выяснено [84, s. 89–90].

Коллегиатам принадлежал дом с аудиториями в Старом Месте, а также платежи с трех деревень. По некоторым данным можно предполагать, что годовой доход магистра этой коллегии составлял две трети того, что имел коллегиат Каролинума [95, d. IX, s. 233; 94, s. 60–61].

Примечательно, что упомянутые фондации сохраняли автономию от соответствующих факультетов (артистического и теологического), которые обязаны были вносить плату за использование помещений в коллегиях.

Существовали и коллегии, принадлежавшие исключительно факультетам. Основание коллегии юристов связано с возникновением в Праге самостоятельного юридического университета¹, которому Карл IV в 1373 г. даровал дом в Старом Месте [63, II, s. 25]. Здесь находилась резиденция ректора, проводились учебные занятия, совершались официальные акты юридического университета. Трудно судить, предназначались ли места в коллегии для докторов или студентов [80, s. 22].

Первое упоминание в источниках о медицинской коллегии относится к 1405 г. [63, II, s. 25], но факультет, по мнению исследователей, располагал собственным домом гораздо раньше, вероятно, еще при жизни Карла IV [33, s. 54–55; 91, s. 37–38]. В коллегии размещалась администрация факультета, шли занятия, проводились собрания, работала библиотека. Вероятно, здесь жили и некоторые магистры. Другие являлись зажиточными пражскими домовладельцами или коллегиатами других коллегий, так как зачастую преподавали и на артистическом факультете. Для студентов, видимо, была достаточна система магистерских бурс прямо в домах их профессоров².

С конца XIV века получают распространение фондации, предназначенные для студентов. К сожалению, сведения в источниках о них имеют фрагментарный характер и распределяются крайне неравномерно. Наиболее полными данными мы располагаем о так называемой коллегии королевы Ядвиги (Литовская, Иерусалимская), которая была основана польской королевой в 1397 г. и предназначалась первоначально для студентов-выходцев из Литвы [82; 101], но в действительности там проживали чешские студенты. Согласно статутам [101, s. 31–36], коллегия была рассчитана на 12 человек (4 студента, 7 бакалавров и 1 магистр-директор). Для содержания коллегии были закуплены постоянные ежегодные таксы на сумму в 41 копу чешских грошей, которая с течением времени увеличилась [101, s. 23; 81, s. 50]. Первоначально Литовская коллегия размещалась в знаменитом

¹ Раскол произошел в 1372 году. В его основе лежал конфликт по организационному вопросу: статуты Пражского университета ориентировались преимущественно на парижский образец, тогда как юристам были ближе традиции Болонского университета как корпорации «студенческого» типа [37; 55, s. 19–32].

² Магистры из числа монахов содержались за счет созданных в Праге генеральных училищ соответствующих орденов, организованных по типу коллегий [46].

«Иерусалиме»¹, основанном одним из «предшественников Яна Гуса» – Яном Миличем, а в 1413 г. получила новый дом в Старом Месте.

Статуты предписывали полное равенство обитателей коллегии, как в питании, так и в соблюдении внутреннего распорядка. Жилые комнаты занимались по старшинству и с учетом наличия бакалаврской степени. Руководивший коллегией магистр был обязан проводить ежедневные занятия со студентами, а также соответствующие диспуты с бакалаврами и студентами. Единственным и обязательным языком общения был латинский, за нарушение этого требования взимался штраф. Коллегия располагала также собственной библиотекой.

К 1403 году относится первое упоминание о студенческой коллегии чешской нации [99, s. 42]. Она имела собственное здание и, по всей видимости, могла располагать доходами с принадлежащей чешской университетской нации часовни Тела Божьего и дома «У черной розы» [81, s. 50–51]. В коллегии размещалась богатая библиотека [87]. К сожалению, неизвестно количество студентов, проживавших одновременно в коллегии Чешской нации.

Еще одна студенческая коллегия была создана при Вифлеемской часовне, основанной в 1391 г. и ставшей вскоре главным центром гуситской пропаганды. Впоследствии коллегия получила название Назаретской. Число студентов Назарета неизвестно, но в источниках есть упоминание, относящееся к 1418 г., в котором речь идет о четырех студентах, называемых поименно и «других... живущих в Вифлееме».

Места в коллегии занимались по представлению трех старших магистров Каролинума из числа чехов, а директором всегда являлся кто-либо из клириков Вифлеемской часовни. О доходах Назарета известно, что основатель часовни и коллегии пражский купец Кржиж в 1406 г. завещал студентам постоянный платеж в 10 коп грошей. По данным В. В. Томека, имелись еще дополнительные поступления с нескольких деревень. Согласно последней воле Кржижа (1412 г.), коллегия получала переднюю часть его дома [81, s. 49–50; 90, s. 59].

Следует отметить также, что в конце XIV – начале XV веков в Праге было основано несколько домов (коллегий) для бедных студентов. Например, в 1379 г. на средства, завещанные бывшим студентом Пражского университета Винсентом Нидеком, в Старом Месте была основана коллегия, которая так и называлась – Collegium Pauperum [31]. Дома бедных студентов отличались от студенческих коллегий прежде всего тем, что предоставляли не полное обеспечение, а только жилье. Они не имели также специальных уставов [90, s. 59–60].

¹ Здание, где находилась школа проповедников и приют для раскаявшихся блудниц.

Приведенные данные позволяют заключить, что создание системы коллегий¹ завершило организационное становление Карлова университета. Сложилась прочная материальная основа для функционирования действительно «генеральной школы» (так назывались средневековые университеты), хотя по числу мест в коллегиях Прага уступала Парижу и Оксфорду [64, s. 62]. С другой стороны, создание магистерских коллегий типа Каролинума с его жилыми помещениями, аудиториями и библиотекой, с гарантированным обеспечением профессоров² следует оценивать как важный рубеж в истории средневековых университетов и как существенный признак университетов центрально-европейского региона, бравших Прагу за образец [80, s. 33]. Дальнейшую жизнь Пражского университета без коллегий просто невозможно себе представить. Именно они обеспечивали ежедневный контакт профессоров и студентов, формировали тесные связи между учителем и учеником, словом, делали университет университетом.

Собственно научно-педагогическая деятельность средневековой высшей школы концентрировалась на факультетах, между которыми существовало определенное соподчинение: «старшие» (теологический, юридический, медицинский) и «младший» – артистический. В связи с этим прочно укоренилось мнение о том, что факультет искусств представлял собой лишь подготовительную ступень для обучения на других факультетах, но это весьма неточно. Действительно, сложилась традиция, хотя это и не предписывалось официально, перед поступлением на один из высших факультетов заканчивать или какое-то время учиться на артистическом факультете. Это определялось преимущественно философско-теологическим характером высшего образования, а также стремлением материально «обезопасить» себя (получение ученой степени на факультете искусств открывало перспективы на занятие церковного бенефиция, должностей в городской администрации, мест школьных учителей или коллегиятур). Однако в XIV веке задачи предварительного общего образования все более возлагались на низшие городские школы, а факультет искусств ориентировался главным образом на изучение логики и философских, естественно-научных, этических и политических трудов Аристотеля. На рубеже XIV–XV веков магическое число «семи свободных искусств» сохранялось лишь в названии факультета, который точнее было бы называть философским. Содержание традиционных «тривиума» и «квадривиума» кардинальным образом изменилось. Студент факультета – «артист» – осваивал здесь основы схоластического

¹ Параллельно с коллегиями существовала система «частных» бурс, содержавшихся отдельными магистрами или бакалаврами. Университетские статуты запрещали студентам проживание вне бурс и коллегий [63, III, S. 12–13].

² Коллегиатуры представляли собой не только форму оплаты труда преподавателей, но и прообраз будущих кафедр [64, S. 59].

метода и схоластического мышления вообще, получал основные знания о природе, обществе и человеке. Тем самым факультет искусств, самый многочисленный в университете (в Праге – две трети общего количества слушателей [71, s. 18–19]), формировал профиль всего обучения в высшей школе.

Статуты и «книга деканов» факультета позволяют составить представление о содержании научно-педагогического процесса. Прежде всего нужно отметить, что средневековые университеты, в отличие от современных, не представляли собой педагогических учреждений, предназначенных для образования молодежи в соответствии с целями и требованиями, определяемыми обществом или государством. Каждый по своему желанию учился чему хотел и так долго, насколько позволяли его возможности (известна, например, категория так называемых «вечных студентов»). Не регламентировалась ни номенклатура предметов, ни порядок их изучения. Но если студент ставил перед собой цель достигнуть ученой степени с тем, чтобы самому получить право преподавания, то ситуация выглядела иначе. В этом плане статутами предписывалась довольно четкая система годового хода занятий, определяющая перечень и продолжительность курсов. Условный «учебный план» пражского факультета искусств содержал 33 позиции. Максимальная продолжительность одного курса составляла 12 месяцев («Альмагест» Птолемея), минимальная – две недели («О памяти и воспоминании», «О продолжительности и краткости жизни» Аристотеля, «О продлении жизни»). Подсчитано, что лишь 27 % предметов читалось полгода и более, тогда как 39 % курсов изучалось менее трех месяцев [49, s. 9]. О важности тех или иных предметов можно судить по перечню курсов, обязательных для экзаменов на ученые степени. Бакалаврский экзамен включал в себя восемь предметов [49, s. 11]. Прежде всего, это комплекс дисциплин, именуемый «*vetus ars*», в который включались: «Введение» в аристотелевскую логику Порфирия в переводе Бозция и произведения Аристотеля, известные в Европе уже к XII в.: «Категории» и две книги о философских принципах. К ним добавлялись обе «Аналитики», «Топика», а также две книги «О софистических доказательствах» (*Elenchorum*). Среди обязательных находились также «Физика» и «О душе» Аристотеля, «Трактат Петра Испанца» (учебное руководство по логике) и труд Иоанна де Сакробоско, служащий введением в астрономию («*Sphaera materials*»).

Для экзамена на степень магистра искусств предлагалось пятнадцать «книг» [49, s. 12]. Среди них выделяются серия философских трудов Аристотеля – «Метафизика», «Этика», «Политика», «Экономика». Из его логических произведений сохраняется только «Топика», зато возрастает доля книг природоведческого характера: «О небосводе», «О возникновении и гибели» и «*Meteorum*», к которым примыкают два психолого-физиологических труда

(*parva naturalia*). Претенденты на магистерское звание должны были обладать знаниями по геометрии (шесть книг Евклида) и астрономии (средневековые трактаты «Теория планет» и «*Perspectiva communis*»). Подчеркнем, что большое внимание уделялось изучению знаменитого «Альмагеста» Птолемея, хотя он и не был обязательным для экзаменов [49, s. 16]. Необходимо было знать одно из пособий по арифметике («*Algorismus*»). При этом следует особо указать на пособие по составлению календаря церковного года «Альманахус», который хотя и находился за пределами экзаменационных требований, но имел большое практическое значение [49, s. 16]. Наконец, нужно было изучить весьма популярную в средневековье книгу «*Musica muris*», которая, в сущности, являлась сокращенным вариантом руководства по музыке Боэция.

Сам перечень экзаменационных предметов, а также имеющиеся данные о процентном соотношении длительности курсов [49, s. 11–17] позволяют сделать следующие выводы: традиционный тривиум был представлен среди обязательных предметов только диалектикой (логикой), на которую отводилось 35 % общего объема лекций в максимальном варианте и 26 % в минимальном¹. Грамматика и риторика в Праге не входили в число экзаменационных дисциплин, хотя соответствующие курсы и читались. По-видимому, это было связано с наличием развитой сети низших школ в Чехии и империи, где преподавались начальные грамматические и риторические дисциплины.

Большая часть лекционного времени (65–74 %) отводилась предметам квадривиума. И здесь произошел сдвиг в пользу трудов по натуральной и моральной философии (56–52 %). Важно отметить, что центр тяжести изучения философии лежал в сфере этико-социальной, которой принадлежало 37–31 % учебного времени, отводимого на дисциплины философской группы, тогда как на главный труд Аристотеля – «*Метафизику*» приходилось лишь 18 %.

На остальные предметы прежнего квадривиума оставалось 9 % общего объема лекций в минимальном варианте и 22 % в максимальном. Среди них главное значение придавалось геометрии и астрономии, уровень развития которой на пражском факультете искусств был достаточно высоким [65, s. 100–121]. Студенты владели основами сферической астрономии и географических знаний о земном шаре (расположение тропиков и полярных кругов). Им было знакомо учение о движении планет, координаты «неподвижных звезд», изменение точки весеннего равноденствия. Осваивались

¹ Учебный год начинался 19 октября и заканчивался 16 октября с перерывом на каникулы (14 июля – 25 августа). Не учились также по воскресеньям и праздникам, т. е. почти сто дней в году [63, I. s. 3]. В такой ситуации было естественным, что наиболее длительные курсы начинались осенью, а краткие читались весной и летом. Большое число весенних праздников еще более сокращало время на их изучение. Поэтому была установлена максимальная и минимальная продолжительность экзаменационных курсов.

также вспомогательные математические приемы астрономических вычислений. Арифметика и музыка углубленно не изучались (читались краткие курсы продолжительностью максимально в один месяц).

Специальный интерес представляет вопрос о продолжительности обучения. Ученых степеней добивалась лишь незначительная часть студентов факультета. Ф. Кавка подсчитал, что для освоения дисциплин бакалаврского цикла требовалось максимально полтора года, подготовка к экзамену на степень магистра продолжалась около трех лет [49, s. 17–18]. Но в данном случае речь идет о «чистом» времени, достаточном при условии непрерывного обучения. В действительности же пражские «артисты» часто и по различным причинам покидали факультет на тот или иной срок [90, s. 46]. Поэтому реальная длительность обучения на факультете могла колебаться с довольно большой амплитудой (до 10 лет и более) [90, s. 46], хотя большинство бакалавров, добившихся магистерского титула, укладывались в двух-трехлетний срок.

Учебный процесс осуществлялся в формах лекций, практических упражнений, повторений и разного рода диспутов. Лекции делились на обычные и экстраординарные, т. е. обязательные и необязательные при сдаче экзаменов. Согласно статуту 1367 года распределение лекционных курсов происходило 1 сентября, исходя из принципа, что каждый магистр в состоянии преподавать любой предмет. В соответствии с академическим стажем магистры выбирали «книги» по своему желанию. Те, кому не хватало книг «ординариума», были обязаны читать какой-либо экстраординарный курс [63, I, s. 14–17]. В 1370 году было принято постановление о допустимости «конкуренции» между магистрами, когда один и тот же предмет ординариума могли читать еще двое магистров, кроме того, кто избрал его первым [63, I, s. 68–74]. Позже (в 1384 г.) факультет скорректировал это решение в том смысле, что магистр не имел права читать одновременно более двух ординарных курсов. Студент в свою очередь не должен был одновременно слушать более двух «книг» ординарима. На экстраординарные лекции постановление не распространялось [63, I, s. 109].

В связи с устоявшимся стереотипом о том, что лекции в средневековом университете представляли собой простое чтение той или иной книги под диктовку с минимальным комментарием, следует заметить, что этот способ преподавания был быстро оставлен. В XIV веке характерной чертой схоластического метода становится проблемное изложение в форме так называемой квестии. Квестия, одна из наиболее распространенных форм средневековой научной и учебной литературы, основывалась на четкой постановке проблемы таким способом, чтобы ответ на вопрос мог быть только однозначно положительным или отрицательным. Разработка квестии

содержит доводы в пользу решения, которое избирал автор, и одновременно опровержение противоположной точки зрения. Квестии могли представлять собой самостоятельные произведения или систематизироваться в виде обширных трудов. Форма квестии позволяла убедительно и достаточно кратко дать строгое и точное решение проблемы. Студенты были обязаны иметь список изучаемого труда, а диктовка на лекциях запрещалась статутами. Библиотеки были доступны главным образом для магистров: рукописи, изготавливаемые в специальных мастерских, были дороги, поэтому существовала особая вспомогательная форма занятий – пронунциации, где под контролем факультета осуществлялась диктовка книг для студентов [63, I, s. 40, 75, 82]. На лекции же давался обширный комментарий, в котором магистр стремился раскрыть глубинный смысл произведения и который должен был служить основой для самостоятельного изучения [71, s. 23–26].

Однако для освоения материала большее, чем лекции, значение имели упражнения (экзерциции), в ходе которых приобретались навыки ведения диспута, ответов на «софизмы» и квестии. Другими словами, на экзерцициях учебный материал прорабатывался в форме вопросов и ответов. Видимо, упражнения предлагались по всем предметам, хотя такие дисциплины, как грамматика, риторика, математика, геометрия, астрономия и музыка не указываются в статутах. Экзерциции велись бакалаврами или магистрами (для них это не было обязательным), по длительности они делились на полугодовые и квартальные. Упражнения проводились чаще лекций, и, как активная форма обучения, давали возможность слушателям достичь больших успехов. Без сомнения, посещение экзерциций было условием успешной сдачи экзамена, хотя это прямо и не предписывалось статутами [49, s. 31; 63, I, s. 81, 84, 86–88]. Наряду с ординарными экзерцициями проводились и частные упражнения (повторения, «репетиции»). Магистрам при этом предоставлялась полная свобода в плане места и времени, содержания и методики повторений. Устанавливалось единственное ограничение: согласно постановлению 1400 г. количество студентов на репетициях не могло превышать четырех человек [63, I, s. 112–113].

Уже сам характер упражнений показывает, что собственно ядром и смыслом педагогического процесса на факультете искусств были диспуты, что полностью соответствует характеру схоластической диалектики. Диспуты господствовали в жизни всего университета, активное участие в них было одним из условий допуска к экзаменам, которые также во многом имели форму открытого диспута. Это словесные турниры были кульминацией учебной, педагогической и научной деятельности студентов, бакалавров и магистров. Можно выделить их следующие основные виды: регулярные бакалаврские; послеобеденные диспуты бакалавров в праздничные дни;

диспуты «новых» магистров по вторникам и четвергам, в которых были обязаны участвовать и бакалавры; наконец, наиболее важные регулярные диспуты магистров по субботам. Во время магистерского диспута прекращались все лекции и упражнения, так как присутствие на нем было обязательным для всех членов факультета.

Предметом всех диспутов являлись два круга вопросов: с одной стороны, это квестии, о которых уже шла речь (тематика выбиралась из изучаемого материала), а с другой – «софизмы», то есть искусственно сконструированные тезисы, которые при помощи логических операций можно было как доказать, так и опровергнуть. В софизмах упражнялись, как правило, студенты вплоть до достижения бакалаврской степени, хотя ими не гнушались и магистры.

В диспуте принимали участие, по меньшей мере, две стороны: «диспутант» и «респондент», а зачастую и «оппоненты». Задача диспутанта состояла в том, чтобы, поставив проблему в форме квестии, указать на противоречия и противоположные точки зрения, т. е. создать видимость неразрешимой ситуации. Цель респондента – сначала точно определить и объяснить все понятия и аргументы квестии (детерминация, артикулы). Затем развертывалось доказательство, в ходе которого респондент делал выводы в строго силлогистической форме (конклюдии). В результате возникал ряд тезисов с дополнениями (пропозиции и корреляции), против которых выдвигались возражения. Респондент или сам опровергал возражения, или с разрешения диспутанта давал возможность высказаться «оппонентам» из числа присутствующих магистров и бакалавров. Результатом дискуссии должно быть стать определенное решение [71, s. 25; 49, s. 33–35].

Особый интерес представляют и так называемые «кводлибеты» (*disputacio de quolibet* – «диспут о чем угодно») – ежегодные торжественные общеуниверситетские диспуты, проводимые в Праге на базе факультета искусств¹ и представлявшие собой высшую форму как научной, так и педагогической деятельности университета. В Пражском университете кводлибет начинался 3 января и продолжался несколько дней. За полгода до этого избирался руководитель диспута (кводлибетарий), который таким образом мог подготовиться к выполнению своей ответственной задачи.

Он должен был подготовить по одному вопросу для каждого из магистров (их участие в диспуте было обязательным) и за три дня до начала кводлибета сообщить их участникам. Дискуссия начиналась обсуждением вводной квестии, с которой выступал сам кводлибетарий. Все присутствующие

¹ В Праге кводлибеты утвердились в своей поздней форме заранее подготовленного зрелища. Классические кводлибеты эпохи высокой схоластики проводились на теологическом факультете. Кводлибетарий не имел представления ни о составе участников диспута, ни о том, какие вопросы ему будут предложены. Он обязан был полемизировать против кого угодно по проблемам из любой сферы тогдашнего знания [53, s. 24–26].

магистры поочередно, в соответствии с академическим стажем стремились опровергнуть тезисы и выводы руководителя диспута. На возражения отвечал не сам кводлибетарий, а кто-либо из специально назначенных бакалавров, который отстаивал основные положения квестии кводлибетария в широкой дискуссии против его оппонентов. Затем председательствующий магистр подводил итоги, приводя, в случае необходимости, дополнительные аргументы в пользу своей точки зрения. На этом первая часть кводлибета заканчивалась. На следующий день кводлибетарий предлагал каждому магистру вопрос, сформулированный, как правило, с учетом его специальных интересов (медики решали проблемы из области медицины, астрономы получали вопросы по астрономии или астрологии, правоведы дискутировали на юридические или политико-правовые темы и т. д.). После выступления магистра кводлибетарий должен был привести доводы, опровергающие изложенное мнение. В определенной степени руководитель диспута был подготовлен к этой дискуссии, поскольку сам формулировал вопросы. Однако, как правило, он не мог знать о том, какое решение квестии (положительное или отрицательное) изберет его оппонент. Положение кводлибетария осложнялось также тем, что он в любом случае был обязан оспорить предложенную точку зрения и, таким образом, часто попадал в ситуацию, которая вынуждала его выступать против мнения, в справедливости которого он был сам убежден¹. После того как все магистры заканчивали свои выступления, кводлибетарий в заключительной речи давал общую оценку диспуту, отмечая конкретный вклад каждого участника [63, I, s. 65–66, 101–102; 53, s. 26–41; 51].

Завершающим этапом на пути к главной цели – ученой степени – были экзамены². Бакалаврские испытания проходили четыре раза в год (во второй половине февраля, в начале июня, в середине сентября и в середине декабря [99, s. 472–476]). Предварительно комиссия экзаменаторов решала, удовлетворяет ли претендент необходимым требованиям, то есть прослушал ли он надлежащие лекционные курсы (нужно было представить свидетельство), выступал ли как минимум три раза на ординарных диспутах, заплатил ли предписанные таксы в сумме 26 грошей за лекции и экзерциции, 28 грошей за получение степени (20 гр. – факультету, 4 гр. – на перчатки своему магистру-куратору и 4 гр. – педелю). Кроме того, каждый студент обязан был представить отзыв из коллегии или бурсы о благонравном поведении [63, I, s. 46, 49, 58; 6].

¹ Исполнение функций кводлибетария требовало поистине виртуозных интеллектуальных и полемических способностей. Не случайно магистры при выборах кводлибетария охотнее соглашались заплатить большой штраф, нежели взять на себя столь тяжкую миссию.

² См. схему № 2.

Затем происходил собственно экзамен, после которого магистры, посоветовавшись, зачитывали список успешно сдавших в строгом соответствии с продемонстрированными знаниями. Отметим здесь характерную особенность учебного процесса в средневековом университете: посещение лекций и участие в диспутах имели такое же значение, как и результаты экзамена. Будущий бакалавр должен был принести соответствующую присягу на собрании факультета. Кроме того, за него ручался его куратор из числа магистров [63, I, s. 42].

Выполнение всех этих предписаний еще не делало студента бакалавром. Присвоение степени происходило только на символическом торжественном акте промоции (детерминации) в присутствии всех магистров факультета. Кандидат на степень садился еще в студенческом плаще среди своих коллег, а его промотор (своего рода «научный руководитель») предлагал ему ответить на один «софизм». Затем промовируемый облакался в бакалаврский плащ и занимал соответствующее место. Теперь он был обязан успешно решить одну квестию, предложенную промотором. Справившись с этой задачей, он приносил присягу в том, что два года будет вести занятия на факультете, дозволенные бакалаврам, не примет где-либо в другом университете степени бакалавра и всеми силами будет стараться приносить пользу Пражскому университету и артистическому факультету. После присяги промотор произносил похвальную речь о новом коллеге, завершая ее установленной формулой о присвоении степени. В случае необходимости выдавалось надлежащее письменное свидетельство [63, I, s. 42–56, 85, 108].

По сходному сценарию разворачивалась процедура присвоения магистерского титула. Основным условием было участие в диспутах (три выступления на ординарных и три – на экстраординарных) и слушание предписанных лекций. Поскольку речь шла о степени, утверждаемой церковью, то требовалось также подтверждение законнорожденности. Лишь после этого претендент допускался к экзамену. Комиссия экзаменаторов возглавлялась канцлером университета или, по его поручению, деканом. Выдержавшие испытания приносили присягу в том, что будут соблюдать все предписания, связанные с правом свободного преподавания («*licentia docendi*»), то есть заплатят факультету 38 гр. за присвоение степени (предварительная плата за лекции составляла 63 гр.), будут два года преподавать на факультете и участвовать в соответствующих диспутах. Затем кандидаты на магистерскую степень представлялись университетскому канцлеру для получения «лицензии», которая составляла сущность магистерского звания и давала право неограниченного (в отличие от бакалавров) преподавания. С этого момента «соискатель» назывался лицензиатом

искусств. Магистром же он становился только после промоции (инцепции), процедура которой была такой же, как и у бакалаврской детерминации [63, I, s. 56–60].

Бакалавры и магистры образовывали преподавательский состав факультета. Бакалавры имели лишь ограниченное право преподавания: им было запрещено читать курсы о «Метафизике» и «больших» книгах этики Аристотеля. В основном им поручались лекции по логике и математике, а также пронунциации (диктовки).

Свободное преподавание было привилегией магистров. Как упоминалось, каждый из них был обязан в течение двух лет после промоции преподавать на факультете. Однако главную роль в научно-педагогической деятельности играли те магистры, которые оставались работать и по истечении этого срока. Они назывались магистрами-регентами. Только они обладали правом заседать в совете факультета, избирались экзаменаторами, занимали административные должности. На рубеже XIV–XV веков на факультете искусств преподавали до 50 магистров ежегодно. Это количество примерно также же, как в Париже или Оксфорде [48].

Теперь мы имеем возможность рассмотреть организацию и содержание научно-педагогической деятельности на «высших факультетах», среди которых первое место принадлежало факультету теологии¹.

Студентами здесь были, как правило, люди зрелого возраста (устанавливался ценз: для бакалавра теологии – минимально 25 лет, для магистра – 30 лет). В абсолютном большинстве они уже имели степени по факультету искусств (хотя, вопреки распространенному мнению, это не ставилось в качестве обязательного условия), а зачастую являлись там и магистрами-регентами. Во многих случаях они были держателями крупных церковных бенефициев. Среди профессоров теологии велика была доля орденского духовенства. Количество студентов предположительно не превышало 15 % от общего числа слушателей университета. Зато по численности магистров-регентов теологический факультет Пражского университета относился к ведущим в Европе. К началу XV века он располагал 15 докторами и 15 бакалаврами против обычного для средневекового университета количества в 4–6 профессоров. Даже после издания Кутногорского декрета 1409 г.², приведшего к существенному оттоку магистров и студентов из числа немцев, в Праге оставалось 8 магистров теологии. По количеству

¹ Изучение внутренней жизни богословского факультета связано с большими трудностями, поскольку сохранилось очень мало источников. Мы располагаем лишь фрагментом статута и некоторыми текстами трудов членов факультета.

² Согласно ему, чешской университетской «нации» были предоставлены три голоса в управлении университетом, а за всеми тремя остальными, иностранным «нациями» сохранился только один голос [67].

профессоров пражский теологический факультет был третьим в Европе после Парижа и Оксфорда [50, s. 132; 47, s. 224–225].

Обучение на факультете делилось на два примерно одинаковых по времени этапа. Первый – это время учебы в собственном смысле слова до достижения низшей академической степени бакалавра теологии, продолжавшийся шесть лет. Затем следовал период, в течение которого можно было получить титул магистра богословия. В это время учеба соединялась с преподавательской деятельностью на факультете под руководством одного из магистров-регентов. Таким образом, весь процесс обучения длился приблизительно 12 лет, что уже само по себе существенно лимитировало социальный состав обучающихся и их количество [50, s. 131–132].

На первом этапе студент должен был, слушая лекции магистров и бакалавров, глубоко освоить Священное Писание и изучить главный «учебник» теологии – «Сентенции» Петра Ломбардского. Контроль за каждым студентом осуществлял один из магистров-регентов, который по истечении положенного времени рекомендовал его факультету и канцлеру для экзамена и промоции на звание бакалавра-курсора (*baccalarius cursor*). Степень присуждалась голосованием: необходимо было согласие двух третей членов факультета [50, s. 133].

Бакалавр-курсор, продолжая обучение, обязан был вести и преподавательскую деятельность. Он имел право читать лекции только по тем разделам Священного Писания, которые определялись руководством факультета. По своему содержанию лекции курсоров представляли собой изложение текстов и объяснение важных глосс с упором на морально-аллегорическое толкование отдельных слов и предложений читаемого текста. Для глубоких теологических рассуждений в данном случае возможностей было мало. Занятия велись под надзором избранного бакалавром магистра-регента, который, кроме прочего, следил за содержанием лекций с точки зрения «чистоты» церковной доктрины [50, s. 134–136].

После двухлетнего чтения лекций, двукратного участия в магистерских диспутах в качестве респондента и произнесения одной или двух проповедей на университетской мессе курсор мог просить факультет о промоции на звание бакалавра-сентенциария. Главным содержанием преподавательской деятельности на этом этапе являлось ежедневное чтение по «Сентенциям» Петра Ломбарда. За первый год сентенциарий должен был прочесть две книги, а за второй – третью и четвертую книги сентенций. Сентенциарий, который начинал излагать третью книгу, считался уже «утвержденным» (или «готовым») бакалавром теологии (*baccalarius formatus*). Собственно, о содержании лекций известно немного. Статуты предписывали необходимость вступительного слова. Остальное изложение шло в форме квестий,

посредством которых лектор дискутировал с другими сентенциариями – его «конкурентами». Для подготовки собственных лекций бакалавры-сентенциарии использовали комментарии прославленных магистров как Пражского, так и других университетов. Наряду с преподаванием, сентенциарий участвовал во всех университетских диспутах, являясь респондентом не менее одного раза в год, произносил проповеди на университетских торжественных богослужениях, посещал лекции профессоров. Его деятельность также контролировалась назначенным для этого регентом [50, s. 136].

Все ограничения и надзор снимались с достижением степени лиценциата теологии, который являлся уже членом факультета. Необходимыми условиями для этого являлись трехлетняя деятельность в качестве сентенциария и чтение полного курса «Сентенций», выступления на диспутах и по меньшей мере тридцатилетний возраст. Магистр-промотор рекомендовал своего подопечного собранию факультета, которое принимало решение представить его канцлеру для получения степени. Экзамен при этом считался излишним. Следовала торжественная, длительная и сложная процедура, в результате которой претендент получал наконец от архиепископа-канцлера (при согласии двух третей магистров) лицензию на право «диспутировать, читать и проповедовать и все другие акты совершать на теологическом факультете, которые магистрам подобает» [50, s. 139].

Если же лицензиат хотел стать магистром теологии, то должен был пройти еще через акт промоции, состоящей из двух больших диспутов и собственно торжественной церемонии. Надо сказать, что лишь немногие из лиценциатов решались на это. Причину следует искать в материальной сфере. По обычаям времени все университетские акты и особенно получение академических степеней были связаны с устройством званых обедов за счет «виновника торжества», стоимость которых увеличивалась в соответствии со значением ранга. Расходы при получении самой высокой степени – магистра теологии были особенно велики, поэтому многие удовлетворялись званием лиценциата, тем более что оно давало такие же права, как и магистерская степень [50, s. 141].

Новый магистр автоматически становился регентом, специализируясь по собственному выбору или на изучении Священного Писания (*professor sacrae paginae*), или на «Сентенциях» (*professor sentenciarius*). Лекции профессоров отличались от чтений бакалавров своей обстоятельностью и глубиной. Это были оригинальные обширные толкования избранных квестий, содержащие экскурсы, во многих случаях лишь отдаленно связанные с текстом Библии или сентенций. Известен случай, когда знаменитый теолог Генрих фон Лангенштейн излагал четыре книги «Исхода» на протяжении тринадцати лет! [50, s. 142].

К сожалению, в статутах сохранилось очень мало сведений о теологических диспутах. Можно предполагать, что наряду с упомянутыми докторскими диспутами, кроме регулярных диспутов магистров, которые проходили, вероятно, четыре раза в год, имели место многочисленные экстраординарные диспуты на актуальную тематику. Так же, как и на факультете искусств, они давали значительную свободу в выборе вопросов и выражении точек зрения. Под предлогом того, что речь идет лишь о дискуссионных положениях, было можно выдвигать не только неофициальные, но и, с точки зрения церкви, подозрительные мнения.

Третья обязанность магистра – произнесение проповедей во время университетских богослужений (около сотни в год, не считая экстраординарных). Университетские проповеди были обращены к рафинированной публике, главным образом к духовенству, а потому существенно отличались от проповедей для народа.

Важно подчеркнуть, что обучение на теологическом факультете не было обязательным условием для замещения церковных должностей. Вплоть до настоящего времени церковь не требует этого от священников, а в средневековье квалификационные требования к духовенству были минимальными. Ученые степени по теологическому факультету не давали гарантированного места в духовной администрации, хотя, конечно, открывали большие перспективы для получения высших церковных бенефициев. Впрочем, их можно было достичь и на основе бакалавриата или доктората прав, зачастую и с большим успехом.

Юридический факультет, как упоминалось, в 1372 г. преобразовался в самостоятельную университетскую корпорацию. Известно, что в следующем году были приняты статуты юридического университета, однако текст их не сохранился, поэтому судить о внутренних распорядках и организации учебного процесса здесь приходится в основном по косвенным данным.

Пражский юридический университет ориентировался на обычаи и правила Болонской высшей школы, в то время ведущего центра по изучению права. Однако болонские порядки никогда не были переняты полностью. Особенно это проявилось в научно-педагогической деятельности. В итальянских университетах особое внимание обращалось на гражданское (римское) право наряду с правом каноническим. Пражский юридический университет, равно как и юридические факультеты других центрально-европейских академий, принципиально ориентировался лишь на каноническое право. В источниках имеется определение пражского юридического университета как *universitas canonistarum*. Такая ситуация была обусловлена отсутствием в Чехии XIV в. практических возможностей для реализации легистами своих знаний гражданского права, тогда как квалифицированные

канонисты находили себе применение как на церковной службе, так и в светских канцеляриях [36, s. 21; 63, II, S. 25; 55, s. 47–67].

При этом нельзя упускать из виду, что изучение канонического права, особенно римско-канонического процесса, предполагало и хорошее знание источников по римскому праву. Известно, что некоторые профессора юридического университета имели титул доктора «обоих прав». Видимо, они, пусть эпизодически, читали лекции и по римскому праву [102, s. 63–66; 55].

Пражский юридический университет не был тем местом, где процветала высокая правоведческая теория. Среди его докторов не было выдающихся личностей, которые обогатили бы своими трудами средневековую юридическую литературу и повлияли бы на развитие абстрактного правового мышления. Связь с юридической практикой и ориентация обучения скорее на официальную карьеру, нежели на академическое поприще, снижали, естественно, интерес к научно-литературной деятельности. Вместе с тем это была достаточно крупная корпорация, научно-педагогическая деятельность здесь характеризовалась чертами, типичными для Европы XIV–XV веков. Каноническое право преподавали, как правило, два профессора, один – «Декрет Грациана», другой – так называемые «Декреталии», т. е. собственно декреталии папы Григория IX, «шестую книгу», «Климентины». Причем наиболее известный источник канонического права – «Декрет Грациана» – постепенно оттеснялся на задний план. Ученые степени были такими же, как и на других факультетах. Через четыре года учебы слушатель мог стать бакалавром и получал некоторые права на преподавание. Еще через три года, выдержав соответствующий экзамен, он получал степень лиценциата, а пройдя торжественную и весьма дорогостоящую промоцию, становился доктором прав. У юристов была, однако, и своя специфика: разница между бакалаврской и докторской степенью была довольно искусственной, так как экзаменационные требования принципиально не различались [105, s. 63–66; 53].

Не сохранилось никаких официальных документов о самом малочисленном медицинском факультете. Тем не менее К. Беранеку и Ф. Шмагелу на основе широкого сравнительного анализа расписаний на соответствующих факультетах других европейских университетов и с учетом пражских рукописей по медицине XIV–XV вв. удалось воссоздать достаточно убедительную, хотя во многом и гипотетическую картину жизни медицинского факультета в Праге [33; 91].

Студентами медицины являлись, как правило, магистры или бакалавры, изредка студенты артистического факультета. Монахам обучение здесь было запрещено. Как и на других факультетах, первой медицинской степенью был бакалавреат. Минимальные сроки обучения различались для магистров

и бакалавров свободных искусств и колебались в пределах соответственно от трех и четырех лет (Париж) до двух и трех лет (Вена). И те и другие должны были изучить труды Альмансора, Авиценны, Галена, трактаты о пульсе и моче, в том числе и принадлежащие перу пражских магистров-медиков. По-видимому, претендент на бакалаврскую степень обязан был два года практиковать под наблюдением одного из магистров, который затем выступал и в качестве экзаменатора.

Экзамен состоял из двух частей. Первоначально будущий бакалавр трижды отвечал на публичном диспуте в присутствии докторов, бакалавров и студентов факультета. Затем он получал для разработки афоризм Гиппократов или канон из «*Isagoge Johantitii*», «*Tegni Galiegni*» с комментарием Али, «Афоризмы» Гиппократов с комментарием Галена, трактаты Теофила о моче и Филарета о пульсе, Гиппократова «Прогностика» с комментарием Галена, стихи Эгидия о пульсе и моче с комментарием и некоторые другие. В его обязанности входила также врачебная практика в Праге или ее окрестностях под руководством одного из докторов факультета. В провинции бакалавр мог практиковать самостоятельно.

Кроме того, будущий лицензиат продолжал обучение еще пять или шесть лет (в зависимости от того, являлся ли он магистром свободных искусств или нет). Он был обязан прослушать все книги Гиппократов, Галена, Авиценны, посещая лекции по меньшей мере двух магистров. Экзамен строился по уже известному сценарию. После публичного диспута претендент должен был получить единогласное одобрение магистров. Затем факультет в письменной форме предоставлял его канцлеру университета, который, в свою очередь, назначал вице-канцлера (ректора или декана) для руководства испытаниями. Кандидат на лицензиатское звание экзаменовался после предварительной подготовки всеми докторами факультета по одному из афоризмов Гиппократов и канону Галена. Решение о результатах экзамена выносилось большинством голосов. Надо сказать, что получение лицензии было связано со значительными расходами. Лицензиат вносил соответствующие таксы в факультетскую казну, делал денежные подношения всем докторам и приобретал для них одежду.

Степень доктора (магистра) медицины достигалась актом промоции, связанной с вводной лекцией. Доктора являлись полноправными членами факультета. Те из них, кто постоянно преподавал (магистры-регенты, профессора), распределяли между собой лекционные курсы, читавшиеся, как было показано, в соответствии с медицинскими авторитетами античного, арабского и иудейского мира. Лекции делились на ординарные и экстраординарные. «Ординариум» всегда читался в первой половине дня, послеобеденное же время отводилось в основном на диспуты.

С преподаванием было тесно связано и научное творчество пражских медиков, среди которых встречаются ученые европейского масштаба (Альбик из Уничова, Ян Шиндель, Кржиштян из Прахатиц). Примечательно, что Шиндель и Кржиштян являлись одновременно и крупными астрономами. Знание астрономии, а в определенной степени и астрологии, было необходимым элементом средневекового врачебного искусства. Распространенный тогда афоризм о том, что тот не лекарь, кто не знает астрономии, приписывался самому Гиппократу. Наряду с латинскими трактатами появляются и их популярные версии на чешском языке.

Доктора пражского медицинского факультета занимались также и врачебной практикой. Они были личными лекарями короля и королевы, церковных иерархов и светских аристократов, а также имели пациентов в среде пражских горожан.

Для обеспечения нормального хода учебного процесса были необходимы минимально две ординарные профессуры. Известно, что в отдельные годы на факультете преподавали от четырех до восьми магистров (по приблизительным подсчетам, здесь одновременно обучались от 20 до 30 студентов-медиков). По этим параметрам пражский медицинский факультет не мог, конечно, соперничать с крупными университетами Италии, но в центрально-европейском регионе был, очевидно, одним из самых значительных.

Таковы основные черты научно-педагогического процесса в пражской высшей школе ко времени начала гуситской революции, которая внесла в жизнь университета кардинальные изменения. К 1419 году приходят в упадок «старшие» факультеты [39, s. 158–159, 180–181, 183]. Артистический факультет лишается самой многочисленной своей части – студенчества, так как педагогическая деятельность здесь постепенно затухает. Учебные занятия окончательно прекратились, видимо, в апреле 1420 г., когда началась практическая подготовка к отражению крестового похода¹. Об этом свидетельствует запись в деканской книге от 6 апреля, сделанная тогдашним деканом факультета Петром из Сепекова: «В 1420 году, около дня св. Георгия, началась война, возникли многочисленные мятежи и разрушения, вследствие чего учебные акты были прекращены». В апреле 1421 года магистр Мартин Куншув из Праги написал в деканской книге: «Из-за разрушений великих и разнообразных, продолжавшихся все это время, все университетские акты были прерваны». На невозможность проведения занятий жалуются деканы в 1424, 1426, 1429 годах [63, II, s. 4–6]. Уже в мае 1419 года факультет не мог организовать регулярных бакалаврских экзаменов, «поскольку никто не явился». Осенний экзамен этого года также был отменен

¹ Против гуситской Чехии.

[63, I, s. 431–432]¹. С февраля 1420 года, когда экзамен сдавали всего два человека, испытания и промоции прекращаются на десять лет [63, II, s. 2, 6].

Еще до начала революционных событий в университете перестали проводить кводлибеты. Последние выборы кводлибетария состоялись в 1419 г., но диспут так и не состоялся [53, s. 104; 63, I, s. 451–452].

В ходе революции, особенно в период гуситских войн, продолжавшихся до середины 30-х гг. XV в., существенный ущерб был нанесен материальной базе университета. Сохранившиеся фрагментарные сведения в источниках не позволяют составить полного представления об этом. Тем не менее известно, что в начале 1422 г., во время волнений, связанных с гибелью вожда пражских гуситских радикалов Яна Желивского, были разгромлены университетские коллегии и библиотеки [83, s. 23–33]. В последующие годы были захвачены земельные владения коллегий. То, что не забрали города или паны, отдал в залог своим сторонникам король Сигизмунд Люксембургский. Сильнее всего пострадали коллегия юристов, здание и имущество которой навсегда были отчуждены от университета, а также коллегия Всех святых, потерявшая все, кроме одной деревни и виноградника [95, s. 192–198; 84, s. 89–91].

Оставшиеся в Праге магистры проявляют себя преимущественно в общественной деятельности, выступая в качестве идеологов и политиков пражского лагеря гуситов [20]. Но при этом заметно их стремление сохранить университет как корпорацию. В 1419 году в полном составе избиралась факультетская администрация. Следующие выборы состоялись только в апреле 1421 г., когда была замещена лишь должность декана. Деканы избирались также в 1423, 1424, 1426 и 1429 гг. [63, I, s. 451–452; II, s. 1–13]. Книга деканов дает сведения и о стараниях университетских магистров возобновить учебный процесс. Есть одно прямое указание на это (май 1423 г.), а также ряд косвенных данных, когда деканы пишут о прекращении учебных занятий, но не полностью, а только «по большей части» [63, II, S. 6, 41]. Однако говорить об оживлении регулярной педагогической деятельности на факультете искусств можно лишь начиная с весны 1430 г., когда вновь после долгого перерыва были проведены магистерские экзамены и более стабильными стали испытания бакалавров [63, II, s. 7–8; 98, s. 12].

Последующее развитие Карлова университета на завершающем этапе гуситской революции, в Подебрадскую эпоху (до 1471 г.) и при первом короле Ягеллонской династии Владиславе II (1471–1516 гг.) было противоречивым и неоднозначным, но по основополагающим параметрам может рассматриваться как единое целое. В это время высшая школа в Праге отличалась от предгуситского университета по двум главным аспектам.

¹ Проведение магистерских экзаменов было запрещено пражским архиепископом в 1417 г. [63, I, s. 451–542].

Прежде всего тем, что сохранился только один факультет – артистический, на котором и осуществлялся весь учебный процесс. Во-вторых, в отличие от прежней ученой корпорации международного характера Пражский университет теперь представлял собой моноэтническое (чешское) и моноконфессиональное (утраквистское, т. е. умеренно гуситское) учебное заведение [39, s. 205–217]. В этих условиях университетские «нации» утратили свою прежнюю роль. Казалось бы, что и должность ректора в однофакультетном университете должна была иметь лишь формальное значение. Но в действительности этого не произошло. Ректор и теперь представлял университет во внешних отношениях и председательствовал на ректорском суде. Более того, в это время повысилось значение вице-канцлерской функции ректора, поскольку архиепископская кафедра оставалась вакантной на протяжении долгого периода. Тем самым ректор получил возможность частично контролировать учебный процесс на артистическом факультете. С 1426 года ректор избирался на два семестра, так же, как и декан. Очень важную сторону деятельности ректора составляло руководство партикулярными городскими школами, куда он назначал учителей и осуществлял юрисдикцию над ними [39, s. 219–226; 100, s. 163–200]. Права и обязанности декана практически не изменились. Если ранее в совет факультета входили все магистры-регенты, то теперь его членами являлись только магистры, избранные коллекторами и диспензаторами [99, s. 289–319].

Самостоятельными корпорациями в рамках университета продолжали оставаться коллегии. В 1438 и 1451 годах на частные пожертвования были основаны две новые студенческие коллегии – Речкова и Лоудова, названные по именам своих основателей (Яна Речека и Матиаша Лоуды из Хлумчан), которые завершили формирование системы университетских коллегий [79; 84; 81]. С течением времени вследствие падения реальной доходности фондов и из-за малого количества профессоров магистерские коллегии опустели, а все магистры переселились в Каролиnum. При этом остальные коллегии считались самостоятельными единицами со своим имуществом, которое управлялось пробстом, избираемым, правда, из числа коллегиятов Каролиnumа. Большинство студенческих коллегий стало составными частями сохранившегося института «Чешской нации» [99, s. 42–121].

В этой связи необходимо сказать несколько слов о материальной базе университета, которую составляло имущество коллегий. Структура университетского хозяйства по сравнению с предгуситским периодом не претерпела существенных изменений. Свою константу она имела в земельных владениях, с которых поступали регулярные платежи. Именно здесь кроется причина постоянно ухудшающегося финансового состояния университета, ибо то, что являлось преимуществом до гуситской революции (фиксированный

регулярный доход с земельной собственности), стало невыгодным в XV и XVI столетиях в условиях непрерывного обесценивания монеты. Кроме того, коллегияты утратили существенную часть прежних доходов, поступавших с церковных пребенд [83].

Приходится констатировать тот несомненный факт, что университет за счет собственных средств не был в состоянии подняться на надлежащий уровень, расширить количество кафедр и открыть вновь высшие факультеты. Нужна была существенная помощь извне, что оказалось неразрешимой проблемой как во второй половине XV века, так и в следующем столетии. Общественная жизнь Чехии в это время определялась борьбой конфессионально-политических группировок и противостоянием королевской власти и сословий. Университет был оплотом чешского умеренного гусизма (утраквизма) и потому не мог рассчитывать на поддержку государя-католика. Однако и утраквистские сословия (дворянство и города) долгое время поддерживали университет лишь благими пожеланиями [71, s. 37, 54; 15, s. 25].

Учебный процесс на факультете свободных искусств сохранял свое традиционное содержание. Аристотелевской философии принадлежало более половины часов в семестре, что оставляло лишь небольшие возможности для обучения другим предметам, связанным с гуманистическими интересами.

По-прежнему профессора артистического факультета считались компетентными во всех преподаваемых дисциплинах. Многие читали лекции по математике, астрономии, естественно-научные курсы, а наряду с этим преподавали классическую филологию, историю, разрабатывали и издавали популярные календари, на которые университет имел монополию, составляли гороскопы на заказ и тому подобное [99, s. 320–385]. Как и в предшествующий период, главной целью обучения оставалось достижение ученой степени (экзамены осуществлялись по традиционному сценарию). Однако в отличие от предгуситских порядков бакалаврской степени можно было добиться за один семестр. После этого бакалавр возвращался в городскую школу, где он уже работал до получения степени или искал себе более выгодное занятие (например, в городской канцелярии). Часть из них, как правило, через несколько лет вновь появлялась в университете, чтобы сдать магистерский экзамен

Таким образом, мы видим, что и в конце XV в. Пражский университет сохранил свои средневековые основы, в том числе и в научно-педагогической деятельности при определенной инфильтрации гуманистических веяний¹. При этом произошло существенное снижение как объема и качества учебного процесса (отсутствие высших факультетов), так и уровня подготовки

¹ Сложная проблема университетского гуманизма не может быть рассмотрена в рамках данной статьи, поэтому считаю возможным в этом случае ограничиться ссылками на литературу [60–62; 70; 88; 98].

студентов. Во многом это связано с общим кризисом университетской системы в Европе. Но были и специфические причины: отсутствие финансовой поддержки со стороны государства и сословной оппозиции, а также конфессиональная замкнутость, препятствовавшая проникновению в Прагу передовых идей из ведущих культурных центров Европы¹.

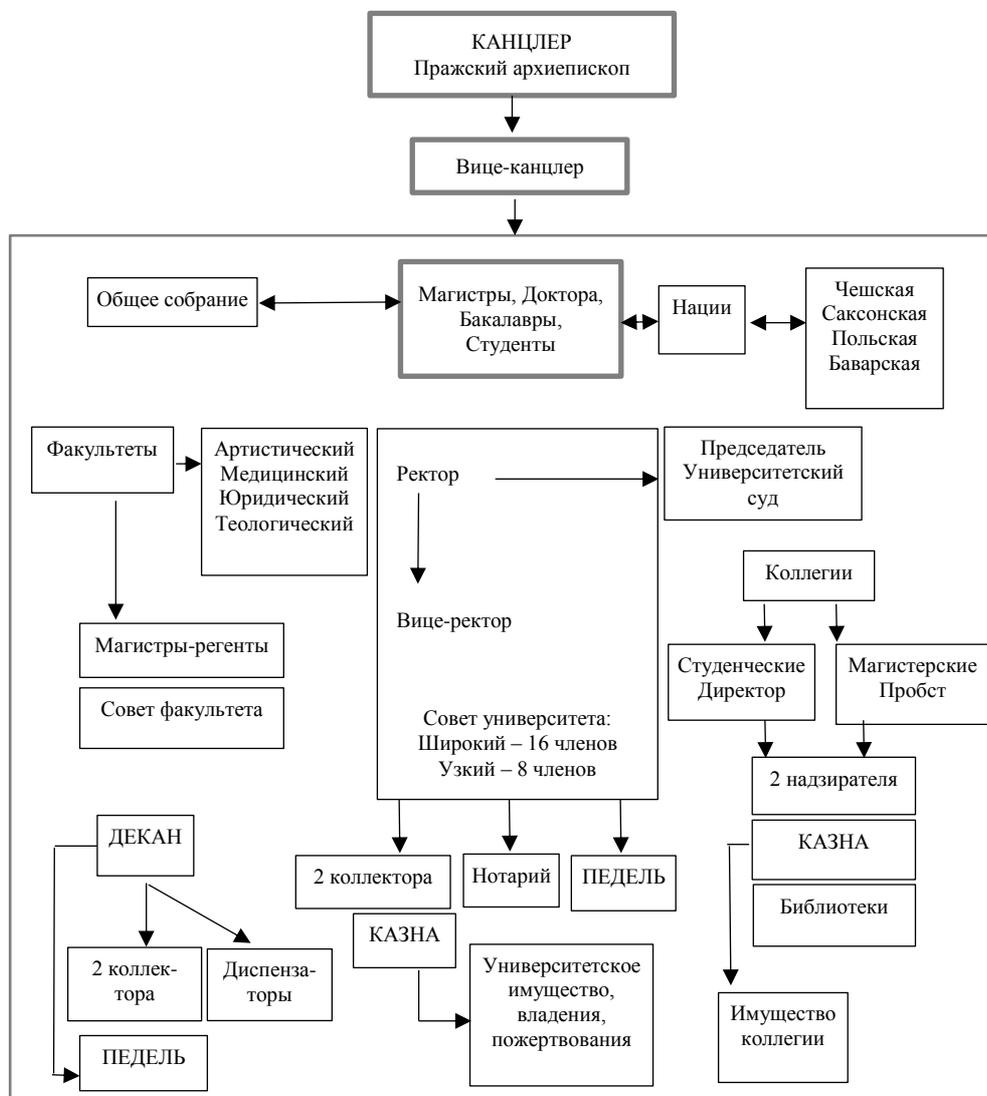


Схема 1. Организационная структура Пражского университета в конце XIV века

¹ Серьезная попытка реформировать университет и поднять его на уровень требований времени была предпринята только в начале XVII века, однако эта проблематика требует отдельного рассмотрения.

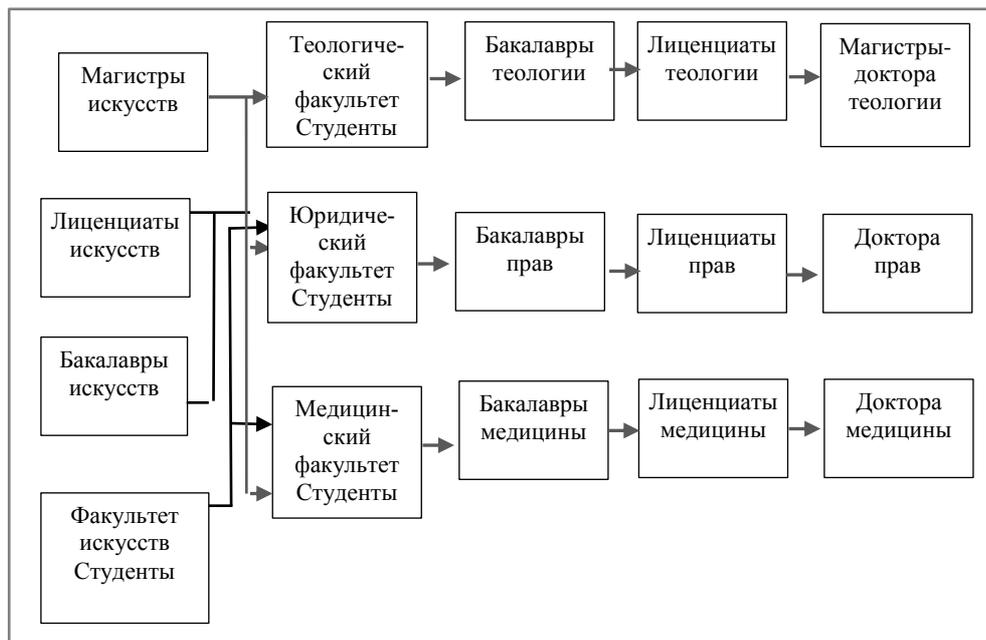


Схема 2. Организация учетного процесса в средневековом Пражском университете

Список литературы

1. Бекштрём А. Г. Медицинский факультет в Монпелье до середины XIV в. // ММНП, 1908–1909.
2. Гайденок В. П., Смирнов Г. А. Западноевропейская наука в средние века. М., 1989.
3. Игнатович В. В. Болонский университет в средние века. СПб., 1846.
4. Игнатович В. В. История английских университетов. СПб., 1861.
5. Игнатович В. В. Немецкие университеты в развитии их исторической и современной жизни. СПб., 1864.
6. Ле Гофф Ж. Интеллектуалы в средние века. СПб, 2003.
7. Липатникова Г. И. К вопросу о социальном составе студентов Пражского университета в конце XIV – начале XV в. // УЗИС. Т. XV. 1957. С. 315–327.
8. Липатникова Г. И. К истории основания Пражского университета // Славянский сборник. Вып. I. Воронеж, 1958. С. 99–109.
9. Липатникова Г. И. К истории факультета «свободных искусств» Пражского университета по статутам XIV–XV вв. // Советское славяноведение. Минск, 1969, С. 53–63.
10. Липатникова Г. И. Статуты факультета искусств Пражского университета // Вопросы истории славян. Воронеж, 1970.
11. Липатникова Г. И. Эталоны поведения студентов Карлова университета // Известия Воронежского педагогического института. Т. 229. Воронеж, 1984. С. 85–103.
12. Липатникова Г. И. К проблеме феодальной интеллигенции // Вопросы истории славян. Воронеж, 1985. С. 3–15.
13. Очерки истории школы и педагогики за рубежом. Ч. I. М., 1988.

14. Паульсен Ф. Германские университеты. СПб, 1904.
15. Петрань Й. Каролиnum / пер. с чеш. А. В. Рандина. Прага, 1988.
16. Рабинович В. Л. Ученый человек в средневековой культуре // Наука и культура. М., 1984.
17. Рабинович В. Л. Исповедь книгочея, который учил букве, а укреплял дух. М., 1991.
18. Рандин А. В. Русская дореволюционная историография об истории Пражского университета 1348–1434 гг. // Вестник Московского университета. Сер. История. 1986. № 1. С. 71–81.
19. Рандин А. В. Идеиная борьба в Пражском университете во второй половине XIV в. М., 1986. С. 104–122.
20. Рандин А. В. Расстановка сил в гуситском движении и магистры Пражского университета // Социально-политические и культурные процессы в странах Европы и Америки в средние века и новое время. Йошкар-Ола, 1990. С. 3–43, 174–185.
21. Рандин А. В. Гуситская революция и Пражский университет. Йошкар-Ола, 1994.
22. Рандин А. В. Университеты // Российская педагогическая энциклопедия. Т. 2. М., 1999. С. 466–467.
23. Сидорова Н. А. Основные проблемы истории университетов в средние века в освещении современной буржуазной историографии // Средние века. 1963. Вып. 23. С. 229–237.
24. Струков Б. Г. Университеты Германии как центры образования и культуры в средние века // XIV – первая половина XV в.: автореф. ... дис. канд. наук. М., 1980.
25. Струков Б. Г. Средневековое немецкое студенчество в процессе обучения в первых немецких университетах конца XIV – первой половины XV в. / Рук. деп. в ИНИОН АН СССР, № 4856, 1980.
26. Суворов Н. С. Средневековые университеты. М., 1898.
27. Уваров П. Ю. Университет в средневековом городе // Культура и искусство западноевропейского средневековья. М., 1981.
28. Уваров П. Ю. История средневековых университетов во франко-бельгийской историографии начала 1980-х гг.: обзор // Средние века. Вып. 51. М., 1988. С. 55–71.
29. Уваров П. Ю. История интеллектуалов и интеллектуального труда в средневековой Европе. М., 2000.
30. Antika a Česká kultura. Praha, 1978.
31. Bartoš F. M. Collegium pauperum na Karlově universitě // VČAVU, 1944, 53. S. 81–83.
32. Becka J., Urbanková E. Katalog kolejí Karlovy university. Praha, 1948.
33. Beránek K. O počátcích pražské lakařské fakulty 1348–1622 // Acta Universitatis Carolinae Pragensis (HUCP), 1968, t. IX-2. S. 44–87.
34. Beránek K. Příspěvek k nejstarším dějinám pražských universitních kolejí // HUCP, 1983, t. XXIII-I. S. 57–63.
35. Beránek K. Bakaláři a mistři filozofické fakulty Univerzity Karlovy v letech 1586–1620. Praha, 1989.
36. Boháček M. Založení a nejstarší organizace pražské university // HUCP, 1965, t. VI-1. S. 5–31.
37. Boháček M. Pražská universitní statuta a jejího boloňský vzor // Studie o rukopisech, 8, 1969. S. 11–64.
38. Classen P. Studium und Gesellschaft im Mittelalter. Stuttgart, 1983.
39. Dějiny Univerzity Karlovy. D. I. 1347/48–1622. Praha, 1995.
40. Gregorovičová E. Knihovna mistra Stanislava z Velvar // HUCP, 1978, t. XVIII-1. S. 107–127.
41. Haasová-Jelinková M. Správa a kancelář pražské university v první době jejího trvání. Praha, 1948.
42. Hlavaček I. Studie k dějinám knihoven v českém state v době předhusitské // HUCP, 1965, t. VI-2. S. 5–52.

43. Hlavaček I. Z knižní kultury doby Karla IV a Václava IV v českých zemích //HUCP, 1978, t. XVIII-1. S. 7–60.
44. Chaloupecký V. Karlova universita v Praze. Její založení, vývoj a raz v XIV století. Praha, 1948.
45. Chronicon Universitatis Pragensis. // Fontes rerum bohemicarum. T. V. Praha, 1893.
46. Kadlec J. Řeholní generální studia při Karlově universitě v době předhusitské // HUCP, 1966, t. VII-2. S. 63–68.
47. Kadlec J. Das Hussitentum und die Prager Theologieprofessoran. // Renovatio et reformatio. Wider das Bild vom «finsternen» Mittelalter. Festschrift für Ludwig Hodl zum 60. Geburtstag. Münster, 1984. S. 224–234.
48. Kavka F. Mistři-regenti na artistické fakultě pražské university v letech 1367–1420 // Z českých dějin. Praha, 1966. S. 77–96.
49. Kavka F. Organizace studia na pražské artistické fakultě v době předhusitské // HUCP, 1967, t. VIII-1. S. 7–39.
50. Kavka F. Zur Frage der Statuten und der Studienordnung der Prager theologischen Fakultät in der vorhussitischen Zeit // Folia diplomatica. Brno, 1971. S. 129–144.
51. Kejř J. Struktura a průběh disputace de quolibet na pražské universitě // HUCP, 1960. T. I. S. 17–54.
52. Kejř J. Stát, církev a společnost v disputacích na pražské universitě. Praha, 1964.
53. Kejř J. Kvodlibetní disputace na pražské universitě. Praha, 1971.
54. Kejř J. Příspěvky k dějinám pražské právnické university // HUCP, 1990, t. XXX-2. S. 9–24.
55. Kejř J. Dějiny Pražské právnické univerzity. Praha, 1995.
56. Knihtisk a Universita Karlova. Praha, 1972.
57. Kubiček A., Petraňová A., Petraň J. Karolinum a historické koleje University Karlovy v Praze. Praha, 1961.
58. Kubová M., University založené Karlem IV //HUCP, 1971, t. XI-1. S. 7–31.
59. Kultura středověku. Praha, 1972.
60. Martinek J. Příspěvek k poznání vlivu university na rozvoj humanistické literární činnosti v českých zemích // HUCP, 1969, X-2. S. 7–16.
61. Martinek J. Vztahy předních latinsky píšících humanistů v Čechách k pražské universitě // HUCP, 1974, t. XIV-1. S. 7–18.
62. Martinek J. Úkoly v oblasti dějin českého humanistického školství // HUCP, 1985, t. XXV-2. S. 35–46.
63. Monumenta Historica Universitatis Carolo-Ferdinandese Pragensi, T. I-III. Praha, 1830–1834.
64. Moraw P. Die Universität Prag im Mittelalter. Grunzüge ihrer Geschichte im europäjschen Zusammenhang // Die Universität zu Prag. München, 1986. S. 9–134.
65. Novy L. a koll. Dějiny exaktních věd v českých zemích do konce 19. století. Praha, 1961.
66. Novy R. Koleje mistrů pražské university do r. 1409 // Acta universitatis Carolinae – Philosophica et Historica. II. Praha, 1959. S. 83–90
67. Nodl M. Dekret kutnohorský. Praha, 2010.
68. Nodl M. Praga mater arcium. Translacio studii a pražská univerzita // Colloquia mediaevalia Pragensia. 18. Středověká univerzitní vzdělanost. Praha, 2017. S. 119–133.
69. Paulsen F. Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten. Leipzig, 1919.
70. Pešek J. Některé otázky dějin university pražské jagellonského období // HUCP, 1978, t. XVIII-1. S. 129–171.
71. Petraň J. Nástin dějin filozofické fakulty University Karlovy v Praze (do roku 1948). Praha, 1983.
72. Seibt F. Von Prag bis Rostok // Zur Gründung der Universitäten im Mittelalter. Festschrift für Walter Schlesinger. I. Köln; Wien, 1973. S. 405–426.

73. Spunar P. Kultura českého středověku. Praha, 1985.
74. Statuta Collegii Caroli // Tříška J. Starší pražská universitní literatura. Praha, 1978.
75. Stručně dějiny University Karlovy. Praha, 1964.
76. Schulen und Studium im Sozialen Wandel des hohen und späten Mittelalters. Sigmaringen, 1986.
77. Stočes J. Pražské univerzitní národy do roku 1409. Praha, 2010.
78. Svatoš M. Jan Reček a jeho písemná pozůstalost v archivu pražské university // HUCP, t. 1974, t. XIV-1. S. 121–160.
79. Svatoš M. Listiny k počátkům koleje Matiaše Loudy z Chlumčan // HUCP, 1977, 1977, t. XVII-1. S. 71–96.
80. Svatoš M. Hospodářské zázemí pražské university v době Karla IV // HUCP, 1978, t. XVIII-2. S. 7–36.
81. Svatoš M. Husitští mecenáši pražské university // Husitský Tábor, 1979, 2. S. 47–54.
82. Svatoš M. Litevská kolej pražské university 1397–1622 // Praha – Vilnius. Praha, 1981. S. 19–32.
83. Svatoš M. Hospodářství Karlovy koleje (srovnání předhusitského a předbělohorského stavu) // HUCP, 1986, t. XXVI-2. S. 23–33.
84. Svatoš M. Pražská universitní kolej Všech svátých // HUCP, 1991, t. XXXI-1. S. 85–93.
85. Schumann S. „Nationes“ an der Universitäten Prag, Leipzig und Wien. B., 1974.
86. Šmahel F. Počátky humanismu na pražské universitě v době poděbradské // HUCP, 1960, t. 1. S. 55–90.
87. Šmahel F. Knižní katalogy koleje Národa českého a koleje Rečkovy // HUCP, 1961, t. II-1. S. 59–85.
88. Šmahel F. Humanismus v době Poděbradské. Praha, 1963.
89. Šmahel F. Truc M. Studie k dějinám University Karlovy v letech 1433–1622 // HUCP, 1963, t. IV-2. S. 3–60.
90. Šmahel F. Pražské universitní studentstvo v předrevolučním období 1399–1419. Praha, 1967.
91. Šmahel F. Mistři a studenti pražské lékařské fakulty do roku 1419 // HUCP, 1980, t. XX-2. S. 35–68.
92. Šmahel F. Husitská revoluce. D. 1–4. Praha, 1993.
93. Šmahel F. Alma mater pragensia. Studie k počátkům Univerzity Karlovy. Praha, 2016.
94. Tomek W. W. Děje university pražské. Praha, 1849.
95. Tomek W. W. Dějepis města Prahy. D. IX. Praha, 1893.
96. Tříška J. Literární činnost předhusitské university. Praha, 1967.
97. Váneček V. Kapitoly o právních dějinách Karlovy university. Praha, 1946.
98. Winter Z. Děje vysokých škol pražských od secesi cizích národů po dobu bitvy bělohorské (1409–1622). Praha, 1899.
99. Winter Z. O živote na vysokých školách pražských knihy dvoje. Kulturní obraz XV a XVI století. Praha, 1899.
100. Winter Z. Život a učení na partikulárních školách v Čechách v XV a XVI století. Praha, 1901.
101. Zavodzinská C. Kolegium krolowej Jadwigi przy Unwersytetcie Karola w Pradze i jego pierwszy statut // Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellonskiego. Práce Historyczne. Krakow, 1962. S. 19–38.
102. Zelený K., Kadlec J. Učitele právnické fakulty a právnické university pražské v době předhusitské // HUCP, 1978, t. XVIII-1. S. 61–106.

Статья поступила в редакцию 20.07.2018 г.; принята к публикации 20.08.2018 г.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Об авторе**Рандин Александр Валентинович**кандидат исторических наук, доцент, Трнавский педагогический университет им. Кирилла и Мефодия, г. Трнава, Словацкая Республика, *alexrandin@gmail.ru*

Organization and content of scientific and pedagogical process at Prague University (XIV–XV)*A. V. Randin*

organization and content of scientific and educational activities on the example of Prague University, the first in Central Europe, which had a significant impact on the formation of the university system in this region. The main criteria that define the essence of a medieval university are noted: the public law functions of an international and autonomous corporation (*universitas*) and the right to award academic degrees (*studium generale*). As a corporation, the University of Prague was divided into four “nations” formed on a territorial and ethnic basis and carried out its functions as a “general school” through four faculties. The material base of the University was a network of so-called colleges. The author analyzes the complex hierarchical system of relations between these largely autonomous sub-corporations, which was finally formed by the beginning of the 15th century and allowed the Prague Higher School to successfully carry out the scientific and pedagogical process at the level of leading universities in Europe. The article discusses in detail the main forms of the educational process, the nomenclature, the content and the ratio of subjects taught, the procedure for awarding academic degrees in all faculties. It is emphasized that the core and meaning of scientific and pedagogical activity was well thought out and built within the framework of scholastic method system of debates of different levels. The material of the article allows us to think about the problem of relations between the University and society in terms of how social destabilization affects the situation of higher education. The author shows that the impending Hussite revolution, on the one hand, raised the prestige of the University as an ideological bastion of the Czech reformation, and, on the other hand, led it to a long decline as a pedagogical and scientific center.

Keywords: medieval universities, Prague University, chancellor, university nations, faculties, collegiums, rector's jurisdiction, lectures, exertions, dispute, *quodlibet*, bachelor, university studies.

Citation for an article: *Randin A. V. Organization and content of scientific and pedagogical process at Prague University (XIV–XV). West – East. 2018, no. 11, pp. 13–48. DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-13-48*

References

1. Bekshtram A. G. Meditsinskii fakul'tet v Monpel'e do serediny XIV v. [Faculty of medicine in Montpellier until the mid XIV century]. *MMNP*, 1908–1909. (In Russ.).
2. Gaidenko V. P., Smirnov G. A. Zapadnoevropeiskaya nauka v srednie veka [Western European science in the middle ages]. Moscow, 1989. (In Russ.).
3. Ignatovich V. V. Bolonskii universitet v srednie veka [University of Bologna in the middle ages]. Saint Petersburg, 1846. (In Russ.).
4. Ignatovich V. V. Istoriya angliiskikh universitetov [History of English universities]. Saint Petersburg, 1861. (In Russ.).
5. Ignatovich V. V. Nemetskie universitety v razvitii ikh istoricheskoi i sovremennoi zhizni [German universities in the development of their historical and modern life]. Saint Petersburg, 1864. (In Russ.).
6. Le Goff. Zh. Intellektualy v srednie veka [Intellectuals in the middle ages]. Saint Petersburg, 2003. (In Russ.).
7. Lipatnikova G. I. K voprosu o sotsial'nom sostave studentov Prazhskogo universiteta v kontse XIV – nachale XV v. [On the social composition of students at Prague University in the late XIV–early XV]. *UZIS*, vol. XV, 1957, pp. 315–327. (In Russ.).
8. Lipatnikova G. I. K istorii osnovaniya Prazhskogo universiteta [To the history of the founding of Prague University]. *Slavyanskii sbornik* = Slavic collection, issue. I, Voronezh, 1958, pp. 99–109. (In Russ.).
9. Lipatnikova G. I. K istorii fakul'teta «svobodnykh iskusstv» Prazhskogo universiteta po statutam XIV–XV vv. [On the history of the faculty of "liberal arts" of the University of Prague on the statutes of the XIV–XV centuries]. *Sovetskoe slavyanovedenie* = Soviet Slavic studies, Minsk, 1969, pp. 53–63. (In Russ.).
10. Lipatnikova G. I. Statuty fakul'teta iskusstv Prazhskogo universiteta [Statutes of the Faculty of Arts at Prague University]. *Voprosy istorii slavyan* = Questions of the Slavs History, Voronezh, 1970. (In Russ.).
11. Lipatnikova G. I. Etalony povedeniya studentov Karlova universiteta [Behavior standards of Charles University students]. *Izvestiya Vo-ronezhskogo pedagogicheskogo instituta* = Izvestia VGPI, vol. 229, Voronezh, 1984, pp. 85–103. (In Russ.).
12. Lipatnikova G. I. K probleme feodal'noi intelligentsii [To the problem of feudal intelligentsia]. *Voprosy istorii slavyan* = Questions of the Slavs History, Voronezh, 1985, pp. 3–15. (In Russ.).
13. Ocherki istorii shkoly i pedagogiki za rubezhom [Essays on the history of school and pedagogy abroad]. Part. I, Moscow, 1988. (In Russ.).
14. Paul'sen F. Germanskie universitety [German universities]. Saint Petersburg, 1904. (In Russ.).
15. Petran' I. Karolinum [Karolinum]. translated from Czech A. V. Randina. Praga, 1988. (In Russ.).
16. Rabinovich V. L. Uchenyi chelovek v srednevekovoi kul'ture [Man scientist in medieval culture]. *Nauka i kul'tura* = Science and culture, Moscow, 1984. (In Russ.).
17. Rabinovich V. L. Ispoved' knigocheya, kotoryi uchil bukve, a ukrepilya dukh [Confessions of a book-lover, who taught the letter, but strengthen the spirit]. Moscow, 1991. (In Russ.).
18. Randin A. V. Russkaya dorevolutsionnaya istoriografiya ob istorii Prazhskogo universiteta 1348–1434 gg. [Russian pre-revolutionary historiography about the history of Prague University 1348–1434]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. Istoriya* = MSU Vestnik. Series History, 1986, no. 1, pp. 71–81. (In Russ.).
19. Randin A. V. Ideinaya bor'ba v Prazhskom universitete vo vtoroi polovine XIV v. [Ideological struggle at Prague University in the second half of the XIV century]. Moscow, 1986, pp. 104–122. (In Russ.).
20. Randin A. V. Rasstanovka sil v gusitskom dvizhenii i magistrty Prazhskogo universiteta [The alignment of forces in the Hussite movement and Masters of Prague University]. *Sotsial'no-politicheskie i kul'turnye protsessy v stranakh Evropy i Ameriki v srednie veka i novoe vremya* = Socio-political and cultural processes in Europe and America in the middle ages and modern times, Ioshkar-Ola, 1990, pp. 3–43, 174–185. (In Russ.).

21. Randin A. V. Gusitskaya revolyutsiya i Prazhskii universitet [The Hussite revolution and the University of Prague]. Ioshkar-Ola, 1994. (In Russ.).
22. Randin A. V. Universitety [Universities]. *Rossiiskaya pedagogicheskaya entsiklopediya* = Russian Pedagogical Encyclopedia, vol. 2, Moscow, 1999, pp. 466–467. (In Russ.).
23. Sidorova N. A. Osnovnye problemy istorii universitetov v srednie veka v osveshchenii sovremennoi burzhuaznoi istoriografii [The main problems of the history of the universities in the middle ages in the coverage of modern bourgeois historiography]. *Srednie veka* = Middle ages, 1963, issue. 23, pp. 229–237. (In Russ.).
24. Strukov B. G. Universitety Germanii kak tsentry obrazovaniya i kul'tury v srednie veka [German universities as centers of education and culture in the middle ages German universities as centers of education and culture in the middle ages]. *XIV – pervaya polovina XV v.: avtoref. ... dis. kand. nauk* = XIV – first half of XV century: abstract... dissertation of candidate of Sciences], Moscow, 1980. (In Russ.).
25. Strukov B. G. Srednevekovoe nemetskoe studenchestvo v protsesse obucheniya v pervykh nemetskiikh universitetakh kontsa XIV–pervoi poloviny XV v. [Medieval German students in the learning process in the first German universities of the late XIV – first half of the 15th century]. Ruk. dep. v INION AN SSSR, no. 4856, 1980. (In Russ.).
26. Suvorov N. S. Srednevekovye universitety [Medieval universities]. Moscow, 1898. (In Russ.).
27. Uvarov P. Yu. Universitet v srednevekovom gorode [University in the medieval city]. *Kul'tura i iskusstvo zapadno-evropeiskogo srednevekov'ya* = Culture and art of the Western European middle ages, Moscow, 1981. (In Russ.).
28. Uvarov P. Yu. Istoriya srednevekovykh universitetov vo franko-bel'giiskoi istorio-grafii nachala 1980-kh gg.: obzor [History of medieval universities in Franco-Belgian historiography of the early 1980s.: review]. *Srednie veka* = Middle ages, issue. 51, Moscow, 1988, pp. 55–71. (In Russ.).
29. Uvarov P. Yu. Istoriya intellektualov i intellektual'nogo truda v srednevekovoi Evrope [History of intellectuals and intellectual work in medieval Europe]. Moscow, 2000. (In Russ.).
30. Antika a Česká kultura. Praha, 1978.
31. Bartoš F. M. Collegium pauperum na Karlově universitě. *VČAVU*, 1944, 53. S. 81–83.
32. Becka J., Urbanková E. Katalog kolejí Karlovy university. Praha, 1948.
33. Beránek K. O počátcích pražské lakařské fakulty 1348–1622. *Acta Universitatis Carolinae Pragensis (HUCP)*, 1968, vol. IX-2, pp. 44–87.
34. Beránek K. Příspěvek k nejstarším dějinám pražských universitních kolejí. *HUCP*, 1983, vol. XXIII-I, pp. 57–63.
35. Beránek K. Bakaláři a mistři filozofické fakulty Univerzity Karlovy v letech 1586–1620. Praha, 1989.
36. Boháček M. Založení a nejstarší organizace pražské university. *HUCP*, 1965, vol. VI-1. pp. 5–31.
37. Boháček M. Pražská universitní statuta a jejich boloňský vzor. *Studie o rukopisech*, 8, 1969, pp. 11–64.
38. Classen P. Studium und Gesellschaft im Mittelalter. Stuttgart, 1983.
39. Dějiny Univerzity Karlovy. D. I. 1347/48-1622. Praha, 1995.
40. Gregorovičová E. Knihovna mistra Stanislava z Velvar. *HUCP*, 1978, vol. XVIII-1, pp. 107–127.
41. Haasová-Jelinková M. Správa a kancelář pražské university v první době jejího trvání. Praha, 1948.
42. Hlavaček I. Studie k dějinám knihoven v českém state v době předhusitské. *HUCP*, 1965, vol. VI-2, pp. 5–52.
43. Hlavaček I. Z knižní kultury doby Karla IV a Václava IV v českých zemích. *HUCP*, 1978, vol. XVIII-1, pp. 7–60.
44. Chaloupecký V. Karlova universita v Praze. Její založení, vývoj a raz v XIV století. Praha, 1948.
45. Chronicon Universitatis Pragensis. *Fontes rerum bohemicarum*, vol. V, Praha, 1893.

46. Kadlec J. Řeholní generální studia při Karlově universitě v době předhusitské. *HUCP*, 1966, vol. VII-2, pp. 63–68.
47. Kadlec J. Das Hussitentum und die Prager Theologieprofessoran. // *Renovatio et reformatio. Wider das Bild vom «finsternen» Mittelalter. Festschrift für Ludwig Hodl zum 60. Geburtstag.* Münster, 1984. S. 224–234.
48. Kavka F. Mistři-regenti na artistické fakultě pražské university v letech 1367–1420. *Z českých dějin.* Praha, 1966, pp. 77–96.
49. Kavka F. Organizace studia na pražské artistické fakultě v době předhusitské. *HUCP*, 1967, vol. VIII-1, pp. 7–39.
50. Kavka F. Zur Frage der Statuten und der Studienordnung der Prager theologischen Fakultät in der vorhussitischen Zeit. *Folia diplomatica.* Brno, 1971, pp. 129–144.
51. Kejř J. Struktura a průběh disputace de quolibet na pražské universitě. *HUCP*, 1960, vol. I, pp. 17–54.
52. Kejř J. Stát, církev a společnost v disputacích na pražské universitě. Praha, 1964.
53. Kejř J. Kvodlibetní disputace na pražské universitě. Praha, 1971.
54. Kejř J. Příspěvky k dějinám pražské právnické university. *HUCP*, 1990, vol. XXX-2, pp. 9–24.
55. Kejř J. Dějiny Pražské právnické univerzity. Praha, 1995.
56. Knih tisk a Universita Karlova. Praha, 1972.
57. Kubiček A., Petraňová A., Petraň J. Karolinum a historické koleje University Karlovy v Praze. Praha, 1961.
58. Kubová M., University založené Karlem IV. *HUCP*, 1971, vol. XI-1, pp. 7–31.
59. Kultura středověku. Praha, 1972.
60. Martinek J. Příspěvek k poznání vlivu university na rozvoj humanistické literární činnosti v českých zemích. *HUCP*, 1969, X-2, pp. 7–16.
61. Martinek J. Vztahy předních latinsky píšících humanistů v Čechách k pražské universitě. *HUCP*, 1974, vol. XIV-1, pp. 7–18.
62. Martinek J. Úkoly v oblasti dějin českého humanistického školství. *HUCP*, 1985, vol. XXV-2, pp. 35–46.
63. Monumenta Historica Universitatis Carolo-Ferdinandese Pragensi, T. I-III. Praha, 1830–1834.
64. Moraw P. Die Universität Prag im Mittelalter. Grunzüge ihrer Geschichte im europäjschen Zusammenhang. *Die Universität zu Prag*, München, 1986. S. 9–134.
65. Novy L. a koll. Dějiny exaktních věd v českých zemích do konce 19. století. Praha, 1961.
66. Novy R. Koleje mistrů pražské university do r. 1409. *Acta universitatis Carolinae – Philosophica et Historica.* II. Praha, 1959, pp. 83–90.
67. Nodl M. Dekret kutnohorský. Praha, 2010.
68. Nodl M. Praga mater arcium. Translacio studií a pražská univerzita. *Colloquia mediaevalia Pragensia. 18. Středověká univerzitní vzdělanost.* Praha, 2017, pp. 119–133.
69. Paulsen F. Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten. Leipzig, 1919.
70. Pešek J. Některé otázky dějin university pražské jagellonského období. *HUCP*, 1978, vol. XVIII-1, pp. 129–171.
71. Petraň J. Nástin dějin filozofické fakulty University Karlovy v Praze (do roku 1948). Praha, 1983.
72. Seibt F. Von Prag bis Rostok. *Zur Gründung der Universitäten im Mittelalter. Festschrift für Walter Schlesinger.* I. Köln-Wien, 1973, pp. 405–426.
73. Spunar P. Kultura českého středověku. Praha, 1985.
74. Statuta Collegii Caroli. *Tříska J. Starší pražská univerzitní literatura.* Praha, 1978.
75. Stručné dějiny University Karlovy. Praha, 1964.

76. Schulen und Studium im Sozialen Wandel des hohen und späten Mittelalters. Sigmaringen, 1986.
77. Stočes J. Pražské univerzitní národy do roku 1409. Praha, 2010.
78. Svatoš M. Jan Reček a jeho písemná pozůstalost v archivu pražské university. *HUCP*, 1974, vol. XIV-1, pp. 121–160.
79. Svatoš M. Listiny k počátkům koleje Matiaše Loudy z Chlumčan. *HUCP*, 1977, vol. XVII-1, pp. 71–96.
80. Svatoš M. Hospodářské zázemí pražské university v době Karla IV. *HUCP*, 1978, vol. XVIII-2, pp. 7–36.
81. Svatoš M. Husitští mecenáši pražské university. *Husitský Tábor*, 1979, 2. pp. 47–54.
82. Svatoš M. Litevská kolej pražské university 1397–1622. *Praha – Vilnius*. Praha, 1981, pp. 19–32.
83. Svatoš M. Hospodářství Karlovy koleje (srovnání předhusitského a předbělohorského stavu). *HUCP*, 1986, vol. XXVI-2, pp. 23–33.
84. Svatoš M. Pražská univerzitní kolej Všech svátých. *HUCP*, 1991, vol. XXXI-1, pp. 85–93.
85. Schumann S. „Nationes“ an der Universitäten Prag, Leipzig und Wien. B., 1974.
86. Šmahel F. Počátky humanismu na pražské universitě v době poděbradské. *HUCP*, 1960, vol. 1, pp. 55–90.
87. Šmahel F. Knihovní katalogy koleje Národa českého a koleje Rečkovy. *HUCP*, 1961, vol. II-1, pp. 59–85.
88. Šmahel F. Humanismus v době Poděbradské. Praha, 1963.
89. Šmahel F. Truc M. Studie k dějinám University Karlovy v letech 1433–1622. *HUCP*, 1963, vol. IV-2, pp. 3–60.
90. Šmahel F. Pražské univerzitní studentstvo v předrevolučním období 1399–1419. Praha, 1967.
91. Šmahel F. Mistři a studenti pražské lékařské fakulty do roku 1419. *HUCP*, 1980, vol. XX-2, pp. 35–68.
92. Šmahel F. Husitská revoluce. D. 1–4. Praha, 1993.
93. Šmahel F. Alma mater pragensia. Studie k počátkům Univerzity Karlovy. Praha, 2016.
94. Tomek W. W. Děje university pražské. Praha, 1849.
95. Tomek W. W. Dějepis města Prahy. D. IX. Praha, 1893.
96. Triska J. Literární činnost předhusitské university. Praha, 1967.
97. Váneček V. Kapitoly o právních dějinách Karlovy university. Praha., 1946.
98. Winter Z. Děje vysokých škol pražských od secesi cizích národů po dobu bitvy bělohorské (1409–1622). Praha, 1899.
99. Winter Z. O živote na vysokých školách pražských knihy dvoje. Kulturní obraz XV a XVI století. Praha, 1899.
100. Winter Z. Život a učení na partikulárních školách v Čechách v XV a XVI století. Praha, 1901.
101. Zavodzinská C. Kolegium krolewej Jadwigi przy Uniwersytetcie Karola w Pradze i jego pierwszy statut. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Práce Historyczne*. Krakow, 1962, pp. 19–38.
102. Zelený K., Kadlec J. Učitele právnické fakulty a právnické university pražské v době předhusitské. *HUCP*, 1978, vol. XVIII-1, pp. 61–106.

Submitted 20.07.2018; revised 20.08.2018.

The author has read and approved the final manuscript.

About the author

Aleksandr V. Randin

Ph. D. (History), Associate Professor, St. Cyril and Methodius University in Trnava, The Slovak Republic, Trnava, *alexrandin@gmail*

УДК 94(100)

DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-49-59

**Выпускник и профессор Оксфорда о мире и о России
(Томас Тикелл и его «Перспектива мира»)***Л. И. Ивонина*

Статья посвящена граням творчества выпускника, а затем профессора Оксфорда, одного из известных английских поэтов конца XVII – начала XVIII веков Томаса Тикелла. Автор поэмы «Оксфорд» (1707) сохранил для потомков топографию родного университета. В эпоху Классической Европы университеты не только являлись центрами образования, науки и культуры, но и стали активными участниками политической жизни. Во время войны за Испанское наследство (1701–1714) политическая сцена Альбиона стала для английских поэтов европейской сценой. Заключение мира в Утрехте вызвало в Великобритании бурю эмоций, выразившихся в посвященных этому событию поэмах. Поэтические сочинения того времени стали моментами восхваления и экзальтации: выражения лояльности к тем, кто возвысился над обстоятельствами и защитил национальные и культурные ценности. Эти работы, многие из которых имели форму пропаганды, положили конец дебатам о продолжении войны и несли новые идеи. Тикелл отреагировал на события в Утрехте поэмой «Перспектива мира». Ее отличительной чертой является реально-событийный, последовательный характер – в ее рифмы заложен путь к миру. В этом произведении практически нет повторов и излишних сравнительных образов, которые были характерны для других авторов. Ее главный герой – Британия. Поэт мыслил масштабно, распространяя влияние своей сильной и справедливой королевы Анны Стюарт на весь мир, который желает ее дружбы. В этот мир, впервые среди английских поэтов, он включил Россию, великую и сильную державу. По мнению поэта, цивилизатором своей обширной империи стал Петр Великий. Независимо от своих симпатий к партии вигов, Тикелл, как и другие английские поэты, откликнувшиеся на заключение Утрехтского мира, проводил в своем сочинении главную политическую идею – идею британского превосходства и мирный путь ее достижения.

Ключевые слова: поэзия, Оксфорд, дипломатия, печатная полемика, война, Утрехтский мир, Россия, университетология.

Для цитирования: *Ивонина Л. И.* Выпускник и профессор Оксфорда о мире и о России (Томас Тикелл и его «Перспектива мира») // *Запад – Восток.* 2018. № 11. С. 49–59. DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-49-59

В эпоху Классической Европы университеты не только являлись центрами образования, науки и культуры, но и стали активными участниками политической жизни. В конце XVII – начале XVIII веков в Европе война была повседневной реальностью, а дипломатические и военные баталии стали, за редким исключением, главными событиями в жизни современников. Активная внешняя политика стимулировала внутривнутриполитическую жизнь государств, результатом чего становились развернутая агитация и пропаганда, печатная полемика, памфлеты и трактаты, отражавшие бурю эмоций в общественном мнении. Война была «носителем политического решения» и диктовалась потребностями как укрепления и престижа центральной власти внутри государства, так и расширения его политического влияния и экономического благополучия за его пределами. При этом реакция творческой элиты тех лет, многие представители которой вышли из стен университетов, выражалась не только в печатной продукции, но и в активном участии в политической жизни своей страны и континента в целом. Так или иначе, их деятельность в этом плане ускорила развитие, распространение и последующую реализацию идей Просвещения во всей Европе.

Особое место в этом процессе принадлежит британским поэтам, включившимся в общественную жизнь своей динамично развивавшейся конституционной монархии. Во время войны за Испанское наследство (1701–1714) политическая сцена Альбиона стала для них и европейской сценой. Английская поэзия переломного рубежа XVII–XVIII столетий чрезвычайно богата на имена – Джон Драйден, Сэмюэл Джонсон, Уильям Кинг, Джон Уилмот Рочестер, Эдмунд Смит, Томас Спрат, Джозеф Трапп, Александр Поуп, Томас Парнелл... Этот список можно еще продолжать. Одним из самых известных и востребованных литераторов того времени являлся Томас Тикелл, для которого университетская карьера и служение музе стало равноценным служению государству.

Томас Тикелл (1685–1740) для нас поэт почти неизвестный: только в 2010 году издательство «Литрес» в электронном варианте опубликовало его поэтические сочинения. Да и в Великобритании работ, посвященных его жизни и творчеству, совсем немного. Некоторые исследователи с легкой руки современников – соперников Тикелла называют его «малозначимым поэтом» [1; 4; 14; 21, р. 342; 22]. Вместе с тем, рассмотрение его творчества через призму политической жизни времен войны за Испанское наследство выводит этого «университетского человека» в первые ряды творческой элиты британского общества.

Тикелл родился 17 декабря 1685 года в небольшом приходе Бридекирк, расположенном недалеко от города Кокермаут в Камбрии, графство Камберленд. Его отец был священнослужителем, стремившимся заложить

прочный фундамент для карьеры сына и дать ему отличное образование. В 1695–1701 годах Томас посещал школу Сент-Би, а в возрасте шестнадцати лет поступил в Королевский (Куинз) колледж в Оксфорде. В 1705 году он получил степень бакалавра, а в 1709 году – магистра. Через год после получения магистерской степени Томас был избран членом научного общества Колледжа. Успешная деятельность привела его к должности профессора поэзии в 1711 году. Современники высоко оценивали его способности. Так, мемуарист и антиквар Томас Херн записал 8 ноября 1710 года: «В этот день состоялись выборы в члены научного общества Квинз-колледж, были избраны мистер Аткинсон и мистер Тикелл... они были лучшими учениками. Этот Тикелл – претендент на место профессора поэзии...» [11; p. 209]. Нельзя отрицать, что карьере Томаса весьма способствовала университетское братство. Ему покровительствовал известный поэт Джозеф Аддисон, обласканный властью в лице влиятельной партии вигов и всемогущего герцога Джона Мальборо. Аддисон тоже обучался в Оксфордском университете с 1687 по 1699 годы, сначала в Куинз-колледже, затем в Модлин-колледже. Благодаря тесным связям с вигами Тикелл даже приобрел прозвище «Вигиссимум» («Whigissimus») [14, p. 214–216].

Здесь следует сказать о том, что патронажная система и денежная поддержка со стороны видных представителей партий вигов и тори способствовали тому, что поэты нередко писали не столько для общества, сколько для специфического, конкретного читателя в соответствии с его интересами в политике и необходимостью откликнуться на событие большого значения. В результате поэзия приобретала форму пропаганды, а литераторы являлись значимыми участниками публичных дебатов и дискуссий. Отсюда тенденция считать общественные события поэтическим долгом и относительной привычкой, а также ассоциирование с их стороны большинства событий с практикой патронажа и лояльностью патрона создавали в обществе ощущение, что поэзия – риторическое и практическое искусство [2; p. 183–185]. И все же не вся поэзия была идеологической, и не вся идеологическая поэзия имела политическую направленность. В любом случае в ранней поэме Тикелла, написанной в 1707 году и посвященной сыну влиятельного политика при короле Вильгельме Оранском (1689–1702) сэра Джона Лоутера, первого виконта Лонгдейла, предстает его альма матер – Оксфорд.

Филологи называют «Оксфорд» «топографическим» произведением, которое носит описательный характер и изложено в стиле Спенсера и Мильтона. Начинается поэма с описания неоклассической архитектуры университета – театра Шелдона, библиотеки Бодлера, картинной галереи и других достопримечательностей. Затем в ней представлен своеобразный перечень поэтов Оксфорда, львиная доля восхвалений среди которых отдана автором Джозефу Аддисону, который скоро станет его патроном. Вообще, в ранних работах

Тикелла часто фигурируют его друзья из Камберленда, и имя Аддисона стоит первым среди них. Однако, как отмечено исследователями творчества поэта, в его произведении есть ссылки на работы Аддисона, но нет самого человека, что свидетельствует о том, что Тикелл не был знаком в то время со своим патроном, который был старше его на четырнадцать лет [16, p. 18]. Природному окружению Оксфорда Тикелл также отвел достойное место, описывая Физический сад с характерными для той эпохи античными образами: «Здесь хмурит брови Овоц-Геркулес, и учится жить снова сельский Ахиллес» (Here frowns a Vegetable Hercules, | There Fam'd Achilles learns to live again...). Завершая оду родному университету, он населяет его римскими поэтами и считает, что сами «Языческие Музы избрали это прекрасное место – как безгранична их фантазия была!» (And Pagan Muses chose thy lovely Seat, | O, how unbounded had their Fiction been!) [18, p. 8–9]. Абстрагируясь от степени оригинальности поэмы в филологическом плане, следует заметить, что это с энтузиазмом написанное произведение примечательно выражениями любви и восхищения бывшего студента, а ныне сотрудника, к своему университету.

Тем не менее самым значимым поэтическим сочинением Тикелла представляется поэма «Перспектива мира». Пребывая в стенах Оксфорда, Тикелл не смог, да и не желал уйти от реалий современной ему британской и европейской жизни. Как в филологических, так и в исторических исследованиях отмечены так называемые поэтические «случаи» – моменты хвалы и экзальтации, всплески лояльности к общественным лидерам или тем, кто, одержав победу над обстоятельствами, защитил национальные или культурные ценности. Проявить свои таланты обычно провоцировали поэтов события общегосударственного значения [2, p. 184]. Таким событием стало заключение мирных соглашений на Конгрессе в Утрехте в 1713 году, венчавших войну за Испанское наследство (1701–1714). Оно вызвало в Великобритании целую бурю эмоций, выразившихся и в поэмах, посвященных миру.

«Когда послы королевы Анны договаривались с Францией, Тикелл опубликовал свою поэму с намерением направить нацию от войны к спокойствию. Я не могу сказать определенно, был ли связан Тикелл, обвиненный Свифтом в «виггизме», с какой-либо партией», – сказал об одном из поэтов, обративших свое творчество к заключению мира, маститый английский поэт Сэмюел Джонсон. Тем не менее известный своими симпатиями к вигам Джозеф Аддисон похвалил поэму Тикелла в своем эссе в журнале «Спектейтор». Аддисон не только одобрил Тикелла за пренебрежение классическими изобразительными средствами, но и намекнул на его политическую позицию, дважды ссылаясь на знаменитого полководца и политика Джона Мальборо. К тому времени тори уже сместили герцога со всех его постов. Да и авторитетный Александр Поуп сделал комплименты в адрес «Перспективы мира».

И совершенно справедливо, даже если принять во внимание высказывание того же Джонсона о том, что, «начинаясь словами «Дерзкий Галл, поверженный в десяти кампаниях», поэма была призвана больше утверждать, нежели восхищать» [2, p. 193; 13].

Отличительной чертой «Перспективы мира» является ее реально-событийный, последовательный характер – в ее рифмы заложен путь к заключению мира. При этом одним из ее замечательных качеств было восхваление мира, ставшего результатом политики партии тори, в то время как к миру привели военные и дипломатические достижения, имевшие место при виггах. В этом произведении практически нет повторов и излишних сравнительных образов, которые были характерны для других авторов, пусть даже от этого страдала поэтическая часть поэмы. Ее главный герой – Британия.

После вступительного посвящения епископу Бристольскому, полномочному представителю в Утрехте и одному из умеренных тори, Тикелл начинает свое сочинение с описания победы над противником:

Дерзкий Галл, поверженный в десяти кампаниях,
Мир Запада перестал считать своим.
Нередко он оплакивал своих плененных лидеров хвастливых
И дымные развалины редутов неприступных:
Он тщетно заполнял равнину свежими войсками,
Давал обеты тайные, напрасно подкупал святых;
Поскольку его легионы не желали воевать,
В окопах прячась и бездействуя в тылу...

(Пер. Л. И. Ивониной)

(The naughty Gaul, in ten campaigns o'erthrown,
Now ceas'd to think the western world his own.
Oft had he mourn'd his boasting leaders bound,
And his proud bulwarks smoking on the ground:
In vain with powers renew'd he fill'd the plain,
Made timorous vows, and brib'd the saints in vain;
As oft his legions did the fight decline,
Lurk'd in the trench, and skulk'd behind the line).

Тикелл пишет о том, что «его (Галла) гордый оплот горит на земле...», а «по ее (королевы Анны Стюарт) указу остановилась война, и британские герои подняли свои головы... Английская королева решала судьбы наций на сотне языков, а французский король Людовик покупает ее дружбу большой ценой: «*Thee, Thee an hundred Languages shall claim, | And savage Indians swear by ANNA's name... | His Boast great Louis yields, and cheaply buys | Thy Friendship, ANNA, with the mighty Prise*». Описывая подвиги «гордых героев» на поприще дипломатии и войны от Фландрии до германских земель, поэт призывает не забывать дипломата и своего коллегу Джорджа Степни, герцога Мальборо, «святого» епископа Бристольского, лорда Гренвилла, Роберта

Харли и других людей, внесших свою лепту в победу Британии в войне за Испанское наследство.

Тикелл мыслил масштабно, распространяя влияние своей сильной и справедливой королевы Анны Стюарт на весь мир, который желает ее дружбы. В этот мир, впервые среди английских поэтов, он включил и Россию, мощную огромную державу, которую надо цивилизовать:

*Желает Всемогущий Бог ее (Англии) канонов,
И гордость не унижит обученье диких варваров законам:
Победа достигается ценой жестокой;
Но цивилизовать – работа Бога.
Не стоит забывать великую Россию,
Монарх ее – властитель пол-Европы,
Чей зов собрать способен миллионы
И с Севера сквозь лед заставит
Путь утомительный пройти,
Чтоб нашу дружбу и доверие найти!
Полезными искусствами он (Петр Великий) овладел,
В свою Империю ученых рой привлек:
Украсил новым блеском государство,
И стал отцом своей страны – хвала монарху!
Но думает теперь он о войне,
В степях Каспийских силы собирает;
В кольце лесов Смоленских руны сочиняет,
А Волга удивленно слышит пенье Муз.*

(Пер. Л. И. Ивониной)

(Her Labours are to plead th' Almighty's Cause,
Her Pride to teach th' untam'd Barbarian Laws:
Who conquers, wins by Brutal Strength the Prize;
But 'tis a Godlike Work to civilize.
Have we forgot how from great Russia's Throne
The King, whose Pow'r half Europe's Regions own,
Whose Sceptre waving, with one Shout rush forth
In Swarms the harness'd Millions of the North,
Through Realms of Ice pursu'd his tedious Way
To court our Friendship, and our Fame survey!
Hence the rich Prize of useful Arts he bore,
And round his Empire spread the learned Store:
(T' adorn old Realms is more than new to raise,
His Country's Parent is a Monarch's Praise.)
His Bands now march in just Array to War,
And Caspian Gulphs unusual Navies bear;
With Runick Lays Smolensko's Forests ring,
And wond'ring Volga hears the Muses sing)

[17; p. 1–11].

Как видно из приведенного текста, во второй декаде XVIII века, одержав победу под Полтавой и изгнав армию шведского короля Карла XII из своих пределов, Россия предстает в глазах английского поэта великой и сильной державой. По мнению Тикелла, ее правитель Петр Великий явился цивилизатором своей обширной империи. Кстати, посол Великобритании в России Томас Уинтворт, с которым короткое время общался поэт, назвал описание восточной державы в поэме «преувеличенно-романтическим» [5, p. 212].

В конце поэмы автор славит имя Британии, но не из «подлой гордости», а благодаря порыву души: «*My eager Dreast to raise the British name, / Urge on my Soil, with no ignoble Pride*» [17, p. 12]. В принципе, критики Тикелла были правы, отозвавшись о его поэме как политически нейтральной.

«Перспектива мира» сыграла весьма заметную роль в карьере поэта. В 1717 году он был назначен заместителем Государственного секретаря Джозефа Аддисона, а в 1724 году стал секретарем вице-королевской канцелярии в Ирландии. На этом посту он пребывал вплоть до своей смерти в 1740 году. Кроме того, за свои заслуги Тикелл удостоился написания своего портрета самым востребованным художником того времени сэром Годфри Неллером [4, p. 289].

Вместе с тем, поэт продолжал свой творческий путь, его перу принадлежат многочисленные стихи, эпиграммы, переводы и другие поэмы. На этом пути он вступал в конкуренцию с другими коллегами. Так, например, в 1715 году он осуществил перевод первой книги «Илиады» Гомера одновременно с версией Александра Поупа. Эта работа породила длительную ссору с Поупом, поскольку Аддисон назвал перевод Тикелла как «лучшее, что когда-либо было на любом языке» (the best that ever was in any language). Разгневанный Поуп предположил, что к переводу «Илиады» приложил руку сам Аддисон, отрицая авторство Тикелла. В 1722 году Тикелл сочинил свою самую длинную поэму «Кенсингтон-Гарденс», получившую противоречивые оценки. Это сочинение рассматривалось критиками как «раздутое» и «педантичное» [9, p. 50–58; 22, p. 95–134].

Что касается личной жизни поэта, то в 1726 году он женился в Дублине на Клотильде, дочери сэра Мориса Эусташа Харристоуна, племянника Лорд-канцлера Ирландии при Карле II Стюарте сэра Мориса Эусташа. В этом браке родились два сына и две дочери. Тикелл был довольно состоятельным человеком и владел домом и небольшим поместьем в Гласневине, которое позже продал Парламенту Ирландии, а тот, в свою очередь, передал его Королевскому обществу Дублина. В 1795 году на этом месте был разбит Национальный ботанический сад, являющийся сегодня одним из самых ярких и зрелищных мест столицы Ирландии.

Томас Тикелл скончался 23 апреля 1740 года в Бате и был похоронен в Гласневине. Его поэмы были включены в собрание сочинений английских поэтов под редакцией Джонсона и др., а ряд писем хранится в Британском Музее и изданы в «Gentleman's Magazine» в 1786 году. Джонсон так отзывался о характере Тикелла: «Говорят, что он был веселым человеком, умеренным любителем вина и постоянным в личных отношениях». Впрочем, другие коллеги поэта имели о нем менее благоприятное мнение [8, р. 4–5; 7, р. 436].

В войне за Испанское наследство не было победителей. Выигравшими себя считали Франция, Великобритания, монархия Габсбургов, Пруссия, Савойский дом... На самом деле, несмотря на человеческие и финансовые потери, истинным победителем в этой войне стало будущее, в том числе будущее концепций мира.

В любом случае, независимо от своих партийных пристрастий, выпускник и профессор Оксфорда Томас Тикелл, как и целый ряд других английских поэтов, откликнувшихся на заключение Утрехтского мира [3; 10; 15; 19; 20], проводил в своем сочинении главную политическую идею – идею британского превосходства и мирный путь ее достижения.

Список литературы

1. Ричардсон Дж. Историко-культурный контекст и проблемы репрезентации рабства в поэме «Виндзорский лес» Александра Поупа // НЛО. 2016. № 5.
2. The Cambridge History of English Literature, 1660–1780 / Ed. by J. Richetti. Cambridge: University Press, 2005.
3. Crispe. On the Honourable Board of Commissioners of Her Majesty's Custom-House. London: in the Year of Peace, 1713.
4. Fairer D. English Poetry of the Eighteenth Century 1700–1789. Longman Literature in English Series. Harlow: Longman, 2003.
5. Hartley J. M. Charles Whitworth: Diplomat in the Age of Peter the Great. London: Taylor & Francis, 2017.
6. The poetical works of Thomas Tickell: with the life of the author. М.: Литрес, 2010. 178 с. URL: <https://www.litres.ru/thomas-tickell/the-poetical-works/?topadvert50autmn=&from=topadvert>
7. Illustrations of the Literary History of the Eighteenth Century / Ed. by J. B. Nichols. Т. 6. Westminster, 1831.
8. The poetical works of Thomas Tickell / Ed by Thomas Park. London: Stanhope Press, 1807.
9. The poetical works of Thomas Tickell with the life of the author. London: C. Cooke, and sold, 1796.
10. Pope A. Windsor Forest. Alexander Pope: selected Poetry and Prose / Ed. by W. K. Winsatt. N. Y., 1951.
11. Reliquae Hearniae / Ed. by P. P. Bliss. London, 1869.
12. Samuel Johnson's Lives of the Poets. Oxford: OUP, 2006.
13. The Spectator. 1712. № 523.

14. Suarez, Michael F. Tickell, Thomas. *A Collection of Poems by Several Hands (1782)* / Ed. by R. Dodsley and M. F. Suarez. Vol. I. London: Routledge/Thoemmes, 1997.
15. Trapp J. Peace. *A Poem: inscribed to the Right Honourable the Lord Viscount Bolingbroke*. London, 1713.
16. Tickell R. E. *Thomas Tickell and the eighteenth century poets (1685–1740): containing numerous letters and poems hitherto unpublished compiled from his family papers*. London: Constable, 1931.
17. Tickell T. *A Poem, on the Prospect of Peace. A Poem, to his Excellency the Lord Privy-Seal, on the Prospect of Peace/ By Mr. Tickell*. London, 1713.
18. Tickell T. *Oxford. A Poem. Inscib'd to the right honourable the Lord Lonsdale*. London, 1707.
19. Waller. *Peace on Earth. A congratulatory Poem*. London, 1713.
20. Wesley. *An Hymn on Peace. To the Prince of Peace*. London, 1713.
21. *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Eighteenth-Century Writers and Writing, 1660–1789* / Ed. by Baines P., Ferraro J., Rogers P. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2011.
22. *The Works of the English Poets, from Chaucer to Cowper; including the Series Edited, with Prefaces, Biographical and Critical, by Dr Samuel Johnson: and the most approved translations. The Additional Lives by Alexander Chalmers, F. S. A. Vol. XI*. London: J. Johnson *et al.*, 1810. Google Books edition. Web. 24 Feb. 2012. URL: <http://books.google.co.uk/books?id=RfZLAAAAcAAJ&pg=PA95>

Статья поступила в редакцию 20.07.2018 г.; принята к публикации 20.08.2018 г.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Об авторе

Ивонина Людмила Ивановна

доктор исторических наук, профессор кафедры всеобщей истории, Смоленский государственный университет, г. Смоленск, SPIN-код: 8019-3667, Author ID: 147232, ivonins@rambler.ru

Graduate and Professor of Oxford about peace and Russia (Thomas Tickell and his “The Prospect of Peace”)

L. I. Ivonina

The article is dedicated to the facets of creativity of the graduate, and later a Professor of poetry of Oxford, one of the famous English poets of the late 17th – early 18th centuries Thomas Tickell. The author of the poem “Oxford” (1707) preserved for descendants the topography of his native university. In the era of Classical Europe, universities were not only centers of education, science and culture, but also became active participants in political life. During the War of the Spanish Succession (1701–1714), the political scene of Albion became the European scene for English poets. The conclusion of peace agreement in Utrecht caused a storm of emotions in Great Britain, expressed in poems dedicated to this event. At that time poetic compositions were moments of praise and exaltation: effusions of loyalty to those who triumphed over circumstance and protected national and cultural values. These works, most of which contained a form of propaganda, put

a final end to the political debates of continuing the war and introduced new ideas. Tickell responded to the events in Utrecht with the poem “The Prospect of Peace”. Its distinctive feature is genuine, consistent character – way to peace is in its rhymes. In the poem there are no repetitions and unnecessary comparative images, which are characteristic of the other authors. Its main character is Britain. The poet thought broadly, spreading the impact of his strong and fair Queen Anne Stuart to the whole world, who wants her friendship. For the first time among English poets, he included Russia in this world, the great and strong power. According to the poet, Peter the Great became the civilizer of his vast empire. Regardless of Whig Party dependency, Tickell, like other English poets who responded to the conclusion of the Peace of Utrecht, carried out the main political idea in his essay – the idea of British superiority and the peaceful way to achieve one.

Keywords: poetry, Oxford, diplomacy, printed controversy, war, the Utrecht Peace, Russia, university studies.

Citation for an article: *Ivonina L. I.* Graduate and Professor of Oxford about peace and Russia (Thomas Tickell and his “The Prospect of Peace”). *West – East*. 2018, no. 11, pp. 49–59. DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-49-59

References

1. Richardson Dzh. Istoriko-kul'turnyi kontekst i problemy reprezentatsii rabstva v poeme «Vindzorskii les» Aleksandra Poupa [Historical and cultural context and problems of slavery representation in the poem “Windsor forest” by Alexander Pope]. *NLO*, 2016, no. 5. (In Russ.).
2. The Cambridge History of English Literature, 1660–1780. Ed. by J. Richetti. Cambridge: University Press, 2005.
3. Crispe. On the Honourable Board of Commissioners of Her Majesty's Custom-House. London: in the Year of Peace, 1713.
4. Fairer D. English Poetry of the Eighteenth Century 1700–1789. Longman Literature in English Series. Harlow: Longman, 2003.
5. Hartley J. M. Charles Whitworth: Diplomat in the Age of Peter the Great. London: Taylor & Francis, 2017.
6. The poetical works of Thomas Tickell: with the life of the author. Moscow: Литрес, 2010, 178 p. Available at: <https://www.litres.ru/thomas-tickell/the-poetical-works/?topadvert50autmn=&from=topadvert>
7. Illustrations of the Literary History of the Eighteenth Century. Ed. by J. B. Nichols, vol. 6, Westminster, 1831.
8. The poetical works of Thomas Tickell. Ed by Thomas Park, London: Stanhope Press, 1807.
9. The poetical works of Thomas Tickell with the life of the author. London: C. Cooke, and sold, 1796.
10. Pope A. Windsor Forest. Alexander Pope: selected Poetry and Prose. Ed. By W. K. Winsatt, N. Y., 1951.
11. Reliquae Hearniae. Ed. by P. P. Bliss, London, 1869.
12. Samuel Johnson's Lives of the Poets. Oxford: OUP, 2006.
13. The Spectator. 1712, no. 523.
14. Suarez, Michael F. Tickell, Thomas. A Collection of Poems by Several Hands (1782). Ed. by R. Dodsley and M. F. Suarez, vol. I, London: Routledge/Thoemmes, 1997.

15. Trapp J. Peace. A Poem: inscribed to the Right Honourable the Lord Viscount Bolingbroke. London, 1713.
16. Tickell R. E. Thomas Tickell and the eighteenth century poets (1685–1740): containing numerous letters and poems hitherto unpublished compiled from his family papers. London: Constable, 1931.
17. Tickell T. A Poem, on the Prospect of Peace. A Poem, to his Excellency the Lord Privy-Seal, on the Prospect of Peace. By Mr. Tickell. London, 1713.
18. Tickell T. Oxford. A Poem. Inscib'd to the right honourable the Lord Lonsdale. London, 1707.
19. Waller. Peace on Earth. A congratulatory Poem. London, 1713.
20. Wesley. An Hymn on Peace. To the Prince of Peace. London, 1713.
21. The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Eighteenth-Century Writers and Writing, 1660–1789. Ed. by Baines P., Ferraro J., Rogers P. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2011.
22. The Works of the English Poets, from Chaucer to Cowper; including the Series Edited, with Prefaces, Biographical and Critical, by Dr Samuel Johnson: and the most approved translations. The Additional Lives by Alexander Chalmers, F. S. A. Vol. XI. London: J. Johnson *et al.*, 1810. Google Books edition. Web. 24 Feb. 2012. Available at: <http://books.google.co.uk/books?id=RfZLAAAacAAJ&pg=PA95>

Submitted 20.07.2018; revised 20.08.2018.

The author has read and approved the final manuscript.

About the author

Lyudmila I. Ivonina

Dr. Sci. (History), Professor of the Department of World History, Smolensk State University, Smolensk, SPIN-код: 8019-3667, Author ID: 147232, ivonins@rambler.ru

УДК 94(436)

DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-60-72

**Возможности и ограничения стипендиальной системы
Венгерского королевства в XVIII в.:
дворянский юноша Янош Черски**

О. В. Хаванова

Вторая половина XVIII столетия в монархии Габсбургов стала временем масштабных реформ в сфере образования, затронувших все сословия – от беднейших, которым в учебном плане 1777 г. был гарантирован доступ к началам грамотности, до аристократии и дворянства, для кого создавалась, преобразовывалась, расширялась сеть привилегированных школ, куда принимали как на платные, так и на стипендиальные места как детей первых лиц государства, так и сыновей скромных служащих (гражданских и военных). В статье дается характеристика принципов, которыми руководствовался венский двор при распределении стипендиальных квот, предлагается краткий очерк истории Терезианской академии в Буде (Венгрия), задуманной как закрытая элитарная школа при всесословном университете, но просуществовавшей – вследствие пересмотра политики в области дворянского образования – менее десяти лет, и реконструируется частный случай одного прошения о зачислении в королевские стипендиаты на примере дворянского сына Яноша Черски. В Приложении публикуются прошение отца мальчика и его письма к родителям.

Ключевые слова: монархия Габсбургов, учебные заведения для дворян, стипендии, Терезианская академия в Буде, Янош Черски.

Благодарность: статья подготовлена в рамках работы над ПФИ Президиума РАН «Австро-Венгрия: механизмы (само)организации культурно-сложных сообществ в композитарной монархии» (№ 0178-2018-0008).

Для цитирования: *Хаванова О. В.* Возможности и ограничения стипендиальной системы Венгерского королевства в XVIII в.: дворянский юноша Янош Черски // Запад – Восток. 2018. № 11. С. 60–72. DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-60-72

Современная историческая наука не без влияния социальной антропологии считает образование одним из мощных инструментов консолидации национальных сообществ. В самом деле, введение стандартных процедур

зачисления в учебные заведения, единых учебных планов и принципа преемственности между ступенями образовательного процесса позволили в XIX, а где-то только в XX в., совместить политические и культурные границы, сплотить население на основе базовых знаний, передаваемых национальной школой [1; 5].

Для народов, населявших Габсбургскую монархию (австрийских немцев, чехов, венгров, словаков, хорватов, сербов, словенцев, румын, украинцев), значимы процессы, имевшие место во второй половине XVIII в. Тогда, в эпоху просвещенного абсолютизма, в ходе реформ Марии Терезии (1740–1780 гг.) была впервые поставлена задача создания единого школьного пространства во владениях Австрийского дома [6; 7]. В землях короны св. Стефана первый общегосударственный учебный план, принятый в 1777 г., вошел в историю под своим латинским названием «Ratio educationis»¹. В нем формулировалась детальная программа воспитания и образования юношества вне зависимости от родного языка, вероисповедания, места проживания. Хотя этот план не сгладил национальных противоречий и не уничтожил сословные барьеры, он тем не менее открыл сотням способных молодых людей путь к образованию и карьере.

Многие из тех практик, которые впоследствии распространились на все население, десятилетиями апробировались и совершенствовались в учебных заведениях для дворян. На протяжении XVIII в. школьное дело постепенно переходило из ведения католической церкви под контроль венского двора. Светские власти активно вмешивались в содержание учебного процесса, жестко контролировали распределение средств из стипендиальных фондов [9]. Для успешного осуществления программы политических и экономических реформ требовались компетентные управленцы, финансисты, инженеры, военачальники. Дворянство, быстро осознавшее, что посещение учебного заведения (иногда сопровождавшееся вручением аттестата или диплома, иногда просто упоминавшееся в прошении о найме на службу) повышало шансы сыновей на успешную карьеру, стало активным потребителем на рынке образовательных услуг.

Суть политики двора заключалась в воспитании поколений не только профессиональных, но и лояльных подданных. Если залогом должностного соответствия в будущем служила академическая успеваемость ребенка, то гарантией политической верности становилось премирование заслуженных отцов возможностью дать образование детям за казенный счет [2]. Отсюда вытекал основной принцип стипендиальной политики, сформулированный в 1777 г. по случаю открытия в Буде Терезианской дворянской

¹ Ratio educationis. Az 1777-i és az 1806-i kiadás magyar nyelvű fordítása / Fordította, jegyzetekkel és mutatókkal ellátta I. Mészáros. Budapest, 1981.

академии: «При приеме в этот привилегированный королевский фонд имеют значение не столько материальные затруднения, сколько заслуги родителей и способности и склонности отроков»¹.

В Венгрии, где еще недавно, в 1703–1711 гг., бушевала «освободительная», а по сути – гражданская война под предводительством князя Ференца II Ракоци, поощрение политической лояльности было по-прежнему насущной задачей. Венский двор отдавал себе отчет, что успех экономических и социально-политических преобразований зависит от того, какую поддержку реформаторские инициативы получают в королевстве. В этой связи частная резолюция Марии Терезии от 1751 г. по поводу отбора кандидатов на стипендии из венгерской квоты в венском Терезианском дворянском коллегииуме звучала как программное заявление: «Мое намерение состоит в том, чтобы по большей части собрать здесь лиц, происходящих из Верхней Венгрии, дабы с ранних лет юношество, рожденное в оных краях, впитало бы более здоровые принципы и нравы»².

Что представляла собой в XVIII в. Верхняя Венгрия (*Hungaria Superior*)? Эта область на востоке королевства, где одними из крупнейших землевладельцев выступали мятежные Ракоци, обособилась вследствие османской экспансии в Среднем Подунавье в XVI в. и последовавшей за тем интеграции северо-западных комитатов во владения Австрийского дома. Например, в учебнике, по которому в конце XVIII – первой половине XIX вв. преподавали географию во всей Габсбургской монархии, говорилось, что Верхняя Венгрия располагается по обоим берегам Тисы: 13 комитатов на правом, 11 – на левом, не считая нескольких округов и территорий, обладающих особой юрисдикцией³. (В известном смысле, современный Закарпатский район Украины – это составная часть тогдашней Верхней Венгрии.) Юноши из этих отсталых, по сути, краев, получив качественное и, что немаловажно, бесплатное образование, должны были вернуться домой грамотными и верными подданными.

Реальность оказалась далека от программных заявлений. Этнически и конфессионально пестрое население восточно-венгерских комитатов, где еще только предстояло создать разветвленную школьную инфраструктуру, имело мало шансов послать сыновей на учебу в престижные школы. Поскольку королевские стипендии предназначались заслуженным отцам, конкуренция велась, по сути, между более и менее высокопоставленными

¹ MNL OL. A Magyar kancelláriai levéltár. A Magyar Királyi Kancellária regisztraturája. Acta generalia. A 39. № 5396/1777.

² MNL OL. A Magyar kancelláriai levéltár. A Magyar Királyi Kancellária regisztraturája. Originales referadae. A 1. № 123/1751.

³ Erdbeschreibung zum Gebrauche der studierenden Jugend in den kaiserl. königl. Staaten. Dritter Theil. S. a. et l. S. 396–420.

и влиятельными родителями. Чиновники центральных ведомств выходили победителями, потому что их вклад в общее благо (*das allgemeine Beste*) в глазах двора был куда весомее и, следовательно, давал им больше прав на морально-материальное вознаграждение. С другой стороны, в условиях повышенного спроса на ограниченный стипендиальный ресурс мальчикам из отдаленных комитатов, посещавшим, как правило, скромные местные гимназии, приходилось вступать в неравное соревнование с более подготовленными сверстниками из центральных областей королевства.

По мере того, как все больше дворянских семей рассматривали поступление сыновей в закрытые сословные школы в качестве желанного старта будущей карьеры, в монархии Габсбургов (уже не только в Вене, но и в столицах отдельных областей, провинций, королевств) открываются все новые коллегии и академии. Особый интерес заслуживает кратковременный проект Терезианской академии в Буде, обсуждавшийся в кулуарах с середины 70-х годов XVIII в. и торжественно открытый, как сказано выше, в 1777 г. по случаю переезда единственного в Венгрии университета из Трнавы в древнюю столицу королевства.

Отличительной особенностью этой академии стало то, что едва ли не впервые власти стали требовать документального подтверждения успеваемости соискателей (ранее аттестатами интересовалось только руководство школ). Чиновники центральных ведомств, обсуждавшие профиль будущей академии, также искали пути сопряжения сословной исключительности с исключительным по разнообразию предметов учебным планом. Предстояло сохранить антураж, привлекавший в элитные школы дворян (уроки верховой езды, парадная униформа, полная изоляция от студентов-простолюдинов), дополнив его сложными предметами из университетского учебного плана (статистика, экономика, иностранные языки). Уже первый конкурс на королевские стипендии в Терезианскую академию показал, что спрос на такое образование был высок. В очередь за стипендиями для сыновей выстроились небедствовавшие аристократы, чиновники центральных ведомств и окружных администраций, боевые офицеры. Мария Терезия предусмотрительно приказала, чтобы из 50 стипендий 20 резервировались для аристократов (магнатов), 20 – для дворян, а 10 – для сыновей и сирот служащих Венгерской казенной палаты [2, с. 313–326].

Рекомендация кандидатов на стипендии находилась в ведении Королевского наместнического совета, который первым рассматривал заявления родителей или опекунов. Когда к концу 70-х годов XVIII в. поток обращений от подданных возрос настолько, что референты перестали с ним справляться, власти переложили функции предварительного отбора на королевских директоров недавно созданных школьных округов. Без их рекомендации,

а также без справки об успеваемости ребенка прошения о стипендиях не рассматривались. Список самых достойных направлялся в Венгерскую королевскую канцелярию в Вену и затем утверждался лично монархом.

Решающая роль директора школьного округа в судьбе ученика очевидна из следующего примера. Вице-губернатор¹ комитата Сабольч Пал Золтан (в прошлом – сам королевский стипендиат) в 1781 г. подал прошение о зачислении сына Яноша в Терезианскую дворянскую академию в Буде. Королевский директор граф Антал Каройи (1732–1791), с которым Золтан был знаком лично, дал мальчику блестящую рекомендацию. Наместнический совет удовлетворил прошение «как за службу предков, так и за выдающиеся дарования самого отрока, а более всего – принимая во внимание то обстоятельство, что в столь отдаленных областях королевства взращивается столь достойное юношество»².

В приложении к статье публикуется прошение венгерского дворянина Яноша Черски о зачислении сына Яноша в одну из дворянских школ королевства [3]. Этот документ интересен по ряду причин. Во-первых, он наглядно иллюстрирует, сколь серьезно относились дворяне из самых отдаленных уголков королевства к образованию и будущей карьере своих сыновей. Во-вторых, поскольку основанием присуждения стипендии были, как говорилось выше, послужной список отца и успеваемость ребенка, из ходатайства Черски можно узнать и о том, и о другом. В-третьих, присовокупленные к прошению письма ребенка к родителям являют собой подлинные образцы эпистолярного жанра эпохи.

Согласно генеалогическим справочникам, Андраш Черски из комитата Берег в 1647 г. получил дворянскую грамоту от трансильванского князя Дёрдя I Ракоци³. По утверждению отца мальчика, в числе его предков было немало униатских священников, управляющих, мелких чиновников. Дед просителя, налоговый инспектор, сохранивший в годы освободительной войны верность законному государю, был в 1710 г. жестоко убит повстанцами. Родовое гнездо подверглось разграблению, семья впала в нищету. Сам Черски, по его словам, получил образование в Буде, скорее всего, в коллегии под патронатом Ордена Иисуса. По возвращении домой он поступил на службу к униатскому епископу Михаилу (Михаю) Ольшавскому (ок. 1700–1767). В год начала Семилетней войны (1756–1763) Янош шесть месяцев вербовал рекрутов в габсбургскую армию по всему Подкарпатыю. Затем он два года преподавал венгерский, немецкий, русинский и латинский

¹ Венгерское слово «főispán», обозначающее главу комитатской администрации (не вполне точно) переводится на русский язык как «губернатор». Соответственно, его заместителя (alispán) можно называть вице-губернатором.

² MNL OL. A 39. № 5187/1781.

³ *Kempelen B. Magyar nemes családok*. Budapest, 1912. 3. köt.

языки в семинарии в Мункаче (Мукачево, Украина). С 1759 по 1779 годы Черски служил управляющим у графа Евгения Эрвина Шёнборна, и только сильный артроз вынудил этого деятельного, еще не старого человека выйти на заслуженный отдых. Впрочем, он не усидел дома и, как только здоровье поправилось, поступил управляющим имениями к мункачскому епископу Андрею (Андрашу) Бачинскому (1732–1809).

Прошение Черски было составлено в 1783 г. в полном соответствии с требованиями к обращениям на высочайшее имя, введенными в 1782 г. особым декретом императора Иосифа II (1780–1790 гг.). Прежняя барочная традиция написания ходатайств предполагала пространные послания, где в рамках Цицероновской эпистолярной схемы находилось место и для пышного славословия, и для подробного изложения мельчайших деталей личной биографии, и для пересказа семейных преданий. Теперь же в соответствии с принципами делового стиля¹, разработанными Йозефом Зонненфельсом (1732/1733–1817) [8], любое ходатайство должно было состоять из повода обращения, сути просьбы и приведенных под порядковыми номерами обоснований. Пометка на обороте прошения Черски говорит о том, что составление документа он поручил опытному ходатаю по частным делам – придворному агенту Карою (Карлу) Буяновичу.

Сначала тот от имени Черски изложил суть просьбы – зачислить сына Яноша, третий год (в аттестате ректора говорится: «второй год») обучающегося в гимназии ордена пиаристов в Кишсебене (Сабинув, Словакия), в Терезианскую академию в Буде или, если не будет вакантных мест, в коллегию в Ваце или Кашше (Кошице, Словакия). Оснований проситель привел пять: родовые заслуги перед династией, свой послужной список (занял два абзаца), равное право всех католиков, в том числе греческого обряда, на королевские стипендии и, «в качестве довеска», аттестат от ректора гимназии и собственноручные письма мальчика к родителям.

Похвальный аттестат не уравнивал шансы «простых» просителей с возможностями влиятельных чиновников, но давал надежду, что высокий отзыв школьного начальства будет замечен и оценен по достоинству. Мальчик удостоился весьма лестной характеристики: «Среди самых успевающих восемнадцати гимназистов он по всем предметам в первом семестре был первым учеником в первом разряде успеваемости. Что касается характера, то он всегда проявлял себя честным, непорочным, мягким и ласковым мальчиком, достойным той милости и той благосклонности, для получения каковых испрашивает покровительства».

¹ *Sonnenfels J. von.* Über den Geschäftsstil. Die ersten Grundlinien für anlegende österreichische Kanzleibeamte. Zum Gebrauch der öffentlichen Vorlesungen nebst einem Anhang von Registraturen. Wien, 1784.

Однако отцу этого показалось недостаточно. Посему он добавил два письма, написанные мальчиком отцу (на латыни) и матери (по-венгерски) по случаю праздника Пасхи. Идеальный почерк (заслуга учителей) и безупречный стиль писем должны были убедить ответственных чиновников в том, что ребенок обладает необходимыми талантами и прилежанием. В письме, перед отправкой, несомненно, просмотренном кем-то из педагогов, в предложении «об экзамене, который был 7-го текущего месяца, я не думаю, что если позже от преподобного отца-ректора милостивый сударь-батюшка все узнает, мне нужно писать еще что-нибудь», было сделано небольшое исправление: «милостивый сударь-батюшка обо всем будет проинформирован преподобным отцом-ректором».

Регулярное написание писем родителям входило в обязанности воспитанников любого учебного заведения в Европе раннего Нового времени. Неслучайно мальчик просил извинения у матери: «Знаю, что сыновний долг повелевал бы, чтобы я раньше уважил письмом любезную матушку, но то, что я упустил, хочу исправить по случаю грядущей Пасхи». Вообще, в письмах к родным, учителям, покровителям, будущим начальникам молодые люди учились вести заочный диалог с адресатом, менять стиль и тон письма в зависимости от разделявшей их социальной дистанции, демонстрировать образованность и безупречные манеры [4]. Этот наивный жест родителя свидетельствует о понимании роли символической коммуникации в современном ему обществе.

В таком виде прошение было подано в Наместнический совет. Судя по официальным бумагам, Янош Черски получил стипендию в Терезианскую академию в Буде. Впрочем, присуждение стипендии еще не означало, что ребенок действительно добирался до места назначения и поступал в означенную школу. К тому же зачисление произошло накануне коренной реформы стипендиальных фондов, когда привилегированные дворянские учебные заведения в 1784/85 учебном году были упразднены, деньги из десятков фондов объединены в общенациональный фонд, откуда централизованно распределялись между соискателями в зависимости от успеваемости. Так или иначе, в списках стипендиатов, которые в 1786 г. опубликовал Мартон Ковачич в своем журнале «*Merkur von Ungarn*», имя Яноша Черски (уже) не встречается¹. О его дальнейшей судьбе ничего не известно. Скорее всего, он вернулся в родные края и по примеру отцов и дедов поступил на службу к духовному или светскому лицу.

¹ *Merkur von Ungarn, oder Literarzeitung für das Königreich Ungarn und dessen Kronländer*. Herausgegeben von einer Gesellschaft patriotischer Liebhaber der Literatur auf das Jahr 1786. Viertes Heft. Pest, 1786. S. 402–426.

Приложения

№ 1.

Прошение Яноша Черски на высочайшее имя
о зачислении сына в дворянский конвикт

Augustissime Imperator et Rex Apostolice!

Infrascriptus humili de genu supplicat, filium suum 14tum aetatis annum agentem, in tertium annum sumptibus Paternis in Convictu Nobilium Cibiniensi educatum, de facto Rhetorem, pro continuandis altioribus studiis ad Convictum Regium Budensem, vel si ob defectum vacantiarum et frequentiore nefors instantium numerum, ibidem recipi nequiret, ad Vacziensem, aut vero Cassoviensem, clementissime suscipiendum ex motivis sequentibus:

1o Quia hujus supplicantis antenati partim in statu ecclesiastico diaecesis Munkacsiensis pro perenni et felici domus Austriacae regimine ad sacro sanctum missarum sacrificium immaculatas immolabant hostias, partim vero constanter fideles in statu saeculari, signanter autem avus suus circa annum hujus saeculi 10um in possessione Csircs inclyto Comitatus Saarosieni adjacente filialis tricesimator existens, ob incorruptam regi juratam, regno vero debitam fidelitatem crudeli rebellium manu ad Palotsam interemptus fuit, patre supplicantis undecim aetatis annum agenteuniversaque substantia rapinis, et praedae eorum cessa, domicilio denique per eosdem in cineres redacto existente.

2o Supplicans ipse anno 1756, dum videlicet bellum Borussicum maxime de-saeviret, absolutis jam praevis Budae studiis, et patvaria, ad latus pie in Domino requiescentis Episcopi condam Munkacsiensis Michaelis Manuelis Olsavszky existens, circa omnem fatigiorum remunerationem, sponte, et motu proprio in Comitatus Beregh, Szabolcs et Szathmar, Popovitsios et alios gentis Ruthenae juvenes sumptibus quidem praelaudati episcopi, in subsidium augustissimae et perennis memoriae imperatrici oblatos tyrones sex mensium spatio colligebat, et tales apud bellicum ejus temporis commissarium Sziltz Debreczini assentatos legioni Siskovicsianae adscripsit, ad publicam totius venerabilis cleri Munkacsiensis notitiam.

3o. Anno dein 1757. et 1758. in scholis per augustissimam dominam Maria Theresiam Munkacsini clementer fundatis supplicans primus ad se copiosissime confluentem diversae nationis localem teneriorem juventutem in lingua Hungarica, Germanica, Ruthenica, et Latina, ea cum industria, et sollicitudine instituit, ut e discipulorum suorum numero ad ultiores Latinas classes propmotos, plures jam dudum ad aras sacro sancta verbi divini ministeria tractare, Paulum vero Bereghy ab ovium grege abstractum in diaecesi Magno-Varadiensi canonica dignitate condecoratum gloriari possit. Relicto demum in locum sui apto subjecto, ad oeconomica Eugenii Ervini Comitatus a Schönborn Munkacsiensia officia transivit, ubi ab 1759. usque 1779 diversa praeprimis quidem conscriptoris dominiorum, dein cas-sae et provisoratus officia ea cum intaminata fide ac fidelitate sustinit, ut ob contracturas pedis cum pleno jubilatus fuerit salario, ope tamen, et cura medicorum

resanatus, accepta invitatione Episcopi Munkacsiensis, renunciando jubilationi ad abbatiale ejusdem bonum transivit.

4to Denique in homagiali devotione ultro allegat supplicans et id, nullum adhuc Graci rutilus Catholicum e diaecesi Munkacsiensi in praesens usque pro hac impetranda gratia molestum fuisse; proinde eo a fortiori confidit, hujusmodi foundationem caesareo-regiam sine discrimine ritus pro omnibus Catholicis fidelibus Suae Majestatis subditis juxta cujusvis merita constitutam esse.

5to Pro superpondio petiti in omni humilitate adnectit supplicans testimoniales literas super probitate vitae, et industria filii sui peracto semestrali examine ab inspectore gymnasii Cibiniensis emanatas sub Nro 1o, ac praeterea adjungit quoque dicti filii manuscriptum, sibi, et matri exaratum sub Nro 2o, a quo germanicus quoque ejusdem character nihil abludit.

Mindszent ad Miskolcz die 30a Maij 1783

Joannes Csérszky

Episcopi Munkacsiensis bonorum abbatialium Tapolczensium inspector

Agens Bujanovics¹

ad cumulum reliquarum similium²

Титул: Ad Augustissimum Imperatorem, et Regem Apostolicam etc., etc. Joannes Csérszky ut filius suus Joannes ad Convictum Regium Budensem, vel si ob defectu vacantiarum, et frequentiore nefors instantium numerum, ibidem recipi nequiret, ad Vaciensem, aut vero Cassoviensem Clementissime suscipiatur humillime supplicat.

№ 2

Аттестат, выданный гимназисту Яношу Черски
директором Кишсебенской гимназии о. Йожефом Пайя

Lecturis salutem a Domino!

Nobilis atque optimaе expectationis adolescens Joannes Csérszky, vitae, studiorum que suorum testes petiit literas, cujus aequae petitioni annuentes, testamur, eum in gymnasio nostro in alterum annum studiis humaniobus operam navantem, inter lectissimos octodecim condiscipulos ex omnibus studiorum argumentis primo hocce semestri in prima classe primum potissimum recensitum fuisse.

Ad mores quod attinet, eos probos, innocentes, svaves atque affabiles constanter exhibet; dignissimus, qui favores, et gratias eorum, ad quorum patrocinium configit experiatur. In quorum fidem has ei manu propria subscriptas, et consveto sigillo munitas dedimus in gymnasio nostro Cibiniensi apud Scholas Pias, die 15. Aprilis annp 1783.

Pater Josephus Pállya e S. P. gymnasii director m. p.

Nro 1mo

¹ Имя агента К. Буяновича вписано им самим.

² Пометка чиновника Венгерской королевской канцелярии.

№ 3

Письмо гимназиста Яноша Черски к отцу, приложенное
к прошению о зачислении мальчика в дворянский конвикт
Perillustris ac generose domine genitor
mihi filiali adfectu venerande!

Pro lineris per praeterlapsum cursorem ad me allatis, ac tum pro exarata in iisdem admonitione paterna maximas in submississimo manuum osculo refero grates. Atque utinam paternae in me sollicitudini ac benevolentiae aliquas saltem vices reddere possem! sed cum id nunc alia ratione praestare nequeam, quam extra monitorum praeceptorumque paternorum observantia, profecto adlaborabo sedulo, ut adhibitae in mei educatione curae ac sollicitudinis perillustreum dominum genitorem nunquam poeniteat; dabo scilicet operam, quam potero diligentissime, ut crescentibus vitae meae annis, spes quoque de me concepta crescat, augeaturque. De tentamine die 7^o mensis currentis peracto, non puto me quidpiam oportere scribere, siquidem ab A. R. P. Rectore, perillustris dominus genitor uberius de omnibus ~~intelliget~~¹ informabitur. Tegumentum lecti, cujus in priori bus litteris mentionem feceram, jam mihi per P. Praefectum est procuratum. De reliquo dum felicem festorum Paschaliū per innumeros annos recursum perillustri domino genitori filiali cum devotione appreso, me ipsum paternis favoribus, et gratus perdemisse commendans in humillimo manuum osculo emorior.

Perillustris domini genitoris filius obsequentissimus Joannes Csérszky
Cibini 19. Aprilis 1783

Reverendus pater praefectus, et reverendi patres professores pro exarata sibi salute gratias referunt, et felix alleluja praecantur

Nro 2do

№ 4

Письмо гимназиста Яноша Черски к матери, приложенное
к прошению о зачислении мальчика в дворянский конвикт
Szerelmes Aszszonyom Anyám!

Tudom, hogy fiúi kötelességem azt hozta volna magával, hogy ennek előtte is kedves Drága Aszszonyom Anyámat levelemmel tiszteltem volna; de a' mit talám eddig elmulattam, azt e' reánk következő Húsvéti Ünnepeknek alkalmaságával helyre akarom hozni. Kívánom tudniillik tiszta szívemből K. D. Asz. Anyámnak, hogy az elébb említett jeles Ünnepek vígan elérvén, több számos esztendőket is a' maga tetszése szerint szerentsésen eltölthessen. És hogy ezen kívánságom hathatósabb legyen, a' Mindenható Úr Istent mindennapi könyörgésimben, fogom kérni, hogy Kedves Dr. Asz. Anyámat szíves kívánsága szerint való jóknak előkövetkezésével meg-elégítse, és a' maga szent áldását K. D. Asz. Anyámra bővem terjessze. Magam felől most egyebet nem írhatom, hanem hogy az elmúlt

¹ ПРАВКА, ВНЕСЕННАЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ: СЛОВО *intelligent* ЗАЧЕРКНУТО, ВМЕСТО НЕГО НАД СТРОКОЙ ВПИСАНО *informabitur*.

napokban az egészségem kezdett változni valamenyire; de immár Istennek hála semmi bajom sinszen. Ezzel magamat Anyai kegyelemben ajánlván, és kezeit fiúi alázatossággal tsókolván, maradok.

Szerelmes Aszszonyom Anyámnak

Szófogadó Fia Csérszky János

Szebenbe 11. Áprilisban 1783.

Tiszt. P. Rektor és a P. Praefectusom Szerelmes Aszszonyom Anyámat aláztatossan tisztelik.

Nro 2do

Венгерский государственный архив, Будапешт.

Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára, Budapest.

Magyar Királyi Kancellária Regisztratúrája. A 39. Acta generalia. N. 5468/1783.

Список сокращений

MNL OL – Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára, Budapest.

Список литературы

1. Геллнер Э. Нации и национализм. М.: Праксис, 2002. 406 с.
2. Хаванова О. В. Заслуги отцов и таланты сыновей: венгерские дворяне в учебных заведениях монархии Габсбургов, 1746–1784 гг. СПб.: Алетея, 2006. 439 с.
3. Хаванова О. В. Австрийский просвещенный абсолютизм и доступ к образованию для «достойных юношей» из «отдаленных областей королевства» // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Слов'янська культура та писемність: минує і сучасність» 24–25 травня. Ужгород: Ужгородський національний університет, 2012. С. 354–361.
4. Droste H. Briefe als Medium symbolischer Kommunikation // Ordnung und Distinktion: Praktiken sozialer Repräsentation in der ständischen Gesellschaft / Hrsg. von M. Füssel, Th. Weller. Münster: Rhema, 2005. S. 259–236.
5. Engelbrecht H. Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Bd. 3. Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz. Wien: Österreichischer Bundesverlag, 1984. 551 S.
6. Fináczy E. A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában. 1. köt. 1740–1773. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia, 1899. 449. l.
7. Fináczy E. A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában. 2. köt. 1773–1780. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia, 1902. 525. l.
8. Karstens S. Lehrer – Schriftsteller – Staatsreformer. Die Karriere des Josef von Sonnenfels (1733–1817), Wien; Köln; Weimar: Böhlau, 2011, 508 S.
9. Klingenstein G. Bildungskrise: Gymnasien und Universitäten im Spannungsfeld theresianischer Aufklärung // Maria Theresia und Ihre Zeit. Zur 200. Wiederkehr des Todestages / Hrsg. von W. Koschatzky. Wien: Residenz Verlag, 1980. S. 213–223.

Статья поступила в редакцию 17.09.2018 г.; принята к публикации 16.10.2018 г.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Об авторе**Хаванова Ольга Владимировна**

доктор исторических наук, доцент кафедры истории, профессор РАН, заместитель директора, Институт славяноведения РАН (ФГБУН ИСЛ РАН), г. Москва, ORCID 0000-0002-7694-5292, austrian.centre.inslav@gmail.com

**Possibilities and limits of the scholarship system
in the Kingdom of Hungary in the XVIII century:
a young nobleman János Cserszky**

Olga V. Khavanova

The second half of the eighteenth century in the Habsburg Monarchy was the period of drastic changes in the sphere of education, which embraced all social strata, from the lower classes, who in accordance with the school plan of 1777 were guaranteed the access to basic literacy, to the aristocracy and nobility, for whom a network of privileged schools was created, modified and widened and where sons of both first statesmen, and modest civil servants and military officers, were admitted as paying pupils or stipend recipients. The article describes the principles, which the Viennese court applied while distributing the stipend quotas, suggests a brief survey of the history of the shortlived Theresian Academy in Buda (Hungary), designed as a closed elitist school functioning at the egalitarian university and closed after the change of the concept of noble education less than in ten years after its solemn inauguration, and reconstructs one particular case of a request for admission to the Royal scholars on the example of the young nobleman János Cserszky. The Supplement contains the petition of the boy's father and his letters to his parents.

Keywords: Habsburg Monarchy, educational institutions for the nobility, scholarships, Theresian Academy in Buda, János Cserszky.

Acknowledgements: the article was written within the framework of the project of the Fundamental Research Programme of the Presidium of the Russian Academy of Sciences “Austria-Hungary: mechanisms of (self-)organisation of culturally complex communities in a composite monarchy” (no. 0178-2018-0008).

Citation for an article: *Khavanova O. V.* Possibilities and limits of the scholarship system in the Kingdom of Hungary in the XVIII century: a young nobleman János Cserszky. *West – East*. 2018, no. 11, pp. 60–72. DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-60-72

References

1. Gellner E. Natsii i natsionalizm [Nations and nationalism]. Moscow: Praksis, 2002, 406 p. (In Russ.).
2. Khavanova O. V. Zaslugi otsov i talanty synovei: vengerskie dvoryane v uchebnykh zavedeni-yakh monarkhii Gabsburgov, 1746–1784 gg. [Fathers' merits and sons' talents: Hungarian nobles in educational institutions of the Habsburg Monarchy, 1746–1784]. Saint Petersburg: Aleteya, 2006, 439 p. (In Russ.).
3. Khavanova O. V. Avstriiskii prosveshchennyi absolutizm i dostup k obrazovaniyu dlia «dosto-inykh yunoshei» iz «otdallynykh oblastei korolevstva» [Austrian enlightened absolutism and access to education for «deserving youngsters» from «remote regions»]. *Materialy mizhnarodnoi naukovy-prakty`chnoi konferencii «Slov'yans'ka kul'tura ta py'semnist': my`nuoe i suchasnist'» 24–25 travnya* = Materials of the International Scientific-Practical Conference “Slavic culture and writing: past and modernity”, May, 24–25, Uzhgorod: Uzhgorod National University, 2012, pp. 354–361 (In Russ.).
4. Droste H. Briefe als Medium symbolischer Kommunikation. Ordnung und Distinktion: Praktiken sozialer Repräsentation in der ständischen Gesellschaft, ed. by M. Füssel, Th. Weller. Münster: Rhema, 2005, pp. 259–236.
5. Engelbrecht H. Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Bd. 3. Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz. Wien: Österreichischer Bundesverlag, 1984. 551 S.
6. Fináczy E. A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában. 1. köt. 1740–1773. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia, 1899. 449. l.
7. Fináczy E. A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában. 2. köt. 1773–1780. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia, 1902. 525 l.
8. Karstens S. Lehrer – Schriftsteller – Staatsreformer. Die Karriere des Josef von Sonnenfels (1733–1817), Wien; Köln; Weimar: Böhlau, 2011, 508 p.
9. Klingenstein G. Bildungskrise: Gymnasien und Universitäten im Spannungsfeld theresianischer Aufklärung. Maria Theresia und Ihre Zeit. Zur 200. Wiederkehr des Todestages, ed. by W. Koschatzky. Wien: Residenz Verlag, 1980, pp. 213–223.

Submitted 17.09.2018; revised 16.10.2018.

The author has read and approved the final manuscript.

About the author**Olga V. Khavanova**

Dr. Sci. (History), Associate Professor, professor of the RAS, deputy director of the Institute of Slavic Studies of the Russian Academy of Sciences, Moscow, ORCID 0000-0002-7694-5292, austrian.centre.inslav@gmail.com

УДК 94(47).08

DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-73-82

**Австро-венгерские преподаватели российских вузов
в 1861–1917 гг.: количественный анализ***А. Н. Птицын*

В статье анализируется деятельность австро-венгерских иммигрантов в российской системе высшего образования во второй половине XIX – начале XX века. Показаны основные пути их привлечения на российскую службу в пореформенный период. Рассмотрена география работы австро-венгерских специалистов в российских вузах. Показано их сосредоточение в университетах и историко-филологических институтах, определена степень их присутствия в прочих вузах. Выявлены места наибольшей концентрации иностранных преподавателей – Харьковский, Новороссийский и Варшавский университеты. Изучен профессиональный состав австро-венгерских профессоров и доцентов, показано преобладание в их составе гуманитариев, прежде всего филологов, а также выделены позиции медиков, юристов и специалистов по техническим наукам. Широкое привлечение в российские вузы австро-венгерских филологов объяснялось острой потребностью в подобных специалистах в связи с необходимостью массовой подготовки учителей латинского и древнегреческого языка в условиях перехода к классической системе гимназического образования. Охарактеризован национальный состав австро-венгерских преподавателей. Почти две трети из них были чехами, также были представлены русины, хорваты, богемские немцы и словаки. Рассмотрена научная деятельность преподавателей-иммигрантов. Каждый третий из них имел зарубежную научную степень. Остальные преподаватели, за исключением двоих, защитили магистерские и докторские диссертации в российских университетах (преимущественно по классической филологии и античной истории). В целом деятельность австро-венгерских специалистов способствовала развитию российского высшего образования и науки в рассматриваемый период, а также способствовала развитию связей России с народами Центрально-Восточной Европы.

Ключевые слова: Австро-Венгрия, иммигранты, российские университеты, профессора, филологи, чехи, университетология.

Для цитирования: *Птицын А. Н.* Австро-венгерские преподаватели российских вузов в 1861–1917 гг.: количественный анализ // *Запад – Восток.* 2018. № 11. С. 73–82. DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-73-82

Иностранные преподаватели сыграли заметную роль в становлении и развитии первых российских университетов. Во второй половине XVIII – первой трети XIX в. иностранцы составляли около 40 % профессорско-преподавательского состава. Среди них преобладали выходцы из германских государств, второе место занимали подданные Габсбургской монархии. Всего в данный период в российских университетах преподавал 21 уроженец габсбургских земель: 8 – в Харькове, 6 – в Москве, 5 – в Санкт-Петербурге, 2 – в Казани. Наиболее широко были представлены профессора медицины (7 человек), за ними следовали юристы (4), философы (4), физики (2), филологи (2), математики (1) и астрономы (1). По национальной принадлежности преобладали австрийские немцы (11 человек), были также представлены сербы (4), карпатские русины (3) и по одному венгру, итальянцу и еврею¹.

Первым ректором Санкт-Петербургского университета являлся карпатский русин, юрист М. А. Балугьянский; первым ректором Казанского университета – австрийский немец, медик И. О. Браун; должность ректора Харьковского университета в первой трети XIX в. занимали австрийские сербы – физик А. И. Стойкович и философ А. И. Дудрович².

Во второй половине XIX века практика приглашения преподавателей из Габсбургской монархии в российские вузы была продолжена. В то же время их профессиональный и национальный состав значительно изменился. В частности, прекратился прием специалистов физико-математического профиля и значительно сократился прием медиков. Одновременно резко возрос приток иностранных преподавателей на историко-филологические факультеты. Теперь большинство среди профессоров и доцентов, прибывших из австро-венгерских земель, составляли как раз филологи, главным образом, специалисты по классическим языкам. Помимо них, в российские вузы привлекались австро-венгерские специалисты из числа юристов, теологов, историков, медиков, строителей и архитекторов [5; 6; 7].

Австрийские и венгерские подданные в пореформенный период попадали на службу в российские вузы различными путями. Почти половина из них (41 %) – специалисты, зарекомендовавшие себя научными достижениями на родине – были напрямую приглашены в русские университеты. Остальные первоначально прибыли в нашу страну либо в качестве гимназических учителей, либо студентов российских вузов (Института славянских стипендиатов, Санкт-Петербургского университета и др.)³.

¹ Иностранные профессора российских университетов (вторая половина XVIII – первая треть XIX в.): биографический словарь. М.: Российская политическая энциклопедия, 2011. 207 с.

² Там же.

³ Российский государственный исторический архив. Ф. 733. Оп. 169. Д. 230, 234.

Преобладание филологов-классиков среди профессоров и доцентов австро-венгерского происхождения объясняется тем, что в пореформенный период в российских вузах сформировалась острая потребность в подобных специалистах в связи с необходимостью массовой подготовки учителей латинского и древнегреческого языка в условиях перехода к классической системе гимназического образования.

Во всеподданнейшем докладе министра народного просвещения Д. А. Толстого в июне 1872 г. отмечалось, что «в наших университетах, за исключением Санкт-Петербургского и Московского, с некоторого времени ощущается крайний недостаток в профессорах и доцентах по кафедрам греческой и римской словесности... Вследствие этого должно опасаться, что университеты окажутся несостоятельными в деле снабжения гимназий преподавателями древних языков»¹.

Для исправления сложившейся ситуации министр предполагал привлечь в качестве вузовских преподавателей самых способных из числа австро-венгерских учителей-классиков, которые в то время в массовом порядке приглашались в российские гимназии. Поскольку для вузовских преподавателей была необходима ученая степень, император утвердил предложение министра о том, что иностранцы, которые «были определены учителями древних языков в гимназии империи, допускаются прямо к испытанию на степень магистра, а затем и к приобретению степени доктора греческой или римской словесности без предварительного испытания на степень кандидата»². Данным правом смогли воспользоваться около десятка австро-венгерских учителей, сдавших магистерские экзамены и защитивших магистерские диссертации при российских университетах. Шестеро из них (5 чехов и 1 русин) со временем перешли на работу в вузы, остальные продолжали служить в гимназиях.

Данные о преподавателях австро-венгерского происхождения, работавших в российских вузах во второй половине XIX – начале XX в., содержатся в целом ряде архивных и опубликованных источников: списках чиновников и преподавателей министерства народного просвещения; формулярных служебных списках преподавателей; справочниках и адрес-календарях по министерству народного просвещения, учебным округам и отдельным вузам; исторических очерках университетов и факультетов; мемуарной и биографической литературе. На их основе можно сделать количественный анализ «австро-венгерского присутствия» в российской системе высшего образования.

Всего в период 1861–1917 годов в российских вузах работали 22 иммигранта из Австро-Венгерской монархии. Они были представлены в большинстве

¹ Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. V. СПб., 1877. Стб. 1436.

² Там же. Стб. 1437–1438.

тогдашних вузов: во всех университетах, за исключением недавно основанных Томского и Саратовского, в двух существовавших в стране историко-филологических институтах – Санкт-Петербургском и Нежинском, в двух высших технических училищах – Московском и Рижском, в столичной Медико-хирургической академии. Ввиду существовавшей мобильности преподавательских кадров некоторые профессора-иммигранты смогли поработать в двух различных вузах, а один из них – чешский филолог-классик И. И. Луньяк – даже в четырех.

Как и в раньше, наибольшее количество габсбургских уроженцев было сосредоточено в Харьковском университете, там их насчитывалось 5 (4 чеха и 1 русин). Чешский ученый-медик с мировым именем Душан Федорович Лямбль в 1861–1871 гг. заведовал в Харькове кафедрой анатомии. На историко-филологическом факультете работали трое чехов: выдающийся лингвист Викентий (Ченек) Иванович Шерцль (в 1869–1884 гг.), классические филологи и историки античности Ричард Иванович Шерцль (брат предыдущего, в 1882–1917 гг.) и Иван (Ян) Вячеславович Нетушил (в 1884–1919 гг.). Русин из Буковины Исидор Саввич Продан с 1906 по 1916 г. преподавал в данном вузе философию. Особо следует отметить, что И. В. Нетушил в 1912–1919 гг. занимал должность ректора Харьковского университета и успешно руководил вузом в то сложное время [3; 5]¹.

Вторым центром концентрации австро-венгерских преподавателей был Новороссийский университет в Одессе, где работали 5 из них (3 чеха и 2 хорвата). В частности, чехи преподавали на историко-филологическом факультете, в их числе перешедший из Харьковского университета лингвист В. И. Шерцль (в 1885–1896 гг.), специалист по средневековой истории Франц Вячеславович Режабек (в 1888–1906 гг.) и филолог-классик Иван (Ян) Иванович Луньяк (в 1892–1908 гг.). В Одессе преподавали хорватский филолог с мировым именем Игнатий (Ватрослав) Викентьевич Ягич (в 1871–1874 гг.) и хорватский юрист и этнолог Бальтазар Власьевич Богшич (в 1869–1872 гг.) [2; 6; 9].

В Варшавском университете служили 4 переселенца из Австро-Венгрии (3 чеха и 1 русин). На кафедре славянской филологии преподавали чехи Федор (Франтишек) Иванович Иезбера (в 1869–1901 гг.) и Иосиф Иосифович Первольф (в 1871–1891 гг.). Русин из Галиции протоиерей Филипп Никитич Дьячан с 1874 по 1906 г. вел курс классической филологии. Бывший профессор Харьковского университета чех Д. Ф. Лямбль в 1871–1895 гг. руководил в Варшаве университетской клиникой и вел там учебные занятия [1; 4; 7; 9].

¹ Историки Харківського університету: біобібліографічний довідник (1905–2013 рр.). Харьков: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. 284 с.

Концентрация преподавателей австро-венгерского происхождения в Новороссийском и Варшавском университетах была обусловлена недавним временем их открытия (соответственно в 1865 г. и 1869 г.) и связанным с этим дефицитом преподавательских кадров. Их присутствие в Харьковском университете обуславливалось как традициями данного вуза, так и его провинциальным характером, в определенной степени препятствовавшим притоку квалифицированных специалистов.

В Киевском университете в рассматриваемый период работали трое чехов: медик Владимир Богумилович Томса (в 1865–1884 гг.) и филолог-классики Вячеслав (Раймунд) Иванович Петр (в 1885–1909 гг.) и Алексей (Алоиз) Осипович Поспишилль (в 1887–1914 гг.)¹.

В Санкт-Петербургском университете преподавали три филолога из габсбургских земель (2 чеха и 1 хорват) – Иосиф Антонович Шебор (специалист по латинскому языку, в 1876–1896 гг.), а также упомянутые выше И. И. Луньяк (в 1882–1884 гг.) и И. В. Ягич (в 1880–1886 гг.)².

В Юрьевском (Дерптском) университете работали 2 переселенца из Венгрии – словак Иван Иванович (Ян Родомил) Квачала – на кафедре исторического богословия (в 1893–1918 гг.) и карпатский русин Владимир Эммануилович Грабарь – на кафедре международного права (в 1893–1917 гг.) [10; 13].

В Казанском университете в 1885–1890 гг. и в Московском университете в 1890–1892 гг. работал чешский филолог-классик И. И. Луньяк³.

Профессорами Нежинского историко-филологического института в разные годы являлись трое чехов: филолог-классик Антон Вячеславович Добиащ (в 1875–1902 гг., он также занимал должность инспектора института), и ранее служившие в других вузах филолог В. И. Петр (в 1909–1917 гг.) и историк Ф. В. Режабек (в 1906–1920 гг.). Профессором Санкт-Петербургского историко-филологического института в 1877–1897 гг. являлся уже упомянутый выше чех И. А. Шебор⁴.

В российских технических вузах работали двое австрийских специалистов в области строительства и архитектуры: галицийский русин Михаил Михайлович Черепашинский – в Московском техническом училище в 1883–1905 гг.

¹ Биографический словарь профессоров и преподавателей Императорского университета Святого Владимира (1834–1884). Киев, 1884. С. 654–656; Памятная книжка Киевского учебного округа на 1901 год. Ч. 1. Киевская губерния. Киев, 1889. С. 3.

² Биографический словарь профессоров и преподавателей Императорского С.-Петербургского университета за истекшую третью четверть века его существования. 1869–1894. Т. 1. С. 406–407; Т. 2. СПб., 1898. С. 339, 358–360.

³ За сто лет. Биографический словарь профессоров и преподавателей Императорского Казанского университета (1804–1904). Казань, 1904. Ч. 1. С. 124.

⁴ Список лиц, служащих по ведомству Министерства народного просвещения на 1894/95 учебный год. СПб., 1894. С. 210; Список лиц... на 1902 г. СПб., 1902. С. 676; Список лиц... на 1917 год. СПб., 1917. С. 625.

и богемский немец Иоганн Венцелевич Кох – в Рижском техническом училище (институте) в 1884–1906 годы¹.

Профессором столичной Медико-Хирургической академии и директором анатомического музея при ней четыре десятка лет (1847–1887 гг.) являлся выдающийся ученый – богемский немец Венцеслав Леопольдович Грубер [10].

Таким образом, подавляющее большинство преподавателей австро-венгерского происхождения работали в российских университетах (77 %). По остальным типам вузов они разделялись следующим образом: историко-филологические институты – 13 %, технические училища – 7 %, медицинские вузы – 3 %.

Распределение 22-х австро-венгерских преподавателей, работавших в России в рассматриваемый период, по научным специальностям было следующим. Гуманитарии составляли в их составе чуть больше двух третей (68 %), медики – 14 %, юристы – 9 %, специалисты по техническим наукам – 9 %.

При этом чуть больше половины от общего количества (55 %) составили филологи – 12 человек. Из них 8 человек работали на кафедрах классической филологии, 3 – на кафедрах славянской филологии и 1 – на кафедре общего языкознания. Поскольку в то время филологическая наука была тесно связана с исторической в рамках историко-филологических факультетов, целый ряд филологов – классиков и славистов – одновременно выступали и в качестве историков, ведя соответствующие курсы и публикуя исторические работы. К числу подобных специалистов можно отнести харьковских профессоров И. В. Нетушила и Р. И. Шерцля, варшавских профессоров И. И. Первольфа и Ф. Н. Дьячана и некоторых других [1; 4]².

К числу «чистых историков» можно отнести работавшего на кафедре всеобщей истории Ф. В. Режабека. По одному человеку преподавали на кафедрах философии и исторического богословия. 2 уроженца Австро-Венгрии являлись профессорами юридических факультетов, 3 – медицинских факультетов, 2 – профессорами строительства и архитектуры.

Почти две трети (59 %) среди австро-венгерских преподавателей, работавших в нашей стране в 1861–1917 гг., составляли чехи (13 человек), среди них были представлены также 4 русина (18 %), 2 богемских немца (9 %), 2 хорвата (9 %) и 1 словак (4,5 %). Чешское доминирование среди профессоров австро-венгерского происхождения в этот период особенно обращает на себя внимание ввиду того, что в предшествующий период чешских профессоров в нашей стране не было совсем. За исключением двоих медиков, все остальные чешские преподаватели являлись филологами и историками.

¹ Список лиц... на 1905 г. СПб., 1905. С. 559, 1056.

² Историки Харківського університету: біобібліографічний довідник (1905–2013 рр.). Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. 284 с.

Как показывает анализ биографических данных, большинство среди австро-венгерских подданных, принятых на работу в отечественные вузы, составляла научная молодежь в возрасте от 25 до 35 лет. Это объяснялось тем, что университетское начальство, как правило, предпочитало приглашать не маститых профессоров, а перспективных ученых, способных долгие годы трудиться на благо вуза. Большая часть приглашенных проработала в России долгие сроки – по 20 и более лет.

Подавляющее большинство преподавателей австро-венгерского происхождения занимали в российских вузах должности профессора (некоторые сразу, а большая часть вначале работала в качестве доцентов или приват-доцентов). Только трое из них до конца преподавательской карьеры (14 %) так и остались доцентами.

Почти все приглашенные из Габсбургской монархии преподаватели имели ученые степени: 14 – докторские (64 %) и 6 – магистерские (27 %). Без степени было лишь 2 человека (9 %) – доценты Ф. И. Иезбера в Варшавском и А. О. Поспишил в Киевском университетах. 7 профессоров получили свои докторские степени в зарубежных университетах. Докторские диссертации в российских вузах защитили 7 австро-венгерских уроженцев: по классической филологии – И. В. Нетушил, И. И. Луньяк и А. В. Добиаш, по индоевропейскому языкознанию – В. И. Шерцль, по античной истории – Р. И. Шерцль, по истории античного искусства – В. И. Петр, по истории западных славян – И. И. Первольф [4; 5; 7]¹.

Таким образом, во второй половине XIX и начале XX в. присутствие австро-венгерских иммигрантов в преподавательском корпусе российской высшей школы было довольно заметным. Их деятельность способствовала становлению и развитию российских университетов и институтов, распространению в нашей стране европейских образовательных технологий и стандартов. Австро-венгерские ученые, работавшие в нашей стране, внесли заметный вклад в развитие различных областей науки – прежде всего, филологии и истории. Иммигранты-ученые в своем большинстве удачно адаптировались в России и стали уважаемыми членами университетских корпораций. Они способствовали развитию отечественного образования и науки, а также вписали свои имена в историю отдельных вузов.

Список литературы

1. Баженова А. Ю., Казаров С. С. Научно-педагогическая деятельность профессора Ф. Н. Дьячана // Новое прошлое. 2016. № 2. С. 38–55. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26426837> (дата обращения: 15.04.2018).

¹ Историки Харківського університету: біобібліографічний довідник (1905–2013 рр.). Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. 284 с.

2. Ващенко М. С. Ватрослав Ягич и его восприятие России (к 90-летию со дня смерти хорватского ученого) // Славянский мир в новом тысячелетии. 2013. № 8/1. С. 111–123. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24121369> (дата обращения: 15.04.2018).

3. Иванов Ю. Ф. Чешские ученые в университетах России // Ученые записки Великолукского государственного педагогического института. Вып. 22. Великие Луки, 1963. С. 72–86.

4. Лаптева Л. П. Профессор Варшавского университета И. И. Первольф и его концепция славянской взаимности // Проблемы славяноведения: сборник научных статей и материалов. Вып. 5. Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. С. 66–78.

5. Птицын А. Н. Австро-венгерские эмигранты на службе в Харьковском университете: последняя треть XIX – начало XX века // Кавказ в отражении мировой истории: сборник научных статей к 75-летию профессора А. А. Кудрявцева. Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2017. С. 140–145. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30083296> (дата обращения: 15.04.2018).

6. Птицын А. Н. Хорватские профессора российских университетов в 70–80-е гг. XIX в. // Гуманитарные и юридические исследования. 2016. № 1. С. 105–109. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25941764> (дата обращения: 15.04.2018).

7. Птицын А. Н. Чешские профессора Варшавского университета в последней трети XIX века // Новое прошлое. 2016. № 2. С. 56–69. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26426838> (дата обращения: 15.04.2018).

8. Савчук К. А. Выдающийся русский и украинский юрист-международник Владимир Эммануилович Грабарь // Альманах международного права. Вып. 3. Одесса: Фенікс, 2011. С. 195–203.

9. Славяноведение в дореволюционной России. Изучение южных и западных славян. М.: Наука, 1988. 416 с.

10. Твардовская М. В., Гайворонский И. В. Академик И. В. Грубер – выдающийся анатом XIX века. СПб.: Военно-медицинская академия, 2006. 111 с.

11. Фирсов Е. В. Ученый-комениолог Ян Квачала в России (Источники о научной деятельности из рукописного отдела Пушкинского Дома) // Ежегодник Рукописного отдела Пушкинского Дома. 2009. № 26. С. 223–245. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35076821> (дата обращения: 15.04.2018).

Статья поступила в редакцию 20.07.2018 г.; принята к публикации 20.08.2018 г.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Об авторе

Птицын Андрей Николаевич

кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры зарубежной истории, политологии и международных отношений, Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, ptiandr@gmail.com

Austro-Hungarian teachers of Russian higher educational institutions in 1861–1917: quantitative analysis

A. N. Ptitsyn

The article analyzes the activities of Austro-Hungarian immigrants in the Russian system of higher education in the second half of the XIX – early XX centuries. The main ways of attracting them to the Russian service in the post-reform period are shown. The geography of the Austro-Hungarian specialists in Russian universities

is considered. Their concentration in universities and historical-philological institutes is shown, the degree of their presence in other universities is determined. The places of the greatest concentration of foreign teachers – Kharkov, Novorossiysk and Warsaw universities were revealed. The professional composition of the Austro-Hungarian professors and associate professors was studied. The prevalence of humanitarians, primarily philologists was shown, and positions of physicians, lawyers and specialists in technical sciences were highlighted. The widespread involvement of Austro-Hungarian philologists to Russian universities was due to the acute need for such specialists in connection with the need for mass preparation of teachers of Latin and Ancient Greek languages in the conditions of transition to the classical system of gymnasium education. The national composition of the Austro-Hungarian professors was characterized. Nearly two-thirds of them were Czechs; Ruthenians, Croats, Bohemian Germans and Slovaks were also represented. The scientific activity of immigrant teachers was considered. Every third of them had a foreign degree. The rest of the professors, with the exception of two, defended their master's and doctoral dissertations at Russian universities (mainly in classical philology and ancient history). In general, the activities of Austro-Hungarian specialists contributed to the development of Russian higher education and science in the period under review. It also contributed to the development of relations between Russia and the peoples of Central and Eastern Europe.

Keywords: Austria-Hungary, immigrants, Russian universities, professors, philologists, the Czechs, university studies.

Citation for an article: Ptitsyn A. N. Austro-Hungarian teachers of Russian higher educational institutions in 1861–1917: quantitative analysis. *West – East*. 2018, no. 11, pp. 73–82. DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-73-82

References

1. Bazhenova A. Yu., Kazarov S. S. Nauchno-pedagogicheskaya deyatel'nost' professora F. N. Dyachana [Scientific and pedagogical activity of Professor F. N. Dyachan]. *Novoe proshloe* = The New Past, 2016, no. 2, pp. 38–55. (In Russ.).
2. Vashchenko M. S. Vatroslav Yagich i ego vospriyatie Rossii (k 90-letiyu so dnya smerti khorvatskogo uchenogo) [Vatroslav Jagic and his perception of Russia (on the 90th anniversary of the death of a Croatian scientist)]. *Slavyanskij mir v novom tysyacheletii* = Slavic world in the new millennium, 2013, no. 8/1, pp. 111–123. (In Russ.).
3. Ivanov Yu. F. Cheshskie uchenye v universitetakh Rossii [Czech scientists at Russian universities]. *Uchenye zapiski Velikolukskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta* = Scientific notes of Velikoluksky State Pedagogical Institute, no. 22. Velikie Luki, 1963, pp. 72–86. (In Russ.).
4. Lapteva L. P. Professor Varshavskogo universiteta I. I. Pervolf i ego kontseptsiya slavyanskoi vzaimnosti [Professor of Warsaw University I. I. Pervolff and his concept of Slavic reciprocity]. *Problemy slavyanovedeniya. Sbornik nauchnykh statei i materialov* = Problems of Slavic Studies. Collection of scientific articles and materials, no. 3. Bryansk: Izd-vo Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta, 2003, pp. 66–78. (In Russ.).
5. Ptitsyn A. N. Austro-vengerskie emigranty na sluzhbe v Khar'kovskom universitete: poslednyaya tret' XIX – nachalo XX veka [Austro-Hungarian emigrants in service at the Kharkov University: the

last third of the XIX – the beginning of the XX century]. *Kavkaz v otrazhenii mirovoi istorii. Sbornik nauchnykh statei k 75-letiyu professora A. A. Kudryavtseva* = Caucasus in the reflection of world history. Collection of scientific articles on the 75th anniversary of Professor A. A. Kudryavtsev, Stavropol: Izd-vo SKFU, 2017, pp. 140–145. (In Russ.).

6. Ptitsyn A. N. Khorvatskie professora rossiiskikh universitetov v 70–80-e gg. XIX v. [Croatian professors of Russian universities in the 70's and 80's of the XIX century] *Gumanitarnye i yuridicheskie issledovaniya*=Humanitarian and legal studies, 2016, no. 1, pp. 105–109. (In Russ.).

7. Ptitsyn A. N. Cheshskie professora Varshavskogo universiteta v poslednei treti XIX veka [Czech professors of the University of Warsaw in the last third of the nineteenth century]. *Novoe proshloe* = The New Past, 2016, no. 2, pp. 56–69. (In Russ.).

8. Savchuk K. A. Vydayushchiysya russkii i ukrainskii yurist-mezhdunarodnik Vladimir Emanuelovich Grabar [Outstanding Russian and Ukrainian International Lawyer Vladimir Emanuelovich Grabar]. *Almanakh mezhdunarodnogo prava* = Almanac of International Law, no. 3, Odessa: Fenix, 2011, pp. 195–203. (In Russ.).

9. Slavyanovedenie v dorevolutsionnoi Rossii. Izuchenie yuzhnykh i zapadnykh slavyan [Slavic studies in pre-revolutionary Russia. The study of southern and western Slavs]. Moscow: Nauka, 1988, 416 p. (In Russ.).

10. Tvardovskaya M. V., Gaivoronskiy I. V. Akademik I. V. Gruber – vydayushchiysya anatom XIX veka [Academician I. V. Gruber – an outstanding anatomist of the XIX century]. St. Petersburg: Voenno-medicinskaya akademiya, 2006. 111 p. (In Russ.).

11. Firsov E. V. Uchenyi-komeniolog Yan Kvachala v Rossii (Istochniki o nauchnoi deyatel'nosti iz rukopisnogo otdela Pushkinskogo Doma) [Scientist-Comeniologist Jan Kvachala in Russia (Sources of research activities from the manuscript department of Pushkin House)]. *Ezhegodnik Rukopisnogo otdela Pushkinskogo Doma* = Yearbook of the Handwriting Department of the Pushkin House, 2009, no. 26, pp. 223–245. (In Russ.).

Submitted 20.07.2018; revised 20.08.2018.

The author has read and approved the final manuscript.

About the author

Andrew N. Ptitsyn

Ph. D. (History), Associate Professor of the Department of Foreign History, Political Studies and International Relations, North-Caucasus Federal University, Stavropol, ptiandr@gmail.com

УДК 378.4(470.23-25+474.2)"18"

DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-83-98

**Университетские связи Петербурга и Дерпта
в первой половине XIX в. и проблема единства
академического пространства Российской империи**

К. С. Казакова, Т. Н. Жуковская

Статья рассматривает формы академического взаимодействия Дерптского и Петербургского университетов – такие как студенческие и профессорские миграции, целенаправленная подготовка ученых для российских университетов в Профессорском институте Дерпта, книгообмен и обмен научной информацией между университетами, участие в совместных университетских коммеморациях, научных проектах и экспедициях. Делается вывод, что Дерптский университет первой половины XIX века, вписанный в систему университетов Российской империи и в систему учебных округов, служил своеобразным питомником научных кадров для «внутренних» университетов империи, в особенности это касается сферы точных наук и филологии. Многие выпускники Дерптского университета сделали блестящую научную карьеру в Петербурге, среди них П. И. Прейс, Э. Х. Ленц, В. Я. Струве. В то же время приобщение к традициям дерптских студентов для академических мигрантов из «внутренних» университетов империи было условием усвоения моделей поведения, восходящих к традициям немецких университетов. В этом смысле Дерптский университет был каналом трансфера европейской университетской культуры в Россию. Отсюда – распространение в Петербургском университете, по примеру Дерптского, студенческих корпораций, которые долгое время были терпимы администрацией и не вызывали преследований. В рассмотренное время складываются уникальный профиль каждого из российских университетов, его репутация и сфера влияния. Медицинский факультет Дерптского университета приобретал значение общероссийского центра подготовки гражданских и военных врачей. Среди специалистов, прибывавших в Дерптский университет из «внутренних» университетов империи, преобладали преподаватели русского языка, а среди начавших обучение в Дерптском университете и переместившихся впоследствии в Петербургский университет – желавшие продолжить обучение на юридическом факультете, как наиболее престижном, и сделать карьеру чиновника в столице. Академические миграции, ставшие в 1830–1840-х гг. многочисленными, поддержание научных коммуникаций между университетскими центрами на личном и административном уровне, унификация системы научного лицензирования и практик академической ротации в разных университетах империи, а с другой стороны, формирование в них собственных

научных школ – дает основание говорить о складывании в это время единого академического пространства в границах Российской империи, которое оставалось открытым для европейского научного трансфера.

Ключевые слова: университетские связи, академические миграции, Дерптский университет, Санкт-Петербургский университет, академическое пространство, научный трансфер, университетология.

Благодарности: статья подготовлена при поддержке РФФИ, проект № 16-06-00528 «Петербургская историческая школа (XVIII – начало XX в.): биографическая база данных и информационный ресурс» (2016–2018).

Для цитирования: Казакова К. С., Жуковская Т. Н. Университетские связи Петербурга и Дерпта в первой половине XIX в. и проблема единства академического пространства Российской империи // Запад – Восток. 2018. № 11. С. 83–98. DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-83-98

Академические миграции как сюжет *university studies* исследовались как в отечественной, так и в зарубежной историографии [1; 16; 18; 19], при этом преимущественное внимание уделялось подготовке российских ученых за границей или приглашению иностранцев в российские университеты. Однако взаимодействие отдельных университетов внутри российского академического пространства, особенно в ранний период его истории, отражено в литературе фрагментарно и недостаточно.

Особенности межуниверситетского взаимодействия в рамках Российской империи не менее интересны, чем изучение трансфера европейской университетской традиции в Россию. Дерптский университет в этом смысле был культурным посредником между университетской Европой и Россией. В то же время до 1837 года он был встроен в систему учебных округов империи и являлся центром управления училищами своего округа. Это создавало возможность для активных академических миграций между университетами и подведомственными им училищами. Для представителей Дерптского университета имела значение территориальная близость к столичному университету и учебному округу, что делало данное направление академических миграций предпочтительным, в сравнении с Москвой. В то же время оба университета в административном, законодательном, кадровом и научном отношении были включены в единое университетское пространство империи, которое курировалось Министерством народного просвещения. Эта включенность создавала условия для разностороннего научного и культурного взаимодействия между университетами.

Связи между университетами Российской империи, особенно на начальном этапе их существования, изучены все еще недостаточно. Контакты

Дерптского и Санкт-Петербургского университетов эпизодически рассматривались историками высшей школы в общих работах по истории высшего образования в России [1; 14], а также в рамках историописаний Петербургского [4] и Дерптского [15; 8] университетов. В то же время эстонскими учеными рассматривались научные связи Дерптского университета с Петербургской Академией наук [11; 12]. Академические миграции профессоров и студентов двух университетов, их масштабы, мотивы, законодательное оформление и результаты исследовались лишь локально, в связи с отдельными персонами или институциями. Так, например, неплохо изучен краткосрочный опыт так называемого Профессорского института в Дерпте (1828–1838) [10].

Целью нашего исследования является восстановление системы всесторонних академических коммуникаций между двумя университетами: так называемым «окраинным» – Дерптским университетом и столичным, Петербургским, в том числе картины перемещений студентов и профессоров между Петербургом и Дерптом. В рамки исследования мы включаем и историю непосредственного предшественника Петербургского университета – Педагогического института (с 1816 г. – Главного педагогического института в Петербурге), существовавшего с 1804 г. как «отделение» университета. Дело в том, что Институт во многих отношениях выполнял функции университета и был встроен в систему учебных округов и межуниверситетских связей [6].

Источниками, на которых основаны наши наблюдения, помимо университетского законодательства, стали фонды Главного педагогического института, Петербургского университета, канцелярии попечителя Петербургского учебного округа, хранящиеся в Центральном государственном историческом архиве Санкт-Петербурга (соответственно фонды 13, 14, 139), а также ведомственные фонды Департамента народного просвещения (ф. 733) и канцелярии министра народного просвещения (ф. 735), которые находятся в Российском государственном историческом архиве. Материалы университетского и ведомственного делопроизводства дополняют мемуары и переписка универсантов, опубликованные на русском языке.

Академические коммуникации

Профессорская корпорация Дерптского университета на протяжении первой половины XIX в. оставалась достаточно герметичной и однородной в национальном отношении, поскольку она в основном пополнялась собственными выпускниками, а также учеными, прибывшими из немецких университетов. С течением времени доля иностранных профессоров сокращалась. Если в первой четверти XIX века среди преподавателей Дерптского университета его собственные воспитанники составляли 27,1 %, то в 1826–1850 гг. их было уже 48,5 %, а в 1851–1875 гг. – 56,2 %. Доля преподавателей,

окончивших университеты Германии, уменьшилась, соответственно, с 60 % в 1810-х гг. до 36 % в 1830–1840-х гг., и 30 % в 1850–1860-х годах [8, с. 82]. Преподавателей, приехавших из России, было очень мало. «До сих пор, – писал С. С. Уваров в министерском отчете за 1836 г., – русские профессора в Дерпте были избираемы только для одного русского языка, и то за неимением немцев, знакомых хорошо с русскою литературою» [14, с. 292]. Выпускники русских университетов заполняли, прежде всего, вакансии преподавателей русского языка и русского права в Дерптском университете и гимназиях Дерптского учебного округа. С 1807 года сюда происходило организованное распределение выпускников столичного Педагогического института, которое, однако, не стало массовым. Из каждого выпуска института в Дерптский учебный округ соглашались отправиться по 2–3 человека.

По данным статистики, за первую половину XIX в. из общего числа выпускников Дерптского университета 58,5 % остались в Балтийских губерниях, 37,7 % отправились на службу в Россию, 3,8 % уехали за границу¹.

Многие выпускники Дерптского университета стали талантливыми учеными, членами Петербургской Академии наук и профессорами русских университетов, в том числе Петербургского. Так, Дерптский университет окончили профессор статистики и политической экономии В. С. Порошин, профессор русского права Е. В. Врангель, профессор римской словесности Ф. К. Фрейтаг, профессор минералогии Э. К. Гофман, профессор физики и ректор Петербургского университета Э. Х. Ленц, положивший начало петербургской школе исследований электричества и магнетизма.

Большую роль в подготовке отечественных ученых и преподавателей университетов, в том числе Петербургского, сыграл Профессорский институт, существовавший в течение десяти лет (1828–1838) при Дерптском университете. За десять лет Институт подготовил 22 специалиста в разных областях науки. О значении этого опыта для Петербургского университета можно судить из отчета его ректора П. А. Плетнева за 1845 год. Призвав почтить память бывшего министра народного просвещения К. А. Ливена, скончавшегося в этом году, Плетнев заметил, что «при нем происходило образование в Дерпте Профессорского Института, в котором довершала учение свое большая часть нынешних наших преподавателей»². Первым из выпускников Профессорского института вернулся в Петербург и занял кафедру зоологии С. С. Куторга, вслед за ним – его брат, историк М. С. Куторга, правоведы В. С. Порошин и А. И. Чивилев, математик и астроном А. Н. Савич. Санскритолог

¹ [Пфафф Г.] Статистические материалы для определения общественного положения лиц, получивших образование в Императорском Дерптском университете с 1802 по 1852 г. СПб., 1862. С. 20.

² Годичный торжественный акт в императорском Санкт-Петербургском университете, бывший 8 февраля 1845 г. СПб., 1845. С. 9.

П. Я. Петров после обучения в Профессорском институте специализировался на кафедре восточных языков Петербургского университета, завершив научную подготовку в Париже и Лондоне. Научную и преподавательскую деятельность каждого из названных ученых можно смело назвать «эпохой» в развитии российской науки. Молодые ученые, посещая лекции и занятия немецких профессоров в Дерпте и Берлине, не только знакомились с новыми научными разработками, но и усваивали формы и стиль преподавания, которые воспроизводили затем в российских университетах. Важнейшим результатом заграничных стажировок и работы Профессорского института в Дерпте стала подготовка плеяды российских ученых и преподавателей, соответствующих уровню европейской науки 1830-х годов.

Опыт Дерптского Профессорского института был дополнен совместной подготовкой специалистов по русскому праву из студентов Петербургского и Дерптского университетов сначала в Петербургском университете и Втором отделении Собственной Его Императорского Величества канцелярии (1828–1831), затем в Берлинском университете. Среди первой группы профессорантов, обучавшихся в Берлине, был и кандидат от Дерптского университета П. Петерсон.

В многочисленных экспедициях, организованных Петербургской Академией наук, принимали участие профессора как Петербургского, так и Дерптского университетов. Академия наук поддерживала тесную связь с университетскими обсерваториями. В 1838 году была построена Пулковская обсерватория, в организации которой ведущую роль сыграли профессора Дерптского университета академики Г. Ф. Паррот и В. Я. Струве, а также профессора Петербургского университета – В. К. Вишневский и Э. Х. Ленц. Согласно ее уставу, Пулковская академическая обсерватория должна была координировать деятельность всех обсерваторий России, в том числе Дерптской. Директором строившейся Пулковской обсерватории после аудиенции у императора Николая I в 1834 г. был назначен В. Я. Струве, питомец Дерптского университета. В 1818 году после окончания университета он принял Дерптскую университетскую обсерваторию, а вскоре стал профессором университета. В 1822 году он избирается членом-корреспондентом Петербургской Академии наук, в 1832 г. ординарным академиком и переезжает в Петербург. Оба его сына, Герман и Отто, после окончания Дерптского университета также переехали в столицу и работали в Пулковской обсерватории. В 1842 году В. Я. Струве был утвержден почетным членом Санкт-Петербургского университета.

С точки зрения формирования общеимперского академического пространства символическое значение имели совместные коммеморации, такие как юбилей Дерптского университета, отмеченный в 1852 г., на котором

присутствовали делегаты от Петербургского университета – как профессора, так и студенты. В этом качестве были командированы профессора Э. Х. Ленц и Э. К. Гофман, для которых Дерптский университет был родным. Таким образом была подчеркнута персонифицированная связь двух университетов¹.

Обычной практикой был книгообмен между библиотеками двух университетов, пересылка рукописей диссертаций и редких изданий. В университетском делопроизводстве уже в 1800–1810-х гг. встречаются сведения о пересылке защищенных диссертаций и отдельных изданий из одного университета в другой, однако эта форма научного сотрудничества долго была эпизодической. В мнении профессоров Московского университета о подготовке нового устава российских университетов, представленном в 1825 г., было высказано предложение сделать книгообмен между университетами, Императорской и Российской академиями обязательным [14, с. 67]. Для библиотеки Дерптского университета книгообмен играл важную роль. При этом Дерптский университет – единственный среди высших учебных заведений России – уже в 1818 г. был членом Общества по книгообмену между университетами Германии [8, с. 77] и мог выступить посредником в книгообмене между европейскими и всеми российскими университетами. Дерптский университет заключил договоры об обмене изданиями также с Академией наук и другими научными учреждениями и учебными заведениями России и Европы. Путем обмена университетская библиотека получала различные научные издания, диссертации, защищенные в других университетах, программы лекций, т. е. то, что зачастую не попадало на книжный рынок. Иногда редкие издания или рукописи запрашивались одним университетом у другого для временного пользования. Так, в 1825 году по запросу попечителя Дерптского учебного округа библиотека Петербургского университета предоставила дерптским коллегам на несколько месяцев редкое издание 1575 г. «*Lenchavii Basiliorum synopsis*»².

Каждый университет при этом стремился пополнять свои библиотечные фонды за счет выписки из-за границы или покупки новой учебной литературы. Так, в 1822 г. для библиотеки Петербургского университета была куплена книга «*Entretiens sur la physique*», изданная профессором Дерптского университета Г. Ф. Парротом³. Обмен изданными трудами университетских профессоров происходил также путем бесплатной рассылки книг, если они были опубликованы за счет казны.

¹ Центральный государственный исторический архив С.-Петербурга (ЦГИА СПб.). Ф. 139. Оп. 1. Д. 5615.

² ЦГИА СПб. Ф. 139. Оп. 1. Д. 4097.

³ ЦГИА СПб. Ф. 139. Оп. 1. Д. 3085.

Студенческие миграции

Между двумя университетами происходил обмен культурными традициями, основным каналом которого были студенческие миграции.

Студенческая корпорация Дерптского университета, первоначально почти полностью состояла из уроженцев прибалтийских губерний. После закрытия Варшавского и Виленского университетов она включила и польский элемент. Число русских студентов в Дерпте было весьма незначительным, как и студентов-иностранцев. Перемещения студентов, уроженцев великорусских губерний, в Дерптский университет обычно были связаны с перемещением специализации в пользу медицины, поскольку в Дерпте был престижный и наиболее многочисленный среди российских университетов медицинский факультет, который отсутствовал в Петербургском университете.

По архивным документам можно восстановить некоторые индивидуальные академические траектории. А. Ф. Миддендорфа, ставшего впоследствии известным этнологом и естествоиспытателем, к поступлению на медицинский факультет Дерптского университета подтолкнули семейные обстоятельства и связи с Лифляндией. Его отец, помещик Теодор Иоганн (Федор Иванович), лифляндский немец, в 1803 г. переехал в Петербург, преподавал немецкий язык в Петербургской губернской гимназии, руководил ее эвакуацией в Петрозаводск во время Отечественной войны 1812 года. В 1813 году он был принят преподавателем немецкого языка и латинской словесности в Педагогический институт, затем возглавил Учительский институт при Петербургском университете. Но Ф. И. Миддендорф сохранил связи с родиной и небольшое поместье. Женившись на приемной дочери своего приятеля, происходившей из крепостных крестьян, он крестил сына Александра в эстонской церкви, где его мать была записана супругой Ф. И. Миддендорфа, хотя обвенчались родители позже. Основное время мальчик жил с матерью в лифляндском поместье отца. Получив хорошее образование в петербургской гимназии, А. Ф. Миддендорф без труда поступил на медицинский факультет Дерптского университета.

Второй важной причиной миграций петербургской молодежи в Дерпт была территориальная близость Петербургского и Дерптского округов. Из Казани не так просто было отправиться Дерпт за 2 тыс. верст. Хотя и тут были исключения. Студент юридического факультета Казанского университета П. Д. Боборыкин, увлекшийся естественными науками, в 1855 г. принял решение о поступлении на медицинский факультет Дерптского университета. «Я приехал уже студентом третьего курса, с серьезной, определенной целью, без всякого национального или сословного задора, чтобы воспользоваться тем «академическим» (то есть учебно-ученым) режимом, который выгодно отличал Дерпт от всех других университетов

в России», – вспоминал Боборыкин [3, с. 140]. Мемуарист писал не только об умственной свободе, царившей в Дерптском университете, но и о свободе «бытовой»: «Учится можно было *вовсю*, работать в лаборатории, посещать всевозможные курсы, быть у источника немецкой науки, жить дешево и тихо» [3, с. 140].

Многое определялось наличием у приезжающих родственных связей и знакомств в небольшом университетском городе. Так, Н. М. Языков сделал выбор в пользу Дерпта благодаря своему знакомству с профессором русского языка и словесности Дерптского университета А. Ф. Воейковым. Студент медицинского факультета В. И. Даль вскоре после поступления в Дерптский университет был хорошо принят в доме профессора И. Ф. Мойера, благодаря тому что юноша ехал в Дерпт с рекомендациями: за него могла замолвить слово А. П. Зонтаг, родная племянница Е. А. Мойер и фельдмаршал П. Х. Витгенштейн.

В основном русские студенты в Дерпте были небогатыми дворянами, увлеченными естественными науками или рассчитывавшими вступить в гражданскую службу. Традиционно привлекательной была и кафедра русской словесности в Дерпте, благодаря ее профессорам: А. С. Кайсарову, А. Ф. Воейкову, В. М. Перевошикову.

Обучение русских студентов в Дерпте, как и прибалтийских немцев в Петербургском университете, осложнялось языковым барьером. Студенты, поступившие в Дерптский университет, должны были хорошо владеть немецким языком, на котором велось преподавание, а медики еще и в совершенстве знать латынь. От студентов-медиков при этом требовалось и хорошее знание русского языка, поскольку многие из них по окончании университета вступали в российскую службу, в том числе военную, которая протекала во внутренних губерниях империи. В циркуляре министра народного просвещения А. С. Шишкова от 12 апреля 1827 г. обращалось особое внимание на то, «чтобы врачи, оканчивающие курс в Дерптском университете, получали познания в русском языке»¹. Из-за недостатка преподавателей русского языка в гимназиях Дерптского учебного округа первоначальный уровень владения русским языком у остзейской молодежи был крайне низок. По этой причине некоторые из дерптских студентов, переехавших на учебу в Петербург, отчислялись как не способные слушать лекции на русском языке.

Некоторые студенческие миграции санкционировались университетским начальством. В 1838 году для совершенствования в русском языке из Дерптского университета в Петербургский были переведены двое воспитанников польского происхождения, Кемпинский и Курнатовский. Предполагалось,

¹ Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения. Т. 1. СПб., 1866. С. 581–583.

что после окончания университетского курса они займут учительские вакансии при Слуцкой гимназии в Западном крае. На подготовку к экзаменам студентам было дано полгода, после чего они были экзаменованы в двух отделениях философского факультета, т. е. по всему циклу гуманитарных и естественных наук. Решение экзаменационной комиссии было неутешительным. «Как показал экзамен, – говорилось в донесении Совета Петербургского университета, – по истечении года пребывания их в университете [студенты] не сделали значительных успехов в предметах их наук и русском языке, поэтому Совет находит их дальнейшее пребывание в университете бесполезным и просит об увольнении из университета с назначением, сообразным их познаниям в латыни, по усмотрению Министерства¹.

Отдельные казусы академической жизни Дерптского университета становились поводом для корректировки общеуниверситетского законодательства. Например, после студенческих «буйств» в Дерпте 1810-х годов произошло ужесточение дисциплинарного режима и правил для студентов во всех университетах. История с приобретенными за плату учеными степенями, которая произошла в 1816 г. в Дерптском университете, не только повлекла дисциплинарные взыскания и отмену уже полученного докторства, но стала важным поводом для оформления Положения об ученых степенях 1819 года.

Возможность перевода студентов из одного университета в другой предусматривалась законодательством. Параграф 94 общеуниверситетского устава 1835 г. гласил: «Студент, начавший лекции в одном из русских университетов, может окончить оные в другом, ...если только причины, побудившие его оставить университет, в коем прежде обучался, будут уважены попечителем, и если представит одобрительное свидетельство от того университета»². Распоряжением министра народного просвещения было предусмотрено, чтобы в выдаваемых студентам свидетельствах указывались причины, по которым они оставляют университет³. Если студент исключался из университета за дисциплинарные проступки, то после этого он уже не мог быть принят ни в какой другой университет, не получив на то особого разрешения министра. При этом университеты регулярно обменивались сведениями об исключенных воспитанниках. Например, в 1821 году Правление Дерптского университета сообщило «к сведению» в Конференцию Петербургского университета об исключении из числа «студентов философии» Георга фон Вихмана и Александра Белова за учиненные ими беспорядки⁴.

¹ ЦГИА СПб. Ф. 14. Оп. 2. Д. 344.

² Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 2. СПб., 1864. С. 757.

³ Там же. Т. 1. СПб., 1866. С. 69.

⁴ ЦГИА СПб. Ф. 14. Оп. 2. Д. 344.

Число студентов, исключаемых из Дерптского университета за дисциплинарные проступки, было выше, чем в других университетах империи. Так, по данным «Журнала министерства народного просвещения» за 1835 г., из Дерптского университета за «дурное поведение» были исключены 11 студентов, тогда как из Петербургского за этот год – лишь один студент, из Московского и Казанского – по три студента [14, с. 376]. Это положение можно объяснить более свободными нравами дерптского студенчества, присущим ему духом кастовости, а также традиционной склонностью к «буршеству», молодечеству, браваде, отличавшей студентов немецких университетов.

Анализ документов университетского делопроизводства показывает, что, несмотря на законодательно закрепленную возможность студенческих миграций из одного университета в другой, на практике такой переход без веских причин и согласия университетской администрации для казенно-коштных студентов был невозможен, а для своекоштных – сильно затруднен. При этом миф о свободной академической жизни в Дерпте, «Лифляндских Афинах», был широко распространен в российском студенчестве. В 1841 году трое студентов Киевского университета Ф. А. Венцковский, Д. Пильчиков и П. Е. Чуйков, будучи «наслышаны о свободной жизни» студентов Дерптского и Гельсингфорского университетов, решили написать письмо студентам (выделено нами – К. К., Т. Ж.) филологического отделения Гельсингфорского университета, а также к студентам Дерптского университета, с просьбой сообщить сведения об «устройстве» их университетов, правах и преимуществах выпускников, плате за обучение и ценах на жилье. «Мы решили адресоваться прямо к господам студентам, – говорилось в одном из писем, – будучи уверены, что студенты везде студенты, и ученые везде составляют братию»¹. Письмо попало в руки полиции и дошло до сведения императора, который распорядился «строго следить» за его авторами. Министр народного просвещения С. С. Уваров предписал попечителю Киевского учебного округа вникнуть в дело «без малейшей огласки, обратив внимание на то, что письму дан вид адреса от студентов всего университета»². Авторы обращения принадлежали к «недостаточным студентам» литературного отделения и, будучи опрошены инспектором, заявили, что хотели бы перейти в Дерптский или Гельсингфорский университеты для практического изучения немецкого языка. Чуйков и Пильчиков объясняли, что письмо было адресовано сообществу студентов лишь потому, что они там никого не знают. После тщательного расследования университетское начальство пришло к выводу, что письмо одних студентов

¹ Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 733 Оп. 69. Д. 617. Л. 25.

² Там же. Л. 30.

другим, распространенное «сетевым» путем, не было предосудительным, этот поступок «показывает не более как неосновательность возраста и незрелость ума»¹. Тем не менее, за намерение перейти в другой университет и, особенно, за несанкционированные контакты с его студентами, как «непростительную шалость», авторы письма были посажены в карцер, и за ними было установлено тщательное наблюдение [7, с. 312–313].

Студенты, переходившие из одного университета в другой, несли с собой традиции и обычаи того университета, в котором обучались прежде. Студенческая субкультура в Дерпте значительно отличалась от той, что сформировалась в стенах «внутренних» университетов Российской империи. «Жизнь студенчества была не похожа на жизнь студентов в русских университетских городах, благодаря иным формам, которые предоставлял ей Дерптский университет», – писал один из его выпускников Евгений Деген [5, с. 79]. В Дерптском университете изначально допускались легальные студенческие литературные сообщества, разнообразные формы самоорганизации, дисциплинарный режим был более терпим к студенческим шалостям, «молодечеству» и шумным развлечениям. Исключенные за дисциплинарные нарушения не выбывали навсегда из академического поля.

Так, дерптским студентам, исключенным в 1833 г. за участие в студенческом обществе «Буршеншафт», через 1,5 года было разрешено продолжить обучение в одном из русских университетов, кроме Дерптского [16, р. 59]. Многие из исключенных избрали Петербургский университет. В университетской мемуаристике высказано предположение о том, что именно переезд этой группы академических «мигрантов» из Дерпта в Петербург стал одной из главных причин образования в 1836 г. студенческих корпораций в столичном университете [2; 13]. Так или иначе, во второй половине 1830-х гг. здесь были воспроизведены студенческие корпорации по типу национальных студенческих объединений: сначала возникло сообщество студентов из балтийских немцев, получившее название «Baltika», затем в противовес ему возникло объединение русских студентов – «Ruthenia». Многочисленным и активным на протяжении следующих 15 лет было и сообщество студентов-поляков [7, с. 304]. Таких организаций в это время не было ни в Московском, ни в Казанском университетах, что является яркой иллюстрацией переноса корпоративных традиций в ходе академического обмена между Дерптом и Петербургом. Корпоративные традиции поддерживались безукоризненно, несмотря на пристальный надзор университетской инспекции и городской полиции. В секретном донесении шефа III отделения графа А. Ф. Орлова С. С. Уварову упоминалось о том, что студенческая корпорация «Baltika» имела связь с объединениями студентов,

¹ РГИА. Ф. 733 Оп. 69. Д. 617. Л. 37.

существующими в Дерпте¹. О формировании корпоративного сознания студенчества в 40-е гг. XIX в. можно говорить именно в связи с укоренением в этой среде общеуниверситетских ценностей, определявших нормы поведения студентов [9, с. 253].

Как дерптские, так и петербургские корпоранты в своих воспоминаниях отмечали положительные стороны корпоративной организации студенчества. «Мы русские студенты не сквозь розовые очки смотрели на порядки старого немецкого режима, но вместе с тем мы умели ценить хорошие стороны местной культуры», – писал Е. Деген, учившийся в шестидесятые годы XIX в. в Дерптском университете [5, с. 79]. П. Д. Боборыкин считал, что подражательный ритуал корпоративной жизни не помогал, а мешал русским «бурсакам» в Дерпте. Тем не менее он признавал, что корпоративный быт привил молодым людям привычку к товариществу, при котором нельзя сторониться друг друга. «Суть этого единения была уже пуста, сводилась к кутежу, – писал он не без сожаления, – но идея солидарности все-таки держалась» [3, с. 141]. Распространение корпоративной организации студенчества из Дерптского в Петербургский университет было поставлено под контроль, а затем пресечено правительством. И все же кратковременный опыт студенческой самоорганизации способствовал объединению российского студенчества, ослаблению сословных перегородок, формированию корпоративного самосознания, предвосхищал разнообразные формы академической и общественной самодеятельности студентов, сложившиеся в канун «великих реформ» 1860-х.

Между «ученым сословием» Дерптского и Петербургского университетов постоянно осуществлялся обмен научной информацией и культурными традициями. Благодаря миграциям профессоров и студентов из одного университета в другой, осуществлялся перенос не только образовательных традиций, но и повседневных практик, что способствовало выработке профессиональных стандартов и корпоративной этики. Однако миграционные потоки между Дерптом и Петербургом не были симметричны. Число переместившихся в Россию выпускников Дерптского университета более чем в пять раз превышало число студентов из российских губерний, прибывших на учебу в Дерпт. Так же асимметричны были результаты перемещений профессоров.

При этом академическая повседневность Дерптского университета в рассматриваемое время была далека от провинциализма, наоборот, уровень преподавания здесь считался высоким. Амбициозные молодые ученые

¹ РГИА. Ф. 735. Оп. 10. Д. 175. Л. 1.

из Дерпта, имевшие опыт обучения в Европе (такие как Э. Х. Ленц и В. Я. Струве), перемещаясь в столицу империи, делали стремительную академическую карьеру и быстро становились первыми величинами в своей области науки. В то же время для желающих переместиться в Дерптский университет господство в нем немецкого как языка преподавания не считалось препятствием, поскольку немецкий язык преподавался и во «внутренних» университетах на хорошем уровне. Тесные связи Дерптского и Петербургского университетов свидетельствовали об их включенности в единое научное пространство не только Российской империи, но и Европы, а также об отсутствии в дореформенной России понятия академической периферии.

Список литературы

1. Андреев А. Ю. Русские студенты в немецких университетах XVIII – первой половины XIX в. М.: Знак, 2005.
2. Белов И. Д. Университет и корпорации (отрывок из воспоминаний) // Исторический вестник. 1880. Т. 1. № 4. С. 779–804.
3. Боборыкин П. Д. Воспоминания. М., 1965.
4. Григорьев В. В. Императорский С.-Петербургский университет в течение первых пятидесяти лет его существования. СПб., 1870.
5. Деген Е. Воспоминания дерптского студента // Мир божий. СПб., 1902. № 3. С. 71–105.
6. Жуковская Т. Н. Правительственные стратегии в сфере просвещения и идея университета в Петербурге (1803–1819) // КЛИО. Журнал для ученых. № 10 (82). 2013. С. 15–25. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20447974> (дата обращения: 7.06.2018).
7. Жуковская Т. Н., Казакова К. С. *Anima universitatis: студенчество Петербургского университета в первой половине XIX века*. М.: Новый хронограф, 2018. 576 с.
8. История Тартуского университета 1632–1982. Таллин, 1982.
9. Казакова К. С. Студенты Петербургского университета в первой половине XIX в.: оформление корпорации и осознание корпоративности // Уроки истории – уроки историка. К 80-летию Ю. Д. Марголиса (1930–1996). СПб.: Нестор-История, 2012. С. 250–257. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36277486> (дата обращения: 7.06.2018).
10. Костина Т. В. Воспитанники Санкт-Петербургского университета в Дерптском профессорском институте // Петербургские исследования. 2011. № 3. С. 219–228. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17346208> (дата обращения: 7.06.2018).
11. Мартинсон Э. Э. Исторические связи Тартуского университета с русской наукой. Таллин, 1951.
12. Мюрсепп П. В. Петербургская Академия наук и Эстония. Таллин, 1978.
13. Оже де Ранкур Н. Ф. В двух университетах: Воспоминания. 1837–1843 // Русская старина. 1896. Т. 86. № 6. С. 571–582.
14. Петров Ф. А. Российские университеты в первой половине XIX в.: формирование системы университетского образования. Кн. 1–4. М., 2003.
15. Петухов Е. В. Императорский Юрьевский, бывший Дерптский университет за сто лет его существования. Юрьев, 1902.
16. Birkenmaier W. *Das russische Heidelberg*. Heidelberg, 1995.

17. Friedman Rebekka. *Masculinity, Autocracy and the Russian University. 1804–1863*. L., Berkeley, 2004.

18. Nowiński F. *Polacy na Uniwersytecie Petersburskim w latach 1832–1884*, Wrocław, 1986.

19. Schippan M. *Die Moskauer Universität und deutsche Gelehrte in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts // Russische Aufklärungsrezeption im Kontext offizieller Bildungskonzepte (1700–1825)*. Hrg. G. Lehmann-Carli, M. Schippan, B. Scholz, S. Brohm. Berlin, 2001.

Статья поступила в редакцию 20.07.2018 г.; принята к публикации 20.08.2018 г.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Об авторах

Казакова Ксения Сергеевна

кандидат исторических наук, научный сотрудник ФГБУН ФИЦ «Кольский научный центр Российской академии наук»; Центр гуманитарных проблем Баренц региона (ЦГП КНЦ РАН), Мурманская область, г. Апатиты, Академгородок, ORCID ID: 0000-0002-5071-4947, ksenia-kuznec@yandex.ru

Жуковская Татьяна Николаевна

кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России с древнейших времен до XX в., Института истории Санкт-Петербургского государственного университета, г. Санкт-Петербург, ORCID ID: 0000-0001-9776-0038, tzhukovskaya@yandex.ru

University links of St. Petersburg and Dorpat in the first half of the XIX century and the problem of the unity of the academic space of the Russian Empire

K. S. Kazakova, T. N. Zhukovskaya

The article examines the forms of academic interaction between Dorpat and St. Petersburg universities, such as student and professorial migrations, targeted training of scientists for Russian universities at the Dorpat Professors' Institute, book exchange and exchange of scientific information between universities, participation in joint university meetings, research projects and expeditions. It is concluded that the University of Dorpat in the first half of the 19th century, incorporated into the system of universities of the Russian Empire and the system of educational districts, served as a kind of nursery of scientific personnel for "internal" universities of the empire, especially in the sphere of exact sciences and philology. Many graduates of the University of Dorpat made a brilliant scientific career in St. Petersburg, among them P. I. Preis, E. H. Lentz, V. Ya. Struve. At the same time, the introduction to the traditions of Dorpat students for academic migrants from the "internal" universities of the Empire was a condition for the adoption of behavioral patterns that went back to the traditions of German universities. In this sense, the University of Dorpat was a channel for the transfer of European university culture to Russia. Hence the spread at St. Petersburg University, following the example of Dorpat, of student corporations, which for a long time

were tolerated by the administration and did not cause persecution. At the considered time, a unique profile of each of the Russian universities, its reputation and sphere of influence were formed. The medical faculty of the University of Dorpat acquired the significance of the all-Russian center for training of civil and military doctors. Teachers of the Russian language prevailed among the specialists who arrived at the University of Dorpat from the “internal” universities of the empire, and those who began studying at the University of Dorpat and later moved to St. Petersburg University wanted to continue their studies at the law faculty as the most prestigious and make a career of an official in the capital. Academic migrations that became numerous in the 1830s – 1840s, the maintenance of scientific communications between university centers at the personal and administrative level, the unification of the system of scientific licensing and practices of academic rotation at different universities of the Empire, and, on the other hand, the formation of their own scientific schools, gives reason to talk about the formation of a united academic space within the borders of the Russian Empire, which remained open to European scientific transfer.

Keywords: university links, academic migration, University of Dorpat, St. Petersburg University, scientific transfer, united academic space, university studies.

Acknowledgment: the article was prepared with the financial support from the Russian Foundation for Basic Research of the grant: “St. Petersburg Historical School (XVIII – beginning of XX century): biographical database and information resource” (2016–2018), no. 16-06-00528.

Citation for an article: Kazakova K. S., Zhukovskaya T. N. University links of St. Petersburg and Dorpat in the first half of the XIX century and the problem of the unity of the academic space of the Russian Empire. *West – East*. 2018, no. 11, pp. 83–98. DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-83-98 (In Russ.).

References

1. Andreev A. Yu. Russkie studenty v nemetskiikh universitetakh XVIII – pervoi poloviny XIX v. [Russian students in the German universities of the 18th–the first half of the 19th century], Moscow: Znak, 2005, 432 p. (In Russ.).
2. Belov I. D. Universitet i korporatsiya (otryvok iz vospominaniy) [University and corporation. A part of memories]. *Istoricheskii vestnik* = Historical Herald, 1880, vol. 1, no. 4, pp. 779–804. (In Russ.).
3. Boborykin P. D. Vospominaniya [Memoirs]. Vol. 1, Moscow: Khudozhestvennaya literatura, 1965. (In Russ.).
4. Grigoriev V. V. Imperatorskii S.-Peterburgskii universitet v techenie pervykh pyatidesyati let ego sushchestvovaniya [The Imperial St. Petersburg University during the first fifty years of its existence]. Saint Petersburg, 1870, 679 p. (In Russ.).
5. Degen Ye. Vospominaniya derptskogo studenta [Memoirs of Dorpat student]. *Mir bozhii* = God's world, Saint Petersburg, 1902, no. 3, pp. 71–105. (In Russ.).
6. Zhukovskaya T. N. Pravitel'stvennyye strategii v sfere prosveshcheniya i ideya universiteta v Peterburge (1803–1819) [Government strategies in the field of education and the idea of a university in St. Petersburg]. *Klio. Zhurnal dlya uchenykh* = Journal for Scientists, no. 10 (82), 2013, pp. 15–25. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20447974> (accessed 7.06.2018).

7. Zhukovskaya T. N., Kazakova K. S. *Anima universitatis: studenchestvo Peterburgskogo universiteta v pervoi polovine XIX veka* [Anima universitatis: Students of Petersburg University in the first half of 19th century]. Moscow, 2018, 576 p.
8. *Istoriya Tartuskogo universiteta* [History of the University of Tartu, 1632–1982]. Tallin: Valgus, 1982, 319 p. (In Russ.).
9. Kazakova K. S. *Studenty Peterburgskogo universiteta v pervoi polovine XIX v.: oformlenie korporatsii i osoznanie korporativnosti* [Students of St. Petersburg University in the first half of the 19th century: corporate design and corporate awareness]. *Uroki istorii – uroki istorika. K 80-letiyu YU. D. Margolisa (1930–1996) = The lessons of history – the lessons of the historian. On the 80th anniversary of Yu. D. Margolis (1930–1996)*, Saint Petersburg: Nestor-Istoriya, 2012, pp. 250–257. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36277486> (accessed 7.06.2018). (In Russ.).
10. Kostina T. V. *Vospitanniki Sankt-Peterburgskogo universiteta v Derptskom professorskom institute* [Students of Saint-Petersburg University in Professors' Institute at Dorpat]. *Peterburgskiy issledovaniya = Petersburg studies*, 2011, no. 3, pp. 219–228. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17346208> (accessed 7.06.2018). (In Russ.).
11. Martinson E. E. *Istoricheskie svyazi Tartuskogo (byvshego Yur'yevskogo) universiteta s russkoi naukoj* [Historical relations of Tartu University with Russian science]. Tallin, 1951. (In Russ.).
12. Muursepp, P. V. *Peterburgskaya Akademiya nauk i Estoniya* [Saint-Petersburg Academy of Sciences and Estonia]. Tallin, 1978. (In Russ.).
13. Ozhe de Rankur, N. F. *V dvukh universitetakh: Vospominaniya. 1837–1843* [In two universities. Memoirs. 1837–1843]. *Russkaya starina = Russian old*, 1896, vol. 86, no. 6, pp. 571–582. (In Russ.).
14. Petrov F. A. *Rossiiskie universitety v pervoi polovine XIX v.: formirovanie sistemy universitetskogo obrazovaniya*. [Russian universities in the first half of the 19th century: forming a system of university education]. Vol. 1–4, Moscow: Moscow University Press, 2003. (In Russ.).
15. Petukhov Ye. V. *Imperatorskii Yur'yevskii, byvsхий Derptskii universitet za sto let ego sushchestvovaniya* [Imperial Yuryevsky, a former University of Dorpat for one hundred years of its existence]. Yuriev, 1902, 620 p. (In Russ.).
16. Birkenmaier W. *Das russische Heidelberg*. Heidelberg, 1995.
17. Friedman Rebekka. *Masculinity, Autocracy and the Russian University. 1804–1863*. L., Berkeley, 2004.
18. Nowiński F. *Polacy na Uniwersytecie Petersburskim w latach 1832–1884*, Wrocław, 1986.
19. Schippan M. *Die Moskauer Universität und deutsche Gelehrte in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Russische Aufklärungsrezeption im Kontext offizieller Bildungskonzepte (1700–1825)*. Hrg. G. Lehmann-Carli, M. Schippan, B. Scholz, S. Brohm. Berlin, 2001.

Submitted 20.07.2018; revised 20.08.2018.

All authors have read and approved the final manuscript.

About the authors

Ksenia S. Kazakova

Ph. D. (History), Research Fellow of Federal Research Centre “Kola Science Centre of the Russian Academy of Sciences”; Barents Centre of the Humanities (BCH KSC RAS), Academgorodok, Apatity, Murmansk region, ORCID ID: 0000-0002-5071-4947, ksenia-kuznec@yandex.ru

Tatyana N. Zhukovskaya

Ph. D. (History), Associate Professor of the Institute of History of Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, ORCID ID: 0000-0001-9776-0038, tzjukovskaya@yandex.ru

УДК 94(47).083

DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-99-109

Кризис высшей школы 1911 г. в революционной печати*Д. А. Баринев, Е. А. Ростовцев*

Кризис, разразившейся в 1911 г. в высшей школе, имел такой масштаб, что по своему значению перерос чисто академические рамки и стал одним из наиболее значимых событий Российской империи начала 1910 х годов. Он коснулся не только профессорско-преподавательского корпуса и студенчества, но и обратил на себя внимания различных политических партий, выразивших свое отношение к кризису на страницах партийной печати. Перед настоящей работой мы поставили задачу рассмотреть взгляды на кризис высшей школы революционных партий: большевиков, меньшевиков и эсеров. На основе анализе статей, опубликованных в «Голосе социал-демократа», «Нашей заре», «Знамени труда», «Правды» и других, мы постарались представить восприятие кризиса радикальными политическими силами. Проведенный анализ позволил определить, что тематика революционной печати периода кризиса в значительной степени отличалась от либеральной, для которой прежде всего была актуальна защита академических свобод и поддержка борьбы профессуры за свободный университет. Для революционеров все сюжеты, связанные с этой проблемой (личность одиозного министра народного просвещения Кассо, «разгром» Московского университета, противостояние с министерством и др.), оказались далеко на периферии. Основной задачей, решаемой авторами радикальной периодики, стало определение наиболее эффективной тактики студенческой борьбы. В статье высказаны предположения о роли радикально-революционной печати в формировании общественно-политической позиции студенчества эпохи Кассо, показано влияние дискурсов, сформированных в революционно-радикальной печати, на последующую историографию, связанную с кризисом высшей школы.

Ключевые слова: высшая школа Российской империи, кризис Кассо, революционная печать, большевики, меньшевики, эсеры, история университетов.

Благодарности: статья подготовлена при финансовой поддержке гранта РФФИ «Кризис высшей школы 1911 года», проект №17-01-00222.

Для цитирования: Баринев Д. А., Ростовцев Е. А. Кризис высшей школы 1911 г. в революционной печати // Запад – Восток. 2018. № 11. С. 99–109. DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-99-109

Студенческие волнения 1911 года, приведшие к закрытию целого ряда университетов и открытому противостоянию академической корпорации и Министерства народного просвещения (МНП), оказали большое влияние на дореволюционное общество и привели к так называемому *кризису высшей школы* или *кризису Кассо*, рассмотрение различных аспектов которого имеет давнюю традицию в научной литературе [Об историографии см. подробнее: 2]. Кризис высшей школы стал одной из ключевых тем в периодической печати того времени. В историографии уже существует целый ряд работ, анализирующих то, какое отражение получали события эпохи Кассо в высшей школе на страницах газет легальной российской печати, как либеральной, так и консервативной [см.: 7; 9]. Как показано в литературе, образ министра, не справляющегося с выполнением своих функций, политика которого привела к кризису высшей школы, вначале формируется на страницах правой печати и уже впоследствии начинает использоваться сначала левой, а затем и либеральной оппозицией [8, с. 84]. В одной из статей в этой связи мы уже кратко рассматривали деятельность легальной социал-демократической газеты «Звезда», издававшейся в Петербурге с конца 1910 г. раз в неделю (до середины 1911 г. газета выходила как орган думской фракции, сочувствовавшей большевикам, с осени того же года она выходит уже как большевистский орган) [8]. В настоящей работе мы постараемся дополнить существующие исследования, обратив внимание на нелегальную прессу революционного лагеря и попытавшись выявить особенности их восприятия кризиса 1911 г. и связанных с ним сюжетов. Разумеется, в отличие от массовых легальных газет революционная пресса оказывала меньшее непосредственное влияние на формирование общественного мнения, но ее тексты, во-первых, имели важную фокусную аудиторию, включавшую радикальное студенчество; и, во-вторых, важны для прояснения позиций революционных партий относительно событий эпохи кризиса. Основная задача статьи – реконструкция роли радикально-революционной печати в формировании основных дискурсов общественного сознания эпохи и историографии, связанной с кризисом высшей школы.

Для рассмотрения проблемы в историческом и политическом контексте кратко расскажем о сформированных в начале XX в. позициях крупнейших радикальных партий по отношению к студенческому движению. Эсеры в своих программных документах выступали против дробления студенчества на отдельные группы, политические фракции и ратовали за единство общестуденческого протеста¹. С точки зрения большевиков,

¹ Рогозин И. И. Борьба большевиков с непролетарскими партиями за молодежь 1903 – февраль 1917 гг.: дис. ... канд. ист. наук. Л., ЛГПИ, 1989. С. 53.

прогрессивным считалось такое движение, которое в своих требованиях и выступлениях солидаризировалось с рабочим. Студенчество, достаточно демократичное по своему составу, по замыслу В. И. Ленина, должно было выступать одним из главных союзников пролетариата и ставить перед собой политические цели, задачи классовой борьбы, а не замыкаться на узко академических требованиях [см. подробнее: 12]. Схожих взглядов придерживались и меньшевики.

Первой реакцией меньшевистской печати на рост студенческого движения в связи с кончиной Л. Н. Толстого являлась статья Ю. Ю. Мартова (под подписью «Л. М.») «Кадетская “светлая скорбь”» в газете «Голос Социал-демократа». Ю. Ю. Мартов выражает воодушевление по поводу активизации студентов и полагает, что наблюдаемое им оживление общественной жизни, хотя и не сопровождается радикальными лозунгами, должно приветствоваться всеми врагами самодержавия и быть порицаемо его друзьями. Очевидно, что к последним он относит и кадетскую газету «Речь», которая возмущалась тем, что студенты своими выступлениями нарушают «светлую скорбь», ощущаемую обществом после смерти писателя. Подобные декларации, подчеркивается в статье, являются продолжением тактики кадетов, направленной на подрыв борьбы против абсолютизма. Возмущают автора и попытки «Речи» переписать Л. Н. Толстого в умеренного либерала, т. е. в своего союзника. Заканчивается статья ярким, изобличающим либералов пассажем: «Разве не ясно, что “свет”, сияющий вокруг их скорби, есть свет от гладко вычищенного, как жар горящего, но все же простого медного пятака заправской буржуазной пошлости»¹. Недовольство противодействием, которое либералы оказывали студенческому движению, был отражен и в меньшевистской газете «Правда»².

Ю. Ю. Мартов возвращается к теме студенческого движения в феврале 1911 года. Статью «Пробуждение студенчества» он начинает со следующего замечания: волнения в высшей школе – это реакция общества на общественно-политические события: смерть Л. Н. Толстого и С. А. Муромцева, трагедии в Вологодской и Зерентуйской тюрьмах, ущемление университетской автономии, добытой в 1905 году. При этом автор указывает на тщетность попыток правительства обуздать студенческое движение: «то же общественное развитие, движимое капитализмом, которое не позволяет современному государству “искоренить” пролетариат, не позволяет ему надолго задерживать развитие и усиление высшей школы [...] сословно-бюрократическое государство не может утешить недовольства студентов, являющегося лишь обостренным отражением неудовлетворенности

¹ Л. М. Кадетская «светлая скорбь» // Голос социал-демократа. 1910. № 23. Ноябрь. С. 8–9.

² Толстой // Правда. 1910. № 17. 20 ноября (3 декабря). С. 1.

широких кругов общества». Таким образом, в подъеме студенчества меньшевики видели не локальный эпизод общественной жизни, а проявление симптома, характерного для данной стадии социально-экономического развития, поэтому, заключает автор, студенческие выступления, являются продолжением, пусть пока и не осознанным, русской революционной традиции, продолжением борьбы с самодержавием. В заключение статьи Ю. Мартов обращается к студенчеству с призывом помогать рабочему движению, как это происходило в конце 1890-х годов¹.

На страницах легальной меньшевистской газеты «Наша заря» с обширной статьей о студенческом вопросе выступил В. А. Гутовский (псевдоним – Е. Маевский). Согласно его мнению, университетская автономия была одной из самых больших свобод, добытых в годы первой русской революции, которая, впрочем, вновь была ограничена властью². Либеральный политический лагерь он также характеризует крайне негативно из-за его позиции по отношению к студенчеству. Правительство же, замечает Е. Маевский, в развернувшемся конфликте хотело доказать, что студенческие беспорядки беспочвенны, т. к. все свободы университету уже даны³. Автор также отмечает, что никогда еще конфликт между студенчеством и профессурой («отцами» и «детьми») не стоял так остро – т. к. с одной стороны конфликта оказалось бунтующее студенчество, а с другой – полиция и преподаватели всех политических взглядов⁴.

Интересно, что события конца 1910–1911 гг. не нашли большого отражения на страницах нелегальной большевистской печати. Сам факт студенческого подъема рассматривался ими как один из признаков окончания периода реакции и начала нового революционного подъема. В. И. Ленин по этому поводу в частности писал: «После прошлогодних демонстраций “муромцевских” и “толстовских” – после стачек 1910 и 1911 годов – после прошлогодней студенческой “истории”, отмеченное явление несомненно еще подкрепляет убеждение в том, что первый период русской контрреволюции, период полного затишья, мертвого успокоения, виселиц и самоубийств, разгула реакции и разгула всяческого, особенно либерального, ренегатства, – этот период кончился»⁵. «Демонстрации в связи со смертью либерала Муромцева и Льва Толстого, а также студенческое движение ясно указывает, что повеяло иным ветром, наступил известный поворот в настроении демократических масс. 1911-й год дает нам медленный

¹ Пробуждение студенчества // Голос социал-демократа. 1910. № 24. Декабрь. С. 2–3.

² Маевский Е. Вокруг студенческого вопроса // Наша заря. 1911. № 2. Февраль. С. 89.

³ Там же. С. 92.

⁴ Там же. С. 96.

⁵ Ленин Н. О лозунгах и о постановке думской и внедумской с.-д. работы // ПСС. М., 1968. Т. 21. С. 12. (Социал-демократ. 1911. № 25, 8 (21) декабря).

переход в наступление со стороны рабочих масс: число стачечников доходит до 100 тысяч»¹.

В революционной публицистике редко можно встретить содержательные замечания о деятельности министра народного просвещения Л. А. Кассо. Одно из исключений – статья большевика Л. Б. Каменева «Что такое ликвидаторы? (Ответ на вопрос)» (1912 г.). Л. Б. Каменев отмечает, что в своей политике Л. А. Кассо руководствовался не нормами законности, а вопросами целесообразности. Министр не игнорировал университетскую автономию, но полагал, что эта модель показала себя неэффективной, раз высшая школа оказалась включена в революционное движение². Отдельное место в статье отводится традиционной для левых партий критике представителей кадетского лагеря, выступавших против студенческой забастовки, вред от которой, замечает Л. Б. Каменев, они сопоставляли с вредом устава 1884 года³. В настоящих условиях, отмечается в работе, либералы представляют куда большую угрозу, чем ранее, т. к. в отличие от 1905 г. в начале 1910-х их блок окреп, «организовался, выработал, наконец, свою систему взглядов и столь же решителен в своем отпоре демократии, как и реакции»⁴. Таким образом, в социал-демократической печати (как меньшевистской, так большевистской) была сформулирована четкая установка, описывающая кризис как конфликт демократического (революционного) студенчества с самодержавием и лагерем либеральной буржуазии.

Первая статья эсеровского «Знамени труда», посвященная кризису 1911 г., разбирает критику, обрушившуюся со стороны разнообразных политических сил на растущее студенческое движение. Аргументы против движения слева заключались в том, что если студенчество – не класс, то его выступления не могут носить подлинно революционный характер. Это суждение, по мнению автора, нельзя считать обоснованным, так как движение в высшей школе выполняет важную пропагандистскую функцию. Аргументы справа, «из лагеря либеральных пенкоснимателей», которые беспокоятся о сохранении спокойствия в высшей школе и обвиняют студентов в нигилизме, также не кажутся автору убедительными. Он отмечает, что нельзя говорить о подлинном культурном творчестве в обществе, где «вытраивается личность, где смята и уничтожена она»⁵. То есть политическая борьба, по мнению автора, должна возглавлять борьбу за свободную культуры и науку.

¹ Ленин В. И. Революционный подъем // ПСС. М., 1968. Т. 21. С. 340; Социал-Демократ. 1912. № 27, 17 (4) июня.

² Каменев Л. Б. Что такое ликвидаторы? (Ответ на вопрос) // Между двумя революциями. М., 1923. С. 394. (Просвещение. 1912, № 5–7.)

³ Там же. С. 396.

⁴ Там же. С. 397.

⁵ Студенческие волнения // Знамя труда. 1911. Январь. № 33. С. 11–12 (9–12).

«Голая, настоящая обывательщина пышным цветом расцвела в высших учебных заведениях [...] психологическая реакция, аполитизм, бегство от общественной жизни» – так характеризует положение студенческого движения в 1909–1910 гг. автор под псевдонимом «Недавний студент»¹. Однако события конца 1910 – начала 1911 гг. оказались во многом переломными и сумели пробудить студенчество, вселить новую жизнь в студенческие организации. Задачу эсеров в изменившейся конъюнктуре автор видит в курсе на радикализацию протеста, его защиту от «умеренности» и «лояльности»².

Некоторых авторов события 1911 г. заставили задуматься о наиболее эффективной структуре организации студенческого движения. Публицист под псевдонимом «Бывший студент» предложил опираться на областные землячества, которые бы примыкали к партийным отделениям³. Такое устройство, полагал он, позволит плотнее взаимодействовать с потенциальными членами партии, не допускать появления провокаторов и рекомендовать лучших для вступления в центральные органы.

Статья «Еще о студенческих беспорядках», опубликованная в феврале 1911 г., рассказывает о текущем развитии протеста высшей школы. Автор отдельно обратил внимание на идею Кассо отправлять ученых для подготовки к профессорскому званию в «питомники» при немецких университетах, что, как отмечается в тексте, являлось попыткой усмирить высшую школу и усилить позиции академистов. В статье также высказывается замечание о борьбе за влияние на высшую школу, развернувшуюся между правительством и либералами (а также правой и левой профессурой соответственно). При этом студенчество не поддавалось их влиянию, а «предпочло перейти в наступление», т. е. организовать забастовку с собственными требованиями. В «расцвете студенчества» автор видит подъем проявления единого порыва всего общества, недовольного самодержавием, т. к. посыл студенческой забастовки разделили не только радикалы, но и либеральная профессура, кадеты, представители октябристов, а сами студенты с готовностью протягивают руку помощи рабочему движению. Студенческое «движение ширится, разрастается. Невидимая работа жизненных сил по всему лону земли русской залечила старые раны, выслала новые молодые побеги. Они тянутся к солнцу, они бунтуют против всего, что отнимает у них это солнце»⁴.

В одном из следующих номеров «Знамени труда» в разделе «Хроника» было опубликовано обращение Коалиционного комитета петербургского студенчества, которое призывало срывать лекции, выявлять доносчиков,

¹ Недавний студент. Началось // Знамя труда. 1911. Январь. № 33. С. 12 (12–15).

² Там же. С. 15.

³ Бывший студент. Письмо в редакцию // Знамя труда. 1911. № 33. Январь. С. 31.

⁴ Еще о студенческих волнениях // Знамя труда. 1911. № 34. Март. С. 3. (1–4).

отбивать товарищей от полиции¹. После окончания кризиса 1911 г. отражение событий студенческого движения на страницах нелегальной революционной печати резко сокращается. Одним из последних материалов стала статья Барсова «К началу учебного года», написанная в сентябре 1911 года. Автор полагает, что студенчество в деле борьбы за автономию высшего образования осталось одиноким, т. к. профессура не оказала ему должной поддержки и подставила под «репрессалии». Тем не менее начало новых студенческих выступлений видится автору неизбежным. При этом Барсов выражает надежду, что студенчество выберет путь, в «котором сольются принцип морального обязательства охраны чести и достоинства и анализ сил и возможностей»².

Таким образом, в главном эсеры солидаризировались с позицией социал-демократической печати. Студенчество представлялось им в виде демократической силы, важной части революционного движения, оппонентами которого выступали не только власти, но и профессура. В этом коренное отличие описания кризиса от интерпретации либерального лагеря, в котором острие правительственной атаки на высшую школу было направлено на университетскую автономию, а основным оппонентом МНП выступали профессорские коллегии³.

Позволим себе несколько наблюдений и выводов в контексте решения задачи, сформулированной в начале статьи. Прежде всего, нельзя не отметить, что тексты нелегальной прессы прямо корреспондировались с деятельностью революционных партий в российских университетах и теми лозунгами, которые звучали в так же нелегально распространявшихся листовках и прокламациях [см.: 6, 10]⁴. Таким образом, они имели, несомненно, важное значение для формирования того информационного поля, в рамках которого студенческой молодежью воспринимались и интерпретировались события. Можно предположить, что образ студенчества как некой единой демократической силы, борющейся с самодержавным режимом, сам по себе служил мощным фактором постоянной студенческой фронды эпохи Кассо.

Действительно, все представители леворадикального движения приветствовали студенческий подъем и видели в нем начало выхода из периода так

¹ Из хроники студенческого движения // Знамя труда. 1911. № 34. Март. С. 24. (23–25).

² Барсов. К началу учебного года // Знамя труда. 1911. № 38. Октябрь. С. 24–25.

³ См., напр.: Изгоев А. С. Небывалый разгром // Кризис высшей школы. М., 1911. С. 3–16; Арсеньев К. Положение дел в высшей школе // Вестник Европы. Т. 46. 1911. Кн. 3. Март. С. 334–348; Вернадский В. И. 1911 год в истории русской умственной культуры. [СПб.], 1911.

⁴ См. также: Борисенко М. В. Студенчество Петербурга в 1907–1914 гг.: дис. ... канд. ист. наук. Л., 1984.

называемой реакции, начавшегося после подавления Первой русской революции (при этом социал-демократов студенчество интересовало в качестве союзника для рабочего движения, а эсеры рассматривали забастовку как проявление общественного недовольства самодержавием в целом). Радикальных политиков интересовало прежде всего место студенчества в революционной борьбе, выявление эффективных и неэффективных методов протеста в высшей школе. Тематика, важная для либеральной печати (требования академических свобод, противостояние правительства и профессуры, разгром Московского университета, нарушение университетской автономии и т. п.), отходила далеко на второй план. Отличительной чертой и социал-демократической, и социал-революционной печати стала уничтожительная критика либерального политического лагеря и его предательской, по мнению авторов рассмотренных газет, позиции по отношению к борьбе с самодержавием, важной частью которой являлся студенческий протест. Таким образом, революционная печать действовала согласно партийным установкам и, чувствуя симпатии студенчества к левым идеям, пыталась склонить его к активной революционной борьбе, которая выходила бы за узкие рамки борьбы высшей школы за ее права.

Стоит также подчеркнуть, что, хотя большинство студентов являлись представителями не «революционных классов», ни одна из революционных партий, в том числе большевистская, открыто не называла студенчество частью буржуазно-либерального, враждебного социализму лагеря. Напомним, что именно такая оценка утвердилась в революционном дискурсе в историографии эпохи сталинизма, и была закреплена в «Кратком курсе истории ВКП(б)»¹. Однако оценки и интерпретации в революционной публицистики эпохи Кассо оказались востребованными в позднем советском историографическом дискурсе (после «оттепели»), рисуя университеты как центры революционного движения, возглавляемого большевиками [3; 4; 11]. Другое дело, что в постсоветскую эпоху большее влияние на историографические нарративы приобрели интерпретации, характерные, скорее, уже для либеральной печати, рассматривающие разгром университетов не столько через призму борьбы с революционным студенчеством, сколько с «университетской автономией» и профессорскими коллегиями [1; 5]. Можно предположить, что перспективным является не только рассмотрение с разных идеологических позиций различных факторов кризиса 1911 г., но и перенос фокуса исследования на изучение не только политических воззрений, но и ментальности основных участников событий – профессуры, студенчества и власти.

¹ История Всесоюзной Коммунистической партии (большевиков): Краткий курс / под ред. комиссии ЦК ВКП (б); Одобрен ЦК ВКП (б). 1938 год. М.: Госполитиздат, 1945. С. 28.

Список сокращений

ЛГУ – Ленинградский государственный университет
МНП – министерство народного просвещения
РСДРП – Российская социал-демократическая рабочая партия
ПСС – Полное собрание сочинений

Список литературы

1. Аврус А. И. Власть и университеты в России // Диалог со временем: альманах интеллектуальной истории. 2003. Вып. 10. С. 207–218.
2. Баринов Д. А. Кризис высшей школы 1911 г. в фокусе историографии // Клио. 2017. № 10. С. 106–117. URL: <http://history.museums.spbu.ru/images/Klio/Barinov.pdf> (дата обращения: 20.07.2018).
3. Бондаревская Т. П. Петербургский комитет РСДРП в революции 1905–1907 гг. Л.: Лениздат, 1975. 327 с.
4. Борисенко М. В. Участие студенчества Петербургского университета в революционном движении в 1907 – феврале 1917 г. (историография вопроса) // Очерки по истории Ленинградского университета. Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. Т. 5. С. 136–150.
5. Дмитриев А. Н. По ту сторону «университетского вопроса» // Университет и город в России (начало XX в.). М.: НЛЮ, 2009. С. 105–204.
6. Лейкина-Свирская В. Р. Из истории борьбы Петербургского университета с министерством Кассо // Вестник ЛГУ. 1947. № 4. С. 151–158.
7. Ростовцев Е. А., Андреева В. В. Воюющий университет в фокусе периодической печати (1914–1915) // Клио. 2017. № 10. С. 118–135. URL: http://history.museums.spbu.ru/images/Klio/Rostovtsev_Andreeva.pdf (дата обращения: 20.07.2018).
8. Ростовцев Е. А., Андреева В. В. Кризис 1911 г. в Петербургском университете в зеркале российской прессы // Клио. 2013. № 10 (82). С. 77–87. URL: http://history.museums.spbu.ru/files/Issledovaniya/publikacii_sotrudnikov/Andreeva_Rostovcev.pdf (дата обращения: 20.07.2018).
9. Ростовцев Е. А., Андреева В. В., Сидорчук И. В. От Санкт-Петербургского университета к Петроградскому: столичная университетская корпорация в фокусе прессы (июль-сентябрь 1914 г.) // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. № 7 (6/2). С. 97–106. URL: http://history.museums.spbu.ru/images/V_focuse.pdf (дата обращения: 20.07.2018).
10. Савельева В. Г., Яковлев В. П. Студенческая забастовка 1911 г. и Петербургский университет // Вестник ЛГУ. Серия: История, языковедение, литература. 1983. № 2. Вып. 1. С. 14–19.
11. Трайнин А. С. Деятельность большевистской партии по организации и воспитанию молодежи в период подготовки и проведения буржуазно-демократической революции в России (1903 – февраль 1917 г.) // Ученые записки Ставропольского государственного педагогического института. Ставрополь, 1965. Т. 22. С. 174–188.
12. Щетинина Г. И. В. И. Ленин о студенческом движении в России // История и историки: историографический ежегодник. 1970. М., 1972. С. 355–373.

Статья поступила в редакцию 20.07.2018 г.; принята к публикации 20.08.2018 г.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Об авторах**Баринов Дмитрий Андреевич**

кандидат исторических наук, научный сотрудник, Институт истории, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, ORCID ID 0000-0003-3592-8557, d.barinov@spbu.ru

Ростовцев Евгений Анатольевич

доктор исторических наук, доцент кафедры истории России с древнейших времен до XX в. Института истории Санкт-Петербургского государственного университета, г. Санкт-Петербург, ORCID ID 0000-0002-5833-448X, e.rostovtsev@spbu.ru

The higher school crisis of 1911 in the revolutionary press

D. A. Barinov, E. A. Rostovtsev

The crisis that broke out in high school in 1911 was of such a scale that it exceeded its purely academic scope and became one of the most significant events of the Russian Empire of that period. The crisis affected not only the teaching staff and students, but also attracted the attention of various political parties that expressed their attitude to the crisis in the pages of the party press. The aim of the present work is to consider the views of the revolutionary parties: the Bolsheviks, the Mensheviks and the Social Revolutionaries on the crisis of the higher school. Based on the analysis of articles published in “Voice of the Social Democrat”, “Our Dawn”, “Banner of Labor”, “Truth” and others, we tried to present the perception of the crisis by radical political forces. The analysis made it possible to determine that the theme of the revolutionary press during the crisis period was significantly different from the liberal one, for which the protection of academic freedoms and support for the professorate struggle for a free university were topical. For the revolutionaries, all the subjects associated with this problem (the identity of the odious minister of public education Kasso, the “defeat” of the Moscow University, confrontation with the ministry, etc.) turned out to be far away on the periphery. The main task solved by the authors of the radical periodicals was the determination of the most effective student struggle tactics. The article suggests the role of the radical revolutionary press in shaping the socio-political position of students of the Kasso era, and shows the influence of the discourses formed in the revolutionary radical press on subsequent historiography associated with the crisis of higher education.

Keywords: high school of the Russian Empire, crisis of 1911, revolutionary press, the Bolsheviks, the Mensheviks, the Socialist Revolutionaries, History of Universities.

Acknowledgments: the article was prepared with the financial support from the Russian Foundation for Basic Research of the grant “The Higher School Crisis of 1911”, project No. 17-01-00222

Citation for an article: *Barinov D. A., Rostovtsev E. A.* The higher school crisis of 1911 in the revolutionary press. *West – East*. 2018, no. 11, pp. 99–109. DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-99-109 (In Russ).

References

1. Avrus A. I. Vlast' i universitety v Rossii [Power and universities in Russia]. *Dialog so vremenem: al'manakh intellektual'noy istorii* = Dialogue with time: the anthology of intellectual history, 2003, Issue 10, pp. 207–218. (In Russ.).
2. Barinov D. A. Krizis vysshey shkoly 1911 g. v fokuse istoriografii [The crisis of higher education in 1911 in the focus of historiography]. *Klio*. 2017. No. 10. Pp. 106–117. Available at: <http://history.museums.spbu.ru/images/Klio/Barinov.pdf> (accessed 20.08.2018). (In Russ.).
3. Bondarevskaya T. P. Peterburgskiy komitet RSDRP v revolyutsii 1905–1907 gg. [Petersburg Committee RSDLP in the revolution of 1905–1907]. Leningrad: Lenizdat, 1975. 327 p. (In Russ.).

4. Borisenko M. V. Uchastiye studenchestva Peterburgskogo universiteta v revolyutsionnom dvizhenii v 1907 – fevrale 1917 g. (istoriografiya voprosa) [Participation of students of St. Petersburg University in the revolutionary movement in 1907 – February 1917 (historiography of the issue)]. *Ocherki po istorii Leningradskogo universiteta* = Essays on the history of the Leningrad University, Leningrad: Leningrad State University Publishing House, 1984, vol. 5, pp. 136–150. (In Russ.).

5. Dmitriev A. N. Po tu storonu «universitetskogo voprosa» [On the other side of the “university issue”]. *Universitet i gorod v Rossii (nachalo XX v.)* = University and city in Russia (beginning of the twentieth century), Moscow: NLO, 2009, pp. 105–204. (In Russ.).

6. Leykina-Svirskaya V. R. Iz istorii bor'by Peterburgskogo universiteta s ministerstvom Kasso [From the history of the struggle of St. Petersburg University with the Ministry of Kasso]. *Vestnik LGU* = Bulletin of Leningrad State University, 1947, no. 4, pp. 151–158. (In Russ.).

7. Rostovtsev E. A., Andreeva V. V. Krizis 1911 g. v Peterburgskom universitete v zerkale rossiiskoy pressy [The crisis of 1911 at St. Petersburg University in the mirror of the Russian press]. *Klio*. 2013, no. 10 (82), pp. 77–87. Available at: http://history.museums.spbu.ru/files/Issledovaniya/publikacii_sotrudnikov/Andreeva_Rostovcev.pdf (accessed 20.08.2018). (In Russ.).

8. Rostovtsev E. A., Andreeva V. V. Voyuyushchii universitet v fokuse periodicheskoi pechati (1914–1915) [Warring University in the focus of the periodical press (1914–1915)]. *Klio*, 2017, no. 10, pp. 118–135. Available at: http://history.museums.spbu.ru/images/Klio/Rostovtsev_Andreeva.pdf (accessed 20.08.2018). (In Russ.).

9. Rostovtsev E. A., Andreeva V. V., Sidorchuk I. V. Ot Sankt-Peterburgskogo universiteta k Petrogradskomu: stolichnaya universitetskaya korporatsiya v fokuse pressy (iyul'-sentyabr' 1914 g.) [From St. Petersburg to Petrograd University: metropolitan University Corporation in the focus of the press (July-September 1914)]. *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl'* = Historical and socio-educational thought, 2015, no. 7 (6/2), pp. 97–106. Available at: http://history.museums.spbu.ru/images/V_focuse.pdf (accessed 20.08.2018). (In Russ.).

10. Savelyev V. G., Yakovlev V. P. Studencheskaya zabastovka 1911 g. i Peterburgskii universitet [Student strike in 1911 and St. Petersburg University] *Vestnik LGU* = Bulletin of Leningrad State University. Series: History, Linguistics, Literature, 1983, no. 2, issue 1, pp. 14–19. (In Russ.).

11. Trainin A. S. Deyatel'nost' bol'shevistskoy partii po organizatsii i vospitaniyu molodezhi v period podgotovki i provedeniya burzhuazno-demokraticeskoi revolyutsii v Rossii (1903 – fevral' 1917 g.) [The activities of the Bolshevik Party in organizing and educating young people during the preparation and conduct of the bourgeois-democratic revolution in Russia (1903 – February 1917)]. *Uchenyye zapiski Stavropol'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta* = Bulletin of Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol, 1965, vol. 22, pp. 174–188. (In Russ.).

12. Shchetinina G. I. V. I. Lenin o studencheskom dvizhenii v Rossii [V. I. Lenin on the student movement in Russia]. *Istoriya i istoriki: istoriograficheskii yezhegodnik* = History and historians: a historiographic yearbook, 1970, Moscow, 1972, pp. 355–373. (In Russ.).

Submitted 20.07.2018; revised 20.08.2018.

All authors have read and approved the final manuscript.

About the authors

Dmitriy A. Barinov

Ph. D. (History), Researcher, Institute of History, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, ORCID ID 0000-0003-3592-8557, d.barinov@spbu.ru

Eugeny A. Rostovtsev

Dr. Sci. (History), Associate Professor, Institute of History, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, ORCID ID 0000-0002-5833-448X, e.rostovtsev@spbu.ru

**ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ И РОЛЬ
КОММЕМОРАТИВНЫХ ПРАКТИК В СОВРЕМЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

УДК 378:37.014

DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-110-117

**Internationalization of higher education
through academic mobility***A. Green, O. S. Safonkina*

The article deals with Erasmus+ Key Action 1 International Credit Mobility, one of the most popular programmes under European Commission. The article considers the opportunities that it provides for the students and staff from European Universities and those beyond Europe: to study, teach or train in a new academic and geographic environment. It analyses the partnership of University of Bedfordshire (UK) and National Research Mordovia State University (Russia). From the position of programme requirements, it highlights its unique character to expand international cooperation, open up new regions and Universities for staff and students, develop and strengthen partnerships and engage with new fields of international research. The article discusses the relevance of the mobility to the internationalisation strategy of each University. It also talks about the quality of the cooperation arrangements which details previous experience of similar projects with the higher education institutions, and explains how the Partner Universities are planning to share responsibilities, roles and tasks during the life time of the project. Quality of project design and implementation is also highly important. It presents the different phases of the mobility project and summarizes the partner organisations plans in terms of selection of participants, the support provided to them and the recognition of their mobility period. Impact and dissemination of the programme considers the desired impact of the mobility project on the partner organisations at local, regional and national levels.

Keywords: Erasmus+, Credit Mobility, Key Action 1, internationalization, University of Bedfordshire, National Research Mordovia State University.

Citation for an article: *Green A., Safonkina O. S. Internationalization of higher education through academic mobility. West – East. 2018, no. 11, pp. 110–117. DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-110-117*

This article presents a case of the partnership of Ogarev Mordovia State University (Saransk, Russia) and University of Bedfordshire (Bedford, UK) in the area of Key Action 1: Mobility of Individuals.

Within Erasmus+ initiative, the Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA) supports various activities and one of them is Key Action 1 with the largest share of 63 % in Erasmus+ programme budget supporting [4]. Key Action 1: Mobility of Individuals provides beneficiaries with a unique chance to spend a period of time in another participating country [2]. Regardless of the status of the participant, they always can gain valuable experience of life, study and work. However, there are three category of beneficiaries within this programme: students, faculty and University staff not involved or not only involved into direct teaching. Thus, the action provides opportunities for students to improve learning performance and their skills, gain cultural awareness, improved foreign language competences, develop better awareness of the European project and the EU values and enhance their employability and career prospects by increasing the opportunities available to them in the future [5].

As regards staff both teaching and non-teaching, the mobility activities are expected to improve various competences in the area of their professional profiles (teaching or training), broaden understanding of practices, policies and systems in education in EU countries, increase capacity to foster changes in the area of international of tertiary education institutions, to increase the quality of their work and activities for the benefits of various relevant target groups as well as improve foreign language competences and increase motivation and satisfaction in their daily work [5].

The relevance of the strategy of the mobility project between Ogarev Mordovia State University (OMSU) and University of Bedfordshire (UB) is defined first of all by the internationalisation strategy of the higher education institutions. The aim of this mobility project is to promote staff and student mobility from OMSU to the Centre for Research in English Language Learning (CRELLA), UB, and correspondingly, the mobility of staff from UB to OMSU, and to enable staff and students at both HEIs to gain professional experience in another country, benefitting from knowledge transfer and intercultural experiences.

The University of Bedfordshire has a well-established tradition of training both international students and staff: it promotes effective English language education through research into English language learning, teaching and assessment. CRELLA at UB is the largest specialist university research institute in language assessment in the United Kingdom and is dedicated to research into the improvement of assessment of language abilities around the world. It has a high reputation for developing courses of English for varied HE contexts and purposes. CRELLA has long history of excellent research on the assessment of language abilities, not only impacting on training and students experience within UB but also influencing the theory, policy and practice of English language testing/learning worldwide. This was recognised when CRELLA was awarded 100 % for the impact of its research in the UK's most recent national research evaluation exercise, REF2014.

CRELLA works with a number of international providers of language assessment including with Cambridge English Language Assessment in the on-going research programme into its English language proficiency examinations, with Trinity College London Examination Board to validate and revise their language tests and with the British Council, which we advise on its language testing programmes and their global impact. Projects such as the investigation into the use of academic English language tests to evaluate the language skills of foreign doctors for the UK General Medical Council and the development of the Password tests for entry to Higher Education, which involved original research into the language demands on students in HE, have given CRELLA unrivalled expertise in the areas of language learning, assessment and testing.

CRELLA also has extensive experience of working with teachers in higher education to improve the quality of assessment in line with best European practice. Recent projects include ProSET, with 11 partner universities in the Russian Federation, awarded 975,000 Euros under the TEMPUS programme and TALE, coordinated by the University of Cyprus and awarded 250,000 Euros under Erasmus+. These practical projects, have given us extensive insights into current practices and areas for improvement in language teaching and assessment in higher education in former Soviet countries.

This mobility project not only is in line with CRELLA's ambition to expand cooperation with partners across Europe, but it will also contribute to UB Global Engagement Strategy, particularly helping UB meet such objectives as developing multiculturalism and international awareness by providing opportunities for staff and students to gain intercultural experience and furthering the goal of offering opportunities for international scholars to engage in academic activities at the university. It will also strengthen and extend the links CRELLA has developed in the Russian Federation with these partners, in line with developing their international links and partnerships). In connection with development and enhancing their international research, enterprise and knowledge transfer profile, it will enhance the global reputation of CRELLA and UB, promoting research collaboration and knowledge transfer.

OMSU is a National Research State University with over 30,000 students. It is a classical University which means it pays equal attention to both Humanities and Science. The development of internationalization of HE is very important as it can influence all spheres of the HE development. OMSU runs a number of double degree programmes and is intensively involved into Erasmus+ programme, including Capacity Building in the area of Higher Education and Jeanne Monnet. However, the university realizes the importance of ongoing international cooperation, thus increasing competitiveness and innovativeness of the education offered by it.

The interest in international mobility is defined by the priorities OMSU sets within the Programme of University development for 2016–2020. It emphasizes

the development of international cooperation in the field of academic research and academic mobility for both students and staff. OMSU has successfully implemented Individual Mobility programmes involving both students and staff with 12 European countries: UK, Italy, Finland, Romania, NL, Ireland, Bulgaria, Serbia, PL, Latvia, Hungary and France. Also, OMSU conducts mobilities and double degree programmes with a number of non-EU partners, such as China, Tajikistan, Jordan, Kazakhstan, Azerbaijan, Armenia, Belarus, Ukraine, etc. However, it emphasizes that internationalization should be rooted in the EU experience, as this can foster the growth of national education and increase integration with international Higher Educational Institutions. The relevance of the Individual Mobility to the University goals is also clearly stated in Competiveness Programme of the University for 2015–2020, where academic mobility, EMI and international research are envisaged as the main strategic priorities for the University.

The internationalization policy of OMSU is based significantly on academic mobility for both staff and students, as the increase of the international University capacity and attractiveness is possible only within the participation of both categories in European exchange or research programmes. Thus, CRELLA and OMSU participated in the TEMPUS ProSET project, where OMSU was the national coordinator for the Russian Federation, providing the target audience of in-service and pre-service teachers with improved language skills and educational competences. This project, conducted in collaboration with the Ministry of Education, dramatically improved the situation of Testing and assessment across the Russian Federation, making it possible to broaden the horizons of professionalism and support professional development, leading to better recognition of competences gained through the learning periods. [1] Therefore, the quality of the cooperation arrangements is detailed in the previous experience of both partners in similar projects with higher education institutions, responsibilities, roles and tasks which are defined in the Inter-institutional Agreements that the partners are to sign. According to them, both HEIs will be involved in developing the skills of particular groups of trainees.

All mobilities will take place within the period of two academic years and both HEIs will provide support for visas and accommodation. In OMSU the project will be administered by Erasmus+ Officer, who is the Head of International Relation Office of OMSU. That will guarantee the complete correspondence to the legislation for visa, insurance, and other legal procedures. At the level of the Department the project will be managed and supervised by Deans to provide the correct implementations of curricula for students' mobility and selection of candidates. The outgoing staff mobility from OMSU will be conducted by the people who will be chosen due to their professional relevance and competence as well as their expertise in training university teachers to achieve the sustainable

multiplication results of the project through further training of the University staff. That is why they should have a prior experience in attending workshops by European teacher trainers and in conducting own workshops in teaching and assessing EAP for pre- and in-service teachers. Student mobility will be conducted on Master's level (in EAP, ELT and LTA), which will allow the participant not only participate in every day training, but also will enable them to collaborate on research and innovation projects. All in all, the selection will be made on the basis of academic and research merits as well their language skills. UB will ensure compliance with the legislation and Erasmus+ requirements for all relevant procedures and paper work. The outgoing staff mobility from UB will be conducted in a similar pattern to OMSU. The staff members will be selected for their professionalism as well as their expertise in training university teachers in order to provide sustainable multiplication results of the training programme delivered by UB.

The quality of project design and implementation is provided through the transparency of the structure of the programme, proper planning and monitoring structure. This mobility project is divided into 3 stages: preparation, implementation, and follow up. The preparation stage will cover encapsulating processes, systems and resources that will be undertaken to impellent planned activities. It will also cover in-depth needs analysis. English language levels of potential participants will be reviewed using a QA leveling test, students will be selected for the mobility based on their merits and language level. In this way, the selection of both HEIs for this project will reflect a deliberate choice to create a quality partnership that builds upon shared expertise between EU and Russian partners. The resulting project plan will reflect both the needs of each HEI and the administrative support needed to implement the activities. The Mobility Agreement will be signed to ensure the implementation of the project in line with EU rules and standards.

The implementation stage will cover all incoming and outgoing mobilities of students and staff. UB will offer training in teaching English for Academic purposes including testing and assessment module and English as a Medium of Instruction to OMSU staff on site; the latter will then participate in teaching and observing its staff delivering such courses. UB staff will then train a large group of OMSU staff on their sites respectively and will also deliver teaching as part of in-service teacher training for MA courses. Participants from OMSU are English language teachers so no additional language support is necessary. MA students will spend 5 months in the Institutions participating in study activities and conducting their MA research.

At the Follow up stage, the mobility period and the training delivered will be recognised by UB as an output for Knowledge Transfer both in the Programme Country and in the Partner Country and the materials produced will also be

recognised as research and scholarly activity outputs. For the Partner Country, the training will be recognised as evidence of Continuing Professional Development while the outputs produced will be recognised as outputs for scholarly activity.

The mobility project will have an impact on several levels. At the local level, it will contribute to the development of the expertise in teaching foreign languages and academic skills. The participation of UB will provide knowledge transfer in terms of expertise in teaching foreign languages and relevant academic skills, which allow both HEI to promote sustainable inter-university co-operation in the relevant fields. For UB the programme will contribute to the university's internationalization agenda. By developing competence in teaching through the medium of English, this gives the students of UB the opportunity to study at partner institutions such as this one so one positive outcome would be the introduction of an exchange partnership with OMSU. This will also have a positive impact on UB as OMSU students will be able to come to UB and contribute to the intercultural experience of both categories of students. It will also enhance the reputation of UB as a teacher training institution on the national and international stage.

On the regional level for OMSU, the programme will facilitate the establishment of an experienced pool of teaching staff who, after participating in this programme, will have acquired the necessary skills and experience to develop and introduce a new course in languages for in-service university staff, undergraduate, postgraduate students and new career development courses for various categories of people. Fostering the reciprocal development of human resources will also improve and develop the issues related to teaching foreign languages to provide the comparability of university curricula to EU standards and to the quality of qualifications.

The impact of this programme will be evident on a national level, too. Empowered with EU quality standards in language related areas, OMSU staff and students will contribute to the development of national qualification frameworks in line with Russian national priorities by promoting the introduction of English into all circles of tertiary education. The participation of the University of Bedfordshire will enhance mutual understanding between peoples and cultures of the EU and of Russia, reform and modernise higher education and develop the quality and relevance of higher education.

Therefore, the project will make it possible to promote development of LTA at a new UK proved quality level in Russia; the insights drawn from this development will provide UB researchers with new, context-specific perspectives. This Mobility programme is also expected to bring positive and long-lasting effects on the participants and participating organisations involved, as well as on the policy systems in which such activities are framed.

References

1. Borisova S., Chmykh I., Gvozdeva M., Kalinina A., Kozhevnikova L., Kuznetsova O., Levchenko V., Milyavskaya N., Mironova O., Novikova V., Onoprienko E., Polshina Yu., Sadvinskaya T., Sadykova A., Safonkina O., Sannikova S., Shablikova N., Shkuratova T., Simonova O., Solnyshkina M. other. Course handbook for promoting sustainable excellence in english language testing and assessment. Moscow, 2014. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25380096> (accessed 20.01.2017).
2. Erasmus+ Programme Guide. Version 2. 2017. Available at: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus2/files/2017-erasmus-plus-programme-guide-v2_en.pdf (accessed 20.01.2017).
3. Green A. B. Exploring Language Assessment and Testing. Routledge: Introductory Textbooks for Applied Linguistics. 2013.
4. Key Action 1. Available at: <https://www.erasmusplus.org.uk/key-action-1> (accessed 20.01.2017).
5. Key Action 1. URL: Learning Mobility of Individuals. Available at: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/programme-guide/part-b/three-key-actions/key-action-1_en (accessed 20.01.2017).
6. Safonkina O. S., Burenina N. V., Kalinina A. G. Assessment of english for russian universities: implementing new techniques and moving forward. *Yazyk, kul'tura i obshchestvo v sovremen-nom mire: materialy Mezhdunar. nauchnoi konf.*, ed. by: B. A. Zhigalev (otv. red.), E. S. Gritsenko, E. P. Savrutsкая, E. R. Porshneva, S. N. Samozhenov, I. Yu. Zinov'eva, E. V. Plisov, T. Yu. Kolo-sova, S. M. Fomin, Yu. N. Terekhina (executive secretary). 2012. С. 173–176. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20576513> (accessed 20.01.2017). (In Russ.).

Submitted 20.07.2018; revised 20.08.2018.

All authors have read and approved the final manuscript.

About the authors

Anthony Green

PhD, Professor, Professor in Language Assessment, University of Bedfordshire, tony.green@beds.ac.uk

Olga S. Safonkina

Ph. D. (Philosophy), Associate Professor, Ogarev Mordovia State University, Saransk, olga.safonkina@gmail.com

Интернационализация высшего образования через академическую мобильность

Э. Грин, О. С. Сафонкина

В статье рассматривается программа Erasmus + Key Action 1 International Credit Mobility, одно из самых популярных направлений работы Европейской комиссии, а также возможности, которые программа предоставляет студентам и сотрудникам европейских университетов и вузов за пределами Европы: учиться, преподавать или стажироваться в новой академической и географической среде. В данной работе анализируется опыт сотрудничества Университета Бедфордшира (Великобритания) и Национального исследовательского Мордовского государственного университета (Россия). С позиции программных требований подчеркивается уникальный характер этой программы для расширения международного сотрудничества, открытия новых регионов и университетов для ППС и студентов, развития и укрепления партнерских отношений и участия в новых областях международных исследований. В статье обсуждается актуальность мобильности для стратегии интернационализации каждого из вузов-участников. Обсуждается качество

соглашений о сотрудничестве, в которых подробно излагается предыдущий опыт подобных проектов с высшими учебными заведениями, а также объясняется, как университеты-партнеры планируют делиться обязанностями, ролями и задачами в течение всего жизненного цикла проекта. Качество проекта и его реализация также очень важны для рассмотрения в рамках данной работы. Представлены различные этапы проекта мобильности, обобщаются планы партнерских организаций с точки зрения отбора участников, поддержки, и признания периодов мобильности. Рассматривается потенциальный итог проекта с точки зрения распространения результатов на местном, региональном и национальном уровнях.

Ключевые слова: Erasmus+, Credit Mobility, Key Action 1, интернационализация, Университет Бедфордшира, Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва.

Для цитирования: Грин Э., Сафонкина О. С. Интернационализация высшего образования через академическую мобильность // Запад – Восток. 2018. № 11. С. 110–117. DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-110-117

Список литературы

1. Borisova S., Chmykh I., Gvozdeva M., Kalinina A., Kozhevnikova L., Kuznetsova O., Levchenko V., Milyavskaya N., Mironova O., Novikova V., Onoprienko E., Polshina Yu., Sadovskaya T., Sadykova A., Safonkina O., Sannikova S., Shablikova N., Shkuratova T., Simonova O., Solnyshkina M. other. Course handbook for promoting sustainable excellence in english language testing and assessment. M., 2014. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25380096> (дата обращения: 20.01.2017).
2. Erasmus+ Programme Guide. Version 2. 2017. URL: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus2/files/2017-erasmus-plus-programme-guide-v2_en.pdf (дата обращения: 20.01.2017).
3. Green A. B. Exploring Language Assessment and Testing. Routledge: Introductory Textbooks for Applied Linguistics. 2013.
4. Key Action 1. URL: <https://www.erasmusplus.org.uk/key-action-1> (дата обращения: 20.01.2017).
5. Key Action 1. URL: Learning Mobility of Individuals. URL: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/programme-guide/part-b/three-key-actions/key-action-1_en (дата обращения: 20.01.2017).
6. Safonkina O. S., Burenina N. V., Kalinina A. G. Assessment of english for russian universities: implementing new techniques and moving forward // Язык, культура и общество в современном мире: материалы Междунар. научной конф. / редкол.: Б. А. Жигалев (отв. ред.), Е. С. Гриценко, Е. П. Савруцкая, Е. Р. Поршнева, С. Н. Саможенов, И. Ю. Зиновьева, Е. В. Плисов, Т. Ю. Колосова, С. М. Фомин, Ю. Н. Терехина (отв. секретарь). 2012. С. 173–176. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20576513> (дата обращения: 20.01.2017).

Статья поступила в редакцию 20.07.2018 г.; принята к публикации 20.08.2018 г.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Об авторах

Грин Энтони

PhD, Professor, Professor in Language Assessment, University of Bedfordshire,
tony.green@beds.ac.uk

Сафонкина Ольга Сергеевна

кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры английской филологии,
Национальный исследовательский Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарёва, г. Саранск, olga.safonkina@gmail.com

УДК 303.446.4(73/79)

DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-118-130

**Федеральные Программы международного образования
как элемент обеспечения национальной безопасности США***Л. П. Нелина*

В статье проводится анализ основных этапов становления Программ международного образования в качестве фундамента системы аналитического обеспечения внешнеполитической деятельности правительства США. Успешный запуск в СССР искусственного спутника Земли в 1957 г. обусловил установление консенсуса между Конгрессом США и президентом Д. Эйзенхауэром по вопросу тесной взаимосвязи сфер национальной безопасности и образования, который был воплощен в Законе «Об образовании в интересах национальной обороны» (NDEA) 1958 года. Раздел VI данного закона предусматривал создание ряда общенациональных программ, направленных, с одной стороны, на расширение сферы изучения иностранных языков (в первую очередь определенных правительством «критических языков») и на углубленное изучение культуры, экономики, истории, социально-политической сферы соответствующих данным языкам регионов мира – с другой. В 1961 году в соответствии с Законом Фулбрайта – Хейза программы Раздела VI NDEA были дополнены зарубежным компонентом, направленным на активизацию международного культурного, технического и образовательного обмена, в том числе в сфере изучения иностранных языков и региональных исследований. Указанные законодательные акты в целом сформировали основу Программ международного образования, которая в дальнейшем расширялась с учетом внешнеполитической и внешнеэкономической конъюнктуры. Значение данных программ заключается в обеспечении кадров, обладающих соответствующей языковой и регионоведческой подготовкой для различных структур государственной власти, бизнеса и международных общественных организаций. В долгосрочной перспективе Программы международного образования позволяют обеспечивать национальные интересы США в сфере национальной безопасности, сохранения конкурентоспособности на мировых рынках и научно-технического преимущества.

Ключевые слова: NDEA, Программы международного образования, программы Раздела VI / Фулбрайта – Хейза, «критические языки», высшее образование США, национальная безопасность США.

Для цитирования: *Нелина Л. П.* Федеральные Программы международного образования как элемент обеспечения национальной безопасности США // Запад – Восток. 2018. № 11. С. 118–130. DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-118-130

Теоретическая база науки о международных отношениях начинает формироваться в США после Второй мировой войны. Ее возникновение в первую очередь связано с практическими потребностями, реализация которых приводит к формированию во второй половине XX в. разветвленной системы аналитического обеспечения внешнеполитической деятельности правительства, как на уровне академического сообщества, так и на уровне независимых экспертных организаций («мозговых центров»). Если деятельность последних находит широкое отражение в работах отечественных исследователей, то вклад академического сообщества в международно-политическую науку и практику международных отношений остается малоизученным. Тем более не находят должного отражения обеспечивающие фундамент указанной системы Программы международного образования, учрежденные Разделом VI Закона «Об образовании в интересах национальной обороны» (National Defense Education Act, NDEA) 1958 года. Позднее, наряду с программами международных обменов по Закону «О взаимном образовательном и культурном обмене» (Mutual Educational and Cultural Exchange Act), известному также как Закон Фулбрайта – Хейза (Fulbright-Hays Act) данные программы были инкорпорированы в Закон «О высшем образовании» (Higher Education Act, HEA) 1965 года¹.

В отечественной литературе изучение аналитических структур, обеспечивающих реализацию внешней политики США, преимущественно сосредоточено на освещении деятельности так называемых «мозговых центров». Интерес к данной теме сформировался еще в советской историографии [4], и сегодня данное направление является достаточно широко изученным [1; 5; 12]. При этом изучение деятельности академических структур в контексте внешнеполитических приоритетов США пользуется гораздо меньшей популярностью среди российских исследователей [8; 10; 11]. Первой в России попыткой комплексного изучения опыта исследовательских университетов США как главного звена американской академической науки является коллективная монография сотрудников Института США и Канады РАН [3]. Частичное отражение в работах С. А. Запрягаева и Н. А. Павловой находят условия разработки программ Раздела VI и так называемый эффект спутника [2; 9]. Также затрагивались вопросы, связанные с реализацией положений Закона Фулбрайта – Хейза [13]. Отдельные аспекты функционирования национальных ресурсных центров – одной из программ раздела VI – ранее рассматривались автором [6; 7].

¹ Программы международного образования Раздела VI Закона «Об образовании в интересах национальной обороны» в полном объеме были включены в Закон «О высшем образовании» в результате внесения поправок к последнему в 1980 году.

Немногочисленной является и собственно американская историография данной проблемы. Комплексные же исследования содержания и эффективности программ носили эпизодический характер и были обусловлены дискуссиями по вопросу их целесообразности. Результаты данных экспертиз отражены в исследованиях Корпорации РЭНД [18; 19] 1980–1982 гг., Национального центра иностранных языков Мэрилендского университета [14] и Комитета по анализу программ Раздела VI Национального исследовательского совета 2006 года [15].

Несмотря на то, что организационная структура высшей школы США начала формироваться с XVIII в., до середины XX в. финансирование организаций высшего образования осуществлялось преимущественно за счет частных средств или за счет средств штатов. Вплоть до 1980 года не существовало и централизованной системы управления высшей школой, когда, объединив управления нескольких федеральных агентств, Департамент образования начал свою работу в качестве отдельного министерства¹.

В начале 1950-х годов политические и социальные изменения привели к распространению федерального финансирования на сферу высшего образования. Успешный запуск в СССР искусственного спутника Земли в 1957 г. вызвал в США общенациональную озабоченность необходимостью расширения поддержки науки и образования. Данный факт, с одной стороны, разрушал ощущение абсолютной неуязвимости США, а с другой – демонстрировал отставание американской науки. Следствием «эффекта спутника» становится установление консенсуса между Конгрессом и президентом Д. Эйзенхауэром по вопросу тесной взаимосвязи сфер национальной безопасности и образования, воплотившегося в Законе «Об образовании в интересах национальной обороны» (NDEA) 1958 года. Принятие данного закона было направлено на укрепление военно-технического потенциала США за счет роста ассигнований на развитие фундаментальных научных исследований в университетах и укрепления их материально-технической базы [2, с. 42].

Раздел VI NDEA был озаглавлен как «Языковое развитие» (“Language Development”) и состоял из двух частей: Часть А «Центры, исследования и изучение» (“Centers and Research and Studies”) и Часть В «Языковые курсы» (“Language Institutes”)².

Содержание Части А предусматривало реализацию трех направлений программы. Первое из них заключалось в создании центров для изучения современных иностранных языков, являющихся приоритетными для правительства,

¹ Решение об учреждении Департамента образования было принято Конгрессом в 1979 г., однако фактически он начал свою работу в мае 1980 года.

² Public Law 85-864. National Defense Education Act of 1958 // U. S. Government Publishing Office. URL: <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/STATUTE-72/pdf/STATUTE-72-Pg1580.pdf> (дата обращения: 19.06.2018).

бизнеса, промышленности и образования или же недостаточно изучаемых в США. Помимо изучения иностранных языков, данные центры должны были создавать условия для изучения других областей, «необходимых для полного понимания территорий, регионов и стран, в которых эти языки употребляются, включая такие отрасли, как история, политология, экономика, социология, география и антропология» (Sec. 601 (a)). Позднее данная программа конституировалась в Программу национальных ресурсных центров (National Resource Centers, NRC)¹ и реализуется до наших дней.

Второе направление предусматривало учреждение стипендий для преподавателей иностранных языков, желавших повысить свою квалификацию не только в уровне владения языком, но и в других областях, необходимых для полного понимания регионов употребления данных языков (Sec. 601 (b)). Это направление также сохраняется и реализуется в Стипендиальной программе по изучению иностранных языков и региональным исследованиям (Foreign Language and Area Studies Fellowship, FLAS)².

Содержание третьего направления сводилось к учреждению специальной программы по финансированию исследований и разработок по методике преподавания иностранных языков и регионоведческих дисциплин (Sec. 602). В настоящее время данное направление реализуется в рамках Программы международных исследований и образования (International Research and Studies, IRS)³.

Главной задачей Части В стало обеспечение повышения квалификации для учителей начальной и средней школы и учителей-инструкторов посредством организации регулярных или краткосрочных курсов по изучению иностранных языков (Sec. 611).

Таким образом, раздел VI NDEA придавал изучению иностранных языков статус национального приоритета. Специфической характеристикой иницилируемых им программ было создание системы научно-образовательных центров при университетах, специализировавшихся на комплексном изучении отдельных регионов и подготовке соответствующих специалистов, позднее распространившейся на все уровни образования – бакалавров (B. A.), магистров (M. A.) и докторов философии (PhD) в области изучения иностранных языков и зарубежного регионоведения.

Финансирование программ Раздела VI началось в 1959–1960 академическом году и составило 3,5 млн долларов, основная его часть была

¹ National Resource Centers Programm // U. S. Department of Education. URL: <https://www2.ed.gov/programs/iegpsnrc/index.html> (дата обращения: 19.06.2018).

² Foreign Language and Area Studies Fellowship Programm // U. S. Department of Education. Available at: <https://www2.ed.gov/programs/iegpsflasf/index.html> (дата обращения: 14.11.2018).

³ International Research and Studies Programm // U. S. Department of Education. URL: <https://www2.ed.gov/programs/iegpsirs/index.html> (дата обращения: 19.06.2018).

направлена на Программы международных исследований и образования (2,5 млн). В последующие годы финансирование программ расширилось, особенно в Части В. К 1963 году финансирование по программам Части А составило 7,25 млн долларов, а по Части В – 7,97 миллионов [16, р. 23].

В связи с запуском программ Раздела VI также был определен перечень так называемых «критических языков», изучение которых становилось приоритетным для правительства. В 1959 году все «критические языки» были разделены на три группы по степени приоритетности их изучения. В первую группу, требующую первостепенного внимания, были отнесены шесть языков: китайский, японский, арабский, хинди/урду, португальский, русский. Восемнадцать языков были отнесены в группу второстепенной приоритетности, и еще пятьдесят девять были выделены в группу наименьшей приоритетности [16, р. 23]. Подобное разделение свидетельствует и о важности соответствующих данным языкам регионов во внешнеполитической стратегии США рассматриваемого периода.

Новый этап в развитии программ раздел VI NDEA начинается в 1961 г., когда по инициативе сенатора Дж. Фулбрайта был принят Закон «О взаимном образовательном и культурном обмене» (Закон Фулбрайта – Хейза)¹, предусматривавший широкий спектр международного культурного, технического и образовательного обмена. Закон в том числе акцентировал внимание на усилении сфер изучения иностранных языков и региональных исследований в американской образовательной системе за счет международных обменов (Sec. 102(b)(6)). Специальным указом президента Дж. Кеннеди функции, предусмотренные пунктом 102(b)(6), были делегированы Департаменту здравоохранения, образования и социального благосостояния и инкорпорированы в раздел VI NDEA в качестве его зарубежного компонента. Реализация данного компонента предполагалась за счет запуска четырех программ:

- Докторантура за рубежом (Doctoral Dissertation Research Abroad, DDRA);
- Факультет исследований за рубежом (Faculty Research Abroad, FRA);
- Групповые проекты за рубежом (Group Projects Abroad, GPA);
- Семинары за рубежом (Seminars Abroad, SA) [15, р. 18].

Тренд на расширение сферы изучения иностранных языков и отдельных регионов в первой половине 1960-х годов сохранялся. Свидетельством этого выступает принятие в 1966 г. Закона «О международном образовании» (International Education Act, IEA), предусматривавшего расширение роли федеральных властей в сфере международного образования, в том числе

¹ Public Law 87-256. Mutual Educational and Cultural Exchange Act of 1961 // U. S. Government Publishing Office. URL: <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/STATUTE-75/pdf/STATUTE-75-Pg527.pdf> (дата обращения: 19.06.2018).

переподчинение программ Раздел VI NDEA вновь созданным структурам и создание центров по изучению проблем международных отношений, выходящих за рамки отдельных стран и регионов. Главной же целью данной законодательной инициативы было расширение числа участников программ федерального финансирования. Однако средств для реализации поставленных в IEA целей выделено не было, и частично данные предложения были включены в программы Раздела VI NDEA при повторных утверждениях [16, р. 24]. В целом же можно констатировать, что установленная рассмотренными законодательными актами система подготовки специалистов в области иностранных языков и зарубежного регионоведения была направлена на реализацию конкретных кадровых потребностей правительства США в конце 1950-х и в 1960-е гг., а созданный Законом Фулбрайта-Хейза зарубежный компонент программы был направлен на закрепление позиций высшего образования в качестве политического, экономического и культурного ресурса для стран, представлявших интерес для Вашингтона.

Этап расширения и развития программ Раздела VI NDEA, соотносимый с 1960-ми гг., в начале следующего десятилетия сменился более критическим отношением со стороны Белого дома. В начале 1970-х годов администрацией президента Р. Никсона была предпринята первая из нескольких попыток сократить финансирование данных программ и в конечном счете закрыть их. Академическое сообщество восприняло данную инициативу резко критически. На сторону ученых встали и работающие в администрации президента представители академического сообщества, в особенности Г. Киссинджер и Д. Мойнихэн. Объединив усилия с президентами университетов, они сумели убедить Р. Никсона изменить свое отношение к программам Раздела VI NDEA [16, р. 24].

Первоначальный акцент программ на изучении иностранных языков и регионов их употребления был расширен за счет учета интересов бизнеса, международных организаций и других акторов формирующейся глобальной экономической системы. В связи с этим и программы Раздела VI с 1980 г. получили официальное название Программ международного образования [14, р. 4], и основной характеристикой их дальнейшего развития становится дробление в соответствии со спецификой поставленных задач. Так, в 1988 году в содержание Части В в качестве отдельной программы были включены Центры международного бизнес-образования (Centers for International Business Education), в 1992 г. стартовала программа Американских зарубежных исследовательских центров (American Overseas Research Centers) для стимулирования обмена опытом в сфере лингвистики и регионоведения. Также к Программам международного образования Раздела VI была добавлена Часть С, которая учреждала Институт международной

публичной политики (Institute for International Public Policy), деятельность которого была направлена на увеличение количества представителей различных меньшинств в сфере международной службы, включая международные волонтерские организации и службы иностранных дел Госдепартамента США.

Негативным фактором, сказывавшемся на развитии программ в этот период стал развивавшийся на протяжении 1970–1980-х гг. внутренний конфликт внутри ассоциируемого с ними сообщества. Его главной характеристикой стали противоречащие друг другу предложения по поводу перспектив развития Программ международного образования, с которыми разрозненные группы попеременно обращались к Конгрессу. Долгосрочным результатом данного конфликта стала эрозия общего финансирования. Так, несмотря на увеличение общего финансирования программ Раздела VI HEA с 34,7 млн долларов в 1990 г. до 54,5 млн долларов в 1997 г., фонд программ Фулбрайта-Хейза фактически остается стабильным в пределах 5 млн долларов. При этом, если сравнивать финансирование программ в 1967 г. и в 1995 г. с учетом инфляции, реальное финансирование сократилось на 45 % по трем оригинальным программам Раздела VI HEA и на 56 % по программам Фулбрайта-Хейза [16, p. 21].

Преодоление указанного внутреннего конфликта и вызванных им последствий связывают с деятельностью Национальной ассоциации государственных университетов и колледжей (National Association of State Universities and Land-Grant Colleges). В 1990 году, накануне очередного решения о продлении действия Программ международного образования, эта организация смогла выработать консолидированную позицию среди своих членов по вопросу перспектив рассматриваемых программ. В итоге многочисленных переговоров и компромиссов еще 17 ассоциаций высших учебных заведений, аффилированных с программами Раздела VI или Закона Фулбрайта-Хейза, объединились в Коалицию за международное образование (Coalition for International Education), функционирующую в качестве неформальной платформы для достижения консенсуса по вопросам функционирования данных программ [16, p. 19]. Однако данные меры не смогли предотвратить утрату Программами международного образования статуса приоритета для национальной образовательной системы. Так, в докладе сотрудников Национального центра иностранных языков Мэрилендского университета, подготовленном для Департамента образования в 2000 г., указывалось, что многие федеральные агентства «не могут или не желают» поддерживать должный уровень владения малораспространенными иностранными языками, особенно если это требует ежегодных затрат из бюджета [14, p. 80], в то время как потребности различных государственных структур в специалистах

по переводу охватывали 140 иностранных языков [14, р. 91–92]. Снижение уровня внимания к Программам международного образования имело свою проекцию и на вопросы национальной безопасности. Так, в заявлении Постоянного комитета Палаты представителей Конгресса по разведке, сделанном в 1997 г., констатировалось, что разведывательное сообщество США столкнулось с проблемой некомпетентности сотрудников, не обладающих достаточными языковыми навыками и знаниями о странах их употребления¹.

Ситуацию изменили события 11 сентября 2001 г., заставившие федеральное правительство вновь обратить внимание на более качественную подготовку специалистов по отдельным языкам и регионам их распространения. Был пересмотрен и перечень «критических языков», важнейшими из которых были теперь определены арабский, китайский, хинди и центральноазиатские языки, следующую группу по приоритетности составили корейский, японский, русский, фарси и турецкий языки [15, р. 30]. Однако усиление языковой подготовки планировалось администрацией Дж. Буша-младшего в первую очередь в рамках новой, выдвинутой им Национальной инициативы языковой безопасности (National Security Language Initiative, NSLI), которая должна была обеспечить соответствующими кадрами структуры Госдепартамента, Департамента обороны, ЦРУ и Департамента образования, выступая, таким образом, конкурентом Программ международного образования. Данная инициатива не нашла поддержки и профинансирована не была. В итоге на эти цели были переориентированы ресурсы других федеральных агентств [15, pp. 5–6]. Но, несмотря на провал NSLI, вопрос о повышении уровня управляемости Программами международного образования оставался открытым и был вновь поднят накануне очередного продления их финансирования, запланированного на 2004 год. После слушаний по этому вопросу в 2003 г. был предложен проект учреждения консультативного совета, который выполнял бы координирующие функции для рассматриваемых программ, но и этот проект был отклонен.

Сразу же после 11 сентября 2001 г. бюджет Программ международного образования был увеличен. В 2001 году финансирование программ Раздела VI было увеличено на 8%, а программ Фулбрайта – Хейза – на 50 %. В 2002 году финансирование было увеличено на 27 % и на 18 % соответственно, а в 2003 г. на 10 % для обеих составляющих. Выделенное дополнительное финансирование было направлено департаментом образования на изучение отдельных территорий и языков, расширение количества стипендиатов FLAS и учреждение новых языковых центров [15, pp. 33–34]. Тенденция к увеличению финансирования сохранялась на протяжении первой декады XXI века. К 2006 году фонд Института публичной политики

¹ Pincus W. Intelligence Community Faulted by House Panel // Washington Post. 1997. June 19.

составил 1,6 миллионов долларов, еще 9 программ Раздела VI располагали бюджетом в 91,5 миллионов долларов и 4 программы Фулбрайта – Хейза – 12,6 миллионов долларов [15, р. 31]. Во второй декаде финансирование сокращается. По данным Коалиции, за международное образование с 2011 г. финансирование программ сокращается. Так, если в 2010 году оно составляет 125,9 миллионов долларов (110,3 – программы Раздела VI и 15,6 – программы Фулбрайта – Хейза), то к 2015 г. его объем составил 72,2 миллиона долларов (65,1 – программы Раздела VI и 7,1 – программы Фулбрайта-Хейза) [17]. Сегодня, в сравнении с предшествующими годами, количество Программ международного образования сократилось с 14 до 10 (7 программ Раздела VI и 3 программы Фулбрайта – Хейза¹), и они находятся в ведении Управления международного образования и иностранных языков (International and Foreign Language Education, IFLE). Их общий бюджет в 2017 г. составил 71 миллион долларов².

С точки зрения обеспечения национальных интересов значение Программ международного образования рассматривается в краткосрочной и долгосрочной перспективах. В краткосрочной перспективе программы направлены на быструю ликвидацию дефицита кадров соответствующей квалификации в федеральных структурах. В долгосрочной перспективе национальные интересы более обширны и заключаются в необходимости формирования и развития потенциала для удовлетворения возникающих потребностей национальной безопасности, сохранения конкурентоспособности на мировых рынках, сохранения научно-технического преимущества [15, р. 18]. При этом, если в решении задач краткосрочной перспективы правительство опирается и на другие свои ресурсы, такие как Институт иностранной службы и Военный институт иностранных языков Департамента обороны, то для задач по обеспечению долгосрочных целей Программы международного образования остаются наиболее универсальным инструментом, поскольку именно с их помощью создается круг специалистов по отдельным регионам, позволяющий адекватно реагировать на изменение внешнеполитической конъюнктуры.

Суммируя вышесказанное, можно констатировать, что инициированные в 1958 г. Программы международного образования стали эффективным инструментом обеспечения долгосрочных интересов США в мире за счет создания базы специалистов по отдельным странам и регионам, представляющим интерес для Вашингтона в зависимости от внешнеполитической

¹ International and Foreign Language Education // U. S. Department of Education. URL: <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ope/iegps/index.html#programs> (дата обращения: 19.06.2018).

² IFLE Awards Over \$71 Million in FY 2017 Grants to Strengthen International Studies, World Language Training and Global Experiences for Educators and Students // U. S. Department of Education. URL: <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ope/iegps/news.html> (дата обращения: 19.06.2018).

ситуации. Междисциплинарность подходов, реализуемых в рамках программ, обеспечивает комплексную подготовку указанных специалистов для различных федеральных служб и агентств. Индикатором приоритетности программ для федерального правительства, определяемой текущей ситуацией в мире, является объем выделяемого данным программам финансирования. Несмотря на возникающие в процессе их реализации проблемы, обусловившие попытки закрытия Программ международного образования и выдвижение альтернативных проектов, они и сегодня остаются главным элементом реализации специфических потребностей национальной безопасности США в сфере аналитического обеспечения внешнеполитической деятельности правительства.

Список литературы

1. Журбей Е. В. «Институт Брукинга»: история успеха старейшего «мозгового центра» США // Ойкумена. Регионоведческие исследования. 2017. № 2 (41). С. 156–168. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29674918> (дата обращения: 19.06.2018).
2. Запрягаев С. А. Системы высшего образования России и США // Вестник Воронежского государственного университета. 2001. № 1. С. 39–47.
3. Исследовательские университеты США: механизм интеграции науки и образования / под ред. В. Б. Суляна. М.: Магистр, 2009. 315 с.
4. Кобринская И. Я. «Мозговые тресты» и внешняя политика США. М.: Междунар. отношения, 1986. 64 с.
5. Кочетков Г. Б., Супян В. Б. Ведущие «мозговые центры» США // США и Канада: экономика, политика, культура. 2010. № 6 (486). С. 81–94.
6. Нелина Л. П. Латиноамериканские исследования в США: структура, становление, направления исследований // Вісник СевНТУ: зб. наук. праць. Серія: Політологія. 2011. № 123. С. 77–82.
7. Неліна Л. П. Латиноамериканські дослідження у США як основа аналітичної розробки політики у регіоні: напрями та фінансування досліджень // Дослідження світової політики. Зб. наук. праць / Ін-т світової економіки і міжнародних відносин НАН України. 2011. № 4 (57). С. 190–198.
8. Николаев Б. В., Павлова Н. А. Современные тенденции развития высшего образования в США. Пенза: Пензенский гос. ун-т, 2017. 182 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35035828> (дата обращения: 19.06.2018).
9. Павлова Н. А. Система высшего образования в США в 80–90-е гг. XX века. Пенза: Издательство Пензенского государственного университета, 2013. 197 с.
10. Павлова Н. А., Николаев Б. В. Высшее образование в США: теоретические основы и тенденции развития // Вестник Московского университета МВД России. 2015. № 1. С. 213–216. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23057137> (дата обращения: 19.06.2018).
11. Самуйлов С. М. Внешнеполитический механизм США: основы и современное реформирование. М.: Ин-т США и Канады РАН, 2013. 315 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29317013> (дата обращения: 19.06.2018).
12. Теленьга М. П. Эволюция «Мозговых центров» в рамках внешней политики США (XX в.) // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8. № 4-1. С. 87–91. DOI: 10.17748/2075-9908-2015-7-6/1-00-00
13. Фоминых А. Е. «Мягкая мощь» обменных программ // Международные процессы. 2008. Т. 6. № 16. С. 76–85.

14. Brecht R. D., Rivers W. P. Language and national security in the 21 st century: The role of Title VI/Fulbright-Hays in supporting national language capacity / National Foreign Language Center. Dubuque: Kendall/Hunt Publishing Company, 2000. 227 p.

15. International Education and Foreign Languages: Keys to Securing America's Future / National Research Council, Committee to Review the Title VI and Fulbright-Hays International Education Programs; Ed. by M. E. O'Connell, J. L. Norwood. Washington: The National Academies Press, 2007. 415 p.

16. International Education in the New Global Era: Proceedings of a National Policy Conference on the Higher Education Act, Title VI, and Fulbright-Hays Programs / ed. by: J. N. Hawkins, C. M. Haro, M. A. Kazanjian, G. W. Merckx, D. Wiley. Los Angeles: International Studies and Overseas Programs, University of California, 1998. 250 p.

17. Kazanjian M. A. International Education Programs U. S. Department of Education Programs to Strengthen America's Education in Foreign Language and International Studies. URL: <https://languagepolicy.org/wp-content/uploads/2015/05/Title-VI-Fulbright-Hayes-FY216-funding.pdf> (дата обращения: 19.06.2018).

18. McDonnell L. M., Berryman S. E., Scott D., Pincus J., Robyn A. Federal Support for International Studies: The Role of NDEA Title VI // Rand Corporation. Santa Monica, 1981. 201 p.

19. McDonnell, L. M., Stasz C., Madison R. Federal Support for Training Foreign Language and Area Specialists. The Education and Careers of FLAS Fellowship Recipients // Rand Corporation. Santa Monica, 1983. 191 p.

Статья поступила в редакцию 20.07.2018 г.; принята к публикации 20.08.2018 г.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Об авторе

Нелина Лариса Павловна

кандидат политических наук, доцент кафедры «Политология и международные отношения», Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, ORCID: 0000-0001-9975-8628, larisanelina@gmail.com

Federal International Education Programs as an element of ensuring US National Security

L. P. Nelina

The article analyzes the main stages of the formation of the International Education Programs as the foundation of the system of analytical support for the US government foreign policy. The successful launch in the USSR of Sputnik in 1957 led to the establishment of a consensus between Congress and President D. Eisenhower on the issue of the close interrelation of the spheres of national security and education. It was implemented in National Defense Education Act (NDEA) of 1958. Title VI NDEA ensured the creation of a number of national programs aimed at expanding the scope of instruction foreign languages (primarily the “critical languages” determined by the government). The programs also included an in-depth study of culture, economics, history, and the socio-political sphere corresponding to these languages of the world's regions. In 1961, accordingly to the Fulbright-Hayes Act, the programs of Title VI NDEA were

supplemented by a foreign component. Its task was to activate international cultural, technical and educational exchange, including in the field of instruction foreign languages and area studies. These acts as a whole formed the basis of the International Education Programs, which later expanded to reflect the foreign policy and foreign economic conditions. The value of these programs is to provide personnel with appropriate language and area studies competencies for various government structures, business and international public organizations. In the long term, the International Education Program make it possible to ensure national interests in the field of national security, preservation of competitiveness in world markets, scientific and technical advantages.

Keywords: NDEA, International Education Programs, Title VI/FH programs, “critical languages”, US higher education, US national security.

Citation for an article: Nelina L. P. Federal International Education Programs as an element of ensuring US National Security. *West – East*. 2018, no. 11, pp. 118–130. DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-118-130

References

1. Zhurbey E. V. «Institut Brukingsa»: istoriya uspekha stareishego «mozgovogo tsentra» SSHA [The Brookings Institution: the success story of the oldest "think tank"]. *Oykumena. Regionovedcheskiye issledovaniya* = Ojkumena. Regional Researches, 2017, no. 2 (41), pp. 156–168. (In Russ.).
2. Zapryagaev S. A. Sistemy vysshego obrazovaniya Rossii i SSHA [Higher Education Systems of Russia and the USA]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta* = Proceedings of Voronezh State University, 2001, no. 1, pp. 39–47. (In Russ.).
3. Issledovatel'skiye universitety SSHA: mekhanizm integratsii nauki i obrazovaniya [US research universities: a mechanism for the integration of science and education]. Ed. by V. B. Supian. Moscow, Magistr, 2009, 315 p. (In Russ.).
4. Kobrinskaya I. Ya. «Mozgovye tresty» i vneshnyaya politika SSHA [“Brain trusts” and US foreign policy]. Moscow, Mezhdunarodnyye otnosheniya, 1986, 64 p. (In Russ.).
5. Kochetkov G. B., Supian V. B. Vedushchiye «mozgovye tsentry» SSHA [Leading American Think Tanks]. *SSHA i Kanada: ekonomika, politika, kul'tura* = USA v Canada: Economics – Politics – Culture, 2010, no. 6 (486), pp. 81–94. (In Russ.).
6. Nelina L. P. Latinoamerikanskije issledovaniya v SSHA: struktura, stanovlenie, napravleniya issledovaniya [Latin American studies in the US: structure, growing, directions of research]. *Visnyk SevNTU: zbirnyk naukovykh prats'*. Seriya: *Politologiya* = Journal of the Sevastopol National Technical University. Series: Political Science, 2011, no. 123, pp. 77–82. (In Russ.).
7. Nelina L. P. Latynoamerykans'ki doslidzhennya v SSHA yak osnova analitychnoyi rozrobky polityky u rehioni: napryamky ta finansuvannya doslidzhen' [Latin American studies in the US as a basis for policy analysis in the region: the directions and funding of research]. *Doslidzhennya svitovoyi polityky. Zbirnyk naukovykh prats'* = World politics research. Collection of scientific works, 2011, no. 4 (57), pp. 190–198. (In Ukr.).
8. Nikolaev B. V., Pavlova N. A. Sovremennye tendentsii razvitiya vysshego obrazovaniya v SSHA [Contemporary trends in the development of higher education in the United States]. Penza, Penza State University, 2017, 182 p. (In Russ.).
9. Pavlova N. A. Sistema vysshego obrazovaniya v SSHA v 80–90-ye gg. XX veka [The system of higher education in the USA in the 80's and 90's. of the twentieth century]. Penza, Penza State University, 2013, 197 p. (In Russ.).

10. Pavlova N. A., Nikolaev B. V. Vysshee obrazovanie v SSHA: teoreticheskie osnovy i tendentsii razvitiya [Higher education in the United States: the theoretical foundations and development trends]. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii* = Vestnik of Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2015, no. 1. pp. 213–216. (In Russ.).

11. Samuylov S. M. Vneshnepoliticheskii mekhanizm SSHA: osnovy i sovremennoe reformirovanie [US Foreign Policy Mechanism: Fundamentals and Contemporary Reform]. Moscow, Institute of the USA and Canada studies of the RAS, 2013, 315 p. (In Russ.).

12. Telenga M. P. Evolyutsiya «mozgovykh tsentrov» v ramkakh vneshney politiki SSHA (XX v.) [The evolution of “think tanks” in the U. S. foreign policy making (XX century)]. *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl'* = Historical and social-educational ideas, 2016, vol. 8, no. 4-1, pp. 87–91. DOI: 10.17748/2075-9908-2015-7-6/1-00-00. (In Russ.).

13. Fominykh A. E. «Myagkaya moshch'» obmennykh programm [“Soft” Power of Exchange Programs]. *Mezhdunarodnye protsessy* [International Trends], 2008, vol. 6, no. 16. pp. 76–85. (In Russ.).

Submitted 20.07.2018; revised 20.08.2018.

The author has read and approved the final manuscript.

About the author

Larisa P. Nelina

Ph. D. (Political sciences), Associate Professor of the Department of Political Science and International Relations, Sevastopol State University, Sevastopol, ORCID: 0000-0001-9975-8628, larisanelina@gmail.com

УДК 94(437.6)

DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-131-139

**Словацко-российские отношения в научной области
(1993–2002 гг.)*****В. В. Никитин***

В статье рассматриваются два этапа в словацко-российских отношениях в научной области за 1993–2002 гг., на основе впервые вводимых в научный оборот словацких и российских архивных документов. Автор отмечает важность научно-технической сферы для экономического развития государства. Он приходит к выводу о логичности проникновения науки еще в чехо-словацко-советские отношения. Однако после «бархатной» революции наступило время спада в словацко-российских связях, что затронуло и научную кооперацию ученых и преподавателей двух стран. После распада Чехословакии на первом этапе отношений (1993–1995 гг.) ничего не изменилось. Несмотря на подписание основополагающих соглашений в области науки и образования, в данном направлении продолжался застой. Не помогало обсуждение сотрудничества даже на уровне премьер-министров двух стран. В 1996 году начался второй этап, в ходе которого ситуация постепенно улучшалась. Сначала возник проект Циклотронного центра в разработке Объединенного института ядерных исследований, чуть позже активизировал свою деятельность на территории Словакии Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, предложивший проект Международного лазерного центра. Они имели несколько общих черт: во-первых, речь шла о получении Словакией российских технологий в рамках частичного погашения задолженности; во-вторых, Россия предложила современные, европейского уровня технологии и; в-третьих, Словакия рассчитывала на их основе производить товары для дальнейшего их экспорта в западные страны. В связи с успешным началом осуществления данных проектов словацкое правительство в 1997 г. принимает первую конкретную, комплексную программу по научно-техническому сотрудничеству с Россией. В нее входило 80 проектов, в которых участвовали десятки научных учреждений двух стран. Это поспособствовало развитию отношений между университетами. В итоге существенно выросло число словацких студентов, аспирантов и стажеров в российских вузах.

Ключевые слова: словацко-российские отношения, сотрудничество в научной области, университетология, научно-техническая кооперация, дипломатия, Московский государственный университет, государственная политика.

Для цитирования: *Никитин В. В.* Словацко-российские отношения в научной области (1993–2002 гг.) // Запад – Восток. 2018. № 11. С. 131–139. DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-131-139

Словацко-российские отношения всегда привлекали внимание отдельных политологов и историков. Уже с середины 1990-х гг. появляются первые трактовки словацко-российского сотрудничества. В них, однако, не было даже попытки понять их важность, осознать роль как российской экономики, так и научно-технологического потенциала России для молодой Словацкой Республики (СР) [8; 10, s. 31–50; 11, s. 167–227]. В этих работах имело место смешение политики и научно-технической области, когда даже научные словацко-российские связи преподносились через призму вступления/невступления Словакии в НАТО [9, s. 50]. Такого рода оценки по сотрудничеству между двумя странами оказались в итоге и в российской историографии [2, с. 252–262].

Более объективно подошли к изучению научно-технического развития разных стран экономисты, со всей определенностью доказавшие, что решающим фактором экономического роста является не капитал, как считалось раньше, а технический прогресс [4, с. 208; 7, s. 136].

В восьмидесятые, а особенно в первой половине девяностых годов существенно и быстро вырос международный обмен знаниями [1, с. 81], поэтому неудивительно, что еще чехословацко-советские отношения отличались большой интенсивностью не только в экономической области, но и в научном измерении. Тогдашнее сотрудничество в научно-технической области осуществлялось посредством заключения двусторонних (чехословацко-советских) и многосторонних (в рамках Совета экономической взаимопомощи (СЭВ)) договоров и соглашений и курировалось Межправительственной комиссией по торгово-экономическому и научно-техническому сотрудничеству между ЧССР и СССР¹. В рамках СЭВ были созданы также многосторонние организации такие, как «Интерробот», «Интерхимволокно» или «Интеркосмос», играющие вспомогательную роль в научно-техническом сотрудничестве стран-членов СЭВ [6, с. 242–253]. Необходимо подчеркнуть и тот факт, что, благодаря военно-промышленному сотрудничеству между двумя странами, Чехословакия получала от СССР и технологии двойного назначения [12, s. 213–235].

Многие эксперты в Словакии были заинтересованы в российских технологиях. Они считали их высококачественными и соответствующими мировому уровню².

Тем не менее после «бархатной» революции в Чехословакии началась модификация ее внешней политики и в области научно-технического сотрудничества с СССР [3, с. 357–376]. Был ликвидирован СЭВ, исчезла

¹ Slovenský národný archív. Fond Úrad vlády Slovenskej socialistickej republiky / Slovenskej republiky 1981–1992 (SNA. F. ÚV SR). Zasadnutia vlády Československej socialistickej republiky / Českej a slovenskej federatívnej republiky. Šk. 447. Usnesení č. 59. Č. j. 5318/85-11.

² SNA. F. ÚV SR. Šk. 103. Fasc. Rôzne.

Межправительственная комиссия, прекратилось сотрудничество в научной сфере. Позже, в 1995 году такая политика подверглась критике словацких экономистов. Они пытались убедить кабинет министров восстановить отношения в данной области. «Во многих случаях возможно использование даже результатов военных и космических исследований, в области энергетики, переработки сырья, информатики или биологии. Эффективное освоение этих инноваций, более доступных, чем западноевропейские, могло бы содействовать преодолению нашего технологического и технического отставания. Производство, привязанное к инновациям и ориентированное на новые товары и услуги, способствовало бы проникновению и на перенасыщенный сегодня западный рынок»¹.

После распада Чехословакии 1 января 1993 г. правительство Словацкой Республики под руководством Владимира Мечьяра стремилось активизировать словацко-российское сотрудничество. Однако, несмотря на воссоздание Межправительственной комиссии по торгово-экономическому и научно-техническому сотрудничеству между СР и РФ (МПК) в ноябре 1993 г. и заключение основополагающих соглашений между двумя странами, отношения в научной области оставались в замороженном состоянии после их серьезного спада в начале 1990-х годов. Это отмечалось словацкими дипломатами в Москве в отчетах о сотрудничестве в области культуры, образования, науки и здравоохранения (КОНЗ) за 1994 и 1995 годы².

В это время сотрудничество в научной сфере, в котором участвовало несколько российских НИИ и университетов, проходило главным образом в сфере гуманитарной науки. В основном речь шла об исторической науке и филологии (словацкий, русский языки). В них участвовали такие научные учреждения России, как, например, Институт славяноведения и балканистики РАН, Институт русского языка им. А. С. Пушкина, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова (МГУ), Санкт-Петербургский государственный университет.

Особенно остро стояла проблема изучения русского языка в Словакии. Возникший еще во второй половине 1980-х гг. Культурный и информационный центр (КИЦ) был расформирован в 1992 году³. Братислава стала единственной столицей в регионе Центральной и Восточной Европы, где отсутствовало такое учреждение, поэтому заместитель министра иностранных дел Словакии Й. Лишух предложил своему российскому коллеге В. И. Чуркину восстановление деятельности словацкого филиала Института

¹ SNA. F. ÚV SR. Šk. 103. Fasc. Rôzne.

² Diplomatický archív Ministerstva zahraničných vecí Slovenskej republiky (DA MZV SR). Fond Zastupiteľský úrad Slovenskej republiky v Moskve (F. ZÚ Moskva). Kartón (Kr.) 85. Fascikel (Fasc.) 253-100. Č. j. 30. 838/94-PÚ; Ibid. Kr. 90. Fasc. 253-102. Č. j. 24. 415/95-PÚ.

³ SNA. F. ÚV SR. Šk. 155. Uznesenie č. 132. Č. j. 637/1996.

русского языка им. А. С. Пушкина в Братиславе¹, что поддержали как его ректор В. М. Костомаров², так и российские дипломаты в Братиславе³. Несмотря на это, Российский центр науки и культуры в Словакии был открыт только в январе 2001 года.

Из российских научных институтов больше всего внимания уделялось Институту славяноведения и балканистики РАН (Инслав). Неслучайно первым документом, в котором говорилось об интересе к словацкой культуре в России, стало донесение словацких дипломатов о конференции в Инславе, посвященной двухсотлетию со дня рождения словацкого политика, поэта и философа Яна Коллара (1793–1852). В документе излагались выступления российских историков и литературоведов (С. В. Никольский, Г. В. Рокина, Т. М. Исламов) о жизни и деятельности Я. Коллара. Отправленное в Братиславу сообщение об этом событии касалось не только конференции, но говорилось и о роли данного научного учреждения в изучении истории и культуры славянских стран, в том числе Словакии⁴. В конце 1994 года словацкие дипломаты констатировали, что его сотрудники испытывают «серьезнейший недостаток как в материалах из СР (книги, пресса, научные работы и т. д.), так и в минимальных личных контактах со словацкими авторами и учеными»⁵.

Проблемы существовали и в отношениях между словацкими и российскими вузами, в связи с сокращением словацких студентов в России и отсутствием российских студентов в Словакии. Так, например, если в 1993–1994 гг. в российских вузах училось около 30 студентов-стипендиатов, то уже в 1995–1996 гг. не осталось ни одного⁶.

Несмотря на попытку премьер-министров двух стран В. Мечьяра и В. С. Черномырдина активизировать научное сотрудничество в 1995 г., ничего в этом направлении не улучшалось. Однако уже в следующем, 1996 г. ситуация начинает кардинальным образом меняться.

Словацкие ученые из Института стандартизации, метрологии и испытаний Словацкой академии наук (САН) заинтересовались в российском Изохронном циклотроне, технологиях Объединенного института ядерных исследований (ОИЯИ). С целью их получения они обратились к словацкому правительству с просьбой дать им возможность использовать часть задолженности бывшего СССР и РФ перед Словацкой Республикой, возникшей в 1989 году [5, с. 20–28].

¹ DA MZV SR. F. ZÚ Moskva. Kr. 78. Fasc. 253-100.

² Ibid. Kr. 81. Fasc. 256-100.

³ Архив внешней политики Российской Федерации. Ф. 888 (Посольство РФ в Братиславе). Оп. 2. Папка 2. Д. 5. Л. 26–27.

⁴ DA MZV SR. F. ZÚ Moskva. Kr. 78. Fasc. 253-100.

⁵ Ibid. Kr. 85. Fasc. 253-100.

⁶ DA MZV SR. F. ZÚ Moskva. Kr. 90. Fasc. 253-102. Č. j. 24. 415/95-PÚ.

Из широкого спектра использования циклотрона в то время самой важной для общества была его роль в здравоохранении. Циклотрон создавал необходимую основу для внедрения позитронно-эмиссионной томографии, которая уже в середине 1990-х была годов одним из самых перспективных и эффективных методов своевременной диагностики раковых заболеваний, в особенности опухолей мозга и сердца. Благодаря ускорителю словацкая фармацевтика получила возможность производить сверхчистое радиофармацевтическое средство на основе йода (изотоп I-123-натрия йодида). Он существенно снижал радиоактивную нагрузку на пациентов в ходе обследований по сравнению с теми методами, которые применялись¹ в Словакии. К тому же, в середине 1990-х гг. Словакия импортировала данный радионуклид из западных стран, что было достаточно затратным, учитывая его короткий период полураспада.

Вторым проектом 1996 года стал Международный лазерный центр в Братиславе (МЛЦБ). После того как в конце 1995 г. премьер-министру В. Мечьяру был вручен титул почетного доктора МГУ, состоялась его встреча с проректором МГУ по международному сотрудничеству профессором Н. И. Коротеевым, директором Международного учебно-научного лазерного центра (МЛЦ) МГУ. На основе ее итогов в мае – июне 1996 г. началась разработка сотрудниками МГУ Международного лазерного центра в Братиславе (МЛЦБ)².

Так же, как и в случае с изохронным циклотроном, основной целью заинтересованности Словакии в российских технологиях стала возможность использовать мировые достижения в области повышения качества жизни и здоровья населения. Имелось в виду внедрение прогрессивных лазерных и оптоэлектронных оборудований и технологий в промышленной, технической и медицинской практике, в научно-исследовательской работе и в области подготовки новых специалистов³. Разработчики правительственного документа предполагали, что в будущем на базе лазерных технологий будут сформированы «новые виды оптических измерительных приборов, точные оптические дальномеры, регистраторы сверхскоростных процессов, оптические беспроводные каналы».

Авторы рассчитывали не только на развитие в Словакии данных технологий, но, в особенности, на получение доступа к всемирному рынку наукоемкой продукции⁴. В «Научном отчете МЛЦ МГУ за 1999 г.» он охарактеризован как «уникальный даже в масштабах Европы современный исследовательский центр... способный решать самые сложные задачи

¹ SNA. F. ÚV SR 1993–1996. Šk. 170. Uznesenie č. 434. Č. j. 2104/96.

² Ibid. Šk. 182. Uznesenie č. 652. Č. j. 3638/96.

³ Ibid.

⁴ SNA. F. ÚV SR 1993–1996. Šk. 182. Uznesenie č. 652. Č. j. 3638/96.

лазерной физики, химии, биологии, медицины и технологий»¹. А в одном из трудов российских физиков МЛЦБ перечислен в списке «крупнейших зарубежных центров» наряду с лазерными НИИ США, Германии, Франции, Италии, Великобритании, Канады, Японии, Голландии и Финляндии².

Таким образом, сотрудничество с МГУ и ОИЯИ имело две основные цели: во-первых, применение в Словакии российских технологий мирового уровня и, во-вторых, экспорт товаров, произведенных на их основе, на рынки третьих стран, в том числе западных промышленно развитых государств.

Эти два успешных научно-технологических проекта подтолкнули словацкое правительство к развитию данного направления в словацко-российских отношениях. 15 апреля 1997 года правительством СР был одобрен документ Министерства экономики и Министерства образования Словакии, ставший первой подробной концепцией по словацко-российскому научно-техническому сотрудничеству. Для ее реализации были отобраны 80 конкретных проектов, в которых участвовали различные институты академий наук, ОИЯИ, другие НИИ, коммерческие организации двух стран. Направления их разработок охватывали довольно широкий спектр науки: фармацевтика, геология и минералогия, физиология, биохимия, биофизика, медицина, информатика, атомная энергетика, вирусология, авиационная промышленность, военно-промышленный комплекс, сфера нефти и нефтепереработка, сельское хозяйство и продовольственная промышленность³. Даже этот скромный список позволяет судить о важности российских технологий для словацкой экономики.

На эти важные итоги научно-технического сотрудничества наслаивалась и активизация отношений в области образования и науки. Так, например, в 1997 г. в России учились или стажировались 81 студента и аспиранта. Речь шла о следующих вузах: Санкт-Петербургский государственный университет, МГИМО, МГУ, Московский государственный педагогический университет, Институт русского языка и литературы им. А. С. Пушкина, Московский государственный аграрный университет им. К. А. Тимирязева⁴. В итоге в отчете за 1998 год об отношениях в области КОНЗ, словацкие дипломаты отметили, что именно область образования становится «наверное, уже традиционно самой заметной сферой в рамках словацко-российских гуманитарных отношений»⁵.

¹ Научный отчет МЛЦ МГУ за 1999 год. URL: <http://www.ilc.edu.ru/about/reports/report99.php> (дата обращения: 14.11.2018).

² Кафедра общей физики и волновых процессов физического факультета и Международный учебно-научный лазерный центр МГУ им. М. В. Ломоносова. М., 2006. С. 22–23.

³ Archív Úradu vlády Slovenskej republiky. Uznesenie č. 262. Č. j. 1249/97.

⁴ DA MZV SR. F. ZÚ Moskva. Kr. 96. Fasc. 253-102. Č. j. 5. 943/97-PÚ.

⁵ Ibid. Kr. 97. Fasc. 253-100. Č. j. 5. 726/98-RUVV/PÚ.

Это сотрудничество продолжалось и при правительстве Микулаша Дзуринды в 1998–2002 годы. Контакты словацкого посольства в Москве с российскими вузами и научно-исследовательскими институтами были такими же интенсивными в начале 2000-х гг., как в конце 1990-х годов. Это показывает объективную заинтересованность Словакии в российской науке и образовании.

Литература

1. Булатов А. С. Мировая экономика. М.: Экономистъ, 2005. 734 с.
2. Вышеградская Европа: Откуда и куда? Два десятилетия на пути реформ в Венгрии, Польше, Словакии и Чехии / под ред. Л. Н. Шишелиной. М.: Весь мир, 2010. 563 с. URL: <http://visegradeuropa.ru/wp-content/uploads/visheu.pdf> (дата обращения: 20.06.2018).
3. Задорожнюк Э. Г. Реперные точки взаимоотношений СССР и ЧССР/ЧСФР в оценках оппозиции, ставшей элитой: 1969–1991 гг. // История, язык, культура Центральной и Юго-Восточной Европы в национальном и региональном контексте. М.: Институт славяноведения, 2016. С. 357–376.
4. Иванова Н. И. Инновационная сфера // Мировая экономика. Глобальные тенденции за сто лет / под ред. И. С. Королева. М.: Юристъ, 2003. 604 с.
5. Никитин В. В. Возникновение советской задолженности и пути ее урегулирования в словацко-российских отношениях в 1990-х гг. // Вестник Томского государственного университета. История. 2018. № 52. С. 20–28. DOI: 10.17223/19988613/52/4
6. Рокина Г. В. Ян Коллар и Россия: История идеи славянской взаимности в российском обществе первой половины XIX в. Йошкар-Ола, 1998. 206 с.
7. Якубецова М. Очерк структуры и развития проекта «Интеркосмос» // Россия (Советский Союз) и Словакия на общих перекрестках истории. Банска Быстрица: Múzeum Slovenského Národného Povstania, 2016. С. 242–253.
8. Baláž P. a kol. Medzinárodné podnikanie. Bratislava: SPRINT, 1995. 488 s.
9. Duleba A. Slepý pragmatizmus slovenskej východnej politiky. Aktuálna agenda slovensko-ruských bilaterálnych vzťahov. Bratislava: Výskumné centrum Slovenskej spoločnosti pre zahraničnú politiku, 1996. 60 s.
10. Duleba A. Slovensko-ruská spolupráca vo vojenskej a vojensko-priemyselnej oblasti alebo Kde sa končí obchod a začína politika // Mezinárodní vztahy. Praha, 1998. Č. 1. S. 38–55. URL: <https://mv.iir.cz/article/view/1121> (дата обращения: 20.06.2018).
11. Duleba A. Slovensko-ruské hospodárske vzťahy – viac otázok ako odpovedí (obchodné problémy, vízie, suroviny a záujmy) // Mezinárodní vztahy. Praha, 1997. Č. 2. S. 31–50. URL: <https://mv.iir.cz/article/view/1081> (дата обращения: 20.06.2018).
12. Duleba A., Hirman K. Rusko na konci Jelfcinovej éry. Zahraničná a vnútorná politika, rozširovanie NATO a záujmy Slovenska. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky, 1999. 321 s.
13. Štajgl J. „Špeciálna výroba“ na Slovensku a problematika konverzie // 20 rokov samostatnej Slovenskej republiky. Jedinečnosť a diskontinuita historického vývoja. Bratislava: Veda, 2013. S. 213–235.

Статья поступила в редакцию 16.11.2018 г.; принята к публикации 10.12.2018 г.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Об авторе

Никитин Виктор Викторович

младший научный сотрудник, Институт славяноведения РАН, г. Москва,
nikitin.viktor.1979@gmail.com

Slovak-Russian scientific relations (1993–2002)

V. V. Nikitin

Based on the first-ever used in the world historiography Slovak and Russian archival documents, the article examines two stages in the Slovak-Russian relations in the scientific area for 1993–2002. The author notes the importance of the scientific and technical sphere for the economic development of the states. He comes to the conclusion that the penetration of science into the Czechoslovak-Soviet relations in 1980s was logical. However, after the “velvet revolution”, there were a decline in Slovak-Russian relations, which also affected the scientific cooperation of scientists and professors from the two countries. After the collapse of Czechoslovakia at the first stage of relations (1993–1995), nothing changed. Despite the signing of the fundamental agreements in the field of science and education, the stagnation in this direction between two countries continued. The discussion of cooperation even at the level of Slovak and Russian prime ministers did not help. In 1996, the second stage began, during which the situation gradually improved. First, the Joint Institute for Nuclear Research elaborated the Cyclotron Center project, and then a little later Moscow State University regenerated its activities in the territory of Slovakia, proposing the International Laser Center project. Both had several common features: firstly, it was about Slovakia’s getting Russian technologies within the framework of partial debt repayment, secondly, Russia offered modern, European-level technologies and, thirdly, Slovakia expected to produce goods on its basis for further export to Western countries. In connection with the successful implementation of these projects, the Slovak government in 1997 adopted the first concrete, comprehensive program for scientific and technical cooperation with Russia. It included 80 projects in which dozens of scientific institutions of the two countries participated. This promoted the development of relations between universities. As a result, the number of Slovak students, graduate students and interns in Russian universities increased significantly.

Keywords: Slovak-Russian relations, cooperation in the scientific area, university studies, scientific and technical cooperation, diplomacy, Moscow State University, state policy.

Citation for an article: *Nikitin V. V. Slovak-Russian scientific relations (1993–2002). West – East. 2018, no. 11, pp. 131–139. DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-131-139*

References

1. Bulatov A. S. *Mirovaya ekonomika [World Economy]*. Moscow: Ekonomist, 2005. 734 p. (In Russ.)
2. Shishelina L. N. (ed.) *Visegradskaya Evropa: Otkuda i kuda? Dva desyatiletia na puti reform v Vengrii, Pol'she, Slovaki i Chekhii [The Visegrad Europe: Where and from where? Two decades on the path of reforms in Hungary, Poland, Slovakia and Czech Republic]*. Moscow: Ves' mir, 2010. 563 p. Available at: <http://visegradeurope.ru/wp-content/uploads/visheu.pdf> (accessed 20.06.2018). (In Russ.).

3. Zadorozhnyuk E. G. Repernyye tochki vzaimootnosheniy SSSR i CSSR/CSFR v otsenkakh oppizitsii, stavshy elitey: 1969–1991 gg [Anchor points of relations between the USSR and Czechoslovak Socialist Republic/Czech and Slovak Federative Republic in the estimates of the opposition, which became the elite: 1969–1991]. *Istoriya, yazyk, kul'tura Tsentral'noy i Yugo-Vostochnoy Evropy v natsional'nom i regional'nom kontekste* = History, language, culture of Central and South-Eastern Europe in the national and regional context, Moscow: Institut slavyanovedeniya, 2016, pp. 357–376. (In Russ.)

4. Ivanova N. I. Innovatsionnaya sfera [Innovation Sphere]. *Mirovaya ekonomika. Global'nyye tendentsii za sto let* = World Economy. Global trends for a hundred years, ed. by I. S. Korolev. Moscow: Yurist, 2003. 604 p. (In Russ.)

5. Nikitin V. V. Vozniknoveniye sovetsoy zadolzhennosti i puti yeye uregulirovaniya v slovatsko-rossiyskikh otosheniyyakh v 1990-kh gg. [The rise of Soviet debt and ways of its settlement in the Slovak-Russian relations in the 1990-s]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Istoriya* = Bulletin of Tomsk State University. History, 2018, no. 52, pp. 52–28. DOI: 10.17223/19988613/52/4 (In Russ.).

6. Rokina G. V. Yan Kollar i Rossiya: Istoriya idei slavyanskoi vzaimnosti v rossiiskom obshchestve pervoi poloviny XIX v. [Jan Kollar and Russia: A History of the Idea of Slavic Reciprocity in Russian Society in the First Half of the 19th Century] Ioshkar-Ola, 1998, 206 p. (In Russ.).

7. Yakubetsova M. Ocherk struktury i razvitiya proyekta “Interkosmos” [Essay on the structure and development of the Intercosmos project]. *Rossiya (Sovetskiy Soyuz) i Slovakiya na obshchikh perekrestkakh istorii* = Russia (Soviet Union) at the common crossroads of history, Banská Bystrica: Múzeum Slovenského Národného Povstania, 2016. 242–253 pp. (In Russ.).

8. Baláž P. (ed.) Medzinárodné podnikanie [International business]. Bratislava: SPRINT, 1995, 488 p.

9. Duleba A. Slepý pragmatizmus slovenskej východnej politiky. Aktuálna agenda slovensko-ruských bilaterálnych vzťahov [The blind pragmatism of Slovak Eastern policy: The current agenda of the Slovak-Russian bilateral relations]. Bratislava: Výskumné centrum Slovenskej spoločnosti pre zahraničnú politiku, 1996. 60 p.

10. Duleba A. Slovensko-ruská spolupráca vo vojenskej a vojensko-priemyselnej oblasti alebo Kde sa končí obchod a začína politika [Slovak-Russian cooperation in the military and industrial area or where the trade ends and the policy begins]. *Mezinárodní vztahy* = International relations. Prague, 1998, no. 1, pp. 38–55. Available at: <https://mv.iir.cz/article/view/1121> (accessed 20.06.2018).

11. Duleba A. Slovensko-ruské hospodárske vzťahy – viac otázok ako odpovedí (obchodné problémy, vízie, suroviny a záujmy) [Slovak-Russian economic relations – More question than answers (Business problems, visions, raw materials and interests)]. *Mezinárodní vztahy* = International relations, Prague, 1997, no. 2, pp. 31–50. Available at: <https://mv.iir.cz/article/view/1081> (accessed 20.06.2018).

12. Duleba A., Hirman K. Rusko na konci Jeľcinovej éry. Zahraničná a vnútorná politika, rozširovanie NATO a záujmy Slovenska [Russia at the end of the Eltsin era. Foreign and domestic policy, NATO expansion and the interests of Slovakia]. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky, 1999, 321 p.

13. Štajgl J. „Špeciálna výroba“ na Slovensku a problematika konverzie [“Special production” in Slovakia and conversion issues]. *20 rokov samostatnej Slovenskej republiky. Jedinečnosť a diskontinuita historického vývoja* = 20 years of independent Slovak Republic. Uniqueness and discontinuity of historical development, Bratislava: Veda, 2013, pp. 213–235.

Submitted 16.11.2018; revised 10.12.2018.

The author has read and approved the final manuscript.

About the author

Victor V. Nikitin

Junior Researcher, Institute of Slavic Studies of the Russian Academy of Sciences, Moscow, nikitin.viktor.1979@gmail.com

УДК 378:930.25

DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-140-151

Contemporary challenges in archival science and possible guidelines for universities to confront them

Aida Škoro Babić

The aspect of archival science as a scientific discipline is quite young compared to other scientific disciplines. The field of the archival science education was not systematically regulated in Slovenia, since the study of archival science at the public university was not established. Knowledge of what is necessary in the elaboration of the device to emphasize, archivists usually acquire with long-standing work in archives and in direct contact with users. By analysing the current needs and issues “on the field” at records creation in this paper the author will compare those results to results of analysis of educational program of archival science and records management in Slovenia, as well as further orientations for improving it. The article attempts to determine how satisfactory is the approach of pedagogical process to fulfil the knowledge gap of archival records creators and archives.

Keywords: archival science, archives, archival education, archival knowledge, university.

Citation for an article: *Aida Škoro Babić*. Contemporary challenges in archival science and possible guidelines for universities to confront them. *West – East*. 2018, no. 11, pp. 140–151. DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-140-151

Archival science is deeply involved in the records management. Especially in the field of digitization, digitalization and electronic records management systems. There is an increasing need for a profile that will include the knowledge of basic archival principles as a modern information technology, thus providing comprehensive knowledge.

Archival records creators are facing the obligation to preserve records in a way so they remain authentic and integral and the obligation to prepare those records for transfer to public archives. There are many issues, which both, archives and records creators are dealing in practice, and there is a huge need to establish best theory to perform in practice. There are currently many challenges in archival science, among which are the most current issues of electronic material due to the risk of loss of data or the creation of permanent conservation.

By analysing the current needs and issues “on the field” at records creators based on the work of National archives we made the comparison of those results of analysis of educational program of archival science and records management in Slovenia, as well as further orientations for improving it. Our attempt is to determine how satisfactory is the approach of pedagogical process to fulfil the knowledge gap of archival records creators and archives.

Archival science as a scholar discipline – science

Rectors of European universities gathered in Bologna at the 900th anniversary of the oldest university among them, agreed that cultural, scientific and technical development, on which the future of humankind depends largely, is created in the centres of culture, knowledge and research. The cultural, social and economic future requires considerable efforts for continuous education. This conclusion is in any case, based on the long history of human existence, which originated from reason through the spiritual foundations of the enlightenment, enlightened absolutism, the bourgeois revolution in France, the birth of nationalism, resulting in the development of science. We need to agree with Prunk who says that the man of European civilization, who developed at least 2500 years ago, is not content only with material goods, but also searches for spiritual ones, and asks about the meaning of his existence and looks for his happiness [15, p. 67]. In this concluding thought, we can find a cue on the need and importance of education in individual fields, especially of those, that were not systematically regulated.

The field of the archival science education was not systematically regulated in Slovenia, since the study of archival science at the public university was not established – but only on private one.¹

The question, which is very important for pedagogical process regarding archival science, is, whether it is a science at all. Archival science is the foundation for professionalism and the research in archival science, which is a precondition for a successful development of the profession. That is why archival science must not obtain merely the status of auxiliary science. Academic freedom requires independence of academic teaching and studying without outdoor political interference and is essential for every science [14, p. 128].

The aspect of archival science as a scientific discipline is quite young compared to other scientific disciplines. Other scientific sciences developed well, if not earlier, at least at the end of the 19th century, when human civilization confronted the achievements of natural sciences in the fields of physics,

¹ On public universities in Slovenia archival science is introduced only as an auxiliary science of historiography – in the framework of the study of history. Private university from Maribor (Alma Mater Europaea) in 2012/2013 introduced Master study of Archival science and records management.

chemistry, biology, technology, and in the field of social sciences and humanities, with the advancement of historical science, philosophy and sociology. The need to understand archival science, not only from a practical point of view, but also from a theoretical point of view, has emerged through the 20th century [9; 8].¹ Various experts in the field of archival science mediated it, first through the delimitation of the archival and library profession, and in Slovenia, in particular, through the delimitation of the archival and museum profession. In today's society, we are mainly facing the misunderstanding on the issue what are archival records and what or who are archivists. The society is dominated by the thought that the archives are warehouses of the old paper, the museums of documents, collectors of past attractions, and archivists guardians of dusty, dead records. But the matter is much more complex and much more up-to-date, as the accidents that we have seen in newspaper publications are warned against.² Archival material is particularly important for the protection of the rights of man and citizen. Archives were created precisely because of legal needs and property protection.

The practice of archival administration grew in Europe as soon as the practice of writing on perishable materials was invented. Ancient Greece and the Roman Empire had archival repositories. The period of Roman Empire is actually the starting point for every study of European legal, political, and cultural history. All these archives were destroyed during the Great Invasions of the fifth, sixth, and seventh centuries, but the practice of archiving in Europe remained.³ Thus we have rich collections of royal, municipal and church archives from the 13th century. After the French revolution, when modern archives emerged, collections of archival records became even more rich and diverse. Schellenberg is asking the question, what reasons led France, England and the United States to establish archival institutions and then he is answering it with: the obviously the most impelling reason was the practical need of improving governmental efficiency [17, p. 4]. We can surely agree that, archival records are documents that have a lasting importance for the legal interest of legal and natural persons or a permanent significance for history, other sciences and culture. This is also the definition of archival records in Slovenian archival law (ZVDAGA, 2014).

¹ Duranti had been discussing about the nature archival education and been using the term archivology.

² In last few years we have been witnessing the issue of losing or destroying archival records in different countries. Among them were also important governmental records. If we just mention some of those cases: more than 400 documents missing in British National Archives (BBC, 3.8.2016: <https://www.bbc.com/news/uk-politics-36953199>), British government admitted losing thousands of papers from National Archives (The Guardian, 26.12.2017: <https://www.theguardian.com/uk-news/2017/dec/26/government-admits-losing-thousands-of-papers-from-national-archives>)

³ Michel Duchein is giving the brief overview of the history of European archiving in *The History of European Archives and the Development of the Archival Profession in Europe* (1992).

With other words, archival material justifies the identity of the community and the individual. In doing so, it is necessary to ask which documents are important and what makes them important, and we must ask ourselves who can accurately evaluate the importance of the document. Very important is the understanding of the development of the importance of legal and informational value of archival records. Cook was dealing with the issue of informational value in *From Information to Knowledge: An Intellectual Paradigm for Archives*, *Archivaria* 19, Winter 1984-85, p. 42–44. Through case studies it is necessary to understand what is the legal and what is the informational value and what crucial conditions are necessary for retaining the legal and informational value.

Thus, the core of archival science is the determination of value, which is not merely the assessment of the value of material interesting only to scientists and other researchers of the past, but the importance of a document that must be permanently preserved and made available for use.

If we want to recognize archival science as a science, it should be composed of theory and the methodology [9, p. 10]. If we look closer, archival science is composed of theory and methodology, and both are implemented in practical work of archivists. So, if we want science to get developed into science, scholar approach is necessary and thus the archival education. Eastwood made a nice observation of educational issue in archival science already in 1988, when the issue of archival education in the United States was very actual. His final conclusion was, that the only place for archival education is university [10, p. 251].

In Slovenia, the issue of archives and archival education emerged mainly after 1945 and was triggered by historians who, at their assembly in 1946, dealt with the topic of acquisition of archival records and the issue of material protection. In the fifties at the national level, they considered to establish a suitable archival school but this never happened [14]. The development of the archival science in the international context caused the archivist's introduction into the curriculum of the Department of History at the Faculty of Arts in Ljubljana in the academic year 1978/79 [24]. Archival science was held in Ljubljana and later in other Slovenian universities, as in many world universities, only as auxiliary historical science [18]. In the global context, the regulation of archival science studies has begun to be regulated several decades ago, especially in the framework of studies in librarianship, and increasingly in information science. How serious was the issue of archival science in addition to professionally established archives in the first half of the 20th century is also shown by the establishment of the International Archives Council in Paris in 1948 and two years later, also in Paris, the first archival congress [14]. The severity of archival issues triggered the need for systematic education in the field of archival science.

Gilliland observed the development of studies programs and concluded that all those professional programs, related to archival science, began to diversify from the mid-1990s and converge with computer science, management, communication, business and digital humanities programs and later to informational studies programs [11, p. 46]. In this observation Gilliland set the conclusion that archival and recordkeeping studies programs and departments within the academy largely focus on preparing professionals for archival and recordkeeping careers, and increasingly on doctoral education which will prepare future academics and research-in-practice [11, p. 47].

Knowledge to be gained

Tasks of archives and archivists include:

- registering, collecting and processing of archival material; compilation of archival guides, inventories and other finding aids;
- keeping of registers of public and private records created by legal and natural persons;
- management of a computer-based information system for the archives;
- appraisal of records created by entities under the public law and professional supervision thereof;
- training of documentation records managers;
- cooperation with the owners of private records, consultancy and supervision;
- custody and preservation of archival material;
- conservation, restoration and reproduction (microfilming and scanning) of records for security purposes;
- compilation of finding aids and guides to foreign records, and reproduction of such records to supplement the Archives' holdings;
- publishing of archival sources which are kept in the Archives and in foreign archives and are of significance to the history of the nation;
- making archival material available for use, issuing transcripts and copies of archival documents as well as certificates based on archival documents;
- cultural activities, education and training related to archival material;
- research in archival science, history and other related disciplines;
- publishing activities;
- organisation and co-ordination of matters and procedures in archival service (Archival Centre for Professional Development);
- tasks of common significance for records preservation of the state.¹

¹ All those tasks are common to all archives, but this list was made according to tasks, published on the web site of the Archives of the Republic of Slovenia: http://www.arhiv.gov.si/en/about_the_archives/tasks_and_objectives/ (taken on 27.11.2018).

For the recording, collection and professional processing of archives, it is necessary to examine the material and the creator of the material, or the circumstances of the creation, as well as the contents of the material. This is a place where knowledge of history is most welcome – for easier management of longer and shorter time zones, institutional structures, administrative and legal arrangements, different languages and fonts, etc. It is necessary to know the time and space in which the material was created, as well as to identify key questions that would be of interest to the user, because in professional processing the documents are written in a way that they approach the user in a substantive manner. It is also desirable and necessary for archivists to monitor the trends of research, since only in this way they can successfully assist the researcher. This is especially important in the production of materials for the examination of materials, for inventories and inventories, and for the descriptor input, which greatly facilitates the researcher to penetrate through a meter of written material. Knowledge of what is necessary in the elaboration of the device to emphasize, archivists usually acquire with long-standing work in archives and in direct contact with users.

Creators of archival records are facing the obligation to preserve records in a way so they remain authentic and integral and the obligation to prepare those records for transfer to public archives. There are many issues, which both, archives and records creators, are dealing in practice, and there is a huge need to establish best theory to be performed in practice. There are currently many challenges in archival science, among which are the most current issues of electronic material due to the risk of loss of data or the creation of permanent conservation.

Archival records are those records that have a lasting importance for the legal interest of legal and natural persons or a permanent significance for history, other sciences and culture¹, in other words, archival records justify the identity of the community and the individual. In doing so, it is necessary to ask which documents are important and what makes them important, and we must ask ourselves who can accurately evaluate the importance of the document. The goals of pedagogical process should be: understanding the development of the importance of legal and informational value of archival records. Through case studies to understand what is the legal and what is the informational value. To understand what crucial conditions are necessary for retaining the legal and informational value. Thus, the core of archival science is the determination of value, which is not merely the assessment of the value of material interesting only to scientists and other researchers of the past, but the importance of a document that must be permanently preserved and made available for use.

¹ Slovenian Archival Law (ZVDAGA, 2014).

In order to ensure that the protection of these documents and in order to keep the documents not only preserved, but also accessible, it is necessary to take care of the creation of documents, and this task requires the establishment of effective education. If we want to keep legal and informational value, several conditions are necessary. The important condition is a fair and professional appraisal. The same record can contribute necessary data in different time and place and for different individuals. But the duty and task of archives is not to judge, but rather to preserve those documents and to make them accessible, when necessary – archives have a crucial role in the truth-seeking process [20, p. 42]. Political systems and state regulations have changed over the course of history. What used to be right was later recognized as wrong. What was once punished was later recognized as innocent. The same archival document can be charging at some point, at another can be liberating [19, p. 182]. Cook gave an important point here: *“Can one really believe that archivists hired by and under the control of the FBI or the RCMP will preserve a neutral, disinterested archival record? If Richard Nixon had hired his own archivists to conserve his tapes and records in some hypothetical White House Archives, can anyone believe that the result would be the same as under the neutral control of the National Archives and Records Administration?”* [6, p. 31].

The main core of archival work is a document/ a record. The challenge ahead of archival science is to determine the definition of the document, of the record, of the attachment in electronic record management system – which can be a record or the appendix of the record.

Archivists must identify key issues in which users might be interested in order to ensure that the documents are described in such a way that their content and importance is aligned with anticipated user needs and that keeps the context, which is giving it an evidential value.

Effective protection for data archives is necessary if the archives wants to remain a safe and trustful repository of the most important records: with regard to the definition of sensitive data, which need to be protect and in respect of periods of availability. European regulation on data protection made a huge dilemma on dealing with records [6, p. 31].

Archives need to build the trust of the general public about protection the data of individuals and about preventing abuses. Special knowledge on legal regulations are thus necessary.

Record in context is the records with value. Record without a context does not have any value. Placing the record in context (in describing it or in the search for it) requires knowledge of the society, political systems, changing state borders, knowledge on the cultural history – depends on the period that we are covering (I guess we can't know all). But they need to have a solid sense of track of time, which is closely connected to:

- what materials were produced in specific times (timelines of types of paper, software...),
- what ink was produced in specific times,
- what script was used in specific time and/in specific area,
- what language was used in specific time and/ in specific area,
- what kind of political system was, with what kind of institutions ...,
- ethnical borders...,
- main time turning points,
- key figures of the time and the specific area,
- legal basis of the establishment of institution: which are key institutions in certain time and/or specific area, where to find them: why some institutions were founded at specific time.¹

The legal value and informational value are closely connected to appraisal. If appraisal and after that the transmission is not done properly, the record loses its value. How to ensure testimonial value of records? By getting to know the functioning of the institution, by getting to know the legal basis of the establishment of institution: where to find them: why some institutions were founded at specific time; what was their purpose and what were relations at the time, by getting to know record management system of the institutions, by getting to know the working process of the institution its purpose and what were relations at the time. Knowing that, the testimonial value is preserved (legal value).

Since the present time is giving archival science many challenges, it is impossible to overlook electronic records. In electronic environment to preserve the legal value, certain requirements must be fulfilled. The fundamental requirements of electronic transactions are no different in their basic nature from their paper counterparts. They need to be recorded, captured in a fix form, maintained and made accessible as records. But there is a additional need to understand the relationship between the metadata and the record.²

¹ Caswell, Broman, Kirmer, Martin, Sowry (2012) report on three class exercises from an introductory archives course offered by the School of Library and Information Studies at the University of Wisconsin-Madison, where students are trained to read archival records “along the grain” to uncover the intentions of their creators, revealing the anxieties and uncertainties associated with the maintenance of Power and in the ways in which power is made manifest by both the creation of records and their archivization with the possibility to open them up to the possibility of hearing the voices of the marginalized in the records [5].

² Related to the connection between metadata and the record Wood, Carbone, Cifor, Gilliland, Punzalan (2014) were discussing issues of describing voluminous records, related to the need of exposing the evidential as well as the informational value of these materials in ways that will support both foreseen and unforeseen uses and users into an infinite future. There are several studies related to the provenance metadata, see Bose and Frew (2005) [3], Bowers and al. (2006) [4], Heinis (2008) [12].

The role of archivists is necessary in control the formation and creation of digital preservation, planning substantive classification of material in the control of any substantive changes in the capture and conversion of material, and of course in the appraisal of the electronic records. Archivists need to be able to recognize basics in term to recognize the abuse or hiding records.¹

Conclusion

Archival fonds and functions now span nations and are subject to various national and international legislation, treaties and archival practices and for understanding these issues is important to understand the full complexity of the provenance of the archival record.

In an archival context a record is authentic when it is what it claims to be. The truthfulness of the content of the record is irrelevant for the concept of authenticity. Important is the concept of reliability. The goal is that the user is sure that records in archives are reliable and authentic.

Concept of authenticity is closely connected to the trust and trustworthiness. And this is connected to contextual properties. ISO 15489 defined that the authentic record is one that can be proven: to be what it purports to be, to have been created or sent by the persons purported to have created or send it, to have been created or sent at the time purported.²

The important need that was shown in the analysis is that records creators need help in creating adequate classification scheme/plan for their records. Uniform classification plan/scheme is shown to be not the best practice – it can not suit to every record creator (since the function of classification scheme is valued by the possibility of finding records) – the task of study program is to resolve the issue of relations between the original order and final placement of records according to classification plan.

Special attention must be given to hybrid records – where is the biggest chance to lose an original and to replace it with the forgery. Based on the analysis made in the governmental and judiciary institutions of Slovenia, electronic record management was introduced almost in all areas. Hybrid records management system is present especially in government, public administration and judiciary.³

The challenges of the further development of the e-archives also open the door to the new profiles of archivists in the future, as applicative research in the field of infrastructure improvements will be necessary for future development. Educational study program of archival science should keep track of practical work

¹ In important study on Educating for Trust see Duranti and Rogers (2011) [9].

² ISO 15489:2001.

³ This topic was introduced by Škoro Babić at VNIIDAD conference in Moscow 21.–24.11.2017 with *Hybrid records*.

of archives and should set the theory, which could be introduced into practice. Archival science thus must be recognized as applied science with affective results of the scholar research with the well established terminology.

In order to ensure that the protection of these documents is kept smoothly in order to keep the documents not only preserved, but also accessible, it is necessary to take care of the creation of documents, and this task requires the establishment of effective education.

References

1. Archive of the Republic of Slovenia, www.ars.gov.si (http://www.arhiv.gov.si/en/about_the_archives/tasks_and_objectives) (accessed 27.11.2018).
2. BBC, 3.8.2016. Available at: <https://www.bbc.com/news/uk-politics-36953199> (accessed 27.11.2018).
3. Bose R, Frew J (2005) Lineage retrieval for scientific data processing: a survey. *ACM Comput Surv* 37(1), pp. 1–28. Available at: <https://dl.acm.org/citation.cfm?doid=1057977.1057978> (accessed 27.11.2018).
4. Bowers S., McPhillips T., Ludäscher B., Cohen S., Davidson S. B. (2006) A model for user-oriented data provenance in pipelined scientific workflows. *Proceedings of the International Provenance and Annotation Workshop*. Available at: http://repository.upenn.edu/cis_papers/290/ (accessed 10.12.2018).
5. Caswell M., Broman G., Kirmer J., Martin L., Sowry N. (2012) Implementing a social justice framework in an introduction to archives course: lessons from both sides of the classroom. *InterActions UCLA J Educ Inf Stud* 8(2). Available at: <https://escholarship.org/uc/item/2jx083hr> (accessed 27.11.2018).
6. Cook T.: in *From Information to Knowledge: An Intellectual Paradigm for Archives*, *Archivaria* 19, Winter 1984–85, pp. 28–49.
7. Duchein M. (1992). The History of European Archives and the Development of the Archival Profession in Europe. *American Archivist*, vol. 55, Winter 1992, pp. 1–25.
8. Duranti L. (1993). The Archival Body of Knowledge: Archival Theory, Method, and Practice and Graduate and Continuing Education. *Journal of Education for Library and Information Science*, Vol. 34, No 1 (Winter 1993), pp. 8–25.
9. Duranti L., Rogers C.: Educating for Trust. *Archival Science*, (2011) 11. pp. 373–390.
10. Eastwood T.: Nurturing Archival Education in the University. *American Archivist*, Vol. 51, Summer 1988, pp. 228–252.
11. Gilliland A. J. (2017): Archival and Recordkeeping Traditions in the Multiverse and their Importance for Researching Situations and Situating Research. *Research in the Archival Multiverse*, Monash University, 2017. pp. 31–73. Available at: <file:///C:/Users/skoro/Downloads/628143.pdf> (accessed 30.11.2018).
12. Heinis T, Alonso G (2008) Efficient lineage tracking for scientific workflows. In: Proceedings of the 2006 ACM SIGMOD International Conference on Management of Data. Available at: <https://dl.acm.org/citation.cfm?doid=1376616.1376716> (accessed 10.12.2018). ISO 15489:2001
13. Magna Charta Of European Universities. Bologna, September 1988.
14. Melik Jelka, Jeraj, Mateja (2013). Začetki poti slovenske arhivistike v drugi polovici dvajsetega stoletja. *Atlanti* 23. Pp. 111–119.
15. Prunk, Janko (2003), Zgodovina in perspektiva konstitutivnih idej evropske racionalistične civilizacije 1775–2000. *Dignitas*, 17–18, pp. 3–68.

16. The Guardian, 27.11.2018: <https://www.theguardian.com/uk-news/2017/dec/26/government-admits-losing-thousands-of-papers-from-national-archives> (accessed 20.11.2018).
17. Schellenberg T.R. (2003), *Modern Archives: Principles and Techniques* (Chicago: University of Chicago Press) 2003. Available at: <http://files.archivists.org/pubs/free/ModernArchives-Schellenberg.pdf> (accessed 20.11.2018).
18. Semlič Rajh Z., Škoro Babić A. (2015): *Arhivist, quo vadis? Arhivi na razpotju*. Ptuj 2015, pp. 121–129.
19. Škoro Babić A. (2016): *Uspešna in učinkovita zaščita podatkov: mit ali uresničljiva naloga? Atlanti*, 26, 2016, n. 1, p. 182.
20. Škoro Babić A. (2017): A Case Study in Access to the Archival Records of the Military Courts of the Former Yugoslavia. *Emerging Trends in Archival Science*, 2017, pp. 27–50.
21. Škoro Babić A. (2017): Hybrid Records, VNIIDAD conference in Moscow 21.–24.11.2017.
22. Wood S., Carbone K., Cifor, Gilliland A., Punzalan R. (2014): Mobilizing records: re-framing archival description to support human rights. *Archival Science* (2014) 14. Pp. 397–419.
23. Zakon o varstvu dokumentarnega in arhivskega gradiva ter arhivih (ZVDAGA) (Ur. l. RS, št. 30/2006, 24/2014. Odl. US in 51/2014) (Slovenian Archival Law).
24. Žontar J. (1995): *Zgodovina arhivistike na Slovenskem*. *Arhivi*. 1995, pp. 13–17.

Submitted 28.11.2018; revised 10.12.2018.

The author has read and approved the final manuscript.

About the author

Aida Škoro Babić

MPhil, Ministry of Culture, Archives of the Republic of Slovenia, Senior Adviser – Archivist; Alma Mater Europaea – European Centre Maribor, Department for archival Science and Records Management, Senior Lecturer, aida.skoro@gov.si, aida.s.babic@gmail.com

Современные вызовы в архивоведении и возможные рекомендации университетам по их решению

Аида Шкоро Бабич

Архивоведение как научная дисциплина достаточно молода по сравнению с другими научными дисциплинами. В Словении сфера архивного образования не имела систематического регулирования, поскольку изучение архивоведения в государственных университетах не велось. Знания о том, чему необходимо придавать особое значение, архивисты обычно приобретают при многолетней работе в архивах и в непосредственном контакте с пользователями. Анализируя текущие потребности и проблемы “на местах” при создании документации, автор сопоставит полученные результаты с результатами анализа образовательной программы архивоведения и делопроизводства в Словении, а также дальнейшие направления ее совершенствования. В статье предпринята попытка определить, насколько

удовлетворительным является подход педагогического процесса к восполнению пробелов в знаниях создателей архивных документов и архивов.

Ключевые слова: архивоведение, архивы, архивное образование, архивные знания, университет.

Для цитирования: *Аида Шкоро Бабич*. Современные вызовы в архивоведении и возможные рекомендации университетам по их решению // Запад – Восток. 2018. № 11. С. 140–151. DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-140-151

Статья поступила в редакцию 28.11.2018 г.; принята к публикации 10.12.2018 г.
Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Об авторе

Шкоро Бабич Аида

старший архивист, Министерство культуры, Архивы Республики Словения; старший преподаватель кафедры управления архивным делом и делопроизводством, факультета архивоведения, Европейская академия наук, Европейский центр Марибор, *aida.skoro@gov.si*, *aida.s.babic@gmail.com*

УДК 378.4(091)(470.344)

DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-152-160

**Юбилейные коммеморативные практики и развитие
университетологии (на примере Чувашского
государственного университета имени И. Н. Ульянова)**

Т. Н. Иванова

В статье рассматриваются особенности современного процесса становления университетологии как нового направления, интегрирующего исследования представителей разных социогуманитарных наук по проблематике исторического, юридического, социологического, культурологического изучения феномена университета. Подчеркивается необходимость соединения методов макро- и микроистории; использование не только институционального, но и культурно-антропологического подхода к истории университета. Особое внимание в статье уделяется вопросу становления коммеморативных практик, как акций, направленных на сохранение истории университетов и коллективной памяти универсантов. Выделяются нарративные, визуальные, монументальные и церемониальные формы коммеморативных практик. При этом юбилеи университетов, являясь церемониальной формой коммеморации, имеют особое значение для создания комплексной истории университетов и формирования чувства идентичности с университетской корпорацией. В статье на примере подготовки к 50-летию Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова (ЧГУ) рассматриваются конкретные формы коммеморативных практик (организация сбора воспоминаний универсантов, подготовка научной монографии и новаторского по замыслу фотоальбома; создание мест памяти в виде музея истории университета и других музеев, организация церемонии празднования юбилея). Анализируются как позитивный опыт подготовки к юбилею, так и недостатки различных форм коммеморативных практик.

Ключевые слова: университетология, коммеморативные практики, юбилеи как церемониальная форма коммеморации, Чувашский государственный университет.

Для цитирования: *Иванова Т. Н.* Юбилейные коммеморативные практики и развитие университетологии (на примере Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова) // Запад – Восток. 2018. № 11. С. 152–160. DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-152-160

В современной науке происходит становление университетологии как особого направления, не только междисциплинарного, но и интегрирующего исследования разных гуманитарных наук (истории, социологии, педагогики, культурологии, юриспруденции, философии и т. д.). Этот процесс отражает насущную потребность в изучении всех аспектов феномена университета.

В рамках развития нового направления университет должен стать объектом исследования во всем многообразии его функций и связей как на макроисторическом уровне, так и на уровне локальной истории.

По мнению Л. П. Репиной, в настоящее время происходит переход от институциональной модели изучения университетов к культурно-антропологической. Эта модель сосредотачивает внимание на реконструкции «культурной среды внутрикорпоративных отношений и межличностных коммуникаций», повседневной жизни всего университета и его инсайдеров, «университетского пространства» как пространства культурных событий, центром которых является университет [12, с. 12–13]. Особое внимание уделяется изучению феномена университетской корпорации, мемориальной культуры как совокупности определенных символов.

Отметим, что изучение университета имеет не только научное, но и воспитательное, социализирующее значение для сегодняшних универсантов. Большое значение в этом процессе имеет коммеморация как желание сообщества «подтверждать чувство своего единства и общности... через разделяемое отношение к репрезентации прошлых событий» [9, с. 34]. Коммеморативными практиками принято называть комплекс инициированных разными субъектами (отдельными личностями, организациями, государствами) мероприятий, направленных на сохранение, солидаризацию и даже ритуализацию памяти о значимых событиях [2, с. 22]. Можно выделить несколько видов коммеморативных практик. *Нарративная* включает сбор и публикацию воспоминаний участников событий, издание научных исторических работ и художественных произведений. *Визуальные* коммеморативные практики включают создание произведений изобразительного искусства, фильмов и серий художественных фотографий. *Монуменальные* коммеморации – это создание «мест памяти» в виде архитектурных сооружений, памятников, музеев, выставок, мемориальных досок и так далее. Интегральной коммеморативной практикой является *церемониальная* – это создание особых ритуалов празднования юбилеев и памятных дат значимых событий [3, с. 27].

В этой связи празднование юбилейных дат отечественных университетов можно считать движущей силой развития российской университетологии. Череда юбилеев, которые в последние годы отметили Казанский, Нижегородский, Омский, Чувашский и другие университеты, обогатили

отечественную науку целым рядом интересных исследований в области университетологии [7, с. 384–385].

Цель данной статьи – проанализировать различные коммеморативные практики на примере подготовки празднования 50-летнего юбилея Чувашского государственного университета им. И. Н. Ульянова. Автор данной статьи непосредственно участвовал как в планировании, так и в осуществлении юбилейных мероприятий. Еще в 2014 году был намечен алгоритм научных исследований по истории университета [6]. Однако теоретические построения и реальная практика в процессе подготовки юбилея несколько отличались, поэтому, перечисляя запланированные мероприятия, сразу же отметим эффективность результатов.

Первое направление – создание как можно более полной летописи всех университетских событий. Отметим, что, несмотря на работу над данным проектом в течение ряда лет, создание летописи оказалось весьма сложным делом.

В первую очередь это было связано с необходимостью обоснования критериев отбора событий, включаемых в летопись. Стремление отразить все значимые даты не только в истории факультетов, но и кафедр и других подразделений, привело к увеличению объема летописи, что не давало, образно говоря, возможности «за деревьями увидеть лес», поэтому перечень событий летописи постоянно варьировался. При этом процесс селекции упоминаемых дат порою определялся не только научными соображениями. Второй сложностью стал поиск доказательных источников той или иной даты. Зачастую в архивах, средствах массовой информации и воспоминаниях участников приводятся различные даты одних и тех же событий, что потребовало многопланового критического анализа источников [8; 13].

В итоге в обобщающем исследовании по истории ЧГУ была опубликована сокращенная летопись [11, с. 343–370]. По ряду обстоятельств не удалось реализовать план создания мультимедийной версии «Летопись ЧГУ», которая была бы доступна для редактирования всеми заинтересованными лицами. Этот проект по образцу «Википедии» должен быть реализован в ближайшем будущем.

Вторым направлением стал поиск и анализ архивных источников для создания комплекса документов по истории ЧГУ. Были изучены фонды Государственного исторического архива Чувашской Республики, Государственного архива современной истории ЧР и Ведомственного архива ЧГУ. Сложности заключались в недоступности ряда личных дел в связи с защитой персональных данных. Обнаружились противоречия в данных архивных источников (например, различных отчетов) и воспоминаниях очевидцев событий. Собранные материалы стали основой для летописи и монографии по истории университета. При этом существует необходимость издания

архивных документов, которые станут основой хрестоматии по истории университета и могут использоваться не только в научных целях, но и в процессе преподавания региональной истории и истории образования.

Третьим направлением подготовки к юбилею ЧГУ стала реализация на практике методики устной истории и создание архива воспоминаний ветеранов ЧГУ [4]. Для этого была теоретически подготовлена группа студентов и магистрантов, которые собирали интервью у преподавателей и выпускников университета. В процессе работы нами, помимо интервью, были получены так называемые инициированные воспоминания. Ряд респондентов уже после проведения интервью выразил желание написать собственноручно воспоминания об отдельных сторонах университетской жизни [5, с. 91].

Для того чтобы увеличить количество свидетельств современников, был применен метод анкетирования. Анкеты с 30 примерными вопросами были размещены в социальных сетях; а также через студентов, проходивших педагогическую практику в школах, переданы родителям учеников. Таким образом были получены более 50 анкет выпускников университета. Однако этот метод имел малую информативную ценность, т. к. в большинстве анкет ответы на вопросы были формальными и односложными. В процессе анкетирования отсутствует непосредственный контакт с респондентом, который имеет большое значение при проведении интервью.

В течение двух лет собирались уникальные источники устной истории. Анализ интервью, воспоминаний, анкет позволил раскрыть многие вопросы по истории ЧГУ, не освещенные в традиционных источниках. Это прежде всего подробности подготовки к открытию в 1967 году университета на базе Волжского филиала Московского энергетического института; не всегда позитивной реакции студентов и преподавателей филиала на это событие [11, с. 6–11]; различные аспекты повседневной жизни преподавателей и студентов на всех этапах развития университета [11, с. 323–335].

Завершающим этапом нарративной коммеморации стала подготовка и публикация коллективной монографии «Полвека на ниве образования: к 50-летию ЧГУ имени И. Н. Ульянова» [11]. В этом издании авторский коллектив (О. Г. Вязова, О. Н. Галошева, А. П. Данилов, Т. Н. Иванова, Р. А. Идрисов, М. Н. Краснова, И. А. Липатова, О. Н. Широков, М. А. Широкова, Д. А. Ялтаев) стремился учесть современные тенденции развития университетологии. Следует отметить особую роль главного редактора монографии, ректора ЧГУ А. Ю. Александрова. Его жизнь связана с университетом с 1984 года, поэтому редактирование носило непосредственный и очень действенный характер. Таким образом, получилась инсайдерская история университета со всеми достоинствами и недостатками подобных изданий. Традиционная институциональная модель отразилась в исследовании

эволюции структуры университета, его основных подразделений и факультетов. Следует признать, что освещение истории разных факультетов в монографии оказалось не совсем равноценным в связи с тем, что представители разных подразделений не смогли предоставить авторскому коллективу необходимые материалы.

Антропологический аспект монографии представлен как портретами ректоров, выдающихся ученых, так и тех личностей, которых сами универсанты считают «легендами своих факультетов». И если в некоторых очерках получились живые портреты легендарных личностей (не обязательно выдающихся ученых) [11, с. 72–73], то некоторые факультеты формально перечислили наиболее именитых преподавателей.

Попытка показать университетское пространство с точки зрения культурно-антропологической перспективы в монографии предпринята в разделе «Университетская корпорация как сообщество единомышленников», и здесь также можно отметить присущий коллективным монографиям разный подход к освещаемому предмету.

К юбилею ЧГУ было осуществлено еще одно издание, которое, с одной стороны, является формой нарративной коммеморации, но с другой стороны, стало проявлением визуальной коммеморативной практики. Очень часто юбилейные издания являются красочными подарочными фотоальбомами, малоинформативными с научной точки зрения. К 50-летию ЧГУ также был издан фотоальбом, но его задумка была, в определенной степени, новаторской. В этом издании было решено разместить своего рода «коллективную фотографию» всех подразделений университета в 2017 году. С этой целью был составлен график «коллективного фотографирования», и профессиональные фотографы провели художественную съемку членов всех кафедр и подразделений университета. Краткая статья-комментарий к каждой фотографии делает данное издание не просто подарочным фотоальбомом, но своеобразным визуальным источником для будущих исследователей истории университета¹.

Настоящим местом памяти, где, по словам П. Нора, «память кристаллизуется и находит свое убежище» [10, с. 17], где хранятся важнейшие артефакты университетской истории, является музей. Музей истории ЧГУ был открыт 27 сентября 2012 года в рамках празднования 45-летия университета. Все первокурсники посещают его с экскурсиями, чтобы прикоснуться к наследию *alma mater*. Именно здесь хранятся документы и фотографии, памятные знаки и предметы быта первых универсантов. Важным направлением работы музея (заведующая О. Н. Галошева) является создание

¹ Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова. 50 лет. Книга-альбом. Чебоксары: Чувашское кн. изд-во, 2017. 244 с.

тематических выставок, размещаемых, как правило, в фойе главного корпуса ЧГУ. Сама церемония открытия этих выставок является важной коммеморативной практикой. На открытие приглашаются ветераны, представители общественных организаций, студенты; произносятся речи, делаются памятные фотографии. Чаще всего выставки посвящаются юбилеям ведущих ученых и организаторов образования, а также юбилеям общественных организаций (ССО, ВЛКСМ и др.) и другим значимым событиям [1]. Практика организации выставок продолжилась и после юбилея. Так, одна из последних выставок, посвященная 90-летию выдающегося этнографа П. В. Денисова, была открыта в сентябре 2018 года в фойе корпуса I.

Для характеристики церемониальной формы коммеморативных практик приведем описание торжеств, посвященных 50-летию ЧГУ.

С 2014 года началась работа по созданию охарактеризованных выше изданий. В течение 2017 года в электронных и печатных средствах информации была опубликована серия статей по истории ЧГУ. 12–14 октября 2017 года прошла международная научная конференция «Парадигмы университетской истории и перспективы университетологии». Весьма представительный состав участников конференции определил высокий научный уровень обсуждения проблем университетологии. 12 октября в театре оперы и балета состоялось торжественное заседание, посвященное юбилею, где университет поздравили глава ЧР, руководители государственных учреждений и общественных организаций. В ДК ЧГУ прошли праздничные мероприятия для студентов. Таким образом, в юбилейных торжествах участвовали ветераны университета, знаменитые выпускники, представители государственных и общественных организаций Чувашии, студенты, преподаватели, сотрудники ЧГУ, ученые из 30 городов России и зарубежных стран.

Анализируя виды коммеморативных практик, можно прийти к выводу об особой роли церемониальной коммеморации. Комплекс юбилейных мероприятий имеет как социально-культурное, так и научное значение. В период церемониальных празднеств происходит «превращение памяти как самоценного объекта в коммеморацию» [9, с. 110]. Осознание универсантами разных поколений существования некой единой общности – университетской корпорации не может происходить исключительно в дни юбилеев. Но юбилеи могут служить определенными катализаторами формирования этой общности. Однако более значимой является прагматическая роль юбилеев для развития научных исследований в области университетологии.

Список литературы

1. Галошева О. Н. Деятельность музея ЧГУ имени И. Н. Ульянова в 2012–2017 гг. // Парадигмы университетской истории и перспективы университетологии (к 50-летию Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова). Т. 2. Чебоксары: ООО ИД «Среда», 2017. С. 14–18.

2. Дмитриева О. О., Иванова Т. Н. Празднование 100-летнего юбилея Отечественной войны 1812 года как пример реализации коммеморативных практик // Вестник Чувашского университета. 2014. № 4. С. 21–26.
3. Дмитриева О. О. Проблемы изучения юбилеев Отечественной войны 1812 года в современной исторической науке // Вестник Екатеринбургского института. 2017. № 2 (38). С. 27–29.
4. Иванова Т. Н., Семенова В. В. Методика устной истории и создание архива воспоминаний ветеранов Чувашского государственного университета им. И. Н. Ульянова // Актуальные вопросы археологии, этнографии, истории (к 100-летию со дня рождения В. Ф. Каховского и 60-летию Чувашской археологической экспедиции). Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. С. 56–60.
5. Иванова Т. Н., Вязова О. Г., Липатова И. А. Память университетской корпорации: проблемы сохранения и анализа // Вестник Чувашского университета. 2016. № 4. С. 89–97.
6. Иванова Т. Н. Проблемы изучения истории национальных университетов республик – субъектов РФ // Российская интеллигенция в условиях цивилизационных вызовов (V Арсентьевские чтения). Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2014. С. 210–218.
7. Иванова Т. Н., Мягков Г. П. Юбилейные даты как стимул развития «университетологии» // Диалог со временем. 2015. № 52. С. 384–389.
8. Краснова М. Н., Сайтова А. М. Летопись истории Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова: проблемы, основные этапы и методика ее создания // Вестник Чувашского университета. 2016. № 2. С. 91–96.
9. Мегилл А. Историческая эпистемиология. М.: Канон+, 2007. 480 с.
10. Нора П. Проблематика мест памяти. Франция-память. Спб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1999. 328 с.
11. Полвека на ниве образования: к 50-летию ЧГУ имени И. Н. Ульянова. Чебоксары: Чувашское кн. изд-во, 2017. 374 с.
12. Репина Л. П. Истории университетов как феномен мемориальной культуры // Парадигмы университетской истории и перспективы университетологии (к 50-летию Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова). Т. 1. Чебоксары: ООО ИД «Среда», 2017. С. 12–16.
13. Сайтова А. М., Краснова М. Н. Отражение развития международных связей ЧГУ им. И. Н. Ульянова с вузами КНР в его летописи // Актуальные вопросы археологии, этнографии, истории (к 100-летию со дня рождения В. Ф. Каховского и 60-летию Чувашской археологической экспедиции). Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. С. 79–82.

Статья поступила в редакцию 19.11.2018 г.; принята к публикации 10.12.2018 г.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Об авторе

Татьяна Николаевна Иванова

доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры истории и культуры зарубежных стран Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, tivanovan@mail.ru

**Anniversary commemorative practices and development
of University Studies (on the example of the Chuvash State
University named after I. N. Ulyanov)**

T. N. Ivanova

The article discusses the features of the modern process of formation of university studies, as a new direction, integrating the research of representatives of various social and humanitarian sciences on the subject of historical, legal, sociological, cultural studies of the phenomenon of the university. It emphasizes the necessity to combine methods of macro- and microhistory; the use of not only institutional, but also cultural and anthropological approach to the history of the university. Particular attention is paid to the question of the formation of commemorative practices as actions aimed at preserving the history of universities and the collective memory of university students. Narrative, visual, monumental and ceremonial forms of commemorative practices are distinguished. At the same time, university anniversaries, being a ceremonial form of commemoration, are of particular importance for the creation of a comprehensive history of universities and the formation of a sense of identity with a University Corporation. The article, on the example of preparation for the 50th anniversary of the Chuvash State University named after I. N. Ulyanov, examines specific forms of commemorative practices (such as: organization of collecting memories of university students; preparation of scientific monographs and an innovative photo album; creation of places of memory in the form of the university history museum and other museums; organization of the anniversary celebration ceremony). Both the positive experience of preparing for the anniversary and the shortcomings of various forms of commemorative practices are analyzed.

Keywords: university studies, commemorative practices, anniversary as a ceremonial form of commemoration, the Chuvash State University.

Citation for an article: *Ivanova T. N.* Anniversary commemorative practices and development of University Studies (on the example of the Chuvash State University named after I. N. Ulyanov). *West – East*. 2018, no. 11, pp. 152–160. DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-152-160

References

1. Galosheva O. N. Deyatel'nost' muzeya ChGU imeni I. N. Ul'yanova v 2012–2017 gg. [The activities of the Museum of CSU named after I. N. Ulyanov in 2012–2017]. *Paradigmy universitetskoj istorii i perspektivy universitetologii (k 50-letiyu Chuvashskogo gosudarstvennogo universiteta imeni I. N. Ul'yanova)* = Paradigms of university history and prospect of university studies (To the 50 anniversary of the Chuvash State University named after I. N. Ulyanov), Cheboksary, «Sreda» Publ., 2017, vol. 2, pp. 14–18. (In Russ.)
2. Dmitrieva O. O., Ivanova T. N. Prazdnovanie 100-letnego yubileya Otechestvennoi voyny 1812 goda kak primer realizatsii kommemorativnykh praktik [Celebration of the 100th anniversary of the Patriotic War of 1812 as an example of the implementation of commemorative practices]. *Vestnik Chuvashskogo universiteta* = Bulletin of the Chuvash University, 2014, no. 4, pp. 21–26. (In Russ.)
3. Dmitrieva O. O. Problemy izucheniya yubileev Otechestvennoi voyny 1812 goda v sovremennoi istoricheskoi nauke [Problems of studying anniversaries of the Patriotic War of 1812 in modern historical science]. *Vestnik Ekaterininskogo instituta* = Vestnik Ekaterininskogo Instituta, 2017, no. 2, pp. 27–29. (In Russ.)

4. Ivanova T. N., Semenova V. V. Metodika ustnoi istorii i sozdanie arkhiva vospominaniy veteranov Chuvashskogo gosudarstvennogo universiteta im. I. N. Ul'yanova [Methods of oral history and the creation of an archive of memoirs of veterans of the Chuvash State University named after I. N. Ulyanov]. *Aktual'nye voprosy arkhologii, etnografii, istorii (k 100-letiyu so dnya rozhdeniya V. F. Kakhovskogo i 60-letiyu Chuvashskoi arkhologicheskoi ekspeditsii)* = Topical issues of archeology, ethnography, history (on the 100th anniversary of the birth of V. F. Kakhovsky and the 60th anniversary of the Chuvash archaeological expedition), Cheboksary, TsNS «Interactive plus», 2017, pp. 56–60. (In Russ.).

5. Ivanova T. N., Vyazova O. G., Lipatova I. A. Pamyat' universitetskoi korporatsii: problemy sokhraneniya i analiza [The memory of a university corporation. Problems of preservation and analysis]. *Vestnik Chuvashskogo universiteta* = Bulletin of the Chuvash University, 2016, no 4, pp. 89–97. (In Russ.).

6. Ivanova T. N. Problemy izucheniya istorii natsional'nykh universitetov respublik – sub'ektov RF [Problems of studying the history of national universities of the republics – subjects of the Russian Federation]. *Rossiyskaya intelligentsiya v usloviyakh tsivilizatsionnykh vyzovov (V Arsent'evskie chteniya)* = Russian intelligentsia in the context of civilizational challenges (V Arsentiev Readings), Cheboksary, TsNS «Interactive plus», 2014, pp. 210–218. (In Russ.).

7. Ivanova T. N., Myagkov G. P. Yubileinye daty kak stimul razvitiya «universitetologii» [Anniversary dates as an incentive for the development of «university studies»]. *Dialog so vremenem* = Dialogue with time, 2015, no. 52, pp. 384–389. (In Russ.).

8. Krasnova M. N., Saitova A. M. Letopis' istorii Chuvashskogo gosudarstvennogo universiteta imeni I. N. Ul'yanova: problemy, osnovnye etapy i metodika ee sozdaniya [Chronicle of the history of the Chuvash State University named after I. N. Ulyanov: problems, main stages and methods of its creation]. *Vestnik Chuvashskogo universiteta* = Bulletin of the Chuvash University, 2016, no. 2, pp. 91–96. (In Russ.).

9. Megill A. Istoricheskaya epistemologiya [Historical Epistemology]. Moscow. Kanon+, 2007, 180 p. (In Russ.).

10. Nora P. Problematika mest pamyati. Frantsiya-pamyat' [The problematics of memory places. France – memory]. St. Petersburg, St. Petersburg State University Publ. House, 1999, 328 p. (In Russ.).

11. Polveka na nive obrazovaniya: k 50-letiyu ChGU imeni I. N. Ul'yanova [Half a century in the field of education: the 50th anniversary of the Chuvash State University named after I. N. Ulyanov]. Cheboksary, Chuvash Publishing House, 2017, 374 p. (In Russ.).

12. Repina L. P. Istorii universitetov kak fenomen memorial'noi kul'tury [University history as a phenomenon of memorial culture]. *Paradigmy universitetskoi istorii i perspektivy universitetologii (k 50-letiyu chuvashskogo gosudarstvennogo universiteta imeni I. N. Ul'yanova)* = Paradigms of university history and prospects of university studies (To the 50th anniversary of the Chuvash State University named after I. N. Ulyanov), Cheboksary, «Sreda» Publ. House, 2017, vol. 1, pp. 12–16. (In Russ.).

13. Saitova A. M., Krasnova M. N. Otrazhenie razvitiya mezhdunarodnykh svyazei ChGU imeni I. N. Ul'yanova s vuzami KNR v ego letopisi [Reflection of the development of international relations of ChSU named after I. N. Ulyanov with the universities of China in its chronicle]. *Aktual'nye voprosy arkhologii, etnografii, istorii (k 100-letiyu so dnya rozhdeniya V. F. Kakhovskogo i 60-letiyu Chuvashskoi arkhologicheskoi ekspeditsii)* = Topical issues of archeology, ethnography, history (on the 100th anniversary of the birth of V. F. Kakhovsky and the 60th anniversary of the Chuvash archaeological expedition), Cheboksary: TsNS «Interactive plus», 2017, pp. 79–82. (In Russ.).

Submitted 19.11.2018; revised 10.12.2018.

The author has read and approved the final manuscript.

About the author

Tatyana N. Ivanova

Dr. Sci. (History), Associate Professor, Professor of the Department of History and Culture of Foreign Countries, Chuvash State University, Cheboksary, tivanovan@mail.ru



УДК 947.1/9

DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-161-179

**Публичное вторжение в частную жизнь
(эвристическая ценность устных и письменных эго-документов
для гендерной истории)**

Н. Л. Пушкарева

Данный текст представляет собой краткое научное эссе, в котором обобщен и систематизирован значительный объем западной и отечественной литературы, посвященной источниковедению гендерной истории. В частности, рассматриваются различные виды «жизненных историй» женщин и как они интерпретируются исследователями биографий и эго-документов. Автор статьи приводит оценки ведущих ученых-специалистов в области биографики о различных жанрах «нарративов о жизни». В приведенной классификации особое место отведено рассказам о переживаниях женщин (автогинография). Приводится характеристика различных эго-документов: автобиография, мемуары, воспоминания. В статье приведены различные точки зрения исследователей о применении терминологии «письмо» и «язык» по отношению к данному виду источника; показаны отличия в использовании терминологии западной и русской научной традиции. Прослежены этапы изучения автобиографий (жизненных историй) как исторических источников в западной традиции: с XVIII века до второй половины XX века. Автор подчеркивает, что в работах известных специалистов по автобиографическому письму вопрос гендерных различий не поднимался. Лишь в конце 1970-х годов пол (гендер) определяется важной категорией анализа автобиографий. Автор статьи определяет те вопросы, на которые необходимо ответить исследователю женских эго-документов, среди которых и время написания документа, экономический, религиозный и культурный аспекты; гендерные стереотипы того времени; образовательный и культурный уровень автора и предполагаемых читателей. В заключении к статье автор указывает на необходимость определения современных источников женской памяти, как личных, так и публичных. Все это будут способствовать развитию гендерной истории и ее источниковедению.

Ключевые слова: гендерная история, эго-документы, частная жизнь, мемуары, автобиография.

Для цитирования: Пушкарёва Н. Л. Публичное вторжение в частную жизнь (эвристическая ценность устных и письменных эго-документов для гендерной истории) // Запад – Восток. 2018. № 11. С. 161–179. DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-161-179

Благодарность: при поддержке РФФИ, проект 19-09-00191.

«Жизненные истории» – устные или письменные – это всегда реальность, заприимеченная, как очень точно выразился декабрист и участник битвы при Бородино Федор Глинка, «историком-самовидцем». Здесь точно само слово: не «очевидец», но «самовидец», то есть человек, видящий себя в прошедшем и настоящем, пытающийся определить свое место в нем. О человеческом в жизни ушедших поколений мы узнаем только от людей, а не от ведомств¹.

Среди них особое место занимают источники личного происхождения – *ego*-документы, автодокументальная проза (или: автосвидетельства)² – записки, мемуары и воспоминания, автобиографии. В одном известном сборнике, подготовленном американскими специалистами в области биографии Дж. Уатсон и С. Смит, перечислено... 52 «жанра нарративов о жизни», среди которых упомянуты как самостоятельные автотанатография (рассказ о себе смертельно больного человека), автоэтнография – нарратив о себе как представителе определенной нации (особенно распространен у евреев, армян и ряда других этносов, представители которых часто находились в изгнании)³, автопатогграфия (рассказ о себе, стигматизирующий какую-то патологию, заболевание, инвалидность), рассказ для социологического case study, устный рассказ, поэтическая автобиография, самомедитация, само-портрет письменный⁴ или живописный, свидетельские показания⁵, включая «воспитательный роман» (художественный рассказ о взрослении молодого человека или юной девушки, основанный на личном опыте автора и культурных стереотипах эпохи)⁶, апологии, рассказы

¹ Kleiber T. Die deutsche Selbstbiographie. Stuttgart, 1921. S. 342.

² Термин см.: Бондарева Л. М. Структура и функции субъекта речевой деятельности в текстах мемуарного типа: автореф. дисс... канд. филолог. наук. СПб., 1994.

³ Wong S.-L. C. Immigrant Autobiography: Some Questions of Definition and Approach // Eakin P. (ed.) American Autobiography: Retrospect and Prospect. Madison, 1992. P. 142–70; Eakin, P. J. How Our Lives Become Stories: Making Selves. Ithaca, N. Y., 1999.

⁴ Beaujour M. Poetics of the Literary Self-Portrait. Translated by Yara Milos. N. Y., 1991.

⁵ Beverley J. The Margin at the Center: On 'Testimonio' (Testimonial Narrative) // Smith S., Watson J. (eds.) De/ De/Colonizing the Subject: The Politics of Gender in Women's Autobiography. Minneapolis, 1992. P. 91–114.

⁶ Целиком на анализе воспитательных романов и близкой им литературы построено исследование: Kelly C. Refining Russia: Advice Literature, Polite Culture, and Gender from Catherine to Yeltsin. Oxford, 2001.

о себе в выступлениях политиков во время выборов, фоторассказ о себе в сделанном своими руками фотоальбоме и так далее¹. Свое самостоятельное место в этой классификации занимает автобиография (рассказ о переживаниях женщины). Автобиографии – важнейшая совокупность источников по женской истории. Впрочем, воссоздание целостной жизни и своеобразия восприятия действительности возможно и при использовании дневников и записок, отразивших непредреженный процесс (в отличие от автобиографий, эти тексты отличаются еще неизвестной развязкой)². Историкам же всегда важны и более ценны рефлексии по поводу свершившихся событий, обдуманное воссоздание собственных жизней в автобиографиях, мемуарах, воспоминаниях, исповедях.

«Притворяться в автобиографическом произведении так трудно, что – вероятно – нет ни одной автобиографии, которая бы в целом не была правдивее, чем любое другое историческое произведение»³. Именно поэтому автобиография не только часто использует сохранившиеся от описываемого времени письма и дневники – источники, содержащие наиболее откровенные, прямые, непредвзятые оценки, эксплицитно выражающие взгляды человека на момент составления нарратива. Но если в дневниках и переписке отсутствует единый тематический (сюжетный) стержень, то в мемуарах, автобиографиях и схожих с ними *ego*-документальных текстах он непременно есть.

Автобиография всегда откровенно эгоцентрична (и в этом ее отличие от мемуаров). «Я ни в кого никогда не могла заглянуть так внимательно и глубоко, как в самое себя» – писала Н. Н. Берберова в знаменитой книге воспоминаний «Курсив мой»⁴. Главной темой автобиографии является жизненный путь ее автора, рассказчика, его *Я*.

«Мемуары (воспоминания) – произведения письменности, закрепляющие в той или иной форме воспоминания авторов об *их* прошлом»⁵ [выделено мною – Н. П.]. Мемуары – это произведения, главной темой которых является время, но не время в его течении и последовательности, а “чистое время” (по выражению М. Пруста⁶). Время состоит из конкретных событий, явлений и фактов. Память о них конструирует мемуары, поэтому

¹ Smitn S., Watson J. 52 Genres of Life Narrative // Smitn S., Watson J. (ed.) Reading autobiography. A Guide for Interpreting Life Narratives. Minneapolis-L., 2001. P. 183–209.

² Тартаковский А. Г. Мемуаристика как феномен культуры // Вопросы литературы. 1999. № 2–3. С. 41.

³ Kleiber T. Die deutsche Selbstbiographie. Stuttgart, 1921. S. 349.

⁴ Цит по: Голубева И. В. Опыт создания коллективного речевого портрета (на материале экспрессивного синтаксиса мемуарной прозы) Таганрог, 2001. С. 118.

⁵ Мемуары // Литературная энциклопедия. М., 1934. Т. 7. С. 131.

⁶ Милевская Т. Е. Можно ли говорить о мемуарном жанре? // Русский язык. Исторические судьбы и современность. М., 2001. С. 263.

в отечественной историографии принято считать мемуарами лишь те записи, в которых отражены события, участником или очевидцем которых был их автор¹. Мемуары могут быть составной частью автобиографии. «Граница между воспоминаниями, которые освещают *отдельные*, представляющиеся особенно важными *эпизоды*, и автобиографиями, в задачу которых входит продуманное описание всей жизни, – очевидна, хотя и часто смазывается». Воспоминания могут охватывать отдельные встречи с отдельными людьми, мемуары – быть несколько шире и претендовать на историю всего «того времени»². Именно это дает основание некоторым исследователям говорить о значительных по объему мемуарах как о мемуарных эпопеях (по аналогии с романом-эпопеей)³. Мемуары – это повествование о действительно бывшем, основанное на личном опыте и собственной памяти автора⁴.

«Предыстрия» автобиографии – *исповедь*. Она потому и бывает близка ей, также отображающей становление и развитие духовной жизни человека. На это в свое время указал М. М. Бахтин⁵. Исповедальный тон часто врывается в автобиографическое повествование, самораскрытие автора мемуаров, воспоминаний или автобиографии иногда может являться одной из главных причин попадания текстов в разряд «великих» и «классических»⁶.

Перечисленные виды *ego*-документов являются основными при изучении «письма» тех или иных групп людей, живших в определенную эпоху, в том числе женщин. Термин «письмо» введен в гуманитарные науки французским культурологом Ролланом Бартом. В одной из своих ранних (1953 г.) работ он писал, что «*письмо* – это способ мыслить литературу», который «возникает на очной ставке между писателем и обществом»⁷. Из «письма», по Р. Барту, индивид заимствует весь «язык», а вместе с ним – «всю систему ценностно-смыслового отношения к действительности». Комментируя этот тезис Р. Барта, российский исследователь его творчества Г. К. Косиков развернул это ставшее классическим определение: «Письмо – это опредметившаяся в языке идеологическая сетка, которую та или иная группа, класс, социальный институт и т. п. помещает между

¹ Мемуары // Советская историческая энциклопедия. М., 1966. Т. 12. С. 343.

² Hubatsch W. Deutsche Memoiren 1945–1955. В., 1956. S. 5.

³ Елизаветина Г. Г. «Былое и думы» А. И. Герцена. М., 1984. С. 21.

⁴ Сиротина И. Л. Мемуаристика как источник осмысления менталитета русской интеллигенции: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Саранск, 1995. С. 15.

⁵ Бахтин М. М. Автор и герой в эстетической действительности // Бахтин М. М. Работы 1920-х гг. Киев, 1994. С. 96.

⁶ «Я думаю, что великие произведения искусства выбираются историей лишь из числа произведений «исповеднического» характера...» (Блок А. А. Собр. соч. в 8 тт. М.; Л., 1962. Т. 5. С. 278).

⁷ Барт Р. Нулевая степень письма // Семиотика / сост., вступ. ст. и примеч. Ю. С. Степанова. М., 1983. С. 313.

индивидом и действительностью, понуждая его думать в определенных категориях»¹. Французские интеллектуалы, взявшие на вооружение концепцию Р. Барта (группа журнала “*Telle quelle*”), противопоставили в своих исследованиях «письмо» и «язык». «Письмо» в их исследованиях стало воплощением бессознательного (индивидуального, ищущего пути ухода от диктата) начала, а «язык» предстал системой структур, утверждающих примат дискурсивно-логического насилия, претендующего на «последнее», как бы «более правильное» объяснение мира. В этих построениях «письмо» обрело положительные коннотации².

В 1960-е годы термин «письмо» обрел новую жизнь в концепции младшего современника Р. Барта Ж. Дерриды. В своих основополагающих работах «О грамматологии» и «Письмо и различие» (1967) он попытался снять возникшее противопоставление «письма» и «языка», придя к выводу, что «письмо» предшествует «языку» и «должно рассматриваться как первоначало любой языковой деятельности»

Детализируя понятие «письма», Ж. Деррида предложил видеть в нем «значащую цепочку», сочленяющую пространство и время. Он метафорически увидел конструкцию памяти в виде восковой пластины с прикрепленной к верхнему краю листу целлулоидной бумаги. Если светить на эту бумагу соответствующим образом, на пластине возникнут – по Ж. Дерриде – *следы письма*, которые немедленно исчезнут, едва свет уберут. «Видимое обнаружение письма, чередующееся с его стиранием, соответствует вспышке и пропаданию сознания в восприятии». Поэтому «письмо не мыслимо без вытеснения», память – без забвения, расшифровка запомнившегося – без стремления понять, что заставляет наблюдателя (исследователя) включаться в процесс «освоения» текста. Такое понимание «письма» позволяет проясниться тем намерениям, которые остались (возможно) скрытыми в речи, в произнесении вслух или в написании автором (любого пола) текста мемуаров, автобиографии или дневника. Эти скрытые до поры до времени побуждения, которые существовали у автора в момент написания им текста, могут быть выявлены только в случае эмпатического вживания в его судьбу.

Интерес вызывает не только своеобразие личности автора воспоминаний, мемуаров, автобиографии, писем, но те формы его социальной коммуникации, творческого общения в самой творческой среде и за ее пределами, которые и делают человека тем, кем он стал. Эти формы социальной коммуникации меняют людей, систему их ценностей, опровергая знаменитый

¹ Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика / сост., вступ. ст. и примеч. Г. К. Косикова. М., 1989. С. 15.

² Созина Е. К. Сознание и письмо в русской литературе. Екатеринбург, 2001. С. 344–345.

постулат эпохи Возрождения о том, что «сущность человека неизменна». М. Фуко с его теоретическим обоснованием этой изменчивости, «отдаленности» ценностей людей не только разных столетий, но даже разъединенных всего несколькими десятилетиями¹, лишь поставил точку в этом старом споре – *те же люди жили до нас или совсем другие*. Тех людей, что описывали свои жизни, и пытаются понять историки – расшифровка их ценностей требует понимания тех культурно-исторических условий, которые для нас, современных, чужды.

С другой стороны, постструктуралистские подходы в изучении автобиографий задают иной параметр их видения – через призму конструирования собственного «я». Такой подход задает, например, Филипп Лежён², одна из работ которого именуется «Я это Другой»³ (выражение взято им из одноименного стихотворения из А. Рэмбо).

В русской научной традиции используется обычно термин *мемуарно-автобиографическая литература (проза)*, а не *автобиография*, западные исследователи предпочитают термин *autobiography*, *автодокументальные источники* или *эго-документы*.

В западной литературе утвердилось мнение, что мемуары и воспоминания, равно как автобиографии (то есть связанные «жизненные истории»), родились из религиозной традиции исповеди⁴. Однако автобиографические записи, как мы знаем, сохранились от куда более раннего времени, куда более раннего, чем состоялось решение Латранского конгресса (1215 г.) и христианин стал «человеком признающимся»⁵. Однако трудно не признать самой связи между желанием признаваться о чем-то высшим силам и говорить о себе «для других». Нужно, вероятно, согласиться с Г. Гюсдорфом в том, что один из первых очевидных «взрывов автобиографизма» можно обнаружить в протестантской традиции XVII века, в протестантских практиках саморефлексии (в то время как требованием практик высокого католицизма были не *саморефлексии*, а общение со священником, а через него – Богом).

По словам одного из специалистов по истории автодокументального письма, чьи работы теперь уже стали классическими для исследователей,

¹ Foucault M. The Order of Things. An Archaeology of the Human Sciences. L., 1970.

² Lejeune Ph. L'autobiographie en France. P., 1998; Lejeune Ph. Genèse du «Je». Manuscrits et autobiographie. P., 2000; Lejeune Ph. Le pacte autobiographique. P., 1975.

³ Lejeune Ph. Je est une autre: autre: l'autobiographie de la littérature aux médias. Paris: Editions du Seuil 1980.

⁴ Baisnée V. Gendered Resistance The Autobiographies of Simone de Beauvoir, Maya Angelou, Janet Frame and Marguerite Duras. Amsterdam-Atlanta, 1997. P. 5.

⁵ См.: Линдгрэн С.-О. Мишель Фуко и теория истины // Монсон П. (отв. ред.) Указ. соч. С. 345–374.

«автобиографические записи стали возможными лишь при определенных историко-культурных условиях»: когда возник интерес индивида к самому себе, что «сродни революции, совершенной Коперником в астрономии». Такой интерес исчисляется «всего лишь» несколькими столетиями и касается небольшой части культур и народов на карте мира. Внимание к единичному, к индивидуальной жизни – продукт особого пути развития цивилизации¹ – причем, как виделось тогда, именно западной цивилизации. Вероятно, именно такое – возвеличивающее – отношение к западной культуре и заставляет современных специалистов, анализирующих жизненные истории, начинать их историю именно с XVIII столетия, «открывшего индивидуальность»², и именно с Ж. Вико³ или, что еще чаще, Ж.-Ж. Руссо.

Интерес к жизненным историям отдельных людей начал складываться в мировой науке в рамках простого интереса к своеобразию индивидуальных судеб. В известном смысле можно даже сказать, что они стары как мир. Вначале исследователей интересовали жизни прежде всего «замечательных» личностей, резонанс досуга и профессии, бытового и духовного, повседневного (общего) и экстраординарного. Термин «автобиография» ввел между 1796 и 1799 гг. тюрингенский философ Гердер⁴. В конце XIX в. в немецкой науке уже существовало различие между автобиографией (как историей внутреннего развития личности) и мемуарами (описанием памятных фактов в жизни личности, историей внешней стороны деятельности индивида как социального эктора). «Автобиография – это осмысление человеком своего жизненного пути, получившее литературную форму выражения» – такой подход к автобиографическим текстам дал В. Дильтей на рубеже XIX и XX столетий⁵.

Процитированное выше мнение о значимости изучения жизненных историй, было – в известной мере – сформулировано задолго до него – немецкими учеными. «Первая волна» исследовательского интереса к автобиографическому связана с именем крупнейшего немецкого философа и культуролога В. Дильтея. Именно он призвал обратить внимание на все

¹ GUSDORF G. *Conditions and Limits of Autobiography* (1956). Translated by James Olney // Olney J. (ed.) *Autobiography: Essays Theoretical and Critical*. Princeton, 1980. P. 29–31.

² MAY G. *Autobiography and the Eighteenth Century* // MARTZ L. L., WILLIAMS A. (eds.) *The Author in His Work: Essays on a Problem in Criticism*. New Haven-Yale, 1978. P. 319–335.

³ «Автобиография Жанбатисты Вико», написанная между 1725 и 1731 гг., излагала историю взросления и обучения этого философа и историка. Мемуары Ж.-Ж. Руссо были написаны позже. Подробнее см.: SPRINKER M. *Fictions of the Self: The End of Autobiography* // Olney J. (ed.) *Autobiography*. P. 59.

⁴ Хубач В. Биография и автобиография: проблема источника и изложения. М., 1970. 4.

⁵ Дильтей В. Наброски к критике исторического разума // Вопросы философии. 1988. № 4. С. 135–152.

виды автобиографических текстов¹: в автобиографиях он видел прежде всего то, что связано с биографическим, то есть в слове «автобиография» главный упор поначалу делался на срединном слоге (автобиографии рассматривались лишь как субкатегория биографий).

Призыв В. Дильтея был услышан его зятем и бывшим студентом – Георгом Мишем, написавшем знаменитую ныне «Историю автобиографии»², и его соотечественницей Анной Робсон Бёрр³, создательницей труда «Автобиография: критические и сравнительные исследования». Однако в то время, в начале – первой трети XX в. изучение «автобиографического» было жестко подчинено исследованию «биографического», а сами автобиографии (мемуары, исповеди, другие его-документы) считались лишь вспомогательным «суб-жанром» в биографическом методе. Тем не менее письма, дневники, путевые записки и автобиографии стали чаще использоваться при написании исторических текстов – но главным образом для того чтобы лучше понять ключевые культурные и политические фигуры. Причем историки нередко позволяли себе оценивать поступки изучаемых ими людей, «подобно моралистам, оценивать поведение и правдивость изложенного, как будто исследователь был рядом»⁴. Именно Г. Мишу мировая историография автобиографии обязана постановкой вопроса о «правдивости» (или «лжи») в автобиографическом нарративе, а также о том, что автобиографии писались и пишутся, а потому и связаны с «выдающимися людьми». Именно Г. Миш назвал автобиографии *a priori* реалистическим литературным жанром.

Но должно было пройти полвека, чтобы труд Г. Миша был замечен и достойно оценен. Лишь в 1940-е гг. он был переведен на английский язык, и это дало ему вторую жизнь. В течение же почти четверти века интерес к автобиографиям – как в истории, так и в философии и литературоведении – был очень ограниченным. Правда, в 30-е годы немецкий педагог Курт Улиг – один из инициаторов использования биографического метода в педагогике – призвал шире использовать автобиографические материалы для изучения своеобразия детства как особого этапа жизни человека⁵, но до историков этот его призыв не дошел.

¹ Дильтей В. Описательная психология. (1894). СПб., 1996. С. 160 (глава «Изучение различий душевной жизни. Индивид»). Именно в этой главе В. Дильтей размышляет о том, насколько «различия пола являются последствиями воспитания и насколько они являются непреодолимо данными предрасположениями»). См. также: Dilthey W. Pattern and Meaning in History // Rickman H. P. (ed.) W. Dilthey's Thoughts on History and Society. N. Y. 1960.

² Misch G. History of Autobiography in Antiquity. N. Y., 1946. (1 ed. – Leipzig und Berlin. 1907).

³ Anna Robeson Burr. The Autobiography: A Critical and Comparative Study. Boston and New-York. 1909.

⁴ Smith A. Poetics of Women's Autobiography: Marginality and the Fictions of Self-Representation. Bloomington (Ind.), 1987. P. 5.

⁵ Uhlig K. Die Autobiographie als erziehungswissenschaftliche Quelle. Hamburg, 1936.

«Вторая волна» исследовательского интереса к автобиографиям приписывается рядом исследователей к середине 1950-х годов. Именно тогда (в 1956 году) была впервые опубликована статья Жоржа Гюсдорфа «Условия и границы автобиографии», в которой автор называет автобиографию плодом западной и христианской культуры. Концепция Гюсдорфа и его интерпретация жанра фактически стали рассматриваться как некий канон «настоящей» (западной) автобиографии. Гюсдорф считал, что автобиография появляется там и тогда, где и когда возникает самосознание личности, ощущение ею ценности собственной индивидуальности и личного опыта. Автобиография как жанр – один из способов самопознания, так как она заново творит и интерпретирует жизнь, подводя ее итоги. Потому-то Гюсдорф и считал, что литературное значение автобиографического текста – вторично, «автобиография – не жанр, но практика» самопознания самого себя, «даже если это самопознание так и не увенчается успехом». При этом как исторический источник автобиография не объективна, так как она – не боле, чем самооправдание, апология «Я». «Эта осознанная осведомленность о единичности каждой индивидуальной жизни – поздний продукт специфической цивилизации»¹. За этой статьей Гюсдорфа, сыгравшей важную роль в развитии нового этапа изучения автодокументальных жанров, последовал целый ряд теоретических и историко-литературных статей и монографий, написанных им самим и его продолжателями. Обобщающий труд Г. Гюсдорфа – «Линия жизни: письмо самого себя»².

В Германии ренессансу автобиографического метода в педагогике в 1960-е годы положили начало Э. Хоффман³ и Ю. Хеннингсен. Ю. Хеннингсен писал, в частности, что «педагогика исследует автобиографии, так как они отсылают исследователя к индивидуальным историям обучения. Под обучением подразумевается не только и уж во всяком случае не в первую очередь учеба в школе. История обучения – вся жизнь человека»⁴. Современные западные работы в области педагогики, использующие биографический и автобиографический материал, многочисленны и разнообразны. Публикации подобного типа, отсылающие читателя к живому материалу повседневности той или иной эпохи, по убеждению их авторов, могут дать больше для воссоздания сложных и вполне конкретных путей социализации индивида, чем работы, описывающие лишь саму систему образования. Не система образования, так, как она отражена в законодательных и нормативных документах, а живой человек в тисках этой системы –

¹ Gusdorf G. Conditions et limites de l'autobiographie // Auto-bio-graphie. Paris. Odile Jacob. 1991.

² Gusdorf G. Lignes de vie I: les Ventures du mot. Paris: Editions Odile Jacob 1991.

³ Hoffman E. Kindheitsrinnerungen als Quelle paedagogischer Kinderkunde. Heidelberg, 1960.

⁴ Хеннингсен Ю. Автобиография и педагогика. М., 2000. С. 7; Hoffman E. Kindheitsrinnerungen als Quelle paedagogischer Kinderkunde. Heidelberg, 1960.

вот что становится приоритетным объектом современного педагогического исследования на основе автобиографий детства.

В начале 1970-х годов интерес к «историям о себе» продолжал на Западе стремительно расти. Прежде всего он охватил литературоведов, включившихся в спор о том, сильно или нет отличается автобиография от иных литературных жанров. Точки зрения бывали полярными: от признания метафоричности описания своего прошлого и современной реальности в автобиографиях, которой якобы не найти в иных жанрах (Ж. Старобински), до утверждения, что автобиографическое чаще всего неразлично среди иных литературных жанров (Ст. Шапиро)¹. Чтобы разобраться, что же отличает автобиографический жанр XX столетия от предшествующих веков, Ф. Харт предпринял анализ множества текстов, проявив значимость соединения с литературоведением психологических методов анализа нарративов².

Перенос центра тяжести в исследованиях жизненных историй, написанных самими прожившими эти жизни, был связан с появлением в 1970-е гг. классических работ французского литературоведа и культуролога Ф. Лежена³, введшего в изучение автобиографий термин «автобиографический контракт», то есть «договор» с читателем. Именно он – со свойственной структуралистскому мышлению четкостью – попытался определить объем и границы того типа литературных текстов, которые он называет *littérature intime*, включая в него, наряду с автобиографией, мемуары, дневники, автопортреты, эссе и тому подобное. Ф. Лежен доказал «мужество самого автобиографического акта» (готовности позволить публичное вторжение в свою частную жизнь), дал дефиницию различного рода автобиографическим текстам, считая своей исходной позицией «ситуацию читателя»; именно он первым обратил внимание на «установки» чтения и своеобразные «контракты» между автором-писателем и читателем.

Давая определение автобиографии, Лежен предположил, что она содержит элементы четырех различных категорий: (1) лингвистическая форма (это нарратив; проза); (2) предмет рассмотрения (индивидуальная жизнь, личная, персональная история); (3) автор (имя обозначает реальную личность) и совпадающий с ним (4) нарратор (ориентированный ретроспективно). Дневники, автобиографические портреты и многое другое по этой систематизации

¹ Starobinski J. *The Style of Autobiography* // Chatman S. (Ed.). *Literary Style: A Symposium*. N. Y. – Oxford, 1971; Shapiro S. A. *The Dark Continent of Literature: Autobiography* // *Comparative Literature Studies*. 1968. Т. 5. P. 421–454.

² Hart Fr. R. *Notes for an Anatomy of Modern Autobiography* // *New Literary History*. 1970. V. 1 (Spring). P. 486–511.

³ Lejeune P. *L'Autobiographie en France*. Paris, 1971; idem. *Lire Leiris, autobiographie et langage*. Paris, 1975; idem. *Le pacte autobiographique*. P., 1975. (Trans.: Lejeune P. *The autobiographical contract* // Todorov T. (ed.) *French literary theory today. A reader*. N. Y., 1988).

не попали в понятие «автобиография», но попали в группу *littérature intime*¹. С точки зрения Ф. Лежена, автобиография – это «субъективная прозаическая оценка прошлого, сделанная отдельной личностью, на основании пережитого ею опыта»²; предметом автобиографии – с его точки зрения – всегда будет по преимуществу индивидуальная жизнь автора, но «допускается описание событий, социальная и политическая история» («Это вопрос пропорций или, скорее иерархий, здесь имеют место естественные переходы к другим жанрам *littérature intime*,... и для классификатора остается возможность проявить известную широту взглядов в обсуждении отдельных случаев»). Именно идентичность (а не сходство) автора (как реального лица, чье имя собственное стоит на обложке книги) и нарратора отличает, по убеждению этого исследователя, жанры *littérature intime* от художественной прозы и биографии; в этом суть «автобиографического пакта» (контракта, договора) между читателем и текстом, который требует особых «кодов» чтения, других, чем в случае художественной литературы или биографии.

Тема «авторского» и «личного» в самоописании стала после выхода работ Ф. Лежена одной из популярнейших³, однако мужчины-исследователи удивительным образом не могли заметить в то время гендерных различий рассматриваемых ими текстов; вся женская литература, созданная к тому времени, в традиционном классическом литературном каноне (созданном, конечно же, мужчинами) рассматривалась как «единый автобиографический акт», поскольку женщины «ни о чем другом, кроме собственной жизни, писать не могут»⁴.

Результаты ранних исследований автотекстов собрал и резюмировал Уильям Спиндзмэнн в своей книге «Формы автобиографии»⁵, где в специальной библиографической главе он дает подробный обзор истории изучения автодокументальных жанров до 80-х годов XX века в четырех следующих разделах: становление автобиографии как предмета научного исследования, современный критический интерес и проблема дефиниции, автобиография как источник информации, автобиография как литературная форма. Именно в рассматриваемое время, в 1980-е гг. изучение автобиографического начинает сдвигаться от «bio» к «auto». Речь идет о работах уже не только Филиппа Лежена, но и Роя Паскаля⁶, Элизабет Брасс⁷, Жана Старобински⁸.

¹ Lejeune P. The autobiographical contract... P. 193.

² Lejeune P. Le pacte autobiographique. P. 14.

³ Sturrock J. The New Model Autobiographer // *New Literary History*. 1977. V. 9 (Autumn). P. 51–63; Weintraub K. J. *The Value of the Individual: Self and Circumstance in Autobiography*. Chicago, 1978.

⁴ См. подробнее об этом: Baisnée V. *Gendered Resistance The Autobiographies of Simone de Beauvoir, Maya Angelou, Janet Frame and Marguerite Duras*. Amsterdam-Atlanta, 1997.

⁵ Spengemann W. *The Forms of Autobiography*. New Haven, 1980.

⁶ Pascal R. *Design and Truth in Autobiography*. NY-L., 1985.

⁷ Bruss E. *Autobiographical Acts*. Baltimore. L., 1976.

⁸ Starobinski J. *The Style of Autobiography*. Princeton University Press. 1980.

Репрезентативными можно считать несколько сборников, изданных Джеймсом Олни в 1980-е годы¹. В одном из них – статьей М. Мейсон – было положено начало выделению особенностей женского автобиографического нарратива². Именно Дж. Олни – совместно с Б. Шер – начал в 1985 г. систематически издавать информационный бюллетень «А/Б: Авто/биографические исследования» (в 1996 г. специальный его выпуск был посвящен русским автобиографиям, в том числе женским)³. Если попытаться суммировать основные идеи, которые развивались в исследованиях по интересующему нас предмету в 60–70-е годы, то можно выделить несколько основных вопросов, оказавшихся в центре обсуждения или полемики. Среди них, например, вопрос о том, относится ли автобиография (мемуарно-автобиографическая литература, автодокументальные жанры) к художественной (*fiction*) или документальной (*nonfiction*) литературе, или – в другой формулировке – каково соотношение документальности (фактичности) и вымысла в такого рода текстах. Об этом, в частности, размышлял В. Л. Ховарт еще в 1974 году⁴.

Элизабет Брюс, в отличие от Лежена, предпочитает говорить не об «автобиографическом договоре», а об «автобиографическом событии». Автобиограф выполняет двоякую роль, он присутствует в создании субъекта текста и в создании структуры, которую представляет текст; берет на себя ответственность собственного моделирования и организации текста. Далее предполагается, что индивид, который обнаруживается в организации текста, идентичен индивиду, о котором сообщается посредством текста; существование этого индивида, независимо от текста, должно быть доступно публичному освидетельствованию. Рассказанные события в автобиографии рассматриваются «как будто они произошли на самом деле», «как будто они правдоподобны или должны быть правдоподобными», несмотря на то, связаны ли они с событиями из частной жизни или с событиями, подходящими для показа публике; от публики ожидается, что она может поверить и проверить истинность событий. Сила автобиографического текста базируется на авторской готовности

¹ Olney J. (ed.) *Autobiography: Essays Theoretical and Critical*. Princeton (New Jersey), 1980; Idem. *Autobiography and the Cultural Moment*. Princeton University Press. 1980; Olney J. *Some Versions of Memory. Some Versions of Bios*. Princeton University Press. 1988.

² Mason M. G. *The Other Voice: Autobiographies of Women Writers* // Olney J. (ed.) *Autobiography: Essays Theoretical and Critical*. Princeton (New Jersey), 1980. P. 207–236.

³ См. в особенности: Pratt S. *Angels in the Stalinist House: Nadezhda Madelstam, Lidia Chukovskaia, Lidia Ginzburg, and Russian Women's Autobiography* // Balina M. (ed.) *Rethinking Russian Autobiography [A/b: Auto/Biography Studies. V. 11(2). 1996]* P. 68–87.

⁴ Howarth W. L. *Some Principles of Autobiography* // *New Literary History*. 1974. V. 5. P. 363–381. Переопубликовано еще раз в сб.: Olney J. (ed.) *Autobiography: Essays Theoretical and Critical...* P. 84–115.

удовлетворить все перечисленные требования и на доверии, которое оказывает ему публика»¹.

Заметим, что, несмотря на различие терминов, Брюс, как и Лежен, ведет речь о том, что автобиография как жанр возникает в поле определенного «договора» между писателем и читателем, особой установки чтения и интерпретации, которую создает посредством особых усилий субъект (он же протагонист) письма.

Подводя итоги столь краткому обзору изучения автобиографий, заметим, что подъем интереса к женскому автобиографическому письму был следствием разочарования нового поколения ученых в исследовательских приемах и самом каноне оценки традиционного автобиографического критицизма. В работах известнейших специалистов по автобиографическому письму вопрос гендерных различий не поднимался. И если в своей первой книге – «Автобиография во Франции» Ф. Лежён упомянул хотя бы тексты Жорж Санд, Даниэль Стерн и Симоны де Бовуар², то в последующих своих текстах, ставших буквально классическими: «Автобиографический пакт»³ и «Я – другой»⁴ – уже даже и женские тексты не использовались.

Чуть позже в исследовании Ж. Мэя «Автобиографии» пол (гендер) именовался уже важной и релевантной для анализа автобиографий категорией, даже приравнивался по значимости к таким категориям, как *профессия, темперамент, религия, социальная и экономическая ситуация*, однако сам автор не показал, каким же образом категория половой принадлежности может «работать»⁵. Задачи, возникающие при чтении «жизненных историй», включают в себя тему авторства и тему исторического момента, контекста. Они ставят перед исследователем массу вопросов... Перечислим, как гендерные историки отвечают лишь на часть из них.

Что значило быть автором (рассказчицей или рассказчиком) в тот исторический момент, когда была записана жизненная история, были ли какие-то препятствия для ее изложения? Как воздействовали религиозные, юридические, политические, культурные институты на то, что оказалось записанным (и для рассказчицы, и для исследовательницы)? Мешали или помогали ей в ее действии гендерные стереотипы? Что толкнуло к записыванию и обнародованию пережитого? Можно ли выяснить, как повлияла публикация данной жизненной истории (если рассказ был обнародован)

¹ Bruss, Elizabeth W.: *Autobiographical Acts: The Changing Situation of a Literary Genre*. Baltimore; London, 1976. P. 10–11.

² Lejeune P. *L'autobiographie en France*. P., 1971.

³ Lejeune P. *Le pacte autobiographique*. P., 1975.

⁴ Lejeune P. *Je est un autre*. P., 1980.

⁵ May G. *L'autobiographie*. P., 1979. P. 28.

на историко-культурный контекст, можно ли выяснить реакции на него (а сейчас встает вопрос о социальных сетях, Интернете)? Какова была читательская аудитория, для которой женщина или мужчина писали свой текст? Немаловажен и вопрос об образовательном и культурном уровне автора воспоминаний и их читательниц и читателей. Для кого вообще они старались, рассказывали о себе (вопрос об адресате автобиографического пафоса)? Цитировались ли какие-то ее отрывки устно, в пересказах?

Список вопросов к жизненным историям женщин может быть умножен... В связи с особой значимостью для женщин темы возраста, первым может считаться вопрос о понимании авторшей ее жизненного цикла, этапов ее жизни и судьбы. И в мужских, и в женских текстах встает вопрос о соотношении индивидуального и коллективного. Каким предстает нам женский голос, какой он – «голос нарраторши»: защищающийся, ироничный, романтический, самокритичный, нарушающий предписания, само-достаточный?

Приступая к изучению недавнего исторического прошлого и почти современной гендерной истории, стоит специально изучить, каковы современные источники женской памяти: как частные (фотоальбомы, дневники, генеалогии, семейные рассказы), так и публичные (документы, исторические события, общественные ритуалы и праздники). Были ли травмы на жизненном пути нарраторши и можно ли данный текст или рассказ рассматривать как скриптитерапию? Важным остается и вопрос об авторитетах, существуют ли они для нарраторши: личные и внеличные (религиозные, социально-идологические). Так исследователь приходит к характеристике социального опыта респонденток и авторш воспоминаний и может дать характеристику степени его гендеризированности.

Понятно, что в коротком научном эссе трудно дать нечто большее, нежели просто «штрихи к портрету» современного исследователя биографий и его-документов. Данный текст лишь скупко обобщил сделанное классиками, позволил пунктирно обозначить некоторые подходы к очень важным темам, обеспечивающим развитие гендерной истории и ее источниковедение. Но именно эти обобщения могут послужить стимулом для более широкой дискуссии и внести в нее свой вклад.

Список литературы

1. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика / сост., вступ. ст. и примеч. Г. К. Косикова. М., 1989.
2. Барт Р. Нулевая степень письма // Семиотика / сост., вступ. ст. и примеч. Ю. С. Степанова. М., 1983.
3. Бахтин М. М. Автор и герой в эстетической действительности // Бахтин М. М. Работы 1920-х гг. Киев, 1994.

4. Голубева И. В. Опыт создания коллективного речевого портрета (на материале экспрессивного синтаксиса мемуарной прозы) Таганрог, 2001.
5. Дильтей В. наброски к критике исторического разума // Вопросы философии. 1988. № 4. С. 135–152.
6. Елизаветина Г. Г. «Былое и думы» А. И. Герцена. М., 1984.
7. Милевская Т. Е. Можно ли говорить о мемуарном жанре? // Русский язык. Исторические судьбы и современность. М., 2001.
8. Созина Е. К. Сознание и письмо в русской литературе. Екатеринбург, 2001. 585 с.
9. Тартаковский А. Г. Мемуаристика как феномен культуры // Вопросы литературы. 1999. № 2–3.
10. Хеннингсен Ю. Автобиография и педагогика. М., 2000.
11. Хубач В. Биография и автобиография: проблема источника и изложения. М., 1970.
12. Anna Robeson Burr. The Autobiography: A Critical and Comparative Study. Boston and New-York. 1909.
13. Baisnée V. Gendered Resistance The Autobiographies of Simone de Beauvoir, Maya Angelou, Janet Frame and Marguerite Duras. Amsterdam-Atlanta, 1997.
14. Baisnée V. Gendered Resistance The Autobiographies of Simone de Beauvoir, Maya Angelou, Janet Frame and Marguerite Duras. Amsterdam-Atlanta, 1997.
15. Beaujour M. Poetics of the Literary Self-Portrait. Translated by Yara Milos. N. Y., 1991.
16. Beverley J. The Margin at the Center: On 'Testimonio' (Testimonial Narrative) // Smith S., Watson J. (eds.) *De/ De/Colonizing the Subject: The Politics of Gender in Women's Autobiography*. Minneapolis, 1992. P. 91–114.
17. Bruss E. *Autobiographical Acts*. Baltimore. L., 1976.
18. Bruss, Elizabeth W.: *Autobiographical Acts: The Changing Situation of a Literary Genre*. Baltimore; London, 1976. P. 10–11.
19. Dilthey W. *Pattern and Meaning in History* // Rickman H. P. (ed.) *W. Dilthey's Thoughts on History and Society*. N. Y. 1960.
20. Eakin, P. J. *How Our Lives Become Stories: Making Selves*. Ithaca, N. Y., 1999.
21. Foucault M. *The Order of Things. An Archaeology of the Human Sciences*. L., 1970.
22. Gusdorf G. *Conditions and Limits of Autobiography (1956)*. Translated by James Olney // Olney J. (ed.) *Autobiography: Essays Theoretical and Critical*. Princeton, 1980. P. 29–31.
23. Gusdorf G. *Conditions et limites de l'autobiographie* // *Auto-bio-graphie*. Paris. Odile Jacob. 1991.
24. Gusdorf G. *Lignes de vie I: les Ventures du mot*. Paris: Editions Odile Jacob 1991.
25. Hart Fr. R. *Notes for an Anatomy of Modern Autobiography* // *New Literary History*. 1970. V. 1 (Spring). P. 486–511.
26. Hoffman E. *Kindheitsrinnerungen als Quelle paedagogischer Kinderkunde*. Heidelberg, 1960.
27. Howarth W. L. *Some Principles of Autobiography* // *New Literary History*. 1974. V. 5. P. 363–381.
28. Hubatsch W. *Deutsche Memoiren 1945–1955*. B., 1956.
29. Kelly C. *Refining Russia: Advice Literature, Polite Culture, and Gender from Catherine to Yeltsin*. Oxford, 2001.
30. Kleiber T. *Die deutsche Selbstbiographie*. Stuttgart, 1921.
31. Lejeune P. *L'autobiographie en France*. P., 1971.
32. Lejeune P. *L'Autobiographie en France*. Paris, 1971.
33. Lejeune P. *Le pacte autobiographique*. P., 1975.
34. Lejeune Ph. *Genèse du "Je"*. *Manuscrits et autobiographie*. P., 2000.

35. Lejeune Ph. Je est une autre: autre: l'autobiographic de la litterature aux medias. Paris: Editions du Seuil, 1980.
36. Lejeune Ph. L'autobiographie en France. P., 1998.
37. Mason M. G. The Other Voice: Autobiographies of Women Writers // Olney J. (ed.) *Autobiography: Essays Theoretical and Critical*. Princeton (New Jersey), 1980. P. 207–236.
38. May G. *Autobiography and the Eighteenth Century* // Martz L. L., Williams A. (eds.) *The Author in His Work: Essays on a Problem in Criticism*. New Haven-Yale, 1978. P. 319–335.
39. May G. *L'autobiographie*. P., 1979.
40. Misch G. *History of Autobiography in Antiquity*. N. Y., 1946. (1 ed. – Leipzig und Berlin. 1907).
41. Olney J. (ed.) *Autobiography: Essays Theoretical and Critical*. Princeton (New Jersey), 1980.
42. Pascal R. *Design and Truth in Autobiography*. NY-L., 1985.
43. Pratt S. *Angels in the Stalinist House: Nadezhda Madelstam, Lidiia Chukovskaia, Lidiia Ginzburg, and Russian Women's Autobiography* // Balina M. (ed.) *Rethinking Russian Autobiography [A/b: Auto/Biography Studies. V. 11(2)]*. 1996. P. 68–87.
44. Shapiro S. A. *The Dark Continent of Literature: Autobiography* // *Comparative Literature Studies*. 1968. T. 5. P. 421–454.
45. Smith A. *Poetics of Women's Autobiography: Marginality and the Fictions of Self-Representation*. Bloomington (Ind.), 1987.
46. Smitn S., Watson J. *52 Genres of Life Narrative* // Smitn S., Watson J. (ed.) *Reading autobiography. A Guide for Interpreting Life Narratives*. Minneapolis-L., 2001. P. 183–209.
47. Spengemann W. *The Forms of Autobiography*. New Haven, 1980.
48. Sprinker M. *Fictions of the Self: The End of Autobiography* // Olney J. (ed.) *Autobiography*.
49. Starobinski J. *The Stile of Autobiography*. Princeton University Press. 1980.
50. Starobinski J. *The Style of Autobiography* // Chatman S. (Ed.) *Literary Style: A Symposium*. N. Y. – Oxford, 1971.
51. Sturrock J. *The New Model Autobiographer* // *New Literary History*. 1977. V. 9 (Autumn). P. 51–63.
52. Uhlig K. *Die Autobiographie als erziehungswissenschaftliche Quelle*. Hamburg, 1936.
53. Weintraub K. J. *The Value of the Individual: Self and Circumstance in Autobiography*. Chicago, 1978.
54. Wong S.-L. C. *Immigrant Autobiography: Some Questions of Definition and Approach* // Eakin P. (ed.) *American Autobiography: Retrospect and Prospect*. Madison, 1992. P. 142–70.

Статья поступила в редакцию 24.09.2018 г.; принята к публикации 10.10.2018 г.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Об авторе

Пушкарёва Наталья Львовна

доктор исторических наук, профессор, руководитель Центра этногендерных исследований Института этнологии и антропологии РАН, г. Москва, pushkarev@mail.ru

N. L. Pushkareva

**Public invasion of privacy
(heuristic value of oral and written ego-documents for gender history)**

This article is a brief scientific essay, summarizing and systematizing a significant amount of Western and Russian literature on the source studies of gender history. In particular, various types of women's "life stories" and how they are interpreted by researchers of biographies and ego documents are considered. The author of the article gives estimates of the leading scientists-experts in the field of biographies on various genres of "narratives about life". In the given classification, a special place is occupied by stories about women's experiences (autoginography). The characteristic of various ego documents is given: autobiography, memoirs, reminiscence. The article presents the researchers' different points of view on the use of the terms "writing" and "language" in relation to this type of source; the differences in the use of terminology of Western and Russian scientific traditions are shown. The author traces the stages of studying autobiographies (life stories) as historical sources in the Western tradition: from the XVIII century to the second half of the XX century. The author emphasizes that in the works of well-known specialists in autobiographical writing, the issue of gender differences was not raised. It was only in the late 1970s that gender was defined as an important category of autobiography analysis. The author of the article defines the questions to be answered by the researcher of women's ego documents, including the time of writing, economic, religious and cultural aspects; gender stereotypes of the time; educational and cultural level of the author and prospective readers. In conclusion, the author points to the need to identify modern sources of women's memory, both personal and public. All this will contribute to the development of gender history and its source studies.

Citation for an article: *Pushkareva N. L. Public invasion of privacy (heuristic value of oral and written ego-documents for gender history). West – East. 2018, no. 11, pp. 161–179. DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-161-179*

Acknowledgements: prepared with the support of RFBR, project no.19-09-00191.

References

1. Bart R. *Izbrannye raboty: Semiotika. Poetika* [Selected works: Semiotics. Poetics] comp. by G.K. Kosikova, Moscow, 1989.
2. Bart R. *Nulevaya stepen' pis'ma. [Zero degree of writing]. Semiotika = Semiotics*, comp. by Yu. S. Stepanova, Moscow, 1983.
3. Bakhtin M. M. *Avtor i geroi v esteticheskoi deistvitel'nosti* [Author and hero in aesthetic reality]. *Bakhtin M. M. Raboty 1920-kh gg = Bakhtin M. M. Works of the 1920s*, Kiev, 1994.
4. Golubeva I. V. *Opyt sozdaniya kollektivnogo rechevogo portreta (na materiale ekspressivnogo sintaksisa memuarnoi prozy)* [The experience of creating a collective speech portrait (based on the expressive syntax of memoir prose)]. Taganrog, 2001.
5. Dilthey W. *Nabroski k kritike istoricheskogo razuma* [An outline of the critique of the historical mind]. *Voprosy filosofii = Question of philosophy*, 1988, no.4, pp. 135–152.

6. Elizavetina G. G. «Byloe i dumy» A. I. Gertsena ["Past and thoughts" by A. I. Herzen]. Moscow, 1984.
7. Milevskaya T. E. *Mozhno li govorit' o memuarom zhanre?* [Is it possible to talk about the memoir genre?]. *Russkii yazyk. Istoricheskie sud'by i sovremennost'* = Russian language. Historical fate and modernity, Moscow, 2001.
8. Sozina E. K. *Soznanie i pis'mo v russkoi literature* [Consciousness and writing in Russian literature]. Yekaterinburg, 2001, 585 p.
9. Tartakovskiy A. G. *Memuaristika kak fenomen kul'tury* [Memoiristics as a cultural phenomenon]. *Voprosy literatury* = Questions of Literature, 1999, no. 2–3.
10. Henningsen J. *Avtobiografiya i pedagogika* [Autobiography and pedagogy]. Moscow, 2000.
11. Hubatsch W. *Biografiya i avtobiografiya: problema istochnika i izlozheniya* [Biography and autobiography: the problem of source and presentation]. Moscow, 1970.
12. Anna Robeson Burr. *The Autobiography: A Critical and Comparative Study*. Boston and New-York. 1909.
13. Baisnée V. *Gendered Resistance The Autobiographies of Simone de Beauvoir, Maya Angelou, Janet Frame and Marguerite Duras*. Amsterdam-Atlanta, 1997.
14. Baisnée V. *Gendered Resistance The Autobiographies of Simone de Beauvoir, Maya Angelou, Janet Frame and Marguerite Duras*. Amsterdam-Atlanta, 1997.
15. Beaujour M. *Poetics of the Literary Self-Portrait*. Translated by Yara Milos. N. Y., 1991.
16. Beverley J. *The Margin at the Center: On 'Testimonio' (Testimonial Narrative)*. *Smith S., Watson J. (eds.) De/ De/Colonizing the Subject: The Politics of Gender in Women's Autobiography*. Minneapolis, 1992, pp. 91–114.
17. Bruss E. *Autobiographical Acts*. Baltimore. L., 1976.
18. Bruss, Elizabeth W.: *Autobiographical Acts: The Changing Situation of a Literary Genre*. Baltimor; London, 1976, pp. 10–11.
19. Dilthey W. *Pattern and Meaning in History*. *Rickman H. P. (ed.) W. Dilthey's Thoughts on History and Society*. N. Y., 1960.
20. Eakin, P. J. *How Our Lives Become Stories: Making Selves*. Ithaca, N. Y., 1999.
21. Foucault M. *The Order of Things. An Archaeology of the Human Sciences*. L., 1970.
22. Gusdorf G. *Conditions and Limits of Autobiography (1956)*. Translated by James Olney. *Olney J. (ed.) Autobiography: Essays Theoretical and Critical*, Princeton, 1980. P. 29–31.
23. Gusdorf G. *Conditions et limites de l'autobiographie. Auto-bio-graphie*, Paris, Odile Jacob., 1991.
24. Gusdorf G. *Lignes de vie I: les Ventures du mot*. Paris: Editions Odile Jacob 1991.
25. Hart Fr. R. *Notes for an Anatomy of Modern Autobiography*. *New Literary History*, 1970, vol. 1 (Spring), pp. 486–511.
26. Hoffman E. *Kindheitsrinnerungen als Quelle paedagogischer Kinderkunde*. Heidelberg, 1960.
27. Howarth W. L. *Some Principles of Autobiography*. *New Literary History*, 1974, vol. 5, pp. 363–381.
28. Hubatsch W. *Deutsche Memoiren 1945–1955*. B., 1956.
29. Kelly C. *Refining Russia: Advice Literature, Polite Culture, and Gender from Catherine to Yeltsin*. Oxford, 2001.
30. Kleiber T. *Die deutsche Selbstbiographie*. Stuugart, 1921.
31. Lejeune P. *L'autobiographic en France*. P., 1971.
32. Lejeune P. *L'Autobiographie en France*. Paris, 1971.
33. Lejeune P. *Le pacte autobiographique*. P., 1975.
34. Lejeune Ph. *Genèse du "Je"*. *Manuscrits et autobiographie*. P., 2000.

35. Lejeune Ph. Je est une autre: autre: l'autobiographie de la littérature aux médias. Paris: Editions du Seuil, 1980.
36. Lejeune Ph. L'autobiographie en France. P., 1998.
37. Mason M. G. The Other Voice: Autobiographies of Women Writers. *Olney J. (ed.) Autobiography: Essays Theoretical and Critical*. Princeton (New Jersey), 1980, pp. 207–236.
38. May G. Autobiography and the Eighteenth Century. *Martz L. L., Williams A. (eds.) The Author in His Work: Essays on a Problem in Criticism*. New Haven-Yale, 1978, pp. 319–335.
39. May G. L'autobiographie. P., 1979.
40. Misch G. History of Autobiography in Antiquity. N. Y., 1946. (1 ed. – Leipzig und Berlin. 1907).
41. Olney J. (ed.) Autobiography: Essays Theoretical and Critical. Princeton (New Jersey), 1980.
42. Pascal R. Design and Truth in Autobiography. NY; L., 1985.
43. Pratt S. Angels in the Stalinist House: Nadezhda Madelstam, Lidia Chukovskaia, Lidia Ginzburg, and Russian Women's Autobiography. *Balina M. (ed.) Rethinking Russian Autobiography A/b: Auto/Biography Studies*, vol. 11(2), 1996, pp. 68–87.
44. Shapiro S. A. The Dark Continent of Literature: Autobiography. *Comparative Literature Studies*, 1968, vol. 5, pp. 421–454.
45. Smith A. Poetics of Women's Autobiography: Marginality and the Fictions of Self-Representation. Bloomington (Ind.), 1987.
46. Smitn S., Watson J. 52 Genres of Life Narrative. *Smitn S., Watson J. (ed.) Reading autobiography. A Guide for Interpreting Life Narratives*, Minneapolis-L., 2001, pp. 183–209.
47. Spengemann W. The Forms of Autobiography. New Haven, 1980.
48. Sprinker M. Fictions of the Self: The End of Autobiography. *Olney J. (ed.) Autobiography*.
49. Starobinski J. The Stile of Autobiography. Princeton University Press, 1980.
50. Starobinski J. The Style of Autobiography. *Chatman S. (Ed.) Literary Style: A Symposium*. N. Y.; Oxford, 1971.
51. Sturrock J. The New Model Autobiographer. *New Literary History*. 1977. vol. 9 (Autumn), pp. 51–63.
52. Uhlig K. Die Autobiographie als erziehungswissenschaftliche Quelle. Hamburg, 1936.
53. Weintraub K. J. The Value of the Individual: Self and Circumstance in Autobiography. Chicago, 1978.
54. Wong S.-L. C. Immigrant Autobiography: Some Questions of Definition and Approach. *Eakin P. (ed.) American Autobiography: Retrospect and Prospect*. Madison, 1992, pp. 142–70.

Submitted 24.09.2018; revised 10.10.2018.

The author has read and approved the final manuscript.

About the author

Nataliya L. Pushkareva

Dr. Sci. (History), Full Professor, Head of the Centre for Ethnic and Gender Research, Institute of Ethnology and Anthropology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, pushkarev@mail.ru

УДК 94(47)

DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-180-191

**Features of teaching of the scientific corporation
at the Higher Women's (Bestuzhev) Courses in 1878–1918***O. B. Vakhromeeva*

The Higher Women's (Bestuzhev) Courses in St. Petersburg (Petrograd), which existed from 1878 to 1918, and in 1919 were merged with the former Imperial (First Petrograd) University. In historiography they are rightly called the female faculty of the university. The reason for this was the continued support of the faculty of the male university of a private higher female educational institution. It should also be noted the similarity of the construction of the educational process and almost identical (with rare exceptions) curricula of both universities. The Bestuzhev Courses for many professors and teachers were the place of the creative laboratory (women's universities were often invited to teach the best specialists in their field, not paying attention to their young age, track record or dismissal due to their disagreement with the policy of a particular minister of public education). Since the teaching activity was for many of them the main sphere of self-realization, at the private women's university they received a significant base and wide opportunities. The Bestuzhev Courses were famous for their democratic traditions. The instructors played a leading role in conducting fundamental research and creating scientific schools. By this, they contributed not only to the unity of the male and female academic audience, but also had a beneficial effect on the development of scientific knowledge themselves. Higher Women's Courses had excellently equipped scientific laboratories, classrooms, and extensive library collections, which particularly influenced the development of applied research. In addition, the academic corporation, which dealt with young, talented, hardworking young women, had the opportunity to educate a unique pleiad of the first Russian female scientists who continued the scientific traditions of their Alma mater in their professional activities within the walls of the Highest Women's (Bestuzhev) Courses.

Keywords: St. Petersburg (Petrograd) Higher Women's (Bestuzhev) Courses, S. B. Okun', corporation of scientists, university studies.

Citation for an article: *Vakhromeeva O. B.* Features of teaching of the scientific corporation at the Higher Women's (Bestuzhev) Courses in 1878–1918. *West – East*. 2018, no. 11, pp. 180–191. DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-180-191

The Higher Women's (Bestuzhev) Courses in St. Petersburg, the first women's university in the Russian Empire, were founded in 1878, existed for 40 years and in 1919 were merged with the First Petrograd (last Imperial) University. The Courses were prepared by the first Russian women-scientists and women-teachers [12, p. 43].

The Bestuzhev Courses were the private higher education institutions. They were financed by the activities of “The Society for the Delivery of Funds to the St. Petersburg Higher Women's Courses”, which existed in parallel with the Courses¹. Contemporaries often called The Higher Women's Courses “the fifth” or “female” faculty of the Imperial University in the capital of the Russian Empire. The reason was, on the one hand, in seeking Russian women receive higher education on an equal basis with men, and, on the other hand, in helping of professors and teachers of the Imperial University and other higher educational institutions of St. Petersburg in the upbringing and education of women.

For the first time in the history of the issue, Leningrad historian, professor at Leningrad State University Semion Benziyanovich Okun' (1908–1972) drew attention to the support of progressive scholars of the idea of higher female education in Russia. In 1968, he was instructed to give a speech in the Assembly Hall of the University to celebrate the 90th anniversary of the first women's university in Russia. The meeting was organized by the women-graduates of the Bestuzhev Courses, which have created public organizations in Leningrad, Moscow and Paris to preserve memory of their Alma mater, their teachers, to assist sick and alone comrades. They wrote the memoirs, collected archive (named “Foundation for the Higher Women's Courses”) and held annual and anniversary meetings in Moscow and Leningrad [2, c. 6–11]. The historian S. B. Okun', along with scientific advice on systematization of the archive of the women-graduates of the Higher Women's Courses, at the Faculty of History led the work on the history of St. Petersburg University (he was one of the authors of the “History of the Leningrad University”) [9, c. 74–79].

S. B. Okun' titled his performance “‘Commendable word’ to the Bestuzhev Courses”². The historian called the most progressive higher educational institution in Russia, the Higher Women's Courses “the brainchild of the university”. He noted the unity of boy-students and girl-students at the turn of the XIX–XX centuries and the special role of professors and teachers of the female university. “At the Bestuzhev Courses the best part of the university professor was given the opportunity to develop her own teaching activities with greater freedom. The Courses formally had nothing to do with the university, but university professors were fully responsible for them” [3, c. 95]. Experiencing endless difficulties in

¹ S.-Peterburgskie Vysshie zhenskije kursy za 25 let. 1878–1903. Ocherki i materialy. Saint-Petersburg, 1903, p. 76–77.

² Arkhiv Muzeya istorii Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta, f. Higher Women's Courses, d. Protocol of the meetings of the Leningrad Committee. Protocol number 7 for 1970, l. 13.

their work, being systematically persecuted in the reaction press, in the end, professors and organizers of the Courses were victorious in the struggle to create higher female education in Russia. S. B. Okun' said: "The list of professors who worked on the Courses could rightfully be called 'Glory and Pride of Russian Science': Ainalov, Beketov, Baudouin de Courtene, Vasilievsky, Vvedensky, Greavs, Kotlyarevsky, Mendeleev, Tarle, Favorsky, Grekov, Presnyakov and many others. One of the professors, a graduate of our university, said that when he had been a student, he often had gone with his friends to the Bestuzhev Courses to listen to lectures, because there "professors read otherwise". The Courses were creative. Here it was possible and necessary not just to give a lecture but also to rethink it creatively. Of particular note is the use of seminars that have developed into serious scientific meetings. The reports that were made there were the result of serious work on the material, and the method of conducting gave excellent preparation for scientific work" [3, с. 97].

The scientific corporation of the Bestuzhev Courses belonged to the cultural phenomenon of the pedagogical environment of pre-revolutionary Russia. This is evidenced by the monographic study of the author of an article on teaching science at the Higher Women's Courses [6] published in 2018 to the 140th anniversary of the Courses (1878–1918), which for the first time in the history of studying courses presented a detailed list (539 personalities) of professors and teachers of the Bestuzhev Courses over 40 years. The list contains surnames, first names, patronymic names, years of life, a short scientific biography and characteristics of lecture courses and practical classes that they taught at the women's university [6, с. 353–477].

This scientific study has no analogues in Russia. However, the historiographic tradition knows a number of studies, including the peculiarities of teaching a number of disciplines in specialized educational institutions (in the newest historiography, mention should be said about the fundamental work of professor A. E. Ivanov about the certification system of scientific and pedagogical personnel of the higher school of the Russian Empire of the 18th – early 20th century [8] and E. A. Rostovtsev about the academic class of Petersburg University and its relationship with society and government [10]; also should be made of the article by V. G. Ananiev about the Institute of Art History) [11, p. 9–20].

The higher women's school in Russia was focused on the Imperial University; therefore, it largely repeated its teaching and research structure, adopted the system of classes, and copied the relationship of the teaching corporation with the students. Although the Bestuzhev Courses as a higher education institution for women had important features. Teachers at the Imperial University and on the Bestuzhev Courses did not distinguish their professional activities, but in private Courses they could expand the horizons of their teaching [2, с. 105–106].

Pedagogical work as a special kind of highly skilled mental activity of a creative nature has always been distinguished by an extreme degree of tension. Therefore, memories of teachers, the women-graduates of the Courses wrote about the brilliant actor's and oratorical qualities of the lecturers, their manner of keeping in front of and outside the audience, the high intensity of classes and noted one or another system of their teaching.

Teaching on the Bestuzhev Courses was not easy. The female students are young women (of different ages, religions, social backgrounds, graduates of various secondary, and sometimes higher, educational institutions) who came to the capital from the far corners of the Russian Empire. They were gifted and purposeful (with their own individual qualities). In the courses, young women were under the influence of various factors and people under whose influence they changed. Surrounding people – all personalities “with a capital letter” – the organizers and teachers — who possessed not only high professional qualities, but were able to convince, direct, captivate the younger generation. Teachers opened the way for women to theoretical and practical knowledge, methodological and organizational work. Therefore, the Bestuzhev Courses are the place of a creative laboratory where new personalities of women scientists and women teachers were formed. The women-graduates of the Courses tried to be like their professors and teachers. In their professional activities, they carried the light to people, noting that they turned on during their studies at the Bestuzhev Courses [6, p. 350–352].

So, the first feature of teaching a scientific corporation at the Bestuzhev Courses was to find the format of knowledge that professors and teachers passed on to an exclusive female student audience.

For example, at the time of the opening of the Bestuzhev Courses, the fear was that in the late 1870s – early 1880s, the knowledge of the majority of female students in the first year did not correspond to the university level. The program of the training course for female gymnasiums, whose task did not include preparing girls for entering higher educational institutions, and which was significantly inferior to the course of men's gymnasiums, was to blame for everything¹. But the Ministry of Public Education, without showing any special imagination, transferred to the Higher Women's Courses in 1878 almost all the subjects that were studied at the Imperial University under the statute of 1863².

The first-year curriculum of the Higher Women's Courses presented serious demands to former schoolgirls and home girl-teachers. For example, in order to enter the special-mathematical department, it was necessary to withstand the tests of a complex program. On the first course: on geometry – the course of the initial geometry in the volume of the course of men's gymnasiums (to stereometry);

¹ Central State Historical Archive of St. Petersburg, f. 113, op. 1, d. 7650, l. 1–7.

² Central State Historical Archive of St. Petersburg, f. 113, op. 1, d. 6874, l. 23–23 rev.

in arithmetic – the whole course; on algebra – an algebra course in the program of men's gymnasiums (up to square equations). For admission to the second course, students had to undergo tests throughout geometry and arithmetic (in the volume of the course of men's gymnasiums); from algebra – everything except quadratic equations and progression. The girl-students who graduated from the special mathematical department easily passed examinations for the title of female mathematics teachers in the upper grades of gymnasiums¹.

Having overcome considerable difficulties, showing strength of will and character, as well as feeling support from professors and teachers, who organized additional classes in a number of disciplines in order to eliminate the difference between the programs of male and female secondary schools – the first (1882) and second women-graduates (1883) issues were the first pride of Russian science. Under Bestuzhev courses were left to teach: the mathematician Vera Iosifovna Schiff, the physicist Anna Eliseevna Serdobinskaya, the historian Elena Nikolaevna Schepkina, the paleontologist Eugenia Viktorovna Solomko, the zoologist Maria Aleksandrovna Russiyskaya (Kozhevnikova).

But time went by. And in 1892, girl-students of the Physics and Mathematics Department organized the Publishing Committee, which was engaged in lithography of lectures of individual teachers and professors. Published lectures were used by students of the Imperial University and girl-students of the Bestuzhev Courses. In 1903, girl-students of mathematics asked professors to open a mathematical reading room, “where students could find the necessary aids on subjects of the course and on special issues; here to deal with these benefits”².

Young women were attracted to the natural sciences. Alexander Mihailovich Butlerov (1828–1886), a professor of inorganic chemistry, to support their scientific interest, put chemistry teaching at the Bestuzhev Courses on a solid foundation. In 1880, he organized the first chemical laboratory for women (a fume hood was placed on the stove, a hydrogen sulfide appliance was placed in the oven, and a distillation cube was in place of the boiler). The room was small (48 square meters), with a height of 3 m; at the same time students were engaged in it. When in 1885 the Courses moved to their own building (10th line of Vasilyevsky Island, house number 33), an extensive chemical laboratory was organized there, organized according to the latest science³. A. M. Butlerov was among those professors who was not only an excellent specialist and a world-famous scientist, he was also a supporter of women's higher education.

¹ Women's education. 1879. № 6–7. P. 458–459.

² Materials of the personal archive N. V. Blagovo. Materials E. Yu. Mel'nikova, d. Mathematical reading room, l. 1.

³ S.-Peterburgskie Vysshie zhenskie kursy za 25 let. 1878–1903. Ocherki i materialy. Saint-Petersburg, 1903, p. 103.

Professors-astronomers of the Bestuzhev Courses (A. M. Zchdanov, I. I. Ivanov, A. A. Belopol'sky), who for the first time in the world (!) created a unique scientific base for women in the study of celestial bodies and astronomical phenomena, can be called advanced teachers. The women-graduates worked in many Russian, Soviet and foreign astronomical scientific institutions. In 1910, the Astronomical section was established at the female university, where lecturers and students from other universities of St. Petersburg and Petrograd came to give lectures and to do report. Astronomer Sofya Vasilyevna Romanskaya-Voroshilova pointed to the special creative atmosphere of the Astronomical section, and considered all women-graduate astronomers to be members of a large friendly "Bestuzhev-family"¹.

The second peculiarity of teaching at the Bestuzhev Courses can be attributed to the folding of the special behavior of professors and teachers in the women's higher education institution. Many of them sought to get to the Bestuzhev Courses in order to become part of the creative atmosphere that distinguished the Courses. About this there are numerous testimonies of both teachers and women-graduates. But we should stop at the bottom of the celebration of the 30th anniversary of the scientific activity of professor Sergey Konstantinovich Bulich (1859–1921), who was the director of the Bestuzhev Courses from 1910 to 1918.

Woman-graduate E. Yu. Mel'nikova wrote: "On September 24, 1913, a photographer came to the courses and took a photo of us with Sergey Konstantinovich before his lecture to the XII lecture hall. This jubilee was marked in the press and solemnly celebrated in our courses. In the press, Sergey Konstantinovich was spoken of not only as a linguistic scholar, but also as a musical critic. As a scientist, teacher and administrator, S. K. Bulich at the same time was a music theorist and played the piano well. Very often with his game he satisfied the aesthetic aspirations of his listeners. I remember how well he recited poems and played the piano" [4, c. 106].

On the day of his jubilee celebration, the professor accepted congratulations. The ceremonial, bright, warm and grateful speeches of his colleagues and girl-students sounded in the assembly hall of the Bestuzhev Courses. Congratulatory addresses were read out: "Sergey Konstantinovich is a supporter of the higher education of the women and the autonomy of our university, an exceptionally handsome man. He has held a difficult and responsible post for many years. The female students, coming to him, meet with sympathetic participation, and not a dry, purely formal answer. He goes to meet the artistic interest of listeners, delivering aesthetic pleasure to his music" [4, c. 107]. "Zina Plotnikova read the address from the present and former participants of his seminary. She welcomed him as a beloved teacher and thanked him for his attentive and cordial attitude to them during the classes. Anya Khvalynskaya presented

¹ Arkhiv Muzeya istorii Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta, f. Higher Women's Courses, d. 1821, l. 1 rev. – 2 rev.

a bouquet of roses from the seminary” [4, с. 108]. The professor answered every greeting with a speech. “In response to a common exchange address, he called us friends and gave us a ‘covenant’ to remember that love is creative, not hatred; said that he really always tried to do everything he could for the students of the courses. He believes that a bright future belongs to a woman in the country's cultural work. He apparently met our seminar address with particular sympathy and said that in seminaries the professor was more intimate with the female students and he could forget what disturbed him when working with them” [4, с. 108–109].

At 8 pm, a banquet was appointed, which was attended by about 200 people. S. K. Bulich continued to accept congratulations, a musical and literary concert was arranged. “When all the speeches were over, girl-student E. M. Voronkovskaya said: ‘Dear Sergey Konstantinovich! You have so often arranged for us literary evenings, let us at least once arrange a literary and musical evening for you’. The concert began. The audience is freely located anywhere: who was still sitting at the table and drank tea, who sat aside and listened to who was standing. The picture was very attractive. She wore such a family character. Sergey Konstantinovich sat first at the table, and then moved closer to the stage, to the female students. There was a piano on the stage. Listeners acted with recitation. Guest artists sang to the accompaniment of a grand piano. One student played the violin wonderfully. At the end of the evening they asked Sergey Konstantinovich to play the piano – and he played. The photographer filmed us on the background of the stage”. The celebration ended well after midnight. Students and professors accompanied S. K. Bulich stormy applause [4, с. 109–110].

The peculiarities of teaching at the Bestuzhev Courses should include the idea of uniting the male and female student audience within one or several laboratories, or within the boundaries of this practical workshop.

Professor Aleksey Evgrafovich Favorskiy (1860–1945) was invited to the Bestuzhev Courses for classes with the third year girl-students, whom he taught organic chemistry four hours a week. A world-renowned scientist at first did not know what role the women's university would play in his fate. Like his predecessors, he began with the device of the laboratory of organic chemistry, which he converted and equipped again. As a professor at the Imperial University, he did not see the difference in which room his students worked in the male and female university. Therefore, the laboratories of the two universities were arranged in the same way. Quite often, his students worked on the same scientific tasks in parallel, which led to the merging of male and female student audiences and led to the creation of a single scientific school in organic chemistry of academician A. E. Favorskiy. Dozens of graduates of St. Petersburg University and the same number of Bestuzhev's graduates could rightfully call themselves “students of Favorskiy” [5, с. 20–22].

Women chemists had the opportunity not only to gain knowledge in a complex subject, but also to master all scientific methods. Such a teaching is called “academic freedom”¹.

Many scientific works of students A. E. Favorskiy reported at the meetings of the Russian Chemical Society and published in his journal. The professor loved his students and always cared about their employment. Three employees of Favorskiy's Bestuzhev Courses (M. A. Ageeva, V. I. Egorova, A. I. Umnova) received the Butlerov's medal for their scientific works. T. D. Velichkovskaya recorded the first course of lectures by the professor. A. E. Favorskiy left several dozens of women chemists behind him, many of whom became Ph. D. 6 candidates, increasing the fame of the scientific school of teachers with their activities [7, c. 269–270, 277–278].

At the Higher Women's Courses, as well as at the Imperial University, there was a tradition of combining practical (seminar) classes with “near” and “far” excursions. For example, B. D. Grekov conducted annual excursions in Novgorod. In 1910, F. F. Zelinskiy and his students visited Greece. Excursions to the ancient Russian cities (Vladimir, Suzdal', Kiev, Old Ladoga, Valday) were organized by B. D. Grekov, D. V. Ainalov, I. A. Shliapkin and S. F. Platonov. B. V. Farmakovskiy, with the most permanent members of the audience, made annual expeditions to Olvia. I. M. Greavs traveled to Italy twice with his students from the university and Courses (1907 and 1911). Trips and excursions caused genuine interest and appreciation of students and girl-students.

Professor Ivan Mikhailovich Greavs (1860–1941) was the ideologue, theorist and practitioner of the excursion method of teaching in middle and high school in pre-revolutionary and Soviet Russia. Scientific trips, according to the curriculum, stood apart from the main educational process, despite frequent attempts to introduce elements of long-distance excursions into the system of historical education. Successful travel practice was largely dependent on the personal experience of managers. The organizers of historical excursions each time, setting serious scientific goals, were forced to dwell very carefully and in detail on questions of the subject, plan and form of travel, since there was no single type of historical journey.

A “far” trip (excursion) could be made only by those of the students and girl-students of professor I. M. Greavs on Courses and at the university, who could pay for it, as well as those who successfully passed the practical tasks on the general history and passed the necessary tests (reading texts of sources in the original language and their translation). Travels in Italy were undertaken not to provide participants with “elevated rest” after a year's work, but with the aim of continuing the work begun among the “laboratory” setting of the seminary. This was one of the ways to teach the skill of the historian, who

¹ S.-Peterburgskie Vysshie zhenskie kursy za 25 let. 1878–1903. Ocherki i materialy. Saint-Petersburg, 1903, p. 111.

I. M. Greavs formulated as: “from books to monuments, from office to the real scene of history from a free historical air again to the library and archive!”¹.

The routes of the two collective trips in Italy were almost the same. Their participants visited Venice, Padua, Ravenna, then moved to Tuscany, where they stayed for a long time in Florence and nearby cities (Pisa, Siena, Lucca, Prato), then went to Umbria, where they certainly examined Perugia, Assisi and last they visited Rome.

Guided by the indisputable principle of scientific research, the organizers of the trips provided students and girl-students with a unique opportunity to refer to the source – documentary and monumental, comprehending the authentic traces of antiquity. Written and oral works of the human mind were supplemented with real monuments of art and labor, due to which an opportunity arose to apprehend the essence of evidence from a written source. The professor believed that a complex of specific data (ideas, beliefs, searches, embodied in the observation with the immediate eye of diverse archaeological monuments of art and life in a natural setting that grew them, gives a bright and sparkling life in one day to a long chain of facts painful effort sought in heavy and thick folios and remaining foggy.

Thus, the main merit of the method of Ivan Mikhailovich Greavs was the rapprochement of seminars (with students of St. Petersburg University, girl-students of the Bestuzhev Courses) and excursion practice. Students had the opportunity to complete informational perception, as well as experiences of already established ideas about a particular object on the place. As a result of the historical trips, an emotional sensation and a moral sense of conquering the historical Olympus arose. Being a true supporter of enlightenment, on the basis of his pre-revolutionary excursion experience I. M. Greavs developed a “travel formula”, placing it in a methodological scheme, which made a significant contribution to the psychology of “humanitarian excursion studies” [1, c. 49–50].

The features of teaching the scientific corporation of the Bestuzhev Courses on the attraction of four decades, which lie on the principles of supporting the women's university and the unification of the Imperial University and the Courses, allowed professors and teachers to exercise control over the academic field in pre-revolutionary Russia.

References

1. Vakhromeeva O. B. Priglasenie k puteshestviyu: metodika istoricheskikh poezdok I. M. Greava [Invitation to travel: a method of historical travel Greavs]. Saint Petersburg: Znamenitye universanty Publ., 2007, 56 p. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20268751> (accessed 15.06.2018). (In Russ.).

2. Vakhromeeva O. B. Duhovnoe prostranstvo universiteta. Vysshie zhenskie (Bestuzhevskie) kursy 1878–1918 gg.: issledovanie i materialy [The spiritual space of the university. Higher female (Bestuzhev) courses for the years 1878–1918: research and materials]. Saint Petersburg: Diada Publ., 2003, 253 p. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20272970> (accessed 15.06.2018). (In Russ.).

¹ Greavs I. M. To the theory and practice of “excursions”, as an instrument of the scientific study of history in universities. SPb.: Senate typography, 1910. P. 11, 15, 18–19.

3. Vakhromeeva O. B. Ih dan' Bestuzhevskim kursam (ob)»edinennaya deyatel'nost' v 50–70-e gody XX veka) [Their tribute to the Bestuzhev courses (joint activity in the 50s–70s of the 20th century)]. Saint Petersburg: Lema Publ., 2015, 444 p. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25554623> (accessed 15.06.2018). (In Russ.).
4. Vakhromeeva O. B. Vospitannye tradiciej. Vospominaniya byvshih slushatel'nic Bestuzhevskih kursov [Brought up by tradition. Memories of former students of Bestuzhev courses]. Saint Petersburg: Art-Ekspress Publ., 2016. 124 p. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27502448> (accessed 15.06.2018) (In Russ.).
5. Vakhromeeva O. B. Himiya i himiki na Bestuzhevskih kursah [Chemistry and Chemists at the Bestuzhev courses]. Saint Petersburg: Art-Ekspress Publ., 2017, 120 p. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27661291> (accessed 15.06.2018). (In Russ.).
6. Vakhromeeva O. B. Prepodavanie nauk na Vysshih zhenskikh (Bestuzhevskih) kursah (1878–1918). So vstupitel'nym ocherkom «Granicy zhenskoj emansipacii v dorevolucionnoj Rossii»: K 140-letiju Bestuzhevskih kursov [Teaching sciences at the Higher Women's (Bestuzhev) courses (1878–1918). With an introductory essay “The boundaries of women's emancipation in pre-revolutionary Russia”: the 140th anniversary of the Bestuzhev courses]. Moscow: Politicheskaya enciklopediya Publ., 2018, 903 p. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35566178> (accessed 15.06.2018). (In Russ.).
7. Egorova V. I. Pervaya nauchno-issledovatel'skaya himicheskaya laboratoriya na VZhK [The first research chemical laboratory on the high-fatty fluids]. In Sankt-Peterburgskie Vysshie zhen'skie (Bestuzhevskie) kursy, 1878–1918, 2-e izd. Leningrad: LGU, 1973, pp. 269–278. (In Russ.).
8. Ivanov A. E. Uchenoe dostoinstvo Rossijskoj imperii. XVIII – nachalo XX veka. Podgotovka i nauchnaya attestaciya professorov i prepodavatelej vysshej shkoly [The academic merit of the Russian Empire. XVIII – early XX century. Training and scientific certification of professors and teachers of higher education]. Moscow: Novyj hronograf Publ., 2016, 656 p. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28936936> (accessed 15.06.2018). (In Russ.).
9. Margolis Yu. D. Semyon Bencianovich Okun'. Zhizn' istorika, rasskazannaya ego knigami, dokumentami i svidetel'stvami sovremennikov [Semion Benicianovich Okun'. The life of the historian, told by his books, documents and testimonies of contemporaries]. Saint Petersburg: SPbGU, 1993, 87 p. (In Russ.).
10. Rostovcev E. A. Stolichnyj universitet Rossijskoj imperii: uchenoe soslovie, obshchestvo i vlast' (vtoraya polovina XIX – nachalo XX v.) [Metropolitan University of the Russian Empire: the academic class, society and government (the second half of the XIX – beginning of the XX century)]. Moscow: Politicheskaya enciklopediya Publ, 2017, 903 p. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29370832> (accessed 15.06.2018). (In Russ.).
11. Ananiev V. G. The Institute of Art History and the Problem of Aesthetic Education in Russia in the First Quarter of the 20th Century, in *Muzeologia a Kulturne Dedicstvo*, 2016, no. 2, pp. 9–20. Available at: <https://spbu.pure.elsevier.com/ru/publications/the-institute-of-art-history-and-the-problem-of-aesthetic-educati> (accessed 15.06.2018).
12. Vakhromeeva O. B. Educational and scientific value of the museum collection for teaching of art history at the history and philology faculty of the Higher Women's (Bestuzhev) Courses in St. Petersburg – Petrograd at the turn of the XIX–XX centuries, in *Muzeologia a Kulturne Dedicstvo*, 2018, no. 1, pp. 43–54. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32395326> (accessed 15.06.2018).

Submitted 20.07.2018; revised 20.08.2018.

The author has read and approved the final manuscript.

About the author

Oksana B. Vakhromeeva

Dr. Sci. (History), Associate Professor, Professor of Department of the History of peoples of the countries of the Commonwealth of Independent States at St. Petersburg State University, ORCID ID 0000-0001-9936-3159, o.vahromeeva@spbu.ru

**Особенности преподавания
профессорско-преподавательской корпорации
на Высших женских (Бестужевских) курсах в 1878–1918 годы**

О. Б. Вахромеева

Высшие женские (Бестужевские) курсы в Санкт-Петербурге (Петрограде), просуществовавшие с 1878 по 1918 год, в 1919 г. были объединены с бывшим Императорским (Первым Петроградским) университетом. В историографии их по праву называют женским факультетом столичного университета. Основанием тому послужила постоянная поддержка профессорско-преподавательского состава мужского университета частного высшего женского учебного заведения. Следует отметить сходство построения учебного процесса и практически идентичность (за редким исключением) учебных планов обоих университетов. Бестужевские курсы для многих профессоров и преподавателей являлись местом творческой лаборатории: в женский университет часто приглашали преподавать лучших специалистов своего дела, не обращая внимания на их молодой возраст, послужной список или увольнения в связи с несогласием с политикой того или иного министра народного просвещения. Поскольку преподавательская деятельность являлась для многих из них основной сферой самореализации, то в частном женском университете они получали значительную базу и широкие возможности. Бестужевские курсы славились своими демократическими традициями. Преподаватели играли ведущую роль в проведении фундаментальных исследований и создании научных школ. Этим они способствовали не только единению мужской и женской учебной аудитории, но и благотворно влияли на развитие самих научных знаний. Высшие женские курсы обладали превосходно оборудованными научными лабораториями, кабинетами, обширными библиотечными собраниями, что особенно влияло на развитие прикладных исследований. Кроме того, ученая корпорация, имевшая дело с молодыми, талантливыми, трудолюбивыми молодыми женщинами, получила возможность воспитать в стенах Высших женских (Бестужевских) курсов уникальную плеяду первых русских женщин-ученых, продолживших в профессиональной деятельности научные традиции своей *alma mater*.

Ключевые слова: Санкт-Петербургские (Петроградские) Высшие женские (Бестужевские) курсы, С. Б. Окунь, научная корпорация, университетология.

Для цитирования: *Вахромеева О. Б.* Публичное вторжение в частную жизнь (эвристическая ценность устных и письменных эго-документов для гендерной истории) // Запад – Восток. 2018. № 11. С. 180–191. DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-180-191

Список литературы

1. Вахромеева О. Б. Приглашение к путешествию: методика исторических поездок И. М. Гревса. СПб.: Знаменитые университеты, 2007. 56 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20268751> (дата обращения: 15.06.2018).

2. Вахромеева О. Б. Духовное пространство университета. Высшие женские (Бестужевские) курсы 1878–1918 гг.: исследование и материалы. СПб.: Диада, 2003. 253 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20272970> (дата обращения: 15.06.2018).
3. Вахромеева О. Б. Их дань Бестужевским курсам (объединенная деятельность в 50–70-е годы XX века). СПб.: Лема, 2015. 444 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25554623>
4. Вахромеева О. Б. Воспитанные традицией. Воспоминания бывших слушательниц Бестужевских курсов. СПб.: Арт-Экспресс, 2016. 124 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27502448> (дата обращения: 15.06.2018).
5. Вахромеева О. Б. Химия и химики на Бестужевских курсах. СПб.: Арт-Экспресс, 2017. 120 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27661291> (дата обращения: 15.06.2018).
6. 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. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35566178> (дата обращения: 15.06.2018).
7. Егорова В. И. Первая научно-исследовательская химическая лаборатория на ВЖК / Санкт-Петербургские Высшие женские (Бестужевские) курсы. 1878–1918: сборник статей, 2-е изд. Л.: ЛГУ, 1973. С. 269–278.
8. Иванов А. Е. Ученое достоинство Российской империи. XVIII – начало XX века. Подготовка и научная аттестация профессоров и преподавателей высшей школы. М.: Новый хронограф, 2016. 656 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28936936> (дата обращения: 15.06.2018).
9. Марголис Ю. Д. Семён Бенцианович Окунь. Жизнь историка, рассказанная его книгами, документами и свидетельствами современников. СПб.: СПбГУ, 1993. 87 с.
10. Ростовцев Е. А. Столичный университет Российской империи: ученое сословие, общество и власть (вторая половина XIX – начало XX в.). М.: Политическая энциклопедия, 2017. 903 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29370832> (дата обращения: 15.06.2018).
11. Ananiev V. G. The Institute of Art History and the Problem of Aesthetic Education in Russia in the First Quarter of the 20th Century *Muzeologia a Kulturne Dedicstvo*. 2016. № 2. P. 9–20. URL: <https://spbu.pure.elsevier.com/ru/publications/the-institute-of-art-history-and-the-problem-of-aesthetic-educati> (дата обращения: 15.06.2018).
12. Vakhromeeva O. B. Educational and scientific value of the museum collection for teaching of art history at the history and philology faculty of the Higher Women's (Bestuzhev) Courses in St. Petersburg – Petrograd at the turn of the XIX–XX centuries // *Muzeologia a Kulturne Dedicstvo*. 2018. № 1. P. 43–54. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32395326> (дата обращения: 15.06.2018).

Статья поступила в редакцию 20.07.2018 г.; принята к публикации 20.08.2018 г.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Об авторе

Вахромеева Оксана Борисовна

доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры истории народов стран Содружества Независимых Государств Института истории Санкт-Петербургского государственного университета, г. Санкт-Петербург, ORCID ID 0000-0001-9936-3159, o.vahromeeva@spbu.ru

УДК 396(476)(470)

DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-192-204

**Первое поколение женщин в высших учебных
и научных заведениях Советской Беларуси (1920–1930-е гг.)*****И. Р. Чикалова***

Статья посвящена становлению первого поколения женщин-преподавателей в высшей школе и научных заведениях Советской Беларуси. Отмечается, что на территории Советской Беларуси первые центры высшего образования начали организовываться в условиях фактического отсутствия традиции, на которую можно было бы опереться при конструировании классической модели высшего учебного заведения. Здесь университетская и академическая система начала создаваться усилиями, как местных, так и приглашенных на постоянной или временной основе ученых, которые стали элитой создаваемых на территории БССР высших учебных заведений. Это были высококвалифицированные специалисты-мужчины, получившие подготовку и ученые степени еще в дореволюционных российских и зарубежных университетах, направленные из других научных центров с целью начать формирование научных школ Беларуси. Со второй половины 1920-х гг. на кафедры и в лаборатории стало приходить новое пополнение специалистов из числа недавних выпускников вузов, среди них были и первые девушки.

Ключевые слова: Советская Беларусь, женщины-преподаватели, история образования, академическая среда.

Для цитирования: *Чикалова И. Р.* Первое поколение женщин в высших учебных и научных заведениях Советской Беларуси (1920–1930-е гг.) // Запад – Восток. 2018. № 11. С. 192–204. DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-192-204

Картина социальной истории сфер образования и науки была бы неполной без исследования вопроса появления женщин на университетских студенческих скамьях, в среде преподавательского и научного сообщества, без изучения их судеб и включенности в профессиональное поле. Российскому студенчеству рубежа XIX–XX вв., в частности, его женской части, посвящены фундаментальные монографии А. Е. Иванова [4; 5]; Высшим женским (Бестужевским) курсам – труды О. Б. Вахромеевой [2; 3] и других авторов. Выявление в различных областях знания научного и документального наследия, оставленного российскими женщинами-учеными, начиная со второй половины XIX – и вплоть до начала XXI в., стало основной задачей авторов коллективной монографии «Российские женщины-ученые: наследие» [9]. На основе значительного фактического материала, в том числе вводимого в научный оборот впервые,

в книге анализируются биографии российских женщин-ученых, работавших как в России, так и за рубежом в разных научных областях. С учетом проблематики настоящей статьи особую ценность в монографии представляют исследования в первых разделах монографии – «Они были первыми: «ученые дамы» Российской империи» (Н. М. Осиповой, О. Б. Бокаревой, О. А. Вальковой, С. А. Лимановой, Е. Ф. Синельниковой и В. С. Соболева), «Женское научное образование в Российской империи» (О. Ю. Юлиной, Р. А. Фандро). В разделе «На переломе: женщины-ученые – современницы установления юридического равноправия полов в России» особый интерес представляет статья Н. Л. Пушкаревой, посвященная российским женщинам-историкам [8].

Что касается сюжета, в фокусе которого находится первое поколение женщин в создававшейся сети высших учебных и научных заведений Советской Беларуси в 1920–1930-е гг., обращение к нему в данной статье стало естественным продолжением исследования, связанного с изучением особенностей получения высшего образования женщинами белорусских губерний в дореволюционной России [10].

Открытие негосударственных высших женских курсов – Московских Герье (1872 г.), С.-Петербургских Бестужевских (1878 г.), Казанских (1876 г.), Киевских (1878 г.), которые вели обучение слушательниц в соответствии с учебными планами императорских университетов и с привлечением их профессуры, позволило тысячам девушек приобщиться к высшему образованию. Лишь позже в системе высших учебных заведений России появились два института, специально предназначенные для женщин. Оба заведения находились в столице – Женский медицинский институт с пятилетним сроком обучения при Министерстве народного просвещения и Женский педагогический институт ведомства императрицы Марии – с четырехлетним, открытые в 1897 и 1903 гг. соответственно.

На территории белорусских губерний подобных курсов и институтов для женщин не было, поскольку отсутствовали классические университеты, с опорой на опыт и профессорские кадры которых они открывались и функционировали. После закрытия в 1832 г. Виленского университета и Горы-Горецкого земледельческого института в 1864 г. высших учебных заведений здесь не осталось. Для получения свидетельства о высшем образовании мужчины и женщины – выпускники и выпускницы мужских и женских гимназий Гродно, Могилева, Минска, Витебска, Слуцка – должны были выезжать в другие страны или университетские города внутри империи. Для преодоления ограничительных цензов дополнительно еврейская молодежь, в том числе и часть девушек, выходила из иудаизма.

Определенные привилегии женщинам в первые годы советской власти, реализуемые как принцип равноправия, создали особую ситуацию, в условиях которой гражданки нового государства вошли в сферу образования

в период революционной ломки всех традиций. Частью эмансипационной политики пришедших к власти большевиков стало предоставление женщинам возможности получения образования – общего, среднего специального и высшего. Символичным выглядело назначение осенью 1920 г. на пост наркома просвещения бывшей выпускницы Минской Мариинской гимназии и Высших педагогических курсов в С.-Петербурге Марии Яковлевны Фрумкиной, правда, уступившей его в декабре 1920 г. известному историку В. М. Игнатовскому. Она стояла у истоков создания Белорусского государственного университета, вошла в состав его правления, утвержденного 2 июля 1921 г. коллегией Наркомпроса БССР.

С первых наборов студентов в разворачивавшейся на территории советской Беларуси сети вузов¹ число девушек было более чем заметным, хотя мужчины, естественно, преобладали как среди студентов, так и среди преподавателей. Так, в 1919 году студентками Витебского археологического института стали обладательницы свидетельства об окончании гимназии Ольга Баллод (факультет истории искусств), Мария Крамп (археологический факультет) и Анатолия Брежго (археографический факультет) [6, с. 40; 7, с. 243–244]. Естественно, кроме них в Институте занималось немало и других девушек. Всего же в 1921 году на трех факультетах Института (археологическом, археографическом и истории искусств) учились 420 студентов [1, с. 175]. В Белорусский государственный университет в первый учебный год – 1921/22 – на медицинский факультет были зачислены 270 юношей и 117 девушек, на факультет общественных наук – 443 и 296 соответственно. Тем не менее уже на первом этапе формирования системы подготовки кадров высшей квалификации выделилась сфера, которая феминизировалась особенно быстро, – среднее специальное и высшее *педагогическое образование*: в 1924/25 учебном году на педагогическом факультете Белорусского государственного университета учились 657 студенток и 758 студентов². В начале 1934 года в педагогических вузах девушки составляли 41,4 % студентов, в начале 1939 г. – уже 56 %³.

¹ Витебское отделение Московского археологического института в 1918 г. было реорганизовано в Витебский археологический институт (1918–1922) с четырехлетним сроком обучения. Минский, Могилевский и Витебский учительские институты были реорганизованы в Минский (1918), Могилевский (1918), Витебский (1918) педагогические институты с четырехлетним сроком обучения. На базе бывшего Горы-Горечкогo земледельческого института был воссоздан Горечковский сельскохозяйственный институт (1919). Были образованы Белорусский государственный университет (1921), Белорусский политехнический институт (1920), Белорусский институт сельского хозяйства (1922), Витебский ветеринарный институт (1924), Лесной институт в Гомеле (1930), Минские медицинский (1930), педагогический (1931), юридический (1931) институты, Белорусская государственная консерватория (1932), Институт народного хозяйства (1933), Витебский медицинский институт (1934), Белорусский институт физической культуры (1937), Оршанский учительский институт (1939).

² Статистычны штогоднік: 1924–1925. Минск: ЦСУ БССР, 1926. Вып. 1. С. 62.

³ Отметим, что эта тенденция была характерна не только для системы подготовки педагогических кадров БССР, она проявилась в странах как Старого, так и Нового света с развитой системой подготовки учителей: в Великобритании и США уже к 1901 г. женщины составляли 75 % школьных учителей.

Формально в соответствии с курсом на вовлечение женщин в интеллектуальные сферы деятельности¹ последние, безусловно, могли не только учиться, но и преподавать в университетах, однако обладательниц ученых степеней на всю Российскую империю к моменту революции было немного, не все они дожили до нее, некоторые обосновались за границей. Уроженки Беларуси В. А. Кашеварова-Руднева, С. В. Ковалевская, С. С. Рабинович-Марголина, Л. Шварц, З. И. Венгерова, Б. И. Венгерова, А. П. Тумаркина, М. Гуттен-Чапская, И. А. Аксельрод, Л. А. Аксельрод, Е. А. Гурвич, Е. И. Кушелевская (по мужу Гурвич), М. Я. Фрумкина, Б. Э. Будкевич, Е. Вольман, А. П. Тумаркина, Р. В. Вишницер-Бернштейн, А. М. Бургина, А. П. Зельдович, А. А. Мовшович, Е. П. Казанович, Е. Г. Станкевич, М. Я. Ратнер, Э. С. Войтинская, С. Я. Яновская, Е. П. Привалова, Н. О. Штейнберг-Щупак получили высшее образование на Высших женских курсах в Санкт-Петербурге и Москве. Некоторые из них учились в зарубежных университетах, а С. В. Ковалевская, С. С. Рабинович-Марголина, Л. Шварц, А. П. Тумаркина, М. Гуттен-Чапская даже были удостоены ученых степеней и званий. Среди наших соотечественниц, востребованных после революции столичными университетами, были те, кто закончил Высшие женские курсы в Петербурге, Москве или в других городах России как, например, А. Б. Миссуна и С. А. Яновская. Столичные университеты приняли на преподавательскую работу выходцев из Беларуси М. Я. Фрумкину, Б. Будкевич, Е. А. Гурвич, Л. И. Аксельрод, закончивших европейские университеты [10].

В то же время на территории советской Беларуси первые центры высшего образования и начали организовываться в условиях фактического отсутствия традиции, на которую можно было бы опереться при конструировании классической модели высшего учебного заведения. Здесь университетская и академическая система начала создаваться усилиями как местных (А. С. Сапунов и др.), так и приглашенных на постоянной или временной основе ученых, которые стали элитой создаваемых на территории советской Беларуси высших учебных заведений. Это были высококвалифицированные специалисты-мужчины, получившие подготовку и ученые степени еще в дореволюционных российских и зарубежных университетах, направленные из других научных центров с целью начать формирование научных школ Беларуси.

¹ Следует отметить, что эгалитарный подход в отношении приема девушек сочетался с еще одним направлением модернизации высшей школы бывшей императорской России, а именно, ее пролетаризацией. Путем изменения классового состава студенчества реализовывалась цель – сформировать новую – пролетарскую – интеллигенцию, преимущественно из числа рабочих и беднейшего крестьянства. Реализация курса на пролетаризацию начиналась с первых наборов.

Так, ректором открытого в 1921 г. Белорусского государственного университета был назначен выпускник Московского университета, доктор русской истории В. И. Пичета. На кафедру всеобщей истории были приглашены выпускники Московского, профессора Смоленского университета В. Н. Перцев и Н. М. Никольский. Профессорами стали работать выпускник Киевского университета философ С. Я. Вольфсон, выпускник Московского университета С. М. Мелких, доктор юридических наук М. О. Гредингер, до этого преподававший в университетах Юрьева и Риги, химик Н. Ф. Ермоленко. С 1928 года математику в БГУ преподавал доктор философии Я. П. Громер, прошедший школу Берлинского, Марбургского, Гёттингенского университетов, работавший (с 1915 г.) ассистентом у самого А. Эйнштейна. С 1929 года профессором в БГУ работал выпускник Венского университета, доктор философии (1912), известный математик и физик Ц. Л. Бурстин (в 1931 г. он стал директором Физико-технического института АН БССР). Первый состав сотрудников медицинского факультета состоял из выпускников 39 московских, 12 петроградских и 20 украинских высших учебных заведений. 4 преподавателя получили образование в Бернском, Парижском, Юрьевском и даже Бейрутском университетах. Среди них были Ф. О. Гаусман, получивший звание доктора медицины в Киевском и работавший профессором в Московском университете; доктор медицинских наук, профессор В. А. Леонов, окончивший Петербургскую военно-медицинскую академию, преподававший в Воронежском университете¹. Эти и многие другие ученые возглавили впоследствии известные в СССР и мире белорусские научные школы, руководили институтами АН БССР.

Отдельную группу преподавателей в довоенных белорусских вузах составляли приглашенные на короткие сроки для чтения лекций профессора столичных университетов. Например, несколько лет профессором-консультантом Горецкого сельскохозяйственного института работал известный российский ученый-аграрник Д. Н. Прянишников. С конституционным правом студенты БГУ могли познакомиться на лекциях профессора Московского университета В. Н. Дурденевского, а затем – Г. С. Гурвича, до этого работавшего деканом юридического факультета Московского университета. Небольшую группу преподавателей в вузах составили бывшие учителя местных гимназий. Например, в 1920-е годы в звании доцента математики студентам педфака Белорусского государственного университета преподавал выпускник Киевского университета (1902), учитель математики бывшей Минской гимназии Владимир Кондратьевич Дыдырко.

Наконец, со второй половины 1920-х гг. на кафедры стало приходить новое пополнение из числа недавних выпускников вузов. Уже в 1925/26 учебном

¹ Прафесары і дактары навук Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта, 1921–2001. Мінск, 2001.

году в качестве аспирантки по кафедре истории русского и литовско-белорусского права была зачислена выпускница 1917 г. Высших женских (Бестужевских) курсов в Петрограде (по другим сведениям – юрфака Ленинградского университета) Аксиния Товстолес. Ее научным руководителем был В. И. Пичета, который в это время занялся изучением вопросов генезиса некоторых институтов семейного права. С 1927 года статьи аспирантов, в том числе Товстолес, стали печататься в периодическом сборнике «Працы Беларускага дзяржаўнага ўнівэрсытэту ў Менску». Первая ее публикация появилась в 1928 году¹. Известна статья А. Товстолес, написанная в ходе подготовки диссертации, посвященной семейному праву на основе Статутов Великого Княжества литовского². До войны Товстолес преподавала в БГУ. В архиве Российской академии наук сохранились ее письма Пичете. Письмо, датированное 1929 г., на белорусском языке подписано «К. Таўсталес-Шыёнак». В военные и послевоенные годы связь с научным руководителем поддерживалась даже на расстоянии. Письма этого времени подписаны «К. Товстолес». 14 февраля 1943 года она пишет из Калинина: «...Мечта поработать у Вас, Владимир Иванович. Работа у Вас была чудной сказкой, как бы хотелось, чтобы она повторилась»³. Сохранилось также ее письмо Пичете, датированное 6 ноября 1946 года⁴. Сведений о ее дальнейшей судьбе пока не обнаружено.

По вполне объективным причинам в числе преподавателей вузов в довоенные годы абсолютно преобладали мужчины. В середине 1920-х годов в вузах БССР работали 436 преподавателей, среди них 68 женщин (15,6 %). Естественно, в этот период не приходилось ожидать притока женщин с доцентским званием, не говоря уже о профессорском. Даже мужчины-профессора в числе преподавателей составляли всего 2,3 %, бóльшая их пропорция была среди научных сотрудников – 13,3 %⁵. Подобная картина была характерна и для рабфаков. Со второй половины 1920-х годов в аспирантуру БГУ стали отбирать кандидатов из числа его выпускников, проявивших склонность к научной работе. Так, первые выпуски биологического факультета БГУ, пришедшиеся на 1927–1930 гг., составляли по 80–90 человек. Отдельные выпускницы, например, З. Н. Кудряшова, надолго связали свою жизнь с университетом.

¹ Таўсталес А. Застаўное права // Працы Беларускага дзяржаўнага ўнівэрсытэту ў Менску. 1928. № 21. С. 122–128.

² Таўсталес А. Права сямейнае паводле літоўскіх статутаў: Нарыс да гісторыі старажытнага беларуска-літоўскага грамадзянскага права // Запіскі АН БССР. Адз. гуманіт. навук. Працы клясы гісторыі. 1929. Т. 3. Кн. 8. С. 23–52.

³ К. Шыёнак-Таўсталес да У. І. Пічэты, г. Калінін, 14 лютага 1943 г. // Памяць і слава: Першы рэктар Беларускага дзяржаўнага ўнівэрсытэту – Уладзімір Іванавіч Пічэта / склад. С. М. Ходзін, М. Ф. Шумейка, А. А. Яноўскі. Мінск: БДУ, 2011. С. 191.

⁴ К. Шыёнак-Таўсталес да У. І. Пічэты, 6 лістапада 1946 г. // Там же. С. 197.

⁵ Статыстычны штогоднік: 1924–1925. Мінск: ЦСУ БССР, 1926. Вып. 1. С. 61.

В 1930 году аспиранткой стала выпускница социально-исторического отделения педфака БГУ А. И. Воронова. В 1929/30 учебном году в аспирантуре БГУ учились 44 человека [11, с. 144, 146]. В последующие годы количество аспирантов оставалось примерно на том же уровне. Среди первых 17 человек, защитивших кандидатские диссертации в 1935–1938 гг., были медик Т. В. Бирич (1937) и А. И. Воронова, которая первая среди историков-аспирантов в 1935 г. стала кандидатом исторических наук, защитив диссертацию на тему «Крестьянские восстания в Белоруссии в XVII веке» [12, с. 53].

Вместе с расширением студенческих контингентов к началу 1930-х гг. проявилась тенденция к значительному увеличению количества преподавателей вузов, соответственно, и женщин среди них, однако рост числа последних в пропорциональном отношении отставал от роста числа мужчин: из 734 сотрудников вузов (в их числе 104 профессора и 92 доцента) женщин было 108 (14 %) [13, с. 36, 37, 38]. И эта цифра уступала соответствующему показателю по РСФСР (18 %). В связи с этим привлечение женщин на преподавательские должности объявлялось очередной задачей. К 1939 году ее решение значительно продвинулось: из 1763 научных работников, профессоров и преподавателей вузов женщин насчитывалось уже 576, что составляло 32,7 %¹. Именно в этот период министром просвещения БССР (1938–1947) стала работать Евдокия Ильинична Уралова, выросшая до поста заместителя Председателя Совета Министров БССР (1950–1958). Тем не менее трудность решения задачи по вовлечению женщин на работу в вузы, в том числе и для самих женщин, состояла в том, что занятие места на кафедре предполагало подготовку в перспективе диссертации, устойчивость же культурного стереотипа о научной работе как о преимущественно мужском занятии, когда женщина должна преимущественно заниматься обеспечением быта своей семьи, сказывалась на всех сторонах процесса.

В Беларуси ситуация усугублялась не только отсутствием на ее территории до революции высших учебных заведений, но и минимальным числом научных учреждений разных профилей, а, как следствие, – отсутствием и национальных научных школ, которые в первые послеоктябрьские десятилетия только начали складываться, но получили невосполнимый удар в результате репрессий. В различных направлениях науки появились перспективные в профессиональном отношении молодые женщины, карьерный рост которых только начал намечаться, но маховик репрессий перечеркнул не только трудовую биографию. Серафима Георгиевна Гомонова (Маргелова, 1904–1969) работала в Институте экономики Белорусской академии наук, была арестована в 1937 г., приговорена к 8 годам лагерей как жена

¹ Всесоюзная перепись населения 1939 года: Основные итоги / под ред. Ю. А. Полякова. М., 1992. С. 199.

изменника родины, освобождена в 1945 г., реабилитирована в 1956 году¹. Анна Сауловна Либман (1908 – после 1942) окончила БГУ, в 1932 г. – аспирантуру в БелАН, с 1934 г. работала старшим научным сотрудником в Институте истории. Осуждена в 1936 году, затем в 1942 г., в 1956 г. была реабилитирована². Дочь доктора исторических наук, академика АН БССР Ю. С. Матулайтиса Екатерина Станиславовна Матулайтис (1900–1938) с 1933 г. работала старшим научным сотрудником в Комиссии по изучению Западной Белоруссии БелАН, в 1935–1937 гг. – в Институте национальных меньшинств и в Институте истории БелАН. Была расстреляна в 1938 году³. Анна Петровна Романовская (Софья Мерките, 1903–1986) с 1933 г. работала в Комиссии по изучению Западной Белоруссии, в Институте национальных меньшинств БелАН, приговорена в 1938 г. к трем годам исправительно-трудовых лагерей⁴. Историк Дора Григорьевна Турбович (?–1937) в 1931–1933 гг. училась в аспирантуре БелАН, затем работала ассистентом в Институте аспирантуры. В 1937 г. была арестована и расстреляна⁵.

Но и судьба других была непростой. Так, Александра Ивановна Воронова после окончания в 1933 г. аспирантуры БГУ преподавала в Минском педагогическом институте, став кандидатом исторических наук, получила там должность доцента, но после ареста мужа потеряла работу. Уехала преподавать «Историю СССР» в только что открывшийся Учительский институт в Орше, где нашли себе временное место работы и другие «жены врагов народа», за что сам институт получил прозвище «ссылного». Все приехавшие были специалистами высокой квалификации.

Среди них была Рахиль Абрамовна Поссе, оставившая бесценную книгу воспоминаний, которые охватывают период с 1904 по 1959 годы, когда умер ее второй муж – востоковед, библиист, член-корреспондент Академии наук СССР Н. М. Никольский, в которой детально описывает повороты своей невероятной судьбы⁶. В 1934 году она поступила в аспирантуру по кафедре истории Древнего Востока и античного мира к профессору Н. М. Никольскому. Вот как Рахиль описывает дальнейшие события: «9 августа 1937 года был арестован бывший мой муж Поссе Сергей Владимирович⁷. Вслед за этим меня уволили из университета, как жену врага

¹ Возвращенные имена: Сотрудники АН Беларуси, пострадавшие в период сталинских репрессий / сост. и автор предисловия Н. В. Токарев. Минск: Навука і тэхніка, 1992. С. 30–31.

² Там же. С. 67.

³ Там же. С. 71–72.

⁴ Там же. С. 94–95.

⁵ Там же. С. 108.

⁶ Никольская Р. Воспоминания. Харьков: «Права людини», 2013. 304 с.

⁷ Поссе Сергей Владимирович – на момент ареста был директором Института истории партии БССР, преподавал в Минском педагогическом институте.

народа. К этому времени я уже заканчивала свою диссертационную работу, успешно сдала все требуемые предметы и уже два года работала преподавателем на кафедре истории античного мира. Вслед за этим меня выбросили из нашей квартиры, и я с тремя детьми оказалась на улице. При помощи каких-то незнакомых людей мне удалось поселиться в одну комнату частного ветхого дома в Клебановском переулке, около Оперного театра. <...> Связь с Николаем Михайловичем и моими друзьями по совместным походам на консультации Цехановичем и Махначом (они тогда еще были живы) полностью порвалась»¹. Конечно же, из университета она была тотчас же уволена и понимала, что на работу по специальности никто ее не возьмет. Далеко не все в ситуации, в которой оказалась молодая женщина с тремя детьми на руках, решились бы на помощь. Но поведение Никольского по отношению к его аспирантке было выбивавшимся из правил времени:

«Но вот однажды я шла по Советской улице после утренней смены работы. Было начало пятого дня, и вдруг услышала, кто-то громко кричит: “Поссе, Поссе!” Меня этот крик просто испугал. Кто мог отважиться, не боясь, на всю улицу кричать “Поссе”? Уцелевшие члены семьи арестованных были как прокаженные. От них отворачивались все раньше знакомые люди, с которыми как-будто дружили. <...> Поэтому громкое обращение ко мне на улице меня просто поразило. Обернувшись на зов, я увидела, что ко мне с противоположенной стороны улицы торопливо идет Цеханович, мой сокурсник по аспирантуре у Николая Михайловича Никольского. <...> “Тебя разыскивает Н. М. <...> Он поручил мне тебя разыскать и сказать, чтобы ты обязательно к нему пришла”. Мы с Цехановичем договорились, что в ближайший выходной день мы втроем, как бывало, пойдем к Николаю Михайловичу. <...> Когда мы вошли в кабинет к Н. М., и все расселись по своим обычным местам, разговор начался спустя не менее 10 минут. <...> Видя, что я немного успокоилась, Н. М. первый начал разговор с вопроса: “Почему вы ко мне не пришли?” “Я боялась за вас, боялась вас компрометировать”, ответила я ему хриплым голосом, горло было сжато. Он сильно стукнул кулаком по столу, и очень сердито сказал, даже крикнул: “Как вы могли обо мне так думать!” Я не помню содержания дальнейшего разговора, но при прощании он взял с меня слово, что я буду ему звонить и приходить. А Вера Николаевна добавила: “Обязательно с детьми”. И я, действительно, до отъезда из Минска раз или два приходила к ним

¹ Из воспоминаний доцента исторического факультета БГУ Р. А. Никольской, 31 июля 2000 г. URL: <http://time.bsu.by/ru/bsu-hist/bsu-history/1921-1941/ispytaniya-1930-1941/arkhivnye-dokumenty/562-3-uspamina-datsenta-gistarychnaga-fakulteta-bdu-r-a-nikolskaj-pra-svajgo-muzha-prafesara-universiteta-akademika-an-bssr-m-nikolskaga.html> (дата обращения: 16.04.2018).

вместе со своими детьми. Эта встреча с Н. М. и В. Н. имела для меня огромное значение. Я почувствовала в них искренних, добрых людей, и мне показалось, что с их дружбой мне легче будет жить»¹.

Никольский еще раз протянул руку помощи своей аспирантке, добившись для нее возможности читать курс лекций «История Древнего Востока» с 1939/40 учебного года. К этому времени он был не только профессором и заведующим кафедрой истории Древнего мира, но и директором Института истории АН БССР. «Николай Михайлович сказал мне, что ему становится трудно читать лекции, и поэтому кафедра приняла решение пригласить меня прочесть этот курс. На мой робкий вопрос: “И никто не возражал?” он ответил: “На кафедре никто, а кто из администрации возражал, то я им предъявил официальный документ, где сказано, что специалистов заведующий кафедрой сам подбирает”. Дорогой мой Николай Михайлович, ангел-хранитель, дорогой мой человек»². Можно ли удивляться, что оставшись в оккупированном нацистами Минске, Никольский отверг сотрудничество с оккупантами, отказался по заказу оккупационной администрации писать учебник по истории Беларуси, помогал подпольному движению. Он был вывезен в партизанскую зону, а оттуда в Москву, и так был спасен. Все это время он занимался напряженной научно-исследовательской деятельностью, итогом которой стали две книги: «Частное землевладение и землепользование в древнем Двуречье» и «Этюды по истории финикийских общинных и земледельческих культов».

Они встретились в конце войны, создали семью, поскольку оба остались одни, Рахиль Абрамовна вновь вернулась к преподаванию в Белгосуниверситете, завершила и защитила диссертацию «Афинская демократия рабовладельцев», за которую в 1947 г. ей была присвоена ученая степень кандидата исторических наук³.

Некоторые из поколения выпускниц вузов и аспиранток конца 1920–1930-х гг. микробиологи Ольга Дмитриевна Акимова (1883–1969) и Анна Андреевна Езубчик (1904–1975), филологи Любовь Ивановна Фигловская (1908–1979) и Мария Андреевна Жидович (1906–1977), офтальмолог Татьяна Васильевна Бирич (1905–1993), историки Александра Ивановна Воронова (1908–1978), Рахиль Абрамовна Никольская (Поссе) (1904–2004), Нина Васильевна Каменская (1913–1986), ставшая членом-

¹ Никольская Р. Воспоминания. С. 167–168.

² Там же. С. 187–188.

³ Никольская Рахиль Абрамовна // ГАРФ. Ф. Р9506. (ВАК) При Совете Министров СССР. Оп. 9а. Исторические науки (кандидаты, доценты, старшие научные сотрудники). 1935–1963 гг. № дела 255 (1946–1957); см. также: Кузьменко В. И., Токарев Н. В. Политика немецко-фашистских оккупационных властей в отношении научной интеллигенции Беларуси. 1941–1944. Минск: Бел. наука, 2008. С. 22.

корреспондентом Академии наук БССР, одним из самых титулованных советских историков, и другие, сумевшие преодолеть испытания, защитили кандидатские и даже докторские диссертации, сохранили или вновь обрели рабочие места в высших учебных заведениях и научных институтах после окончания Великой Отечественной войны.

Это поколение женщин-преподавателей и ученых, получившее подготовку на лекциях выдающихся профессоров еще старой российской научной школы (заместить которых, несмотря на развернувшуюся пролетариацию высшего образования, в первые десятилетия советской власти было нечем), стало наравне с более многочисленными коллегами-мужчинами важной частью советской послевоенной высшей школы, по мере возможности передавало новым поколениям студентов и аспирантов старательно впитанные ими традиции функционирования академической среды.

Список литературы

1. Алексеев Л. В. Археология и краеведение Беларуси. XVI в. – 30-е годы XX в. / под ред. академика Б. А. Рыбакова. Минск: Бел. наука, 1996. 205 с.
2. Вахромеева О. Б. Преподавание наук на Высших женских (Бестужевских) курсах (1878–1918). М.: РОССПЭН, 2018. 903 с.
3. Вахромеева О. Б. Их дань Бестужевским курсам: (объединенная деятельность бывших бестужевок в 50–70 годы XX века). СПб.: Лема, 2015. 362, LXXX, [1] с.
4. Иванов А. Е. Студенчество России конца XIX – начала XX века: социально-историческая судьба. М.: РОССПЭН, 1999. 414 с.
5. Иванов А. Е. Студенческая корпорация России конца XIX – начала XX века: опыт культурной и политической самоорганизации. М., 2004. 408 с.
6. Назарова Е. Л. Латыши в Витебском отделении Московского археологического института // Ученые записки УО «ВГУ им. П. М. Машерова». 2012. Т. 12. С. 34–44. URL: <https://lib.vsu.by/xmlui/bitstream/handle/123456789/1041/t13pub34.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата обращения: 16.04.2018).
7. Назарова Е. Л. Слушательницы-латышки в Московском археологическом институте (1910–1922) // Vesture: Avoti un Cilveke. Proceedings of the 22nd International Scientific Readings of the Faculty of Humanities. History XVI. Daugavpils: Daugavpils Univ., 2013. С. 241–250. URL: https://du.lv/wp-content/uploads/2016/01/Vesture_Avoti_un_cilveki_XVI_2013.pdf (дата обращения: 16.04.2018).
8. Пушкарева Н. Л. «Огонь чужих мыслей и звуки других голосов»: женщины-историки в России // Российские женщины-ученые: наследие. Коллективная монография по материалам Междунар. научной конф. «Столетию Великой русской революции: женские лица российской науки – наследие». М.: Институт истории естествознания и техники имени С. И. Вавилова РАН, 2017. С. 120–131. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30789502> (дата обращения: 16.04.2018).
9. Российские женщины-ученые: наследие: коллективная монография по материалам Междунар. научной конф. «Столетию Великой русской революции: женские лица российской науки – наследие». М.: Институт истории естествознания и техники имени С. И. Вавилова РАН, 2017. 440 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30479654> (дата обращения: 16.04.2018).
10. Чикалова И. Р. Они были первыми: уроженки белорусско-литовских губерний в высшей школе и науке (конец XIX – начало XX вв.) // Роль женщины в развитии современной науки и образования: сборник материалов Междунар. научно-практич. конф., 17–18 мая 2016 г., Минск. Минск: БГУ, 2016. С. 310–316. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/153782> (дата обращения: 16.04.2018).
11. Шаўчук І. І. Гуманітарныя навукі ў сацыяльнай гісторыі Беларусі (20–30-я гады XX ст.). Брэст: БрДУ, 2007. 279 с.

12. Шаўчук І. Станаўленне сістэмы атэстацыі навуковых работнікаў у Беларусі // Гістарыя: праблемы выкладання. 2007. № 10. С. 47–54.

13. Шчарбакоў В. Праблема навуковых кадраў у БССР // Савецкая краіна. 1931. № 1. С. 33–41.

*Статья поступила в редакцию 20.07.2018 г.; принята к публикации 20.08.2018 г.
Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.*

Об авторе

Чикалова Ирина Ромуальдовна

доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры всеобщей истории и методики преподавания истории БГПУ, ведущий научный сотрудник Института истории НАН Беларуси, Республика Беларусь, г. Минск, *irina_chikalova@mail.ru*

The first generation of women in higher education and scientific institutions of Soviet Belarus (1920s – 1930s)

I. R. Chikalova

The article is devoted to the formation of the first generation of women teachers in higher education and scientific institutions of Soviet Belarus. It is noted that in the territory of Soviet Belarus, the first centers of higher education began to be organized in the conditions of the actual absence of a tradition that could be relied upon in constructing a classical model of a higher educational institution. Here the university and academic system began to be created by the efforts of both local and invited scientists on a permanent or temporary basis, who became the elite of higher educational institutions established in the territory of the BSSR. These were highly skilled male specialists who had received training and advanced degrees in pre-revolutionary Russian and foreign universities, sent from other research centers in order to begin the formation of scientific schools in Belarus. Since the second half of the 1920s a new recruitment of specialists from recent university graduates began to arrive at the departments and laboratories, among them were the first girls.

Keywords: Soviet Belarus, women-teachers, history of education, academic environment.

Citation for an article: *Chikalova I. R.* The first generation of women in higher education and scientific institutions of Soviet Belarus (1920s-1930s). *West – East*. 2018, no. 11, pp. 192–204. DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-192-204

References

1. Alekseyev L. V. Arkheologiya i krayevedeniye Belarusi. XVI v. – 30-ye gody KHKH v. [Archeology and regional studies of Belarus. XVI century – the 30s of the XX Archeology and regional studies of Belarus. XVI century – the 30s of the XX]. Ed. by B. A. Rybakov. Minsk: Bel. navuka, 1996, 205 p. (In Russ.).

2. Vakhromeyeva O. B. Prepodavanie nauk na Vysshikh zhenskikh (Bestuzhevskikh) kursakh (1878–1918) [Teaching of sciences at the Higher women's (Bestuzhev) courses (1878–1918)]. Moscow: ROSSPEN, 2018, 903 p. (In Russ.).

3. Vakhromeyeva O. B. Ikh dan' Bestuzhevskim kursam: (ob"edinennaya deyatelnost' byvshikh bestuzhevok v 50–70 gody XX veka) [Their tribute to the Bestuzhev courses: (joint activities of the former bestuzhevok in the 50–70s of the 20th century)]. Saint Petersburg: Lema, 2015, 362, LXXX, [1] p. (In Russ.).

4. Ivanov A. E. *Studenchestvo Rossii kontsa XIX – nachala XX veka: sotsial'no-istoricheskaya sud'ba* [Russian students of the late XIX-early XX century: social and historical destiny.]. Moscow: ROSSPEN, 1999, 414 p. (In Russ.).

5. Ivanov A. E. *Studencheskaya korporatsiya Rossii kontsa XIX – nachala XX veka: opyt kul'turnoi i politicheskoi samoorganizatsii* [Student Corporation of Russia of the late XIX-early XX century: experience of cultural and political self-organization]. Moscow, 2004, 408 p. (In Russ.).

6. Nazarova E. L. *Latyshi v Vitebskom otdelenii Moskovskogo arkheologicheskogo instituta* [Latvians in the Vitebsk branch of the Moscow Archaeological Institute]. *Uchenye zapiski UO «VGU im. P. M. Masherova»* = Scientific notes of EO "VSU named after P. M. Masherov", 2012, vol. 12, pp. 34–44. Available at: <https://lib.vsu.by/xmlui/bitstream/handle/123456789/1041/t13pub34.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (accessed 16.04.2018). (In Russ.).

7. Nazarova Ye. L. *Slushatel'nitsy-latyshki v Moskovskom arkheologicheskom institute (1910–1922)* [Latvian female students at the Moscow Archaeological Institute (1910–1922)]. *Vesture: Avoti un Cilveke. Proceedings of the 22nd International Scientific Readings of the Faculty of Humanities. History XVI. Daugavpils: Daugavpils Univ.*, 2013, pp. 241–250. Available at: https://du.lv/wp-content/uploads/2016/01/Vesture_Avoti_un_cilveki_XVI_2013.pdf (accessed 16.04.2018). (In Russ.).

8. Pushkareva N. L. «Ogon' chuzhikh myslei i zvuki drugikh golosov»: zhenshchiny-istoriki v Rossii ["Fire of other people's thoughts and sounds of other voices": women historians in Russia]. *Rossiyskiye zhenshchiny-uchenyye: nasledie. Kollektivnaya monografiya po materialam Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii «Stoletiyu Velikoi russkoi revolyutsii: zhenskiye litsa rossiyskoy nauki – nasledie»* = Russian women scientists: heritage. Collective monograph on the materials of the Intern. scientific conference “The Centenary of the Great Russian Revolution: Women’s faces of Russian science – the legacy, Moscow: IHST RAS, 2017, pp. 120–131 Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30789502> (accessed 16.04.2018). (In Russ.).

9. Rossiiskie zhenshchiny-uchenyye: nasledie. Kollektivnaya monografiya po materialam Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii «Stoletiyu Velikoi russkoi revolyutsii: zhenskiye litsa rossiiskoi nauki – nasledie» [Russian women scientists: heritage. Collective monograph on the materials of the Intern. scientific conference “The Centenary of the Great Russian Revolution: Women’s faces of Russian science – the legacy]. Moscow: IHST RAS, 2017, 440 p. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30479654> (accessed 16.04.2018). (In Russ.).

10. Chikalova I. R. *Oni byli pervymi: urozhniki belorussko-litovskikh guberniy v vysshei shkole i nauke (konets XIX – nachalo XX vv.)* [They were the first: natives of Belarusian-Lithuanian provinces in higher education and science (late XIX-early XX centuries)]. *Rol' zhenshchiny v razvitií sovremennoi nauki i obrazovaniya: sbornik materialov Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, 17–18 maya 2016 g., Minsk* = The role of women in the development of modern science and education: collection of materials of the International scientific and practical conf., May 17-18, 2016, Minsk, Minsk: BGU, 2016, pp. 310–316. Available at: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/153782> (accessed 16.04.2018). (In Russ.).

11. Shaŭchuk I. I. *Gumanitarnyya navuki ŭ satsyyal'nay gistoryi Belarusi (20–30-ya gady XX st.)*. Brest: BrDU, 2007, 279 p. (In Russ.).

12. Shaŭchuk I. *Stanaŭlenne sistemy atestatsyi navukovykh rabotnikaŭ u Belarusi. Gistaryya: prablemy vykladannya*, 2007, no. 10, pp. 47–54.

13. Shcharbakoŭ V. *Prablema navukovykh kadraŭ u BSSR. Savetskaya kraina*, 1931, no. 1, pp. 33–41.

Submitted 20.07.2018; revised 20.08.2018.

The author has read and approved the final manuscript.

About the author

Irina R. Chikalova

Dr. Sci. (History), full professor, Professor of the Department of World History and Methods of Teaching History of BSPU, leading researcher of the Institute of History of the National Academy of Sciences of Belarus The Republic of Belarus, Minsk, irinachikalova@gmail.com



УДК 94(437.6)

DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-205-222

**Государственная политика
в области развития университетов в документах
правительства Словацкой Республики (2016–2018 годы)**

В. В. Никитин

Ключевые слова: Словацкая Республика, правительство, образование, университетология, современная история.

Для цитирования: *Никитин В. В.* Государственная политика в области развития университетов в документах правительства Словацкой Республики (2016–2018 годы) // Запад – Восток. 2018. № 11. С. 205–222. DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-205-222

Словацкое правительство с момента «бархатной» революции всегда уделяло особое внимание сфере науки и образования, а в частности – развитию университетов. На первом этапе, в 1990-х гг., имело место постепенное реформирование этой области. Его можно назвать переходным этапом от «центрально-планового» образования к «рыночному». Как рабочие, так и ученые в Словакии в то время проходили процесс переквалификации (получение навыков работы с компьютерами, расширение языковых знаний)¹. Необходимо особо отметить, что документы тогдашних кабинетов министров, направленные на развитие данной области, определяли стратегию развития науки и образования и конкретные пути ее реализации.

¹ Slovenský národný archív (SNA). Fond Úrad vlády Slovenskej republiky (F. ÚV SR). Šk. 2. Uznesenie č. 39. Č.j. 4703/92. Analýza súčasného stavu celoživotného vzdelávania obyvateľov a návrhu na jeho zdokonalenie v nadväznosti na meniace sa ekonomické podmienky a trh práce. Predkladacia správa. S. 2.

Так, например, только в рамках финансирования Министерства образования и науки СР за 1994–1995 гг. было подобрано соответственно 64 и 169 научных проектов¹. Также обращает на себя внимание и тот факт, что изначально развитие словацкой науки сопровождалось расширением международных связей Словакии с разными странами в данной области. Совершенно неслучайно правительство приняло 2 августа 1994 г. два основополагающих документа: «Концепцию государственной научной и технической политики»² и «Проект обеспечения международного научно-технического сотрудничества Словацкой Республики»³.

В начале 2000-х годов при правительстве М. Дзуринды одержал верх более общий подход к сфере науки и развитию университетов. С тех пор документы кабинета министров стали более абстрактными, всеобъемлющими, но менее раскрывающими как отдельные нюансы словацкого образования, так и перспективы по конкретному направлению внедрения достижений словацких ученых в общеевропейское пространство.

Данная тенденция сохраняется и в настоящее время при действующем правительстве, возглавляемом Робертом Фицо, а с конца марта 2018 г. – Петером Пеллегрини. За последние 3 года кабинет министров принял 50 документов по данному направлению своей деятельности. Их можно разделить на 5 категорий. Первая – это общие программные документы, принятые для реформирования всей Словакии, такие как «Программное заявление правительства Словацкой Республики»⁴ или «Национальная программа реформ Словацкой Республики 2016». В последней, к примеру, сфера образования, науки и инноваций занимает второе место из 8 направлений, подлежащих модификации⁵.

Ко второй категории относятся концепции Министерства науки, образования, исследований и спорта СР в данной области, принятые на заседаниях правительства. Важнейшие из них следующие: Долгосрочная стратегия Словацкой Республики в области образования, исследований, развития и другой творческой деятельности высших учебных заведений

¹ Slovenský národný archív (SNA). Fond Úrad vlády Slovenskej republiky (F. ÚV SR). Šk. 131. Č.j. 3062/95. Informácia o výbere vedeckých a vedecko-technických projektov medzinárodnej vedecko-technickej spolupráce a ich financovaní z účelových prostriedkov rozpočtovaných v kapitole Ministerstva školstva SR. Predkladacia správa. S. 1–4.

² Ibid. Šk. 82. Uznesenie č. 765. Č.j. 3068/94. Návrh koncepcie štátnej vednej a technickej politiky.

³ Ibid. Uznesenie č. 766. Č.j. 3070/94. Návrh na zabezpečenie medzinárodnej vedecko-technickej spolupráce SR.

⁴ Návrh Programového vyhlásenia vlády Slovenskej republiky. URL: <https://rokovania.gov.sk/RVL/21160/1> (дата обращения: 18.05.2018).

⁵ Národný program reforiem Slovenskej republiky 2016. URL: <https://rokovania.gov.sk/RVL/21007/1> (дата обращения: 18.05.2018).

на 2016–2021 гг. (переведена и опубликована в настоящей работе)¹; Модификация операционной программы Исследования и инновации на 2014–2020 гг.²; Национальная программа воспитания и образования³; Комплексная программа по возвращению словаков, работающих за рубежом⁴.

Третья категория включает изменение законодательства, в котором как депутаты, так и правительство либо реагирует на возникшие вызовы в данной области, либо реализует ранее утвержденные программные документы. Это либо новые законопроекты⁵, либо поправки к существующим нормативным актам. Речь идет о таких документах, как Закон о высших учебных заведениях⁶, Закон о школах⁷, Закон о государственном управлении и самоуправлении в образовании⁸, Закон о фонде содействия образованию⁹.

Четвертая категория: аналитические материалы о результатах развития науки, технологий и образования за предыдущий год, финансирования данной области, как и реализации программ правительства¹⁰.

¹ Dlhodobý zámer vo vzdelávacej, výskumnej, vývojovej a ďalšej tvorivej činnosti pre oblasť vysokých škôl na roky 2016–2021. URL: <https://rokovania.gov.sk/RVL/Material/21561/2> (дата обращения: 18.05.2018).

² Zmena operačného programu Výskum a inovácie na programové obdobie 2014–2020, verzia 4.0. URL: <https://rokovania.gov.sk/RVL/Material/23124/1> (дата обращения: 18.05.2018).

³ Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania – nové znenie. URL: <https://rokovania.gov.sk/RVL/Material/23025/1> (дата обращения: 18.05.2018).

⁴ Komplexný postup pre návrat Slovákov pracujúcich v zahraničí späť na Slovensko. URL: <https://rokovania.gov.sk/RVL/Material/23040/1> (дата обращения: 18.05.2018).

⁵ Návrh zákona o verejnej výskumnej inštitúcii a o zmene a doplnení niektorých zákonov. URL: <https://rokovania.gov.sk/RVL/Material/21134/1>; Návrh zákona o zabezpečovaní kvality vysokoškolského vzdelávania – nové znenie. URL: <https://rokovania.gov.sk/RVL/Material/22832/1> (дата обращения: 18.05.2018).

⁶ Návrh poslankyne Národnej rady Slovenskej republiky Kataríny Cséfalvayovej na vydanie zákona, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 131/2002 Z.z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (tlač 327). URL: <https://rokovania.gov.sk/RVL/Material/21721/1> (дата обращения: 18.05.2018).

⁷ Návrh zákona, ktorým sa dopĺňa zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov – nové znenie. URL: <https://rokovania.gov.sk/RVL/Material/21211/1> (дата обращения: 18.05.2018).

⁸ Návrh poslancov Národnej rady Slovenskej republiky Ľubomíra Petráka a Pétera Vörösa na vydanie zákona, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 596/2003 Z.z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov (tlač 523). URL: <https://rokovania.gov.sk/RVL/Material/22098/1> (дата обращения: 18.05.2018).

⁹ Návrh zákona, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 396/2012 Z.z. o Fonde na podporu vzdelávania v znení neskorších predpisov a ktorým sa mení zákon č. 523/2004 Z.z. o rozpočtových pravidlách verejnej správy a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov URL: <https://rokovania.gov.sk/RVL/Material/21133/1> (дата обращения: 18.05.2018).

¹⁰ Výročná správa o stave vysokého školstva za rok 2015 – návrh. URL: <https://rokovania.gov.sk/RVL/Material/21481/1>; Správa o stave výskumu a vývoja v Slovenskej republike a jeho porovnanie so zahraničím za rok 2015. URL: <https://rokovania.gov.sk/RVL/Material/21508/1> (дата обращения: 18.05.2018).

И, наконец, пятая категория – документы по международным отношениям в данной сфере (Испания, Израиль, Республика Беларусь, США)¹, как и протоколы заседаний Межправительственных комиссий по торгово-экономическому и научно-техническому сотрудничеству между Словакией и другими странами (например, Российская Федерация)².

Весь этот комплекс документов показывает несколько тенденций, в том числе противоречивых. Во-первых, речь идет об абстрактных, общих формулировках, которые экстраполируются на всю систему образования. И, таким образом, крайне сложно анализировать конкретные подходы по всем направлениям, затронутым в них. Тем более, любой факультет имеет свои нюансы, любой науке присуща своя неповторимая методология, и все эти отличительные черты остались вне рамок принятых правительством материалов.

Во-вторых, совершенно очевиден прозападный подход. С одной стороны, он оправдан тем обстоятельством, что Словакия – составная часть Евросоюза. С другой стороны, предыдущие правительства в 2000-х гг. пытались реформировать систему образования по западным стандартам, и, тем не менее, за 15 лет итог этой деятельности, проанализированный в документах нынешнего кабинета министров, отрицательный – отставание Словакии от промышленно развитых стран. Также необходимо иметь в виду, что западные университеты развиваются благодаря развитой промышленности, чего на данный момент Словакия лишена.

В-третьих, слишком много внимания уделяется восприятию развития университетов и деятельности правительства в данной области словацкими средствами массовой информации. Создается впечатление, что публикуемый в настоящей работе документ рассчитан в определенной степени на улучшение образа нынешнего кабинета министров. Похожую картину показывают и другие его материалы.

Тем не менее необходимо признать, что процесс реформирования области образования проходят многие страны. Словакия, таким образом, не является исключением. К тому же абстрактные формулировки в дальнейшем

¹ Návrh na uzavretie programu spolupráce v oblasti školstva, kultúry a športu medzi Slovenskou republikou a Španielskym kráľovstvom na roky 2016–2019. URL: <https://rokovania.gov.sk/RVL/Material/20996/1>; Návrh na uzavretie Programu spolupráce medzi vládou Slovenskej republiky a vládou Izraelského štátu na roky 2017–2019 v oblasti školstva, vedy, kultúry, mládeže a športu. URL: <https://rokovania.gov.sk/RVL/Material/21380/1>; Návrh Dohody medzi vládou Slovenskej republiky a vládou Bieloruskej republiky o vedeckej a technickej spolupráci. URL: <https://rokovania.gov.sk/RVL/Material/21941/1>; Návrh Protokolu, ktorým sa dopĺňa a predlžuje Dohoda medzi vládou Slovenskej republiky a vládou Spojených štátov amerických o vedecko-technickej spolupráci URL: <https://rokovania.gov.sk/RVL/Material/22981/1> (дата обращения: 18.05.2018).

² Informácia o priebehu a výsledkoch 18. zasadnutia Medzivládnej komisie pre hospodársku a vedecko-technickú spoluprácu medzi Slovenskou republikou a Ruskou federáciou v dňoch 27.–28. apríla 2017 v Moskve a Návrh vykonávacieho protokolu URL: <https://rokovania.gov.sk/RVL/Material/22214/1> (дата обращения: 18.05.2018).

могут быть дополнены более конкретными программами, которые в итоге поспособствуют развитию научной сферы в Словакии. Ввиду этого необходимо будет и в дальнейшем пристально следить за развитием данной области деятельности словацкого правительства. В связи с этим на суд читателя представлен перевод основополагающего правительственного документа, который дополнен десятками постановлений и, скорее всего, и в будущем будет дополняться другими источниками кабинета министров Словакии.

Долгосрочная стратегия Словацкой Республики в области образования, исследований, развития и другой творческой деятельности высших учебных заведений на 2016–2021 годы

перевод документа

(перевод со словацкого на русский выполнен

автором вступительной статьи)

Dlhodobý zámer vo vzdelávacej, výskumnej, vývojovej
a ďalšej tvorivej činnosti pre oblasť vysokých škôl na roky 2016–2021¹

(1) Согласно статье 102 абзаца 2 пункта б) Закона о высших школах № 131/2002 Министерство образования, науки, исследований и спорта Словацкой Республики (далее – Министерство) составляет и ежегодно обновляет долгосрочную стратегию в области образования, исследований, развития, художественной и иной творческой деятельности высших учебных заведений (далее – Долгосрочная стратегия министерства, ДСМ). ДСМ принимается правительством Словацкой Республики (далее – Правительство).

(2) Задачей ДСМ не является анализировать/подробно описывать текущую ситуацию. Информация о настоящем развитии высшего образования доступна в ежегодных отчетах о положении высшего образования или в Отчете о состоянии образования в Словакии и о системных шагах в поддержку его дальнейшего усовершенствования.

(3) Министерство сосредоточит внимание на следующих приоритетах в области высшего образования к 2020 году:

- а) Обеспечение доступности и разнообразия высшего образования
- б) Увеличение качества и актуальности высшего образования
- в) Рост эффективности и надежности университетской среды за счет повышения ее открытости и прозрачности
- г) Создание привлекательного творческого окружения

¹ URL: <https://rokovania.gov.sk/RVL/Material/21561/1>

(4) При выборе приоритетных тем министерство исходило из следующих соображений: образование играет ключевую роль в обеспечении социальной мобильности и создает основные предпосылки для того, чтобы найти получившему его человеку применение на рынке труда. Все еще существуют группы людей, для которых доступ к высшему образованию не может считаться само собой разумеющимся, и необходимо проводить активную политику, чтобы устранить барьеры для их доступа к высшему образованию. В то же время разносторонность нынешнего поколения студентов и различные ожидания общества от высших учебных заведений требуют большей диверсификации системы, способной учитывать это разнообразие. Нынешний порядок внешней аккредитации не поддерживает необходимое многообразие системы, и, если мы заинтересованы в том, чтобы стать частью европейского пространства в области высшего образования, наш подход к нему также должен соответствовать согласованным международным стандартам, что требует институциональной перестройки данной сферы. Открытость системы приносит новые решения, импульсы и международное сотрудничество становится ключевым для качества и развития области знаний. В сфере функционирования системы на первый план выходят качественные специалисты, а для них высшее образование должно быть достаточно привлекательным.

(5) Кроме ДСМ приняты и другие стратегические документы, комплексно занимающиеся отдельными областями, такими, как Научно-исследовательская и инновационная стратегия интеллектуальной специализации СР¹, или Концепция информатизации и цифровизации сектора образования в горизонте до 2020 г.². Поэтому эти сферы настоящий документ подробно не рассматривает.

(6) В последующие годы в рамках актуализации ДСМ будет уточнен набор конкретных действий, необходимый для реализации данной стратегии, в том числе и с учетом готовившейся в настоящее время Национальной программы развития воспитания и образования. Мероприятия, предполагаемые к проведению на 2016 или 2017 гг. в соответствии с дорожной картой, не отражают всех направлений долгосрочной стратегии. Степень выполнения многих целей будет зависеть от способности выделить для них достаточные финансовые ресурсы из государственного бюджета.

¹ Poznatkami k prosperite – Stratégia výskumu a inovácií pre inteligentnú špecializáciu Slovenskej republiky – nové znenie. URL: <http://www.rokovania.sk/Rokovanie.aspx/BodRokovaniaDetail?idMaterial=23039> (дата обращения: 10.05.2018).

² Konceptcia informatizácie a digitalizácie rezortu školstva s výhľadom do roku 2020. URL: <http://www.rokovania.sk/Rokovanie.aspx/BodRokovaniaDetail?idMaterial=23907> (дата обращения: 10.05.2018).

а) Обеспечение доступного и разностороннего высшего образования

(7) Целью Министерства в предстоящем периоде станет обеспечение доступного высшего образования для любого гражданина, который проявит необходимые предпосылки для его надлежащего завершения, а также создания общедоступной среды и вспомогательных средств для социальной мобильности для той части общества, которое до настоящего момента традиционно не обучалось в вузе и по отношению к которому еще не созданы условия к получению им университетского образования без адекватной его поддержки. Министерство сосредоточит свое внимание на пересмотре существующих схем и инструментов государственной политики в области высшего образования с целью повышения его эффективности и разнообразия для удовлетворения различных ожиданий и потребностей общества и отдельных лиц от системы высшего образования.

а1) Доступность высшего образования

(8) Самая высокая доля претендентов на получение степени бакалавра – это выпускники средних школ, которые незамедлительно продолжают учебу в вузе. К 2021 году число таких граждан будет уменьшаться, что отразится в продолжающемся сокращении числа студентов из данной группы¹. Освободившиеся места в университетах сами по себе не обеспечат доступность высшего образования для более широкого круга лиц. Различные группы населения (главным образом) в связи с их социально-экономическим положением могут нуждаться в дополнительной поддержке для получения возможности поступить в вуз. Нынешняя система содействия абитуриентам в основном создана для поддержания основной группы студентов, которые непосредственно после окончания средней школы продолжают учебу в университете. Важно, чтобы вузы на институциональном, а министерство на национальном уровне проанализировали структуру студентов и создали для них условия в соответствии с их потребностями, особенно в отношении возможности согласования работы/семейной жизни с занятиями в вузе (гибкая организация обучения, методы, позволяющие студенту заниматься в удобное для него время, наличие вспомогательных услуг, таких как детский сад для их детей и т. д.). Целью всего перечисленного, таким образом, является поддержка университетов в создании гибкой учебной

¹ Согласно Прогнозу развития народонаселения Словакии до 2060 года (Инфостат, 2013), население в возрасте от 15 до 19 лет в 2020 году составит 263,5 тыс. человек, что при упрощенном подходе представляет в среднем около 52,7 тыс. человек в возрасте 19 лет. Если 50 % из них будут продолжать учебу в вузе, среднее число абитуриентов должно составить 26,4 тыс. человек. Согласно университетским отчетам об итогах вступительных экзаменов, только в общественные вузы (все государственные университеты, за исключением военных, медицинских и других узко профилированных вузов. – *В. Н.*) поступили на очную форму обучения 30,6 тыс. абитуриентов бакалавриата в учебном году 2015/2016.

среды с доступными вспомогательными услугами для студентов. Необходимая информация для этой задачи на национальном уровне будет получена в рамках проекта «Евростудент VI», который позволит проводить и международные сопоставления; дополнительная информация может быть приобретена путем более глубокого анализа как результатов тематических опросов, так и данных в отдельных информационных системах, в случае возможности их объединения. Обеспечение доступности высшего образования нельзя путать с обеспечением образования для всех. Важно, чтобы университеты имели четкие правила приема, изучали предпосылки для окончания учебы и в соответствующих случаях вводили дополнительную поддержку для улучшения предпосылок к выпуску надлежащих специалистов.

(9) Финансовые барьеры для доступа к высшему образованию в настоящее время сокращаются, в частности, системой социальных стипендий и кредитов. Система социальных стипендий является административно сложной и не поддерживает некоторые группы студентов, находящихся в специфическом положении (особенно это касается студентов из неполных семей). С другой стороны, кредитная система, осуществляемая Фондом содействия образованию, в связи с нехваткой ресурсов, не может удовлетворить всех претендентов. Нынешние учащиеся очень разнообразны с точки зрения социальных связей и социально-экономических условий, и невозможно создать универсальную систему стипендий, которая могла бы учитывать все жизненные ситуации на основе объективно доказанных фактов. К 2020 году целью министерства является создание условий для обеспечения лучшей доступности кредитов для студентов через Фонд поддержки образования.

(10) Общежития университетов имеют ограниченные возможности и отстают от комфорта и качества размещения по сравнению с текущими стандартами. Субсидии из государственного бюджета в этой сфере не менялись почти 15 лет. Студенты, которые вынуждены проживать вне общежитий и заведений вузов, снимают жилье целиком за свой счет. Некоторые университеты не имеют никаких общежитий. В рамках существующей системы финансирования качество предоставляемого жилья не учитывается. Недостаточная вместимость общежитий создает неравенство в доступе учащихся к жилью и создает препятствие для мобильности студентов. Цель министерства – предложить более справедливую систему социальной поддержки в этой области, а также поддержать вузы в расширении возможностей размещения их студентов и улучшения условий проживания в них.

(11) Особые проблемы с доступом к высшему образованию возникают у учащихся со специфическими потребностями, особенно в связи с существующими барьерами в академической среде. За последние годы Министерство в сотрудничестве с академическим сообществом и некоммерческим

сектором подготовило несколько обзоров и рекомендаций как по дебарьеризации академической среды, так и по работе координатора для студентов со специфическими потребностями. Конечная цель – создать общедоступную академическую среду. Поскольку в настоящее время существующие барьеры не полностью определены, на первом этапе министерство поддерживает деятельность высших учебных заведений в выявлении существующих барьеров в академической среде и впоследствии предложит пути для проведения мер по их систематическому устранению.

a2) Содействие разнообразию пространства

(12) Для удовлетворения различных потребностей и ожиданий общества важно, чтобы система высшего образования в целом могла отражать эти различные потребности. Например, нет необходимости в том, чтобы все университеты выпускали докторов наук или активно принимали иностранных студентов, но для системы в целом важно иметь достаточный потенциал в этой области.

(13) Настоящая система финансирования основана на ряде показателей, которые в той или иной степени учитывают деятельность государственных вузов в области образования и исследований и искусств. Принимая во внимание результаты оценки творческой активности университетов исходя из комплексной их аккредитации, на размер субсидии влияет и качество их творческой деятельности. Университеты в современном обществе выполняют более широкую роль, чем просто образование и исследования, и этот факт недостаточно отражен в системе финансирования. Например, университеты могут активно участвовать в региональном развитии и улучшении жизни сообщества (образование и анализы, ориентированные на экономику региона, участие в разработке региональной политики, тематические исследования, экспертизы и изучение промышленных отраслей и т. д.). В рамках проекта «Усиление роли вузов в регионах»¹ Министерство определило разностороннюю деятельность университетов в данной области. В целом преобладает точка зрения о невозможности разрешения существующих в ней проблем с помощью простых индикаторов. В связи с этим появляется насущная задача по ее дальнейшей поддержке путем поиска дополнительных инструментов содействия, таких как финансирование эффективности.

(14) Нынешняя система финансирования серьезным образом стимулирует вузы к принятию на вторую ступень высшего образования (магистратура. – *B. H.*) выпускников бакалавриата, что не способствует внедрению изменений в программах первой ступени (бакалавриат. – *B. H.*) и не поддерживает внедрение их выпускников на рынок труда. Для достижения этой цели

¹ Posilnenie úlohy vysokých škôl v regiónoch. URL: <https://www.minedu.sk/data/att/10143.pdf>

кроме корректировки системы финансирования необходимо настроить соответствующие правила аккредитации, включая оценку творческой деятельности вузов и условия прохождения академической карьеры, чтобы ориентация на профессионально ориентированное образование не оказала негативного влияния на работу университета и его работников.

(15) Разнообразие среды высшего образования также поможет и активное внедрение элементов двойного обучения, особенно на уровне программ бакалавриата. Действующее законодательство допускает долгосрочную практическую подготовку у работодателя при учебе студента в вузе. В настоящее время отсутствуют финансовые льготы для активных работодателей в этой области, а также более подробное законодательство, оформляющее основу отношений на уровне *студент – работодатель – вуз*¹. В следующем периоде целью станет повышение активности работодателей в осуществлении учебных программ путем обеспечения надлежащего правового регулирования.

(16) Поддержку разнообразия среды высшего образования не учитывает и нынешняя система организации управления университетом, в том числе академическое самоуправление. В задачу министерства входит принятие такого законодательства, которое позволит регулировать внутренние структуры и правила с точки зрения цели и назначения/культуры вуза, а также создаст условия для упрощения внутренней организации и управления университетами².

(17) Помимо содействия разнообразию, министерство также стремится поддержать вузы в области совершенствования существующих учебных программ, сокращения дублирующих программ и увеличения финансовых ресурсов для тех учебных направлений, которые создают особую добавленную стоимость с точки зрения либо удовлетворения потребностей отдельных регионов, рынка труда, либо науки и исследований, или же речь идет об определении вузами своего конкурентного преимущества.

б) Повышение качества и актуальности высшего образования

(18) Целью министерства является создание системы обеспечения качества высшего образования в соответствии с европейскими стандартами и рекомендациями по обеспечению качества высшего образования. Для этого необходимо изменить аккредитацию отдельных видов деятельности

¹ Обычным элементом двойного обучения являются установленные законом трудовые отношения между студентом и работодателем с определенными особенностями. С этим связан и тот факт, что работодатель активно участвует в отборе претендентов на вторую степень образования и решение о зачислении студента в магистратуру, таким образом, не относится к исключительным прерогативам вуза.

² Действующее законодательство, например, независимо от размера вуза, количества студентов или сотрудников устанавливает одинаковое минимальное число членов органов самоуправления для всех общественных вузов.

на систему, основанную на элементах институциональной аккредитации. Министерство пересмотрит систему оценки качества творческой деятельности вузов с целью поддержки диверсификации назначения университетов. Министерство будет поощрять вузы к активному привлечению партнеров из социального и промышленного сектора к разработке учебных программ и потребует, чтобы профиль выпускника был адаптирован к потребностям студентов таким образом, чтобы образование в итоге подготовило их надлежащим образом к решению будущих задач и внедрению их на рынок труда.

61) Качество высшего образования

(19) Министерство продолжит внедрение международных стандартов обеспечения качества высшего образования, согласно которому главную ответственность в этом направлении несет сам вуз¹. Акцент необходимо сделать на внутренних системах обеспечения качества (ВСОК), их функциональности и эффективности. Система обеспечения качества будет в большей степени ориентирована на повышение культуры и уровня отдельных вузов, создание ВСОК с внешним мониторингом. При этом особым упором будет ставиться на создание системы содействия преподавателям вузов (особенно начинающим) в ходе педагогического процесса, поддержка управления изменениями в образовании на основе данных (возможности трудоустройства выпускников, структура студентов, успешность учебы, выявленные потребности социальной и промышленной практики), участие работодателей/профессиональных ассоциаций в подготовке учебных программ или в внесении к ним изменений, поддержка создания стандартных профилей выпускников для отдельных учебных направлений. Важной целью министерства является изменение условий и статуса самой Аккредитационной комиссии, с тем чтобы она стала полноправным членом Европейской ассоциации гарантии качества высшего образования² и была зарегистрирована в Европейском реестре обеспечения качества высшего образования. В связи с этим необходимо принять поправки к словацкому законодательству, которые обеспечат независимость комиссии и ее функционирование, основанное на вышеупомянутых стандартах.

(20) В публичных дебатах обычно негативно изображается массовость высшего образования. Меньше внимания уделяется поиску путей для приведения предложения учебных программ, организации обучения или дидактического процесса в соответствие с текущими потребностями

¹ ESG 2015. URL: https://old.eqar.eu/fileadmin/documents/bologna/ESG_2015.pdf

² Европейская ассоциация гарантии качества высшего образования объединяет европейские агентства, осуществляющие внешнюю оценку качества. Условие членства – соответствие европейским стандартам и рекомендациям по обеспечению качества в высшем образовании, основу которых можно свести к обеспечению независимости оценок, автономии и профессионализма.

и ожиданиями студента (обучение, ориентированное на учащихся). Речь должна идти, таким образом, об адаптации формы и способа обучения ожиданиям ученика без снижения уровня образования. Некоторые вузы определяют проблемы на более низких ступенях образования и реагируют на них, например, путем расширения стандартной продолжительности обучения (выравнивающий учебный год), или же включают студентов в поддержку учащихся в первые годы обучения в форме опекунов и так далее. Министерство стремится содействовать университетам для реализации мер, направленных на максимизацию потенциала студента и возможности профилирования учащегося в соответствии с его потребностями, при соблюдении стандартов высшего образования и с учетом его применимости на рынке труда.

(21) В государственных вузах уже дважды была проведена комплексная аккредитация их деятельности, которая также включает оценку их творческой деятельности. Полученные результаты недостаточно отражают качество творческой деятельности в исследовательской сфере, что искажает картину качества исследований в различных отраслях в международном контексте, а также между исследовательскими областями. Цель министерства – путем обсуждения с соответствующими субъектами (академический сектор, представительные ассоциации работодателей) предложить эффективную и функциональную систему оценки творческой деятельности вузов, выходящую за рамки институциональной структуры финансирования творческой деятельности высших учебных заведений¹.

(22) Нынешняя система аккредитации учебных программ практически не дает анализ использования вузами оптимальных образовательных возможностей и внедрения ими образования с учетом потребностей студентов и результатов обучения, которые должны быть получены в ходе исследования. Целью Министерства является совместный с Аккредитационной комиссией, академическим сообществом и соответствующими заинтересованными сторонами (например, ассоциацией работодателей, профессиональными ассоциациями) поиск механизмов, позволяющих сосредоточить внешнюю оценку вузов непосредственно на учебном процессе и в первую очередь на его результатах.

(23) Как сами университеты, так и центральный уровень сферы образования систематически не поддерживают преподавателей в области внедрения инноваций в процессе обучения. В то же время нет системы, которая искала бы примеры такой практики с положительным результатом и распространяла

¹ В настоящее время комплексная аккредитация деятельности вузов состоит из анализа учебных программ, проведения защиты диссертаций, избрания профессоров, оценок по выполнению долгосрочного плана университета, по занятию позиции к его инкорпорации, рассмотрения уровня творческой деятельности вуза, а с 2013 г. и разбора системы обеспечения качества колледжа.

бы их в академическом сообществе. Министерство разработает схему поддержки систематического поиска и распространения примеров успешной практики применения инноваций в сфере обучения студентов с постепенным их расширением на другие важные области функционирования университета. В то же время в рамках поддержки проектов развития вузов оно будет положительно оценивать их изобретательность в высшем образовании.

б3)¹ Актуальность образования

(24) Технологические достижения, автоматизация деятельности и процессов, использование цифровых инструментов могут существенно повлиять на возможности рынка труда в ближайшие десятилетия, когда многие ныне существующие профессии могут исчезнуть. Таким образом, выпускник вуза должен быть готов к адаптации к еще не возникшему трудовому занятию. Поэтому важно содействовать развитию таких переносимых компетенций студентов, которые обеспечат им гибкость на рынке труда, или подготовят их к предпринимательской деятельности, а также ориентации высшего образования на будущие потребности социальной и промышленной практики.

(25) Положительной динамике и разнообразию профиля выпускников учебных программ частично противодействует и характеристика учебных направлений, которая вместо детерминации базовых рамок области знаний в некоторых случаях определяет даже отдельные предметы, которые студент должен пройти. Целью министерства является проведение корректировки системы профиля обучения и выпускников таким образом, чтобы сосредоточиться на определении результатов образования, будь то перекрестные и передаваемые компетенции, или содержательные с точки зрения специфики конкретного учебного отдела/программы с присоединением к Национальной квалификационной структуре Словацкой Республики (НКССР)². Дополнительная информация через разработку более конкретного профиля выпускников, ориентированного на результатов обучения, облегчит более качественный выбор учебной программы с точки зрения абитуриента, учитывая его собственные интересы и возможности трудоустройства.

(26) Приобретение знаний и развитие компетентности не должны ограничиваться формальной системой образования. Есть несколько студенческих ассоциаций, организаций и мероприятий, которые создают пространство для самореализации студентов и их роста³. Университеты организуют летние

¹ Пункт «б2» в документе пропущен. Есть только пункты «б1» и «б3».

² Prirad'ovacia správa Slovenského kvalifikačného rámca voči Európskemu kvalifikačnému rámcu. URL: <http://www.rokovania.sk/Rokovanie.aspx/BodRokovaniaDetail?idMaterial=25016> (дата обращения: 11.11.2018).

³ Например, проект AZU+, студенческие союзы и ассоциации, такие как различные студенческие парламенты, международные ассоциации (например, IAESTE, AISEC), а также студенческие радио, телевидение, театры, организация заочных семинаров, конкурсные и др.

школы, симпозиумы, лекции или различные собрания и постепенно развивают деятельность карьерных и консультационных центров. Большинство из этих мероприятий сегодня не принимаются во внимание, будь то в виде грантов или оценок выполнения назначения вуза. Притом именно это направление с активным участием студентов позволяет им приобретать и развивать навыки и компетенции, непосредственно используемые в их последующей деятельности.

(27) Особое внимание заслуживает докторантура. Цель министерства состоит в том, чтобы, с одной стороны, обеспечить более тесную ее связь с творческой деятельностью вуза, а с другой стороны, позволить аспирантам приобретать более широкие компетенции во время учебы, позволяющие им применить свои навыки вне академической среды. В то же время необходимо создать условия, при которых в соответствующих случаях студенты получают возможность работать в командах, не будут жестко связаны с темой диссертации, но во взаимодействии с другими учащимися смогут использовать потенциал междисциплинарного сотрудничества. Особое внимание будет уделено принятию мер по предотвращению снижения числа аспирантов и стандартизации его положения, включая его права и обязанности в рамках учреждения, а также последующие условия академической карьеры в виде постаспирантских должностей. Министерство подготовит эти меры в тесном сотрудничестве с представителями академического сообщества и социально-экономической сферы.

в) Посредством открытости и прозрачности среды высшего образования повышать ее эффективность и доверие к ней

(28) Благодаря доступности объективной информации и данных Министерство стремится повысить доверие общественности к системе высшего образования. Более доступная информация о расходах государственных вузов на отдельные виды деятельности является основой для квалифицированной дискуссии о финансировании высшего образования и более целенаправленного распределения государственных средств для удовлетворения потребностей общества и отдельных лиц. В намерения министерства входит укрепление международного измерения университетской среды, устранение демотивационных элементов, связанных с академической карьерой, а также поддержка здоровой и открытой конкуренции среди лучших учеников/работников.

в1) Открытость университетской среды

(29) Министерство заинтересовано в устранении препятствий в рамках высшего образования. На уровне студентов речь идет об использовании в полной мере возможностей кредитной системы, как, к примеру,

мобильность студентов в самом вузе, а также и между университетами как по вертикали, так и по горизонтали.

(30) В случае сотрудников цель министерства заключается в устранении барьеров, которые не позволяют проходить более гибких карьерных путей между академическим и другими секторами (государственный, частный и некоммерческий). С этим связана система оценок личного обеспечения реализации учебных программ и творческой деятельности вузов, в которых необходимо учитывать тот факт, что работа специалистов при сокращенном рабочем графике в отдельной конкретной ситуации может стать большим вкладом в образование, чем в случае установленной еженедельной преподавательской деятельности.

(31) Министерство продолжит свою работу в рамках Инициативы открытого правительства, направленной на содействие открытому доступу к образованию и к научным результатам.

в2) Интернационализация

(32) Особенностью открытой системы высшего образования является использование возможностей международной академической среды. На этом этапе развития словацкой университетской среды интернационализация является независимой целью, которая постепенно станет неотъемлемой частью отдельных областей университетской жизни как средство повышения качества работы вузов или повышения готовности к деятельности на глобальном уровне. Системный подход требует разработки стратегического документа, который конкретизирует отдельные цели и меры в этой области. В нем необходимо определить цели академической мобильности, систему поддержки презентации словацкого университетского пространства как составной части общеевропейского пространства в области высшего образования и исследований, разработку существующих программ, таких как Национальная программа стипендий, а также программы поддержки возвращения или приобретения экспертов и специалистов из-за рубежа. Не менее важным станет анализ существующих барьеров на пути интернационализации университетской среды и выявление путей их устранения (визовая политика, языковой барьер, влияние системы социального обеспечения на занятость иностранцев и т. д.). Также важно сосредоточиться на создании интегрированной среды для студентов и сотрудников, чтобы не возникала изоляция студентов, обучающихся в рамках академической мобильности, но имели бы место как взаимодействие между учащимися, так и контакты отдельных культур. Министерство в сотрудничестве с академическим сообществом намерено подготовить основополагающий документ в этой области и создать механизм поддержки деятельности в ней отдельных университетов.

(33) В целях содействия международному сотрудничеству высших учебных заведений в области образования будет создан упрощенный способ создания совместных учебных программ. Министерство намерено внедрить в словацкое законодательство европейский подход для обеспечения качества совместных программ¹. Эти изменения будут включать в себя корректировку положения так называемых фримувер студентов², которые решат пройти часть учебы в словацком вузе, а затем завершить обучение в другой стране.

в3) Принятие решений, основанное на информации

(34) В задачи Министерства входит продолжение предоставления открытых исходных данных об образовании и на основе полученных и проанализированных показателей разработка конкретной политики для отдельных областей. В то же время Министерство заинтересовано в том, чтобы сами университеты получали и анализировали эту информацию, учитывая ее в своих концептуальных и стратегических документах или в повседневной деятельности. Значительная часть данных министерства поступает от самих университетов. Министерство стремится привлечь вузы к обсуждению дальнейшего развития платформ для публикации показателей из области высшего образования с целью сведения к минимуму административного бремени, связанного с получением и доступом к данным, а также с улучшением качества предоставляемых показателей.

(35) Для квалифицированного обсуждения изменений в системе финансирования с позиции Министерства необходимо детально проанализировать затраты на обучение с точки зрения отдельных учреждений и учебных программ, а именно исходя из их структуры, организации образования, назначения вуза и так далее. На основе более подробного расчета стоимости можно открыть профессиональную дискуссию о системе финансирования высшего образования или об его размерах, которые можно выделить из государственных ресурсов в нынешних условиях. Министерство сосредоточит свои усилия на использовании существующих инструментов для расчета затрат для отдельных государственных вузов, их последующего анализа и внедрения новых основ для системы финансирования. Комплексный метод анализа системы финансирования потребует кроме финансового аспекта более широкий подход к социальным потребностям (возможности применимости выпускников на рынке труда).

¹ European Approach for Quality Assurance of Joint Programmes. URL: https://www.eqar.eu/assets/uploads/2018/04/02_European_Approach_QA_of_Joint_Programmes_v1_0.pdf (дата обращения: 12.05.2018).

² Фримувер (freemover) – международный студент, который организует свою учебу за рубежом самостоятельно.

(36) Стандартные и регулярные конференции, семинары и аналогичные мероприятия, направленные на представление мнений отдельных участников и обсуждение возможных решений, могут также способствовать взаимному обмену информацией между академическим сообществом, государственным управлением и остальными партнерами (в частности, ассоциациями работодателей и профсоюзами). Целью министерства является создание регулярного формата для обмена мнениями более широкого академического сообщества и других участников (в частности, представителей работодателей, профсоюзов) с целью поиска общих решений и содействия проведению общей дискуссии по различным темам, относящимся к университетской среде.

г) Создание привлекательной творческой среды

(37) Текущая система повторного отбора снижает привлекательность академической карьеры по сравнению с другими вариантами для выпускников университетов, работающих в других секторах на неопределенный срок. Основываясь на ряде показателей, система не обеспечивает приобретение и обслуживание только лучших сотрудников, что было первоначальной идеей запуска тендеров. Дублирование функциональных должностей и научно-педагогических званий, ограничение трудовых отношений по возрасту вносят специфику в найм на работу преподавателей и создают особые требования и дополнительные административные сложности. Целью министерства является содействие включению в академическую среду высококвалифицированных кандидатов, особенно из-за рубежа, как и из социально-экономической сферы, а также продолжение дискуссии о переоценке системы научно-педагогических и художественно-педагогических званий. Особое внимание будет уделено вопросу об условиях найма и возможном расторжении трудовых отношений, или поддержке межсекторальной мобильности.

(38) Нынешняя система высшего образования часто представлена в негативной форме, которая генерирует преимущественно негативный образ об образовании в целом, что впоследствии отрицательно отражается на принятии решений о выборе обучения, восприятие общественности о роли вузов в обществе и нынешней ситуации в высшем образовании как таковом. Особенно частном секторе, как, прочем, часто некоммерческий, работает над созданием своего бренда и идентичности. Министерство будет поддерживать деятельность вузов по построению и представлению своей идентичности как на национальном, так и на международном уровне, а также в секторе высшего образования в целом.

(39) Обремененность творческого потенциала непропорциональным объемом оперативной деятельности не способствует привлекательности среды. Хотя некоторые проблемы могут быть решены путем инвестирования в создание более качественного административного управления в отдельных

учреждениях, лучше, если совсем не будет необходимости в каких-либо действиях. Целью Министерства в сотрудничестве с широкой общественностью является выявление неэффективных процедур и процессов, а затем содействие их упрощению или исчезновению, будь то дублирование предоставления данных, система государственных закупок, правила принятия решений в академической области, финансовое управление государственными учреждениями и так далее.

(40) Также необходимо отметить, что последнее, но не менее важное: более высокая привлекательность окружающей среды должна решаться с точки зрения регулирования системы стимулирующих надбавок.

Заключение

Долгосрочную стратегию министерства составляют комплексные рамки для деятельности и задач Министерства в определенной области в ближайшие годы. Несколько целей взаимосвязаны. В приложении к долгосрочному плану перечислены конкретные меры и их подробное определение с запланированной реализацией в 2016 и 2017 годах. В расчет мероприятий не включены все намерения. Дальнейшие меры будут представлены в рамках обновления долгосрочного плана министерства. Выполнение многих целей обусловлено обеспечением их финансирования, в основном за счет дополнительных ресурсов.

*Статья поступила в редакцию 25.08.2018 г.; принята к публикации 25.09.2018 г.
Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.*

Об авторе

Никитин Виктор Викторович

младший научный сотрудник, Институт славяноведения РАН, г. Москва,
nikitin.viktor.1979@gmail.com

State policy on the development of universities in the documents of the Slovak Republic Government (2016–2018)

V. V. Nikitin

Citation for an article: *Nikitin V. V. State policy on the development of universities in the documents of the Slovak Republic Government (2016–2018). West – East. 2018, no. 11, pp. 205–222. DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-205-222*

Submitted 25.08.2018; revised 25.09.2018.

The author has read and approved the final manuscript.

About the author

Victor V. Nikitin

Junior Researcher, Institute of Slavic Studies of the Russian Academy of Sciences, Moscow, *nikitin.viktor.1979@gmail.com*

УДК 378-054.68

DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-223-239

Российский вуз глазами иностранных студентов**Т. М. Голубкина, С. А. Ефимова, Н. В. Киприянова,
Д. И. Петросян, М. В. Соколова**

Статья посвящена изучению отношения иностранных студентов ко всему комплексу образовательного процесса в России. Рассмотрены как общие проблемы интернационализации образования, функционирования рынка образовательных услуг, образовательной миграции, так и частные вопросы конкретного университета. Значительное внимание было уделено анализу факторов, делающих привлекательным для иностранцев обучение в России, а также причин, сдерживающих привлечение граждан других государств в качестве студентов высшей школы. В статье представлены итоги социологического исследования на тему «Российский вуз глазами иностранных студентов». Изыскания проводилось во Владимирском государственном университете им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ). Объектом обследования были студенты-иностранцы данного университета. Авторы применили метод социологического опроса (анонимное анкетирование) иностранных граждан, обучающихся в ВлГУ, на основе вероятностного отбора. Приведены данные о смысле и содержании получения высшего образования в целом, и мотивов, которыми руководствуются иностранцы при выборе страны обучения и учебного заведения. Одним из таких мотивов становится создание устойчивой этнической диаспоры, что создает определенный психологический комфорт. Особое внимание обращается на условия адаптации иностранных студентов, вынужденных жить в новой для себя социокультурной обстановке, к образовательной среде в российском университете. В целом у иностранных граждан, обучающихся в ВлГУ, сложилось благоприятное представление о вузе, составляющих учебного процесса, отношении с русскими студентами и вузовской администрацией. В результате отдельно подчеркивается, что одна из ведущих проблем, создающих дискомфорт в процессе как обучения, так и общения, – проблема недостаточного знания русского языка, не может решаться только на уровне *студент – вуз*. Требуется более высокий уровень – *министерство – государство* – для более широкого распространения русского языка за рубежом через различные культурные центры.

Ключевые слова: интернационализация высшего образования, образовательная миграция, иностранные студенты, социологическое исследование, анкета, респонденты, университетология.

Для цитирования: Голубкина Т. М., Ефимова С. А., Киприянова Н. В., Петросян Д. И., Соколова М. В. Российский вуз глазами иностранных студентов // Запад – Восток. 2018. № 11. С. 223–239. DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-223-239

Образовательная миграция является одним из актуальных трендов современного мирового развития. По сведениям ЮНЕСКО, за последнее время мобильность студентов увеличилась более чем на 300 %. К 2025 году предположительно около 9 млн чел. будет считать предпочтительным получение высшего образования не у себя на Родине, а за границей [11, с. 231]. Данная проблема имеет как научное, так и социальное значение.

Социальная значимость определяется все возрастающим влиянием, которое оказывает образование на основы экономического и социального прогресса, на благополучии общества в целом.

Вопросу обучения иностранных студентов в российских вузах в настоящее время уделяется значительное внимание, что обусловлено рядом факторов. В 2002 году была принята «Концепция государственной политики Российской Федерации в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран в российских образовательных учреждениях»¹. Она предполагает участие РФ в формировании интеллектуальной элиты других государств через предоставление образовательных услуг. Данный курс помогает обеспечить интересы России в разных регионах в политической и экономической сферах, а также формирование условий для длительного сотрудничества – научно-технического, торгово-экономического и культурного. Большую роль студенты, вернувшись после получения образования на Родину, играют и в создании положительного образа России, что принципиально важно в современных условиях. Таким образом, подготовка национальных кадров для других стран помогает в решении геополитических задач.

Не менее важным представляется и превращение России в ведущий центр образования в Содружестве Независимых Государств, становление общего образовательного пространства Содружества. Параллельно с обучением молодежи необходимо формирование и общих подходов к воспитанию молодого поколения.

Кроме того, обучение иностранцев – одно из перспективных направлений привлечения инвестиций. По оценкам экспертов, международный

¹ Концепция государственной политики Российской Федерации в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран в российских образовательных учреждениях (одобрена Президентом Российской Федерации В. В. Путиным 18 октября 2002 г. Информационно-правовой портал «ГАРАНТ»). URL <http://iv.garant.ru/SESSION/PILOT/main.htm> (дата обращения: 18.11.2018).

рынок образования оценивается в год в 150 млрд долларов [4, с. 6]. Вполне понятно, что среди государств развивается конкуренция за определенные сегменты рынка. Лидируют в данном вопросе США (25 % мирового рынка образовательных услуг), за ними следует Великобритания (14 %) [7, с. 131]. В настоящее время в Соединенных Штатах Америки обучается около 700 тыс. иностранцев. Функционирующий в Калифорнийском университете Центр исследований высшего образования обнародовал сведения, согласно которым это количество государство намерено удвоить к 2020 году.

Россия в этой сфере значительно отстает от развитых стран. К моменту распада Советского Союза в высших учебных заведениях СССР находилось около 126,5 тыс. студентов-иностранцев, а страна по обучению иностранных граждан занимала 3 место в мире [4, с. 9]. С 1995 года Российская Федерация стабильно занимает в данной сфере 8–9 места [3, с. 11–13], хотя в абсолютных цифрах наблюдается явный прогресс: в настоящее время в государстве обучается около 220 тыс. иностранных студентов. Среди стран, занимающихся экспортом образования, ведется постоянная борьба не просто за количество обучающихся иностранцев, но и за наиболее талантливых, перспективных учеников. Национальные системы образования превратились в полноправный фактор глобальной конкуренции.

Чтобы быть конкурентоспособной, Россия присоединилась в сентябре 2003 г. к Болонской декларации, что потребовало значительно реформировать систему образования. Впрочем, как полагают А. Л. Арефьев и Ф. Э. Шереги, вследствие слабой мобильности отечественной системы, ее превращение в двухуровневую (бакалавриата и магистратуры) происходит слишком медленно. В этом состоит одна из причин аутсайдерского положения России на международном рынке образования [4, с. 25].

Крах советской системы привел к кардинальным изменениям в международных образовательных связях Советского Союза. В 1990 году выходцы из стран Африки, Латинской Америки и Азии составляли приблизительно 78 % в составе иностранных студентов в СССР, граждане Восточной Европы – еще 20 % [12]. Изменение геополитической ситуации привело к значительным переменам в национальном составе обучающихся в отечественных вузах иностранцев.

Естественно предположить, что высокий научно-образовательный потенциал России не исчез и был востребован и после 1991 г., но заинтересованность в получении образования в нашей стране теперь стали проявлять жители бывших союзных республик [4, с. 43]. Это обусловлено двумя факторами: европейские страны бывшего социалистического лагеря стали присоединяться к Евросоюзу и, соответственно, отправлять своих граждан в европейские вузы. Второй фактор – изменение ситуации в странах

«третьего мира». За много лет продуктивного сотрудничества с СССР они смогли создать свои системы подготовки кадров, что несколько ограничило и переориентировало образовательную миграцию.

Научная значимость проблемы заключается в необходимости разработки теоретических основ всего спектра вопросов, связанных с обучением иностранцев в России.

Исследование темы интернационализации образования в последнее десятилетие ведется в основном в двух направлениях. Первое – это выявление комплекса проблем, связанных с определением контингента иностранцев, желающих получить образование в российских вузах¹ [2; 9], установление факторов, способствующих притоку иностранных студентов или ограничивающих образовательную миграцию [9; 12], трудности адаптации, удовлетворенность получаемым образованием и условиями проживания в России [1; 3; 7], региональные особенности обучения иностранцев [7; 10] и так далее. Второе – определение общих тенденций, выработка рекомендаций по улучшению конкурентоспособности российских вузов и прогнозирование положения России на рынке образовательных услуг² [4]. Особое внимание уделено повышению ответственности государственных структур за данное направление [5].

Обучение иностранных студентов в российских вузах – процесс двусторонний, в котором взаимодействуют, с одной стороны – структуры, предоставляющие образование (Россия – Министерство образования – вуз), с другой – иностранный студент, стремящийся это образование получить. Точкой пересечения их интересов являются качество и условия получения необходимых знаний, поэтому наряду с изучением глобальных проблем образовательной миграции, международной престижности и создания единого образовательного пространства необходимо четко представлять, кто и зачем стремится получить образование в России и каким должно быть это образование, насколько иностранные студенты удовлетворены всей совокупностью образовательного процесса.

В данной работе представлены результаты социологического опроса иностранных граждан, получающих образование во Владимирском государственном университете.

Владимирский государственный университет (ВлГУ) был образован в 2011 г. в результате слияния Владимирского педагогического института

¹ Интернационализация российских вузов: китайский вектор / Н. Е. Боревская (рук.) и др.; гл. ред. И. С. Иванов; Российский совет по междунар. делам (РСМД). М.: Спецкнига, 2013. 72 с. URL: http://russiancouncil.ru/inner/?id_4=2914&from=r13#top (дата обращения: 15.05.2018).

² Шереги Ф. Э., Дмитриев Н. М., Арефьев А. Л. Научно-педагогический потенциал и экспорт образовательных услуг российских вузов (социологический анализ). М.: Центр социального прогнозирования, 2002. URL: www.demoscope.ru/weekly (дата обращения: 15.05.2018).

и Владимирского политехнического института. Оба вуза имели опыт работы с иностранцами: в пединституте их начали обучать с 1968 г., в политехническом – с 1978. Основным контингентом являлись представители стран социалистического лагеря (в основном Венгрия и Китай), а также выходцы из стран Латинской Америки. В педагогическом институте активно действовали курсы по изучению русского языка – и летние, краткосрочные, и с годичным сроком обучения, разрабатывались методические пособия для иностранцев (на русском языке). Преподаватели выезжали на длительные стажировки за рубеж.

В настоящее время ВлГУ является опорным вузом Владимирской области и состоит из ряда структурных подразделений – институтов (гуманитарный, юридический, экономика и менеджмент, машиностроение и автомобильный транспорт, информационных технологий и радиоэлектроники, прикладной математики, физики, информатики, биологии и экологии, туризма и предпринимательства, физической культуры и спорта). На ноябрь 2018 года в университете имеется 693 иностранных студента, обучающихся по программам бакалавриата (597 чел.), магистратуры (62 чел.) и специалитета (34 чел.). Подавляющее большинство иностранцев (582 чел. – 83,98 %) обучается на контрактной основе.

Национальный состав респондентов довольно внушителен – представлены 53 государства, но распределение студентов крайне неравномерно. Из стран СНГ приехало 580 чел. (83,7 %), в т. ч. из Средней Азии и Казахстана – 405 (58,44 %). Среди бывших республик Советского Союза безусловным лидером является Туркменистан – 296 чел. 42,7 %, далее с большим отрывом идут Украина и Азербайджан (64 и 65 чел., 9,24 и 9,38 % соответственно), и Узбекистан (60 чел. – 8,66 %).

Дальнее зарубежье представляют 113 студентов (16,30 %), среди которых компактной группой выделяются представители Китая – 42 чел. (6,1 %). Из стран Ближнего Востока и Северной Африки (Алжир, Египет, Йемен, Иордания, Ирак, Марокко, Палестина, Сирийская Арабская Республика, Тунис) приехали получать образование 78 чел. (11, 25 %). Оставшиеся 35 человек являются выходцами из Черной Африки, Латинской Америки, Юго-Восточной Азии. Имеется также по одному представителю США, Швейцарии, Японии.

Таким образом, налицо тенденция, характерная для всех регионов Российской Федерации: преобладание среди иностранцев, желающих получить высшее образование в России, представителей постсоветского пространства с явным численным перевесом выходцев из Азии.

Исследование отношения студентов-иностранцев к образованию в России в целом и к отдельному конкретному вузу проводилось методом анонимного анкетирования студентов-бакалавров ВлГУ на основе вероятностного отбора. Всего анкеты заполнил 141 студент, в том числе 59,6 % юношей и 40,4 % девушек. Возрастной диапазон опрошенных – от 17 до 27 лет.

69,5 % анкетированных имели к моменту поступления среднее общее и среднее специальное образование, 9,9 % – высшее и незаконченное высшее. Опрос проводился анонимно, иностранцам было объяснено, что они имеют право отвечать не на все поставленные вопросы или вообще не принимать участие в этой процедуре, поэтому в отдельных вопросах анкеты имеется незначительное количество системных пропусков, что не искажает картины в целом.

Обработка данных производилась с помощью пакета SPSS (статистического пакета для социальных наук).

Распределение респондентов по направлениям обучения (специальностям) в целом отражает картину, сложившуюся в настоящее время в структуре образования в Российской Федерации: явно преобладают гуманитарно-социальные, педагогические, экономические и юридические профили. В гуманитарном институте наиболее востребованным направлением подготовки являются «Международные отношения», привлекающие основной контингент студентов из Средней Азии (см. рис. 1).

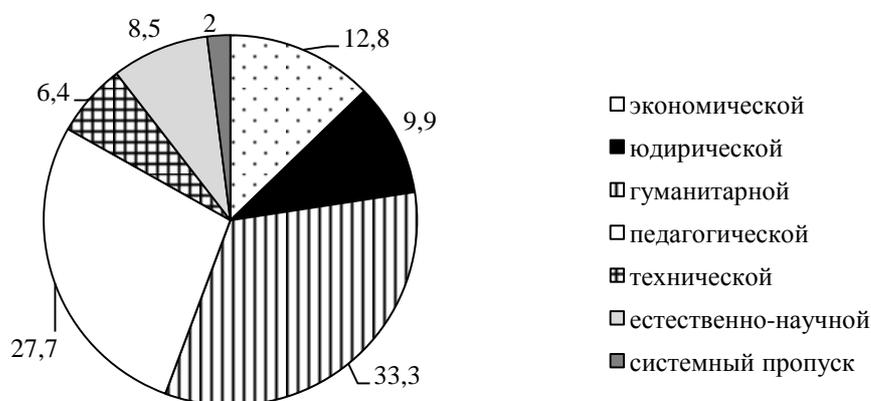


Рис. 1. Распределение студентов-иностранцев в ВлГУ по профилям подготовки /
 Fig. 1. Distribution of foreign students at VISU according to specialization

Полученные в исследовании данные позволили осветить разнообразные стороны студенческой жизни и сформировать общую характеристику российского вуза с позиций иностранного студента.

Анализ целесообразно начать с выявления того смысла и содержания, которое иностранные студенты вкладывают в получение высшего образования в целом, и мотивов, которыми они руководствуются при выборе учебного заведения.

Для более чем половины иностранных студентов (52,3 %) высшее образование, в первую очередь, является возможностью получить новые знания; 23 % респондентов преследуют цель – установление контактов с будущими работодателями и получение места будущей работы; 12,8 % студентов считают главным творческую реализацию; 9,1 % – возможность завести новых друзей.

На вопрос «Что, по Вашему мнению, самое важное в процессе обучения в вузе?» ответы распределились следующим образом (см. рис. 2):



Рис. 2. Что самое важное в процессе обучения в вузе? /

Fig. 2. What is the most important thing in the process of studying at the University?

Главным мотивом получения высшего образования более половины (52,3 %) опрошенных назвали получение новых знаний. На втором месте (31,6 %) оказалось желание абитуриентов получить новую профессию. Респондентами был назван и такой мотив обучения в Российской Федерации, как желание родителей (6,9 %). Лишь 0,6 % иностранных абитуриентов надеялась путем поступления в вуз избежать службы в армии. Таким образом, мотивацию к обучению иностранных студентов определяют 3 группы мотивационных комплексов: 1) представляющая большинство группа, ориентированная на получение новых знаний; 2) группа, ориентированная на работу, рассматривающая обучение как путь к профессиональной реализации; 3) малочисленная группа не ориентированных на обучение и работу абитуриентов, для которых получение высшего образования мотивировано такими факторами, как воля родителей, нежелание служить в армии и прочие. Полученные данные не подтверждают сложившийся стереотип, что многие современные студенты заинтересованы в получении не столько знаний, сколько диплома.

Мотивы поступления абитуриентов именно в российский вуз разнообразны. Почти треть студентов (27,9 %) руководствовалась мыслью о высоком качестве образования в РФ; чуть меньше (26,3 %) желали бы таким путем хорошо выучить русский язык. Значимая доля респондентов (16,3 %) заявили о престижности получения образования в России. Немаловажными являются и финансовые мотивы: дороговизну обучения у себя на родине отметили 10 % опрошенных.

При выборе конкретного учебного заведения почти треть (30 %) абитуриентов учитывали советы друзей, которые уже обучались в избранном вузе. Одинаковые доли респондентов (17,6 %) учитывали советы родителей или родственников. Вероятно, это связано с тем, что по окончании школы выпускник зачастую не способен сформулировать собственное мнение, склонен прислушиваться к позиции родителей и общества. Безусловно, определенную роль играет и формирование устойчивой диаспоры, когда абитуриенты едут к тем, кто уже учится, или, закончив обучение, остался работать в России. Часть респондентов (10 %) нашла информацию о вузе в Интернете. В этой ситуации можно отметить, что процесс выбора вуза носит скорее стихийный характер.

Самым важным в процессе обучения респонденты назвали получение профессиональных знаний (43,3 %). На установление контактов с будущими работодателями и получение места будущей работы рассчитывают 23 % иностранных студентов. Более 20 % студентов рассматривают вуз как место для своей творческой реализации и общения: 12,8 % рассчитывают раскрыть свой потенциал через участие в творческих мероприятиях; 9,1 % респондентов надеются завести здесь друзей.

Таким образом, приезжая в российские вузы для обучения, иностранные абитуриенты надеются на приобретение навыков специалиста и нахождение в будущем работы. Следовательно, они отдают себе отчет, что получение высшего образования – это определенная ступень социальной лестницы. В целом это характеризует положительный имидж российского образования и вузов в глазах абитуриентов.

Первым этапом обучения иностранного студента является успешное прохождение адаптационного периода. Попадая в непривычную культурную и психологическую среду, оторвавшись от родственников и традиционного образа жизни, многие стремятся как-то сохранить привычную обстановку. В 2015 году студенты-туркмены, проживающие в общежитии в одной комнате, вынесли из нее всю мебель, включая кровати и столы, а на пол на коврики положили матрасы. Потребовалось несколько недель, чтобы убедить их вернуть обстановку на место.

Важнейшей трудностью в это время становится языковой барьер. Несомненно, что уровень владения русским языком оказывает непосредственное влияние на образовательный процесс в высшем учебном заведении: от того, насколько быстро студент адаптируется в языковом плане, зависит его образовательная и трудовая мобильность на территории принимающей страны.

Почти треть респондентов заявила, что владеет русским языком свободно (29,8 %). Более половины (58,2 %) студентов признали, что из-за недостаточного владения языком им приходится сталкиваться со сложностями в понимании материала на лекциях. Однако лишь 5 % учащихся испытывают значительные сложности в общении.

Во многом выбор студентами из бывших республик Советского Союза обучения в Российской Федерации объясняется тем, что они хотя бы на каком-то уровне владеют русским языком. Однако языковая ситуация даже у студентов из стран СНГ выглядит очень неодинаково: от свободного владения русским языком – до его полного незнания и изучения в стенах вуза с нуля. С момента развала СССР прошло уже более 25 лет, и за это время выросло новое поколение, для многих представителей которого русский язык уже не был обязательным предметом в общеобразовательной школе. Уровень владения языком в настоящий момент зависит от внутренних потребностей человека, от того, в какой школе он учился (в русскоговорящей или нет), существует ли в его семье традиция говорить по-русски.

Важным фактором, который мог бы поспособствовать хорошему владению языком, является общение со своими родными на русском языке. В республиках Центральной Азии это имеет массовое распространение только в русских семьях. Так как основная масса иностранцев, поступающих в ВлГУ, представлена детьми из туркменских, таджикских или узбекских семей, основным языком для общения у них являются национальные языки. Несмотря на то, что более половины опрошенных (59,6 %) указывают на наличие общения со своими родными на русском языке, это общение не носит постоянный характер. С частью родственников они могут разговаривать по-русски, с другими – только на родном языке (39 %). Другим немаловажным фактором, способствующим более быстрой адаптации, является предшествующее обучение в русскоязычной школе. Таких среди опрошенных оказалось 46,8 %, но уровень знания языка невысок.

Большинство опрошенных, кроме русского, владеет еще родным языком, но иногда указывают и на владение другими языками: персидским, турецким, румынским, английским, французским. Следует отметить, что даже владение английским языком не является распространенным явлением у иностранных студентов, обучающихся во Владимирской области. Этот фактор значительно снижает их возможности территориальной мобильности после окончания вуза.

Способом, который лучше позволяет узнать язык и традиции России, 26,6 % иностранных студентов назвали общение с местным населением, 22,4 % считают таковым просмотр российских ТВ-каналов; 21,5 % респондентов читают для этого книги и журналы на русском языке. В меньшей степени студенты совершенствуют знания русского языка в общении с однокурсниками (12,6 %), еще 13,6 % участвуют в различных мероприятиях, проводимых вузом.

На вопрос о факторах, которые способствуют лучшей и более быстрой адаптации студентов вузе, ответы распределились достаточно равномерно.

20,6 % назвали важным фактором организацию экскурсионных поездок. Почти столько же (20,6 %) заявили о важности складывания дружеских отношений с гражданами Российской Федерации; 17 % называют важность организации и проведения совместных праздников; 14,7 % – спортивные мероприятия; 10,6 % – международные научно-практические конференции; 7,3 % – проживание в интернациональном общежитии. Полученные данные позволяют сделать вывод, что иностранные студенты познают русский язык и адаптируются к новым социокультурным условиям разнообразными способами, как в вузе, так и за его пределами.

Среди факторов, с которыми сталкиваются иностранные студенты по прибытию в Россию, наибольшую проблему составляет слабое знание русского языка (рис. 3).

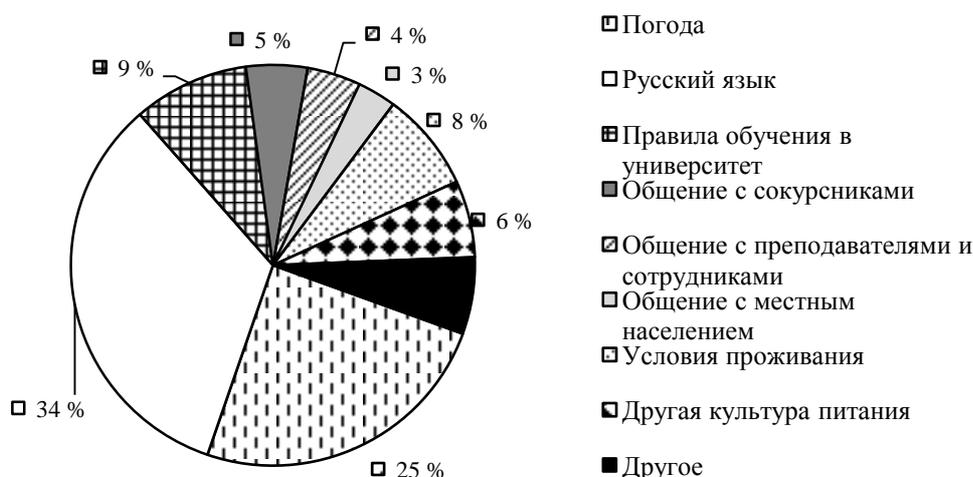


Рис. 3. Что для вас было наиболее сложным в начале обучения в вузе? /
 Fig. 3. What was the most difficult for you at the beginning of your studies at the University?

На второе место среди трудностей первоначального этапа обучения в России почти треть респондентов (24,7 %) поставили природно-климатические условия. Это нормально, так как подавляющее большинство иностранцев прибыло из стран с более теплым климатом. Также у иностранных студентов возникли сложности с усвоением правил обучения в университете (у 9,3 % респондентов); трудности с условиями проживания (8 %); непривычной культурой питания (6,2 %). Респондентами были выбраны и другие ответы: общение с сокурсниками (4,9 %), общение с преподавателями и сотрудниками (4,3 %); общение с местным населением (3,1 %). Таким образом, мы видим, что большинство иностранных студентов сталкиваются с трудностями как физиологического характера, так и социально-бытового. Очевидно, что привыкание иностранных обучающихся к российскому образовательному пространству – это долгий и нелегкий процесс.

Следующий блок вопросов, предложенных респондентам, касался организации и содержания учебного процесса. Отношение к обучению определяется прежде всего тем, какие потребности студента удовлетворяются в учебном процессе, поэтому в исследовании был проанализирован показатель уровня удовлетворенности.

Что касается материально-технической стороны (состояние аудиторий, расположение корпусов, спортивные сооружения, техническое оснащение учебного процесса), то результаты опроса показывают, что в подавляющем большинстве случаев указанные параметры иностранных студентов полностью или скорее устраивают.

Интерес представляют ответы на вопросы о содержании образовательных программ и их качестве. Большинство студентов вполне удовлетворены качеством получаемого образования. Так, полностью удовлетворены 66 % респондентов, вполне удовлетворены 21,3 % опрошенных. Доля респондентов, совсем не удовлетворенных качеством получаемого образования составила 3,5 %. Уточняют картину и другие вопросы, включенные в анкету. На вопрос о соотношении практических и теоретических курсов в обучении почти половина опрошенных (48,2 %) ответила, что полностью удовлетворена ситуацией, 22 % респондентов выбрали ответ «скорее удовлетворен». Качеством преподавания профильных учебных дисциплин полностью удовлетворены более половины студентов (57,4); скорее удовлетворены – 17 % опрошенных.

Вследствие того, что подавляющее большинство иностранцев удовлетворены и содержанием образовательных программ, и качеством преподавания, на вопрос о том, выбрали ли бы они тот же вуз или факультет вновь, если бы представилась такая возможность, 61,7 % респондентов ответили положительно. Доля тех, кто выбрал бы тот же вуз, но другой факультет составила 14,9 %. Однако 7,1 % студентов выбрал бы для обучения другой город России, а 9,2 % поехали бы учиться в другую страну.

Анализ следующего блока вопросов позволяет охарактеризовать психологическую атмосферу вуза, межличностные отношения и социальную активность студентов из иностранных государств. Как и следовало ожидать, треть (35,5 %) иностранных студентов учатся в группах, где россияне количественно доминируют, но есть и другие иностранные студенты. Однако значима доля и тех (29,8 %), кто учится в группах с численным доминированием иностранных студентов. В 19,9 % случаев численность российских и иностранных студентов в группе примерно равна. Наконец, 12,1 % является единственным иностранным студентом в группе.

Если соотнести эти данные с результатами ответа на вопрос «В какой группе Вам хотелось бы учиться?», то можно увидеть, что описанная выше

ситуация иностранцев устраивает. 41,8 % респондентов ответили, что хотели бы учиться совместно с российскими студентами. В группе, где российские студенты – подавляющее большинство, хотели бы оказаться 13,5 % респондентов. Трети студентов (36,2 %) оказалось вообще все равно, в какой группе учиться. В меньшей степени (8,5 %) опрашиваемым хотелось бы учиться в многонациональной группе. Можно сделать вывод о том, что иностранные респонденты открыты для общения и дружбы со студентами любых стран и национальностей, особенно с российскими студентами.

Важным показателем комфортной образовательной среды являются отношения в группе, а именно – возможность для иностранных студентов доверительно общаться со студентами – носителями языка, рассчитывать на их помощь. Более половины студентов (58,9 %) отметили, что у них сложились позитивные отношения с сокурсниками; нейтральными эти отношения назвали 28,4 % респондентов. В общежитии позитивные межличностные отношения сложились у 48,2 % иностранных студентов, нейтральные – у 29,8 %. Доля тех, у кого сложились негативные отношения, невелика (3,5 %).

Большую роль в формировании комфортной среды играет и качество отношений, сложившихся у студентов с преподавателями и сотрудниками университета. Позитивные отношения с преподавателями общеобразовательных дисциплин сложились более, чем у половины студентов (52,5 %), с преподавателями специальных дисциплин – у 47,5 %. Нейтральными такие отношения назвали 22 % и 27,7 % соответственно. Доля тех, у кого сложились негативные отношения, невелика в обоих случаях: 2 % и 7 % соответственно. С работниками деканата и других административных структур у большинства студентов также не возникает проблем: более половины (52,5 %) респондентов оценили отношения с ними как позитивные; о нейтральных отношениях сообщили 27,7 %; негативно оценили их 2,8 %. На основании анализа полученного материала можно сделать вывод о сложившейся благоприятной ситуации налаживания коммуникационных взаимодействий студентов-иностранцев в системе «студент – преподаватель», «студент – руководство вуза».

В целях облегчения адаптации студентов-иностранцев к образовательной среде вуза их активно вовлекают в культурно-массовые и спортивные мероприятия, при этом создается позитивный эмоциональный фон, способствующий формированию общих ценностей. 40,7 % опрошенных отметили, что чаще всего участвуют в совместных праздниках; 22,8 % – в спортивных мероприятиях; 10,3 % – в научно-практических конференциях; 8,3 % – в конкурсах самодеятельности. Значимая доля респондентов (17,9 %) старается участвовать во всех мероприятиях вуза.

Что касается анализа дальнейших жизненных планов иностранных студентов, то более половины (56 %) студентов-бакалавров намерены продолжить

обучение в магистратуре или аспирантуре, из них 41 % намерен получить дальнейшее образование именно в ВлГУ. Обращает на себя внимание значимая доля тех, кто затруднился в ответе на вопрос о продолжении обучения (24,8 %) и месте дальнейшего обучения (19,1 %). Вероятно, это связано с тем, что жизненные и профессиональные планы части студентов еще не окончательно сложились.

После окончания обучения более половины студентов (51,1 %) намерены уехать обратно на родину и работать по специальности; 14,9 % планируют остаться в России и работать по специальности. Полученное образование дает им возможность найти себя на рынке труда. Следовательно, университет частично готовит из иностранных студентов кадры и для России.

Таким образом, студенты-иностранцы достаточно высоко оценивают университет, в котором обучаются. Их устраивает не только качественное образование, но и формирующаяся уверенность в будущем. Несомненным преимуществом признается благоприятная социально-педагогическая обстановка в вузе, сложившаяся инфраструктура. Положительно оценили преобладающее большинство опрошенных многонациональность образовательной среды вуза, способствующей развитию культурных контактов.

В качестве итогов можно отметить следующее.

В результате распада СССР значительно ослабли и деформировались связи России со своими традиционными партнерами в сфере образования – странами социалистического блока и государствами Азии, Африки, Латинской Америки. На смену им пришли представители бывших союзных республик. Был потерян значительный сегмент рынка образовательных услуг, и Россия стремится восстановить свое влияние в данной сфере. Вместе с тем следует учесть (по результатам опроса), что государство может прикладывать больше усилий для привлечения иностранных студентов, а не отдавать этот процесс исключительно в руки вузов. А то получается, что «Концепция государственной политики Российской Федерации в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран в российских образовательных учреждениях» имеется, а результатов мало.

Результаты, полученные на основе исследования отношения иностранных студентов к Владимирскому государственному университету, в основном коррелируются с общероссийскими процессами. Образ российского вуза в глазах иностранных студентов в целом весьма привлекателен по целому ряду факторов (качество образования, не слишком обременительная стоимость обучения, отношение со стороны студентов и администрации университета, достаточно комфортные условия проживания).

Вместе с тем, имеются факторы, сдерживающие образовательную миграцию в Россию. Один из них – тяжелая адаптация к иной социокультурной

среде, усугубленная слабым знанием русского языка. В этой ситуации усилий одного университета (создание учебных пособий, дополнительные занятия по русскому языку, различные культурные мероприятия и пр.) недостаточно. Нужна более четкая система отбора иностранцев для обучения в российских вузах и гораздо лучшее владение русским языком.

Список литературы

1. Арестова И. Ю., Алексеев В. В., Иванова В. Ю., Феизов Р. Р. Интернациональный характер современного образования: адаптация иностранных студентов в российском вузе // Мир педагогики и психологии. № 3 (20). Март, 2018. С. 6–16. URL: <http://scipress.ru/pedagogy/articles/internatsionalnyj-kharakter-sovremenno-go-obrazovaniya-adaptatsiya-inostrannykh-studentov-v-rossijskom-vuze.html> (дата обращения: 22.11.2018).
2. Арефьев А. Л. Российские вузы на международном рынке образовательных услуг. М.: Центр социального прогнозирования, 2007. 700 с.
3. Арефьев А. Л. Иностранные студенты в российских вузах // Доклад на 3-м всемирном форуме иностранных выпускников советских и российских вузов (Москва, ноябрь 2012 года). 13 с. URL: http://img.russia.edu.ru/Arefyev_A/ForumAlumni2012.pdf (дата обращения: 22.11.2018).
4. Арефьев А. Л., Шереги Ф. Э. Иностранные студенты в российских вузах. Раздел первый: Россия на международном рынке образования. Раздел второй: Формирование контингента иностранных студентов для российских вузов / Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Центр социологических исследований, 228 стр. URL: <http://www.socioprognoz.ru/files/File/2014/full.pdf> (дата обращения: 22.11.2018).
5. Белов В. А. Обучение иностранных граждан в России. Исторический опыт, проблемы, перспективы. М.: Российский университет дружбы народов, 2003. 444 с.
6. Воробьева И. М. Иностранные студенты в российском вузе: повышение конкуренции российского образования или вынужденная необходимость // Молодой ученый. 2015. № 10. С. 1115–1119. URL: <https://moluch.ru/archive/90/18764/> (дата обращения: 22.11.2018).
7. Капезина Т. Т. Проблемы обучения иностранных студентов в российском вузе // Наука. Общество. Государство. 2014. № 1(5). С. 129–138.
8. Кошелева Е. Ю. Образовательная миграция из стран Дальнего зарубежья в России: обучение иностранных студентов в томских вузах // Молодой ученый. 2010. № 11. Т. 2. С. 70–72. URL: <https://moluch.ru/archive/22/2271/> (дата обращения: 18.11.2018).
9. Мартынов В. Г. Интернационализация вуза как ответ на вызовы глобализации // Императивы интернационализации / отв. ред.: М. В. Ларионова, О. В. Перфильева. М.: Логос, 2013. С. 262–268.
10. Мшвилдадзе А. Р. Федеральный ВУЗ в Хабаровском крае: основание миссии и структуры // Вестник ТОГУ. 2009. № 16.
11. Никитенко Е. В., Леонтьева Э. О. Иностранные студенты как потенциальный ресурс российских университетов; есть ли шанс у Дальневосточных вузов? // Вестник ТОГУ. 2015. № 2(37). С. 229–238.
12. Огнев Д. В., Тулаева Я. И. Обучение иностранных граждан как один из приоритетных показателей конкурентоспособности вуза: состояние, проблемы и перспективы развития // Актуальные вопросы экономических наук: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2014 г.). Уфа: Лето, 2014. С. 19–22. URL: <https://moluch.ru/conf/econ/archive/95/5746/> (дата обращения: 18.11.2018).

Статья поступила в редакцию 26.11.2018 г.; принята к публикации 26.12.2018 г.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Об авторах**Голубкина Татьяна Михайловна**

кандидат исторических наук, доцент кафедры истории, археологии и краеведения, Владимирский государственный университет им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, г. Владимир, ORCID 0000-0002-0970-2274, golubkina@vtsnet.ru

Ефимова Светлана Александровна

кандидат исторических наук, доцент кафедры социологии Владимирский государственный университет им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, г. Владимир, ORCID 0000-0003-0353-1280, efimova-svetlana@inbox.ru

Киприянова Наталия Владимировна

доктор исторических наук, доцент кафедры истории, археологии и краеведения, Владимирский государственный университет им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, г. Владимир, ORCID 0000-0003-1265-1831, natvlad50@mail.ru

Петросян Дмитрий Ильич

кандидат филологических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Владимирского филиала РАНХиГС, г. Владимир, ORCID 0000-0002-7356-8604, ilyich87@yandex.ru

Соколова Марина Владимировна

кандидат исторических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Владимирского филиала РАНХиГС, г. Владимир, ORCID 0000-0002-1579-2464, rags33marina@yandex.ru

Russian university through foreign students' eyes

*T. M. Golubkina, S. A. Efimova, N. V. Kipriyanova,
D. I. Petrosyan, M. V. Sokolova*

The article is devoted to the learning of the attitude of foreign students to the whole complex of the educational process in Russia. Both general problems of the internationalization of education, the functioning of the market for learning services, educational migration, and particular issues of a given university are considered. Significant attention was paid to the analysis of factors that make studying in Russia attractive to foreigners, as well as the reasons that hinder the involvement of citizens of other countries as high school students. The article presents the results of a sociological research on the following topic "Russian university through foreign students' eyes". The research was held at Vladimir State University named after the Stoletov brothers. The study objects were foreign students of this university. The sociological interview method (anonymous questionnaire survey) of foreign citizens studying at Vladimir State University, based on probability sampling, was applied by the authors. The research data on the meaning and content of getting higher education and the motives that guide foreigners when choosing the country of learning and educational institution are given. One of these motives is the creation of a stable ethnic diaspora, which creates a certain psychological comfort. Significant attention is paid to

the conditions of adaptation of foreign students who have to live in a new socio-cultural environment, to new educational environment at the Russian university. In general, foreign citizens studying at Vladimir State University have a favorable idea of the university, the components of the educational process, relations with Russian students and the university administration. As a result, it is emphasized that one of the leading problems creating discomfort in the process of both learning and communication - the lack of Russian language knowledge, cannot be solved only at the *student – university* level. A higher level is required – *the ministry – the state* – for wider dissemination of the Russian language abroad through various cultural centers.

Keywords: internalization of higher education, educational migration, foreign students, sociological research, questionnaire, respondents, university studies.

Citation for an article: Golubkina T. M., Efimova S. A., Kipriyanova N. V., Petrosyan D. I., Sokolova M. V. Russian university through foreign students' eyes. *West – East*. 2018, no. 11, pp. 223–239. DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-223-239

References

1. Arestova I. Yu., Alekseev V. V., Ivanova V. Yu., Feizov R. R. Internatsional'nyi kharakter sovremennogo obrazovaniya: adaptatsiya inostrannykh studentov v rossiiskom vuze [International character of modern education: adaptation of foreign students in the Russian University]. *Mir pedagogiki i psikhologii* = The world of pedagogy and psychology, no. 3 (20), March, 2018, pp. 6–16. Available at: <http://scipress.ru/pedagogy/articles/internatsionalnyj-kharakter-sovremennogo-obrazovaniya-adaptatsiya-inostrannykh-studentov-v-rossijskom-vuze.html> (accessed 22.11.2018). (In Russ.).
2. Arefiev A. L. Rossiiskie vuzy na mezhdunarodnom rynke obrazovatel'nykh uslug [Russian universities in the international market of educational services]. Moscow: Center for social forecasting, 2007, 700 p. (In Russ.).
3. Arefiev A. L. Inostrannye studenty v rossiiskikh vuzakh [Foreign students in Russian universities]. *Doklad na 3-m vsemirnom forume inostrannykh vypusnikov sovetskikh i rossiiskikh vuzov (Moskva, noyabr' 2012 goda)* = Report at the 3rd World forum of foreign graduates of Soviet and Russian universities (Moscow, November 2012), 13 p. Available at: http://img.russia.edu.ru/Arefyev_A/ForumAlumni2012.pdf (In Russ.).
4. Arefiev A. L., Sheregi F. E. Inostrannye studenty v rossiiskikh vuzakh. Razdel pervyi: Rossiya na mezhdunarodnom rynke obrazovaniya. Razdel vtoroi: Formirovanie kontingenta inostrannykh studentov dlya rossiiskikh vuzov [Foreign students in Russian universities. Section One: Russia in the international education market. Section Two: Formation of a contingent of foreign students for Russian universities]. Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Moscow: Center for Sociological Research, 228 p. Available at: <http://www.socioprognoz.ru/files/File/2014/full.pdf> (In Russ.).
5. Belov V. A. Obuchenie inostrannykh grazhdan v Rossii. Istoricheskii opyt, problemy, perspektivy [Training of foreign citizens in Russia. Historical experience, problems, prospects]. Moscow: Peoples' Friendship University of Russia, 2003, 444 p. (In Russ.).
6. Vorobieva I. M. Inostrannye studenty v rossiiskom vuze: povyshenie konkurentsii rossiiskogo obrazovaniya ili vynuzhdennaya neobkhodimost' [Foreign students in a Russian University: increased competition of Russian education or forced necessity]. *Molodoj uchenyj* = Young scientist, 2015, no. 10, pp. 1115–1119. Available at: <https://moluch.ru/archive/90/18764/> (accessed 22.11.2018). (In Russ.).
7. Kapezina T. T. Problemy obucheniya inostrannykh studentov v rossiiskom vuze [Problems of teaching foreign students in a Russian university]. *Nauka. Obshchestvo. Gosudarstvo* = Science. Society. State, 2014, no. 1 (5), pp. 129–138. (In Russ.).

8. Kosheleva E. Yu. Obrazovatel'naya migratsiya iz stran Dal'nego zarubezh'ya v Rossii: obuchenie inostrannykh studentov v tomskikh vuzakh [Educational migration from foreign countries in Russia: training of foreign students in Tomsk universities]. *Molodoj uchenyj* = Young scientist, 2010, no. 11, vol. 2, pp. 70–72. Available at: <https://moluch.ru/archive/22/2271/> (accessed 18.11.2018). (In Russ.).

9. Martynov V. G. Internatsionalizatsiya vuza kak otvet na vyzovy globalizatsii [Internationalization of the University as a response to the challenges of globalization]. Imperativy internatsionalizatsii = The imperatives of internationalization, resp. ed. M. V. Larionova, O. V. Perfileva, Moscow: Logos, 2013, pp. 262–268. (In Russ.).

10. Mshvildadze A. R. Federal'nyi vuz v Khabarovskom krae: osnovanie missii i struktury [Federal University in the Khabarovsk Territory: the foundation of the mission and structure]. *Vestnik TOGU* = Bulletin of PNU, 2009, no. 1 6. (In Russ.).

11. Nikitenko E. V., Leontieva E. O. Inostrannye studenty kak potentsial'nyi resurs rossiiskikh universitetov; est' li shans u Dal'nevostochnykh vuzov? [Foreign students as a potential resource of Russian universities; Is there any chance for the Far Eastern universities?]. *Vestnik TOGU* = Bulletin of PNU, 2015, no. 2(37), pp. 229–238. (In Russ.).

12. Ognev D. V., Tulaeva Ya. I. Obuchenie inostrannykh grazhdan kak odin iz prioritnykh pokazatelei konkurentosposobnosti vuza: sostoyanie, problemy i perspektivy razvitiya [Training of foreign citizens as one of the priority indicators of competitiveness of the University: state, problems and prospects of development]. *Aktual'nye voprosy ekonomicheskikh nauk: materialy III Mezhdunar. nauch. konf. (g. Ufa, iyun' 2014 g.)* = Actual problems of economic sciences: Materials of the III Intern. scientific conf. (Ufa, June 2014), Ufa: Leto, 2014, pp. 19–22. Available at: <https://moluch.ru/conf/econ/archive/95/5746/> (accessed 18.11.2018). (In Russ.).

Submitted 26.11.2018; revised 26.12.2018.

All authors have read and approved the final manuscript.

About the authors

Tatiana M. Golubkina

Ph. D. (History), Associate Professor of the Department of History, archeology and local history, Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich and Nikolay Grigoryevich Stoletovs, ORCID 0000-0002-0970-2274, golubkina@vtsnet.ru

Svetlana A. Efimova

Ph. D. (History), Associate Professor of the Department of Sociology, Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich and Nikolay, ORCID 0000-0003-0353-1280, efimova-svetlana@inbox.ru

Nataliya V. Kipriyanova

Dr. Sci. (History), Associate Professor of the Department of History, archeology and local history, Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich and Nikolay Grigoryevich Stoletovs, Vladimir, ORCID 0000-0003-1265-1831, navlad50@mail.ru

Dmitry I. Petrosyan

Ph. D. (Philosophy), Associate Professor of the Department of Social and Humanitarian Disciplines, Vladimir Branch of The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA), Vladimir, ORCID 0000-0002-7356-8604, ilyich87@yandex.ru

Marina V. Sokolova

Ph. D. (History), Associate Professor of the Department of Social and Humanitarian Disciplines, Vladimir Branch of The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA), Vladimir, ORCID 0000-0003-1579-2467, rags33marina@yandex.ru



УДК 94(47).083

DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-240-245

**По ту сторону кафедры
(Заметки вузовского преподавателя о студентах и образовании)**

В. Д. Соловей

В современном информационном мире вопросы университетологии обсуждаются не только на страницах научных изданий, но и в универсальном образовательном пространстве – сети Интернет. Будни универсантов XXI века, студентов и профессоров, невозможно представить без их почти ежедневного присутствия в социальных сетях и поисковых ресурсах. Университетский дискурс последнего десятилетия обогатился неологизмами – пост, коммент, аккаунт, френды, лонгриды, тачскрин. Накал дискуссий в комментариях к постам в социальных сетях порой равнозначен дискуссиям на «круглых столах» и симпозиумах. Новая рубрика нашего журнала посвящена текстам по проблематике издания, которые редакторы «обнаружили» на страницах своих «френдов» в социальных сетях. Представляем читателям несколько заметок из ленты Фейсбука.

Для цитирования: *Соловей В. Д.* По ту сторону кафедры (Заметки вузовского преподавателя о студентах и образовании) // *Запад – Восток.* 2018. № 11. С. 240–245. DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-240-245

Это ни в коем случае не исследование, а заметки для себя и любопытствующих. Вместе с тем, личный опыт преподавания в вузах дает возможность сделать некоторые, весьма умеренные, обобщения и проследить динамику.

Первое наблюдение. Доля умников и дураков среди студентов, в общем, не меняется, а более-менее воспроизводится с каждым новым набором. Вероятно, это генетически детерминированная закономерность. Но вот что меняется, причем заметно, так это историко-культурная эрудиция. Подавляющее большинство студентов потрясающе невежественно. Причем я бы не стал винить в этом исключительно школу – к ней у меня иные (и весьма серьезные) претензии, – но сей грех я все же не решусь ей вменить. На мой взгляд,

нарастающее невежество новых поколений суть следствие заката гуттенберговской эпохи.

Проще говоря, молодые люди не имеют вкуса и привычки к чтению, прежде всего, систематическому чтению толстых и серьезных книг. Большой нарратив не исчезает как вид, но превращается в удел избранных. Для подавляющего большинства молодежи характерно преимущественное (или почти исключительное) потребление информации из Интернета и социальных сетей и через мобильные гаджеты, что кардинально ограничивает возможности чтения.

Поясню на примере. Сейчас лонгридом считается текст в четыре-пять тысяч знаков. В бытность моей работы в газете полтора-два десятка лет тому, лонгрид начинался от 10–12 тыс знаков. А нынешний лонгрид претендовал бы на заметку. В общем, шансы текста, не вмещающегося в одну прокрутку «мышки» (один тачскрин), быть прочитанным стремительно уменьшаются.

В свою очередь, сокращение чтения больших и непростых текстов резко уменьшает способность к интеллектуальной концентрации и думанию как систематическому организованному процессу.

Проводившиеся на Западе исследования чтения с разных носителей – традиционных книжных и электронных, включая электронные книги, – отмечают качественные различия в восприятии и усвоении информации¹. Эти различия (возможно здесь нужны дополнительные исследования) ведут к формированию различного типа нейронных связей. В любом случае, как следует из исследований: 1) чтение электронных книжек неспособно заменить чтение бумажных; 2) именно чтение бумажных книг формирует тот тип восприятия и усвоения информации, которые необходимы людям, профессионально занимающимся интеллектуальной деятельностью.

Меня лично гибель гуттенберговской галактики удручает. Точно так же античного римлянина удручало победоносное шествие варваров. Однако и тогда, и сейчас это было неизбежно. Приходит (в лице молодых поколений уже пришла) новая культурно-историческая эпоха, и с этим ничего не поделаешь. Ее невозможно остановить, можно лишь научиться жить в ней. Ну и конечно, попытаться сохранить очаги учености и культуры предшествующей эпохи. Когда-то роль подобных хранилищ сыграли монастыри, сейчас эта функция перешла к университетам.

Вероятно, в системе высшего образования наиболее явно и очевидно проявится новая сегрегация – деление на тех, кто способен к систематическому организованному мышлению, длительным целенаправленным интеллектуальным усилиям, и тех, чье мышление характеризуется оперативностью

¹ См.: <https://www.businessinsider.com/students-learning-education-print-textbooks-screens-study-2017-10?fbclid=IwAR2jBvuL0Jp77UeHI8Xkr3InhdqxBUtELTJmnLS9GG4PX4FDOy5Z2qqXFjw;>
<https://www.scientificamerican.com/article/reading-paper-screens/?fbclid=IwAR1Vz3b909v0uRr-z7CfE UfWumdeV2Pw5ncgi2ajla6eiCmJt7y0mfSNDZM>

и гибкостью, но при этом поверхностностью и бессодержательностью. «Фельетонная эпоха», которую Герман Гессе описывал в своей «Игре в бисер», наступила окончательно и бесповоротно.

Университеты и институты станут (и уже становятся) инструментом сегрегации: выделится элитарное и массовое высшее образование. Если на протяжении XX в. вузы были местом и инструментом борьбы с сегрегацией, то их новая социальная роль окажется прямо противоположной.

Впрочем, сегрегация по интеллекту и культуре не будет иметь столь драматических последствий, как классическая социальная. Более того, она, возможно, окажется даже незамеченной большинством. В целом, люди могут быть вполне удовлетворенными таким положением дел, если их материальные потребности будут реализованы. Ведь глупый и малокультурный человек, находясь среди подобных себе, не может от этого страдать.

Это звучит как антиутопия, но, в действительности, человеческая история никогда не развивалась только по восходящей. На смену периодам подъема и прогресса приходили длительные периоды упадка и деградации. Парадоксальность современной ситуации в том, что, оказывается, технологический прогресс и рост благосостояния могут сопровождаться культурным и интеллектуальным упадком.

Второе наблюдение. Общим местом стали сетования на ЕГЭ как нечто демоническое и чуть ли не первопричину разрушения «прекрасного советского образования». Нисколько их не разделяю. ЕГЭ не более чем инструмент, (не)эффективность использования которого зависит исключительно от того, в чьих руках он находится и как используется. Так, самолет можно использовать для перевозки людей и грузов, а можно для бомбардировок. Но сам самолет как инструмент ни в чем не виноват.

Идея сквозного (школа/вуз) экзамена абсолютно правильная. Уже хотя бы потому, что в целом значительно снижает уровень стресса для детей и их родителей. Также ЕГЭ, по моим наблюдениям, существенно увеличил географическую мобильность. В лучших вузах Москвы стало заметно больше способной и высокомотивированной молодежи из провинции. По общему лоску они уступают «столичным штучкам», но по настойчивости и желанию учиться явно опережают москвичей. Точь-в-точь по Стендалю: «В Париже встречаются люди хорошо одетые, в провинции – люди с характером». И увеличение доли «людей с характером» явная заслуга ЕГЭ.

Именно поэтому я считаю порочной идею сокращения числа вузов, куда можно направлять документы, с пяти до одного. Это фактически введение крепостного права для абитуриентов.

Главная моя претензия к ЕГЭ отнюдь не в его тестовом характере. Конкретное наполнение экзамена легко варьируется, да и тесты бывают разные. Беда в том, что ЕГЭ-«термометр» не всегда правильно замеряет «температуру», то бишь знания школьников. В Москве, Петербурге и ряде крупных городов

процедура его проведения напоминает облавы зондеркоманд. В небольших городах дело обстоит несравненно вольготнее, а в некоторых (не во всех!) национальных регионах все вообще проходит «по-братски». Отсюда и пресловутые «стобалльные сверхзнания» по некоторым предметам в ряде территорий России, и анекдотические истории при проверке знаний первокурсников, поступавших в московские вузы с высоченными оценками по ЕГЭ.

То есть экзамен, который должен обеспечить единую шкалу оценивания и гарантировать доступ наилучших в лучшие вузы, в действительности нередко оказывается инструментом «позитивной дискриминации» для, мягко говоря, не лучших. Однако виноват ли термометр в том, что на него дышат, пытаясь нагнать температуру? Наверное, дело все же в людях, поступающих таким образом.

Вот как с обеспечением чистоты единого экзамена, по рассказам британских коллег, дело обстоит в Великобритании. Мало того, что студент, чьи высокие школьные оценки не подтверждены вузом, незамедлительно его покинет. Организация, которая проводила столь сомнительное испытание, будет лишена аккредитации. В Британии этим занимается не государство, а частные организации, которые в случае нарушений разорятся или потеряют изрядные деньги, а их сотрудники – работу.

Можно, конечно, дискутировать о том, кому лучше доверять функцию организации и проверки ЕГЭ – государству или частному бизнесу. Но абсолютно неприемлема ситуация, когда родители лишены возможности хоть каким-то образом влиять на образование.

Стоит помнить, что образование существует исключительно на наши налоги! Родителям постоянно приходится раскошелиться на пресловутые школьные нужды. И при этом позиция всех, всех без исключения государственных инстанций следующая: уймитесь, мы лучше вас знаем, что и как надо. Ни родители, ни учителя, ни вузовские преподаватели не имеют возможности ни в малейшей степени повлиять на процесс обучения и его организацию.

Третье наблюдение. Сплошь и рядом приходится слышать, что, мол, школа отказалась от систематического образования ради натаскивания на ЕГЭ. Нет ничего более далекого от истины. Современная российская школа вообще не дает систематического образования, и именно поэтому она не способна подготовить к ЕГЭ. Школы лишь много и упорно говорят о необходимости подготовки к ЕГЭ, но честь этой подготовки любезно уступают самим ученикам и их родителям, курсам и репетиторам. В рамках самой школы подготовиться к ЕГЭ невозможно.

Здесь мне, конечно, возразят, приведя в пример ту или иную замечательную школу. Я и сам знаю таковые. Но пишу не об исключениях, а о статистических закономерностях. А одна из главных таких закономерностей, на мой взгляд, в том, что российская школа перестала быть институтом систематического

образования. Она превратилась в учреждение для несения учебной повинности населением Российской Федерации в возрасте от 7 до 17 лет.

Традиция систематического образования еще кое-как сохраняется в начальной школе. Но и то от родителей требуют, чтобы их дети приходили в школу, зная начала русской грамоты и арифметики. Причем учиться в начальной школе самостоятельно, без постоянной помощи родителей (особенно для изготовления поделок и так называемых «проектов»), дети обычно не в состоянии.

А после окончания «началки» дети и их родители оказываются в ситуации, когда школа делает вид, что учит, а дети делают вид, что учатся. Если вас такое положение вещей не устраивает, занимайтесь с детьми сами или обращайтесь к репетиторам. Чаще всего оными оказываются те же самые учителя. Но! Даже в этом случае они обычно имитируют преподавание, а на самом деле им платят за то, чтобы они оставили детей в покое и ставили им приемлемые оценки. Значительная часть учителей, впрочем, не способна чему-либо научить, даже если бы искренне того желала¹.

За два года до окончания из школ раздается трубный глас: пора готовиться к ЕГЭ! А значит, искать репетиторов и курсы. Еще раз повторю: школа к ЕГЭ не готовит и даже не натаскивает на него, ибо органически к этому не способна. Учебный процесс переместился за рамки школы. Ее функции взяли на себя родители, курсы и репетиторы, что более чем устраивает школу и учителей. Но ежели у родителей нет денег, то шансы подготовиться к ЕГЭ настолько, чтобы поступить в приличный вуз, хотя и не исчезают полностью, но резко уменьшаются.

Допускаю, что в какой-то (лишь в какой-то!) степени компенсировать провал школы способна новая система внеклассного/дополнительного образования «Кванториум». По крайней мере, я слышал о ней хорошие отзывы: мол, действительно обеспечивает настоящую специализацию и практическую ориентированность. Однако даже в случае ее повсеместного распространения она способна лишь отчасти компенсировать провал систематического школьного образования.

Я много и постоянно общаюсь со студентами разных вузов. Любви или хотя бы симпатии в адрес школы никто из них не выказывал. Лучшие школы, судя по их рассказам, – это те, в которых на учеников просто не обращают внимания.

А что университет? Посмотрите в Закон об образовании и узрите, что мы не учим, не воспитываем, а «оказываем образовательные услуги». Причем имеем дело уже, извините за цинизм, с «полуфабрикатами», чью природу вузовское обучение изменить не в состоянии.

¹ См.: Половина учителей математики не прошли проверку на знание своего предмета // Сайт РБК (Режим доступа: <https://www.rbc.ru/society/12/11/2018/5be98ada9a79472a6df8f9cb>).

У меня лично нет сомнений, что ситуация будет только ухудшаться. Деградация зашла далеко и носит системный характер. Но точно также я твердо знаю, что этот процесс можно остановить и превратить школу в место, куда будут идти если не с охотой, то хотя бы без ненависти. Что для этого надо? Базовый, исходный пункт один – желание и намерение государственной власти. Но даже если и когда государство захочет изменить свою политику, то – надо смотреть на вещи трезво – для возвращения школы (шире – образования) как института к социальной, культурной и нравственной норме потребуется не меньше 10–15 лет.

Статья поступила в редакцию 25.11.2018 г.; принята к публикации 25.12.2018 г.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Об авторе

Соловей Валерий Дмитриевич

доктор исторических наук, профессор, МГИМО, г. Москва, valery.solovei@gmail.com

On the other side of the chair (University teacher's notes about students and education)

V. D. Solovey

In the modern media world, the issues of university studies are discussed not only on the pages of scientific publications, but also in the universal educational space – on the Web. Everyday life of XXI century University students and professors is impossible to imagine without their almost daily presence on social networks and search services. The University discourse of the last decade has been enriched by neologisms – “post”, “komment”, “akkaunt”, “frendy”, “longridy”, “tachskrin”. The intensity of discussions in comments to posts on social networks is sometimes equivalent to discussions at round tables and symposia. A new column of our journal is devoted to the texts on the issues of the publication, which the editors “discovered” on the pages of their “frendov” on social networks. We present to readers a few notes from the Facebook feed.

Citation for an article: *Solovey V. D.* On the other side of the chair (University teacher's notes about students and education). *West – East*. 2018, no. 11, pp. 240–245. DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-240-245

About the author

Valery D. Solovey

Dr. Sci. (History), Full Professor, MGIMO (University), Moscow, valery.solovei@gmail.com

Submitted 20.09.2018; revised 20.10.2018.

The author has read and approved the final manuscript.



ПОРТРЕТ ИСТОРИКА
PORTRAIT OF HISTORIAN

УДК 929+908

DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-246-256

**Ученый и его школа. К 80-летию со дня рождения
Николая Филипповича Филатова**

В. Н. Беляева, Ю. С. Обидина

Статья посвящена памяти выдающегося Нижегородского ученого, доктора исторических наук, профессора Нижегородского государственного университета, члена-корреспондента Международной славянской академии Николая Филипповича Филатова. Представлен творческий путь ученого, сложные перипетии работы над историей родного Нижегородского края, формирование уникального для того времени направления исследований – научного краеведения. Показаны основы формирования научно-педагогической школы «История Нижегородского Поволжья» в Нижегородском (Горьковском) государственном университете, связанной с именем ученого. Статья основана как на данных, уже публиковавшихся в открытой печати, так и на материалах и свидетельствах, хранящихся в семейном архиве ученого. Некоторые из документов впервые введены в научный оборот. Отмечаются большая роль личностного фактора в становлении ученого, особенности его творчества и деятельности в стенах Нижегородского университета, его увлечения, ставшие неотъемлемой частью его работы. Дан краткий анализ основных трудов исследователя, позволивших поднять нижегородское краеведение на высокий научный уровень. Приведены свидетельства коллег, соратников и учеников Н. Ф. Филатова о его жизни и творчестве. Сделан вывод о том, что деятельность ученого в России во многом является научным подвигом, поскольку она олицетворяет собой целые научные направления исследований и замыкает их на себя, несмотря на огромное количество учеников и последователей. Новаторские идеи Н. Ф. Филатова предвосхитили те новые методологические установки, которые разрабатываются сейчас не только в отечественных, но и в мировых исторических исследованиях, посвященных локальной истории, включая ее в контекст истории всеобщей.

Ключевые слова: ученый, научная школа, Нижний Новгород, Николай Филиппович Филатов, научное краеведение, университетология.

Для цитирования: *Беляева В. Н., Обидина Ю. С.* Ученый и его школа. К 80-летию со дня рождения Николая Филипповича Филатова // *Запад – Восток*. 2018. № 11. С. 246–256. DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-246-256

1 декабря 2018 исполняется 80 лет со дня рождения известного нижегородского ученого, доктора исторических наук, профессора Нижегородского государственного университета, члена-корреспондента Международной славянской академии Филатова Николая Филипповича.

Имя этого ученого ассоциируется с научно-педагогической школой «История Нижегородского Поволжья», основанной им на историческом факультете (ныне Институт международных отношений и мировой истории) Нижегородского государственного университета. В 2003 году было официально признано существование этой школы¹.

Но до того как появилась научно-педагогическая школа, был долгий и тернистый путь становления ученого.

Николай Филиппович родился 1 декабря 1938 г. в городе Бор, он был младшим из троих выживших детей Филиппа Федоровича и Софьи Федоровны, урожденной Осиповой. Самые теплые воспоминания у Николая Филипповича остались о маме. Софья Федоровна рано потеряла мать, в семье сохранилось мало сведений: лишь две вещи бережно хранились потомками: фотография и цепочка. Отец работал мастером затона им. К. Маркса, мать – медсестрой.

Любовь к истории и искусству Николаю привила сестра – Зинаида Филипповна, которая часто читала младшим братьям вслух. Затем школьные учителя – учитель истории Вера Александровна Марачева и учитель труда и рисования Сергей Михайлович Наметкин – сформировали навыки творческой работы у маленького Николая. По воспоминаниям Н. Ф. Филатова, когда ему было 6 лет, он уже четко знал, что будет музыкантом, художником и историком одновременно. Эта детская мечта спустя много лет стала реальностью!

В 1956 году в г. Бор открылась областная культпросветшкола с тремя отделениями: хоровым, оркестровым и театральным. Николай Филиппович поступил сразу на два отделения: хоровое и оркестровое. Параллельно учился в школе баянистов-хормейстеров. Первым дипломом, который положил начало дальнейшей их коллекции, стал диплом хормейстера.

В 1958 году Николай Филиппович закончил культпросветшколу и получил свой второй диплом с отличием. Получение диплома «с отличием» давало

¹ Ведущие научно-педагогические школы Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского. Нижний Новгород, 2003. С. 306–309.

право без отработки поступать в высшее учебное заведение. Н. Ф. Филатов выбрал Московский институт культуры, где проучился до 1962 года. Именно тогда Н. Ф. Филатов оказался в Центральном государственном архиве древних актов – сокровищнице знаний. О случае, который привел его туда, Н. Ф. Филатов подробно рассказал в своей биографии, изданной к его 60-летию¹. Именно тогда впервые зародился интерес к изучению истории «в подлиннике».

После успешного завершения обучения Н. Ф. Филатов получил распределение в Борскую областную культпросветшколу. Одним из предметов, преподавание которого было поручено Николаю Филипповичу, – история искусств. К подбору иллюстраций Филатов подходил творчески – большая часть слайдов, которые демонстрировались во время занятий, была изготовлена им самим. Н. Ф. Филатов много путешествовал, и всегда его спутником был фотоаппарат. Тысячи негативов, привозимых из поездок, проявлялись и печатались дома. Эти слайды Н. Ф. Филатов использовал и позднее, читая лекции в Горьковском (Нижегородском) государственном университете, что вызывало неподдельный интерес у студентов.

Выпускники исторического факультета в своих воспоминаниях писали: «Из преподавателей второго курса запомнился Николай Филиппович Филатов, который вел у нас историю России и краеведение... он, один из немногих, использовал на лекциях диапроектор, и мы имели возможность не только услышать о замечательных личностях и памятниках культуры, но и увидеть их, полюбоваться ими». «Он заражал аудиторию своей увлеченностью, а использование слайдов превращало лекцию в театрализованное представление»².

Потом было обучение на заочном отделении Института живописи, скульптуры и архитектуры им. И. Е. Репина (1965–1971 гг.). В это время Н. Ф. Филатов начал публиковать свои первые исследования, посвященные истории родного края. Первые статьи были посвящены истории Нижегородского кремля, и, возможно, именно это подтолкнуло Н. Ф. Филатова к знакомству со Святославом Леонидовичем Агафоновым, который с 1949 г. руководил реставрационными работами в кремле, а в 1951–1965 гг. еще и преподавал в Горьковском инженерно-строительном институте им. В. П. Чкалова³. Есть основания предполагать, что к личному знакомству с С. Л. Агафоновым Н. Ф. Филатова подтолкнула переписка с журналом

¹ Филатов Николай Филиппович: библиографический указатель. Нижний Новгород, 1998. С. 16–18.

² Исторический факультет глазами выпускников и сотрудников. Нижний Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2004. С. 235.

³ Орельская О. В. Святослав Агафонов. Мастера нижегородской архитектуры. Нижний Новгород, 2001. С. 190–191.

«Культура и жизнь»: еще в 1967 году Николай Филиппович подготовил обширный материал «Нижегородская твердыня: Нижегородский кремль – памятник русского зодчества». Редакция журнала как раз планировала в 1968 году публиковать статьи, репортажи и фотоочерки о Волге и ее достопримечательностях, в том числе кремле в городе Горьком. Среди пожеланий, которые были высказаны Н. Ф. Филатову, значилось дополнение информации сведениями о реставрационных работах, которые на тот момент велись в кремле¹.

Личное знакомство Н. Ф. Филатова и С. Л. Агафонова произошло не позднее марта 1969 года. В личном архиве Н. Ф. Филатова сохранился отдельный оттиск статьи С. Л. Агафонова «Шатровая церковь 1552 г. в Балахне» из журнала «Советская археология» № 3 за 1966 год с дарственной надписью.

Позднее, в 1970 году Святослав Леонидович подписал в дар молодому исследователю свою книгу «Горький. Балахна. Макарьев». В 1971 году именно С. Л. Агафонов дал отзыв на дипломную работу Н. Ф. Филатова «Каменное зодчество Нижнего Новгорода XVII – начала XVIII веков». В отзыве было написано: «*Н. Ф. Филатов не ограничился простым суммированием собранных им материалов (причем им были выявлены и новые архивные документы, относящиеся к истории нижегородской архитектуры), но развил и расширил некоторые уже известные положения, приведя новые доказательства в их пользу. Кроме того, им выдвинуты свои собственные гипотезы. Например, по вопросу о многошатровых древнерусских храмах, причем им высказаны новые соображения о датировке двухшатровой церкви Благовещенского монастыря; по вопросу о значении Мироносицкой церкви 1649 года для истории русской архитектуры. Эти предположения аргументированы им весьма убедительно и логично, хотя они и требуют еще дополнительных исследований для того, чтобы окончательно ввести их в науку*»².

Обучение в Институте живописи, скульптуры и архитектуры им. И. Е. Репина запомнилось встречами с ведущими исследователями истории и культуры: например, Верой Дмитриевной Лихачевой, с которой студенческая группа, где обучался Н. Ф. Филатов, ездила в Старую Ладугу. Именно В. Д. Лихачева пригласила студентов на творческую встречу, посвященную древнерусской культуре в Пушкинском Доме с ее отцом – академиком Дмитрием Сергеевичем Лихачевым. Именно тогда Н. Ф. Филатов обратился к Д. С. Лихачеву с просьбой прочитать повесть об изографе Оружейной палаты Никите Павловце. Д. С. Лихачев высоко оценил работу исследователя

¹ Переписка Н. Ф. Филатова с редакцией журнала «Культура и жизнь» хранится в семейном архиве.

² Подлинник отзыва хранится в семейном архиве.

и даже написал рекомендательное письмо Б. Н. Полевому. Однако планам по публикации данной рукописи не суждено было реализоваться¹. Переписка и встречи с Дмитрием Сергеевичем с тех пор стали регулярными. Позднее эта повесть и несколько других вошли в состав книги «Нижегородские мастера»². Рецензентом и автором вступительной статьи был член-корреспондент АН УССР А. Н. Боголюбов.

После окончания Института живописи, скульптуры и архитектуры им. И. Е. Репина Н. Ф. Филатов получил рекомендацию продолжить обучение уже в аспирантуре. Однако Н. Ф. Филатов поступил в аспирантуру Центрального научно-исследовательского института истории и теории архитектуры в Москве, так как к этому времени уже четко определилась сфера его научных интересов, нашедшая отражение в утвержденной ученым советом теме его диссертации: «Основные этапы и особенности древнерусского каменного зодчества в Нижнем Новгороде»³. А в 1976 году Н. Ф. Филатова пригласил работать в Горьковский государственный университет Евгений Васильевич Кузнецов. В марте 1978 года пришло известие о том, что диссертационному совету Центрального научно-исследовательского института истории и теории архитектуры в Москве «отказано в присуждении степени кандидата искусствоведения. Единственное, на что можно рассчитывать – организация разовой защиты...»⁴ Соответственно, зашла речь о защите уже ГГУ по исторической специальности. Но поскольку была проделана значительная работа и оставлять без внимания то, что уже было сделано, не хотелось, возникла идея защищаться сразу по двум специальностям: истории СССР и истории и теории архитектуры. Но в конечном итоге кандидатская диссертация была защищена только по специальности 07.00.02 – История СССР. В автореферате значится два научных руководителя: доктор исторических наук Е. В. Кузнецов и кандидат архитектуры С. Л. Агафонов⁵.

Сразу же после защиты кандидатской началась работа над докторской диссертацией «Города и посады Нижегородского Поволжья в XVII веке», которая была защищена в 1988 году. Это была первая докторская диссертация в Советском Союзе, защищенная по краеведческой тематике. В протоколе

¹ Публикуемая копия письма Б. Н. Полевого Д. С. Лихачеву переслала Н. Ф. Филатову В. Д. Лихачева 30 июля 1976 г. – копия хранится в семейном архиве.

² Филатов Н. Ф. Нижегородские мастера. Горький, 1988.

³ Решение об утверждении Ученым советом темы исследования и научного руководителя хранятся в семейном архиве.

⁴ Письмо из Центрального научно-исследовательского института истории и теории архитектуры в Москве, подписанное З. К. Покровской от 26.03.1978 г., хранится в семейном архиве.

⁵ Филатов Н. Ф. Каменное зодчество в социально-экономической жизни Нижнего Новгорода 20–80-х годов XVII века: автореф. ... канд. ист. наук. Горький, 1979.

заседания сектора истории СССР периода феодализма Института истории СССР АН СССР, рекомендовавшем диссертацию Н. Ф. Филатова к защите, отмечалось следующее: диссертация «... является одной из первых попыток комплексного рассмотрения всех возможных сторон развития городов и посадов XVII века значительного региона Центральной России – Нижегородского Поволжья»¹. К 1980-м годам развитие историко-краеведческой науки в Горьковской области прошло несколько этапов, но, несмотря на это, история городов и посадов была воссоздана лишь фрагментарно, либо не изучена вообще. Тематика исследований сводилась в основном к истории до XVIII века. Существовали исследования Л. М. Каптерева², С. И. Архангельского³ и других. При этом XVII в. оставался практически не изученным, не существовало ни одного комплексного исследования. Поэтому тема докторской диссертации была особенно актуальной. А публикация книги «Города и посады Нижегородского Поволжья в XVII века» внесла значительный вклад в развитие нижегородского научного краеведения [11]. В рецензии младшего научного сотрудника Института истории СССР кандидата исторических наук А. В. Демкина говорилось: «Автору удалось в достаточно живой и интересной форме изложить имеющийся в его распоряжении материал. Ряд вопросов затронуты впервые в этой книге. Это является прямой заслугой автора, кропотливо разработавшего источники», хотя был отмечен и ряд недостатков⁴.

Диссертация получила весьма любопытные отзывы. Например, А. И. Копанев, доктор исторических наук, сотрудник Ленинградского отделения Института истории АН СССР, писал: «Я прочитал Вашу диссертацию. Хорошее произведение. Правда ощущение недостаточности выводов осталось. Но это, разумеется, не в укор Вас, осторожность автора – красит его»⁵.

Несмотря на то, что большая часть исследований Н. Ф. Филатова посвящена сюжетам, непосредственно связанным именно с Нижегородским краем, все они имеют куда большее значение. В качестве примера можно привести последнее прижизненное издание «Нижегородский край в русском летописании»⁶.

¹ Выписка из протокола заседания сектора истории СССР периода феодализма Института истории СССР АН СССР от 17 марта 1987 г. хранится в семейном архиве.

² Каптерев Л. М. Нижегородское Поволжье X–XVI веков. Горький, 1939.

³ Архангельский С. И. Очерки по истории промышленного пролетариата Нижнего Новгорода и Нижегородской области XVII–XIX вв. Горький, 1950.

⁴ Рецензия на рукопись Н. Ф. Филатова «Города и посады Нижегородского Поволжья в XVII веке. История. Архитектура» А. В. Демкина хранится в семейном архиве.

⁵ Переписка Н. Ф. Филатова и А. И. Копанева хранится в семейном архиве.

⁶ Филатов Н. Ф. Нижегородский край в русском летописании. Нижний Новгород, 2003.

Всесторонние исследования истории и культуры Нижегородского края в XVII веке позволили в дальнейшем Николаю Филипповичу подойти к проблемам отнюдь не местного, а общероссийского значения, таким как формирование и деятельность Нижегородского ополчения К. Минина и Д. М. Пожарского, процесс складывания всероссийского рынка, истоки раскола Русской Православной Церкви и многим другим.

Благодаря Н. Ф. Филатову история Нижегородского края обрела свое лицо и своих героев. Нижегородцам стали известны перипетии жизни нижегородских купцов А. Олисова, Я. Пушникова, С. Задорина, балахнинского солепромышленника Г. Добрынина и других, чьи имена если и упоминались в исследованиях ранее, то только вскользь. Большая часть очерков была опубликована в коллективной монографии «Каждый род знаменит и славен»¹. Кропотливая работа Н. Ф. Филатова позволила многим селам Нижегородского края обрести свою историю. До сих пор наиболее востребованной работой Н. Ф. Филатова остается книга «Веси Нижегородского края»².

Однако работы Н. Ф. Филатова публиковались в основном в региональных изданиях. Хотя попытки опубликовать статьи в центральных журналах были. Отвечая на письма автора, редакции указывали автору на то, что работы носят очерковый характер, привлекаемые сведения хотя и обширны, и весьма интересны, но нуждаются в дальнейшем обобщении, а также на то, что журналы не публикуют материалы историко-краеведческого характера³.

Изучая историю родного края, Н. Ф. Филатов не забывал, что «Москва немислима без России». Неоднократно на своих лекциях он повторял, что во всех академических изданиях история России написана как история Киева, Владимира, Москвы, Санкт-Петербурга. Для него же история была историей не только столиц, но и уездных городов, сел и деревень. В интервью он говорил: «Краеведение для меня – это, в общем-то говоря, история России. Это не узко региональные проблемы. Аввакум, Пушкин, Лобачевский – это же слава всей России»⁴.

Еще в 1989 году по инициативе Н. Ф. Филатова был создан научно-исследовательский центр «Нижегородский край» при поддержке академика Д. С. Лихачева при Центральном правлении «Фонда культуры СССР».

¹ Каждый род знаменит и славен: Из истории нижегородского предпринимательства XVII – начала XX века. Нижний Новгород, 1999.

² Филатов Н. Ф. Веси Нижегородского края: Очерки истории сел и деревень Поволжья. Нижний Новгород, 1999.

³ Переписка Н. Ф. Филатова с редакциями журналов «Вопросы истории», «История СССР» и др. хранится в семейном архиве.

⁴ Не безмолвна вечности уста: чай с известным ученым, профессором Николаем Филипповичем Филатовым // Нижегородские новости. 16 октября 2002. С. 4.

В связи с изменениями, которые происходили в 1990-х годах, НИЦ «Нижегородский край» стал действовать при НИЧ ННГУ им. Н. И. Лобачевского (на кафедре Истории России и краеведения исторического факультета). Начиная с 1992 года НИЦ существовал на инициативной основе, в 1995 году был зарегистрирован устав общественного объединения краеведческого общества «Нижегородский край»¹. НИЦ «Нижегородский край» действовал достаточно успешно: было издано учебное пособие «Нижегородский край: факты, события, люди»², подготовлена и издана серия очерков о городах и селах территории Нижегородского Поволжья, издана хрестоматия по истории Нижегородского края³ и многое другое. Именно благодаря НИЦ и лично Н. Ф. Филатову появился первый веб-сайт, посвященный истории Нижегородского края, но, к сожалению, после смерти идейного вдохновителя наполнение страницы сошло на нет, ныне она не поддерживается.

За годы активной научной деятельности Н. Ф. Филатовым было написано более 400 статей в газетах и журналах, 29 монографий. При этом сфера научных интересов Н. Ф. Филатова постоянно расширялась: от интереса к истории отдельных селений Нижегородского края до рассмотрения проблем общероссийского значения.

Закономерно, что в 2003 году было официально признано существование научно-педагогической школы «История Нижегородского Поволжья», основоположником и руководителем которой стал Николай Филиппович Филатов. Сам Н. Ф. Филатов о научной школе говорил и ранее: *«У кафедры свое место, своя ниша. Мне кажется, у нас выработалась своя научная школа, свои подходы в исследованиях. И отличает нашу школу, во-первых, хорошее знание источников, во-вторых, результативность нашей работы.... Мне кажется, моих сотрудников легко объединить и на решение одной какой-то проблемы»*⁴.

Среди участников и идеологов научно-педагогической школы «История Нижегородского Поволжья» можно назвать также доктора технических наук, профессора, члена-корреспондента Украинской АН А. Н. Боголюбова, доктора технических наук, профессора В. Е. Павлова.

¹ Устав общественного объединения краеведческого общества «Нижегородский край», отчеты научно-исследовательского центра «Нижегородский край» хранятся в семейном архиве.

² Нижегородский край: факты, события, люди. Нижний Новгород, 1997.

³ Нижегородский край. Хрестоматия: История в документах с древнейших времен до 1917 года / сост. Н. Ф. Филатов. Арзамас, 2001. № 1–20, 22–42, 44–51, 53, 55–56, 73, 76–80, 84–85, 88–90, 92, 104, 116. Археографическая обработка архивных документов и подготовка к публикации Н. Ф. Филатова.

⁴ Не безмолвна вечности уста: чай с известным ученым, профессором Николаем Филипповичем Филатовым // Нижегородские новости. 16 октября 2002. С. 4.

Но главное наследие Николая Филипповича – его ученики. Это преподаватели истории и обществознания средних и высших учебных заведений. Среди них много кандидатов и докторов наук, общественных деятелей. Самым главным учеником Николая Филипповича стала его дочь – Вероника Николаевна Беляева (Филатова). Еще в 1989 году Н. Ф. Филатов, публикуя монографию «Города и посады Нижегородского Поволжья», сделал посвящение: «Дочери, Веронике Николаевне посвящается», а в личной дарственной надписи на одной из книг было написано: «Дочуре Вероничке – молодому историку-исследователю от автора этой книги, отца-учителя». Дочь, начинавшая исследовательский путь под руководством отца, уже после его смерти защитила кандидатскую диссертацию, посвященную проблематике социально-экономического развития российского общества в XVII веке, и продолжает развивать направления исследований, в рамках научно-педагогической школы «История Нижегородского Поволжья»¹. Неоднократно проводились конференции, посвященные проблематике исследований «Нижегородский край в истории России» (2006, 2008, 2009, 2015, 2016), по итогам которых издавались сборники статей.

Среди исследователей, продолжающих работу в рамках направления, созданного Н. Ф. Филатовым, можно назвать доктора исторических наук, профессора Ф. А. Селезнева (ныне председатель общества «Нижегородский краевед»), кандидата исторических наук С. М. Ледрова (сотрудник Нижегородского института развития образования), кандидата исторических наук Л. Ю. Варенцову (доцента Нижегородской академии МВД), Д. А. Антонова (аспиранта Н. Ф. Филатова, генерального директора «Нижегородской археологической экспедиции») и многих других.

О своей работе и жизни, где главным всегда была история родного края в 2002 г. Н. Ф. Филатов сказал: «...я, наверное, могу сказать, что как ученый состоялся. По жизни я шел медленно и много работал. Я сделал все, что хотел, хотя и еще что-то могу сделать. ... есть такое чувство, когда в результате твоей работы белых пятен становится меньше. История огромна, мы же знаем о ней мизер. Если этих знаний прибавляется, уже не безмолвны вечности уста...»².

Статья поступила в редакцию 17.05.2018 г.; принята к публикации 16.06.2018 г.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

¹ Филатова В. Н. Торгово-промышленное село XVII века: социально-экономический и демографический облик (на примере сел Павлово и Лысково Нижегородского уезда): дис. ... канд. ист. наук. Нижний Новгород, 2009.

² Не безмолвна вечности уста: чай с известным ученым, профессором Николаем Филипповичем Филатовым // Нижегородские новости. 16 октября 2002. С. 4.

Об авторах**Беляева Вероника Николаевна**

кандидат исторических наук, доцент кафедры истории средневековых цивилизаций Института международных отношений и мировой истории, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, ORCID 0000-0002-3648-7223, veronick@mail.ru

Обидина Юлия Сергеевна

доктор философских наук, доцент, профессор кафедры истории средневековых цивилизаций Института международных отношений и мировой истории, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, ORCID 0000-0002-1133-5733, basiley@mail.ru

**Scientist and his school.
On the 80th anniversary of the birth
of Nikolay Filippovich Filatov**

V. N. Belyaeva, Yu. S. Obidina

The article is dedicated to the memory of the outstanding Nizhny Novgorod scientist, Doctor of Historical Sciences, Professor of Nizhny Novgorod State University, Academician of the Russian Academy of Natural Sciences, Corresponding Member of the International Slavic Academy Nikolay Filippovich Filatov. The authors present the creative way of the scientist, the complex vicissitudes of work on the history of his native Nizhny Novgorod region, the formation of a unique for that time research direction – the scientific local history. The basics of the formation of the scientific and pedagogical school “History of the Nizhny Novgorod Volga Region” at Nizhny Novgorod (Gorky) State University, associated with the name of the scientist, are shown. The article is based both on the data already published in the open press, and on materials and evidence stored in the scientist’s family archive. Some of the documents are first introduced in scientific circulation. The large role of the personality factor in the development of the scientist, the peculiarities of his work and activities within the walls of Nizhny Novgorod University, his hobbies, which have become an integral part of his work, are noted. A brief analysis of the main works of the researcher, which allowed to raise the Nizhny Novgorod local history to a high scientific level, was made. The testimonies of colleagues, associates and students of N. F. Filatov about his life and work are given. It was concluded that the activities of a scientist in Russia is in many respects a scientific achievement, since it personifies the entire scientific areas of research and draws them on itself, despite the huge number of students and followers. N. F. Filatov’s innovative ideas anticipated those new methodological orientations, which are being developed now not only in Russian but also in world historical studies on local history, including it in the context of the universal history.

Keywords: scientist, scientific school, Nizhny Novgorod, Nikolay Filippovich Filatov, scientific local history, university studies.

Citation for an article: *Belyaeva V. N., Obidina Yu. S.* Scientist and his school. On the 80th anniversary of the birth of Nikolai Filippovich Filatov. *West – East*. 2018, no. 11, pp. 246–256. DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-246-256

Submitted 17.05.2018; revised 16.06.2018.

All authors have read and approved the final manuscript.

About the authors

Veronika N. Belyaeva

Ph. D (History), Associate Professor of the Department of History of Medieval Civilizations, Institute of International Relations and World History, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, ORCID 0000-0002-3648-7223, *veronick@mail.ru*

Yuliya S. Obidina

Dr. Sci. (History), Professor of the Department of History of Medieval Civilizations, Institute of International Relations and World History, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, ORCID 0000-0002-1133-5733, *basiley@mail.ru*



УДК 378:001(470.343)

DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-257-261

**Европейские исследования как компонент
внутренней интернационализации вуза:
опыт Марийского государственного университета**

Г. В. Рокина

Для цитирования: *Рокина Г. В.* Европейские исследования как компонент внутренней интернационализации вуза: опыт Марийского государственного университета // *Запад – Восток.* 2018. № 11. С. 257–261. DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-257-261

Важнейшим трендом развития высшего образования в России в последние годы становится интернационализация. Процесс интернационализации включает в себя самые разнообразные формы международного взаимодействия и отражает интеграционные процессы, происходящие в сфере образования. Интернационализация предоставляет вузу возможность изменить качество образования и выйти на международный рынок спроса и предложений образовательных услуг; разработать и внедрить новые образовательные программы; сформировать у студентов необходимые компетенции, востребованные мировым рынком труда. Эффективность деятельности современного университета кроме прочих показателей оценивается степенью его интернационализации, возможностью конкурировать в глобальном масштабе, а также оказывать влияние на международную научную среду через публикации ученых и их выступления на международных форумах. Интернационализация является одним из показателей ежегодного мониторинга эффективности российских вузов.

Международные связи всегда были одной из важнейших характеристик российского образования, однако термин «интернационализация» появился лишь в 1980-е годы. В 2017 году в Российской Федерации стартовал приоритетный правительственный проект «Развитие экспортного потенциала российской системы образования». Среди пяти ключевых моделей деятельности российских вузов по экспорту образования на первом месте находится

модель внутренней интернационализации. Эта модель предполагает широкое развитие международных связей, академическую мобильность между российскими вузами и зарубежными университетами-партнерами, а также участие в различных международных образовательных программах.

Кейс Марийского государственного университета в области развития интернационализации включает самые различные примеры: обучение иностранных студентов, академическая мобильность преподавателей и студентов, международные научные проекты. В данном очерке представим лишь один из его компонентов – институционализацию европейских исследований в университете за последние два десятилетия как залог успешного участия университета в образовательных программах Европейского Союза.

Европейские исследования в Марийском государственном университете имеют давнюю традицию: с первых лет образования университета в 1970-е годы на историко-филологическом факультете была организована кафедра всеобщей истории, обучение на которой предполагало специализацию по истории и культуре зарубежных стран, в том числе и европейские исследования. В связи с отсутствием в республике специалистов по зарубежной истории и в результате грамотной кадровой политики уже в первые годы существования университета на кафедру были приглашены ученые-преподаватели по истории, культуре и историографии Европы и США – выпускники Московского, Казанского, Уральского и Саратовского университетов (хунгаролог Н. П. Киселева, германист Л. С. Панова, богемист и словакист И. Р. Фишер, специалист по историографии всеобщей истории Е. В. Колесова). Для студентов первых выпусков кафедры читать спецкурсы по зарубежной истории приглашались визит-профессора из Нижнего Новгорода, Москвы и Казани, известные ученые – Г. Н. Вульфсон, И. М. Ионенко, А. С. Козина, А. В. Сергеев и другие. Специализация по кафедре всеобщей истории и уровень полученной квалификации давали возможность ее выпускникам продолжить учебу в аспирантурах Москвы, Санкт-Петербурга, Нижнего Новгорода. В итоге среди выпускников кафедры около 10 кандидатов и три доктора наук, защитивших диссертации по всеобщей истории, в том числе и по истории европейских стран.

С середины 1990-х годов выпускники кафедры всеобщей истории после защиты кандидатских диссертаций в Московском и Санкт-Петербургском университетах вернулись работать в *alma mater* и продолжили европейские, а также и американские штудии в МарГУ. Это богемист А. В. Рандин, словакист Г. В. Рокина, американист А. А. Ярыгин, специалист по античной истории О. В. Кулишова. Их усилиями в преподавательской и научно-исследовательской практике уровень изучения зарубежной истории на кафедре всеобщей истории соответствовал всем необходимым требованиям высшей школы и мировому уровню европейских исследований. Все преподаватели

имели опыт международных стажировок и участия в международных конференциях в странах Запада. Теперь уже они готовили своих учеников по всеобщей истории (кандидатские диссертации защитили ученики А. А. Ярыгина – В. П. Лихобабин и А. Е. Фоминых, кандидатскую и докторскую диссертацию защитила ученица О. В. Кулишовой Ю. С. Обидина, кандидатскую диссертацию по истории Ирландии под руководством Г. В. Рокиной защитила Е. В. Лежнина). Так, на кафедре всеобщей истории с начала 1990-х годов начало работать уже третье поколение ученых-«всеобщников», теперь уже не приглашенных со стороны, а выпускников университета. Почти двадцать лет шел долгий кропотливый процесс по организации преподавания и создания базы для европейских исследований в университете. Начиная с 1990-х годов, можно говорить об институционализации европейских исследований в вузе.

С 1997 года Маргосуниверситет является членом российской Ассоциации европейских исследований (АЕВИС), в 1998 году на базе университета проходила региональная конференция по Европейским исследованиям, в 2000 году – молодежная Европейская летняя школа. Представители кафедры неоднократно участвовали в конференциях и семинарах, организуемых АЕВИС. В университете по инициативе проректора по международным связям, выпускника кафедры всеобщей истории А. А. Ярыгина были созданы Шведского центр и Венгерский кабинет, организованные при поддержке посольств этих стран.

В 1990-е годы в университете был создан факультет международных отношений, на котором в начале 2000-х годов открыта аспирантура по научному направлению «Интеграционные процессы в Европе и США в XIX–XX веках» под руководством выпускницы кафедры всеобщей истории профессора Г. В. Рокиной.

В результате объединения Марийского государственного университета с Марийским педагогическим институтом в 2008 году опыт факультета иностранных языков в области интернационализации образования стал общим достоянием укрупненного вуза. С этого времени в университете были созданы дополнительные условия для проведения европейских исследований – знание языка, истории и культуры европейских стран, а также новейших мировых образовательных технологий и практик. Так, студентами факультета международных отношений совместно с центром европейских исследований Казанского (Приволжского) федерального университета (EC VOICES) в мае 2013 года был организован Первый Европейский молодежный форум.

В Марийском университете успешно продолжена традиция Клуба интернациональной дружбы, который был впервые организован на факультете иностранных языков Марийского педагогического института в 1970-е годы.

Методической базой для европейских исследований в МарГУ послужило открытие в 2004 году на базе университета Центра европейской документации. Центр был открыт при поддержке Европейской комиссии с учетом развитых партнерских связей университета с Представительством европейских сообществ и реализованными совместными европейскими проектами в области права, экологического и бизнес-образования. Документы и материалы Европейского Союза, поступающие в Центр, стали основой для включения в учебные планы спецкурсов по истории интеграционных процессов современной Европы, европейскому праву, выполнению бакалаврских и магистерских работ по данной проблематике.

В настоящее время научной площадкой для апробации результатов исследований в области европейской истории и международных отношений является научный журнал «Запад – Восток», издаваемый на базе учебно-исследовательской лаборатории этногендерных исследований историко-филологического факультета с 2008 года. Одним из учредителей журнала является международная российско-словацкая комиссия при Национальном комитете историков РАН.

После вхождения России в Болонский процесс появились новые возможности для продвижения европейских исследований в российских вузах. Сотрудники лаборатории в последние годы принимали активное участие в конкурсных программах Европейского Союза, в частности программы Эразмус+. Это новая программа ЕС, направленная на поддержку международного сотрудничества в области образования. В рамках программы академической мобильности сотрудники лаборатории прошли научные стажировки в Университете П. Й. Шафарика в Брно и университете Данубиус в Словацкой Республике.

Одной из подпрограмм Эразмус+ является направление Жан Монэ, которое оказывает ресурсную поддержку образовательным проектам по продвижению европейских исследований в мире, в частности по вопросам истории европейской интеграции.

В лаборатории были подготовлены проекты в области европейских исследований «Европейские исследования в Республике Марий Эл» (2016), «Историко-культурный «багаж» стран-участниц Европейского Союза и современный вектор развития» (2017). Эти проекты были направлены на разработку и популяризацию европейских исследований в России. Особое внимание в них было уделено участию молодых исследователей и междисциплинарным подходам в образовании.

Итогом трехлетней проектной деятельности лаборатории и участия в конкурсах программы Эразмус+ стал грант ЕС на реализацию проекта «Историческая память в образовании и развитии Европейского союза» (2018). Научный руководитель проекта – доцент кафедры всеобщей истории,

кандидат исторических наук Е. В. Лежнина, а ключевые исполнители – сотрудницы лаборатории этногендерных исследований – доктор исторических наук, профессор Г. В. Рокина и кандидат педагогических наук, доктор философии (PhD) О. Б. Земцова (1977–2018). Весь предшествующий опыт проведения европейских исследований позволил ученым Марийского университета участвовать в программе, выиграть престижный международный конкурс и получить поддержку на реализацию проекта.

В рамках реализации проекта для студентов гуманитарных направлений подготовки будут прочитаны спецкурсы по истории стран Европейского Союза, подготовлен цикл публичных лекций, опубликованы учебное пособие и научные статьи. Все эти мероприятия направлены на совершенствование компетенций студентов в сфере межкультурных коммуникаций, повышение уровня их профессиональной подготовки и интеллектуальное развитие.

Опыт организации европейских исследований в Марийском государственном университете – лишь один из примеров внутренней интернационализации вуза. Проект ученых лаборатории этногендерных исследований по изучению роли исторической памяти в процессе создания и развития Европейского Союза является логическим продолжением всего предшествующего опыта институционализации и развития европейских исследований в университете.

Статья поступила в редакцию 20.07.2018 г.; принята к публикации 20.08.2018 г.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Об авторе

Рокина Галина Викторовна

доктор исторических наук, профессор, Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола, galina@rokina.ru

European studies as a component of the university's internal internationalization: experience of the Mari State University

G. V. Rokina

Citation for an article: *Rokina G. V.* European studies as a component of the university's internal internationalization: experience of the Mari State University. *West – East*. 2018, no. 11, pp. 257–261. DOI: 10.30914/2227-6874-2018-11-257-261

Submitted 20.07.2018; revised 20.08.2018.

The author has read and approved the final manuscript.

About the author

Galina V. Rokina

Dr. Sci. (History), Full Professor, Mari State University, Yoshkar-Ola, galina@rokina.ru

В память Оксаны Земцовой**(1977–2018)**

2018 год стал годом тяжелой утраты для команды, которая готовит ежегодник «Запад – Восток». После тяжелой болезни ушла из жизни выпускница факультета иностранных языков педагогического института, сотрудница учебно-исследовательской лаборатории этногендерных исследований Марийского государственного университета Оксана Земцова.

Оксана Борисовна Земцова (урожденная Григорьева) родилась 25 января 1977 года в г. Йошкар-Оле Марийской АССР. В 1994 году она окончила школу-гимназию № 14 г. и поступила на факультет иностранных языков Марийского государственного педагогического института им. Н. К. Крупской. В 1999 году она с отличием окончила факультет и получила квалификацию «Учитель английского и французского языков» по специальности «Филология». Староста группы, отличница, заводила во многих делах, она была прекрасной подругой для своих сокурсников. Со стороны могло показаться, что ей все давалось слишком легко, но на самом деле за каждым успехом скрывались усердие, жажда знаний и вызов самой себе.

С сентября 1999 года началась ее карьера преподавателя на родном факультете в должности ассистента, а с 2004 года – старшего преподавателя, затем доцента кафедры английской филологии. С октября 2001 года по октябрь 2004 года О. Б. Земцова обучалась в очной аспирантуре МГПИ им. Н. К. Крупской по специальности 13.00.01 «Теория и история педагогики». 20 декабря 2004 года состоялась защита ее кандидатской диссертации под руководством доктора педагогических наук П. А. Апакаева на тему

«Становление и развитие среднего педагогического образования в Марийском крае в 20–30-е гг. XX века». 15 апреля 2005 года ей была присуждена ученая степень кандидата педагогических наук. Ее научный руководитель Петр Андреевич Апакаев не раз подчеркивал уникальность и невероятную работоспособность своей аспирантки. С 2006 по 2008 годы О. Б. Земцова являлась старшим научным сотрудником кафедры педагогики начального образования.

Работа над диссертацией по истории педагогики послужила стимулом для дальнейшей работы в области исторических исследований. По рекомендации проректора по науке и внешним связям МГПИ профессора Г. В. Рокиной в 2006 году Оксана Борисовна едет учиться за границу, в Будапешт, на магистерскую программу Центрально-Европейского университета «История Центральной Европы». Здесь в 2007 году она защитила магистерскую диссертацию. В 2008–2013 годах по учебе О. Земцова продолжает учебу в докторантуре Европейского университета во Флоренции. В Италии состоялась защита ее диссертации на степень доктора философии (PhD) на тему «Русификация и образовательная политика в Среднем Поволжье (1860–1914)».

Все годы учебы и жизни за границей О. Б. Земцова поддерживала тесные контакты со своими коллегами и друзьями в России и в Марийском государственном университете. После защиты диссертации на степень доктора философии она работала старшей научной сотрудницей лаборатории этногендерных исследований, участвовала в подготовке макета научного журнала «Запад – Восток», готовила совместные публикации в различные зарубежные издания, а также проекты на гранты научных фондов. В планах была подготовка и защита докторской диссертации. Многим планам не удалось осуществиться. 30 июля 2018 года после тяжелой болезни О. Б. Земцова ушла из жизни. Она похоронена в г. Прато близ Флоренции, где живут два ее сына и муж.

Последний год своей жизни Оксана мужественно боролась с болезнью, ее поддерживали близкие люди – родители, муж, брат и огромное число друзей из самых разных уголков мира. Как вспоминает ее сокурсница по учебе в педагогическом институте Надежда Леухина (учитель английского языка высшей квалификации, Красногорская СОШ № 1): «Однажды узнав Оксану близко, ты оставался с ней другом навсегда. И у нее хватало сил и времени поддерживать эту связь через годы и расстояния. Про таких людей, как она, говорят, что это особые люди. Их единицы. Их талант и работоспособность поражают. Их харизма, креативность и глубина мысли не оставляют никого равнодушным. Такие люди открыты для всех, просты в общении и мудры в решениях. Великое счастье повстречать их на своем пути. Оксана была одной из них, а мы были с Оксаной... Нам повезло быть с Оксаной за несколько дней до смерти, и, поверьте, это был боец

до самого конца, глубоко верующий человек. Находясь в трудной жизненной ситуации, она помогала советом и делом тем, кому еще хуже, сохраняла невероятную силу духа в теле, измученном химиотерапией. Эта прекрасная хрупкая женщина – пример стойкости перед обстоятельствами, которые, к великому сожалению, все-таки иногда оказываются сильнее нас».

Иванова Ольга Васильевна

канд. пед. наук, доцент,
Марийский государственный университет,
olga_ivanova1977@mail.ru

Слова соболезнования о кончине выпускницы размещены на сайте Европейского университета во Флоренции и Центрально-Европейского университета в Будапеште.

In Memoriam of Oxana Zemtsova

Dear all

It is with great sadness that I inform you of the passing away of a former EUI researcher, Oxana Zemtsova in July 2018.

Oxana Zemtsova was a researcher in the Department of History and Civilisation and worked on Russification and educational policies in the Middle Volga Region (1860–1914) under the supervision of Prof. Stephen Smith. She defended her thesis in 2014.

The EUI expresses its sincerest condolences to her husband, her two sons, family and friends during this painful time.

Renaud Dehousse

President, European University Institute, Florence

“We are saddened to report that CEU alumna Oxana Zemtsova (HIST ’07) passed away in July after a prolonged illness. She was 41.

Oxana is survived by her husband and two sons. She worked as a researcher and lived in Prato, Italy, where she also served as CEU’s national alumni chapter leader.

Our deepest condolences to Oxana’s family, friends and fellow alumni.

We are saddened to report that CEU alumna Oxana Zemtsova (HIST ’07) passed away in July after a prolonged illness. She was 41.

Oxana is survived by her husband and two sons. She worked as a researcher and lived in Prato, Italy, where she also served as CEU’s national alumni chapter leader.

Our deepest condolences to Oxana’s family, friends and fellow alumni.”

(<https://alumni.ceu.edu/article/2018-08-17/alumna-chapter-leader-zemtsova-passes>)