

ЧАСТЬ II. ОБЩЕСТВЕННЫЕ И КУЛЬТУРНЫЕ ЦЕННОСТИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНЫХ СДВИГОВ

З.А. Чеканцева (Институт всеобщей истории РАН)

Идентичность современного историка и ресурсы дисциплинарной рефлексии

1. Размышление о судьбах исторической науки в современной эпистемологической ситуации предполагает поиск ответа на вопрос, кто такой историк, чем он занимается, какова его роль в социуме. Очевидно, что внутреннее состояние историка является решающим в профессиональной деятельности. Однако проблемы его научной самоидентификации неразрывно связаны с историческим сообществом: «наука – это коллективное предприятие, но с индивидуальной ответственностью» (Б.В. Дубин). Одновременно статус историка и профессиональных сообществ, в которые он включен, зависит от состояния социетальной системы, государства, культуры, образования и множества других вещей. Ситуацию усложняет еще и то обстоятельство, что история принадлежит всем и одновременно никому. Поэтому вопрос об идентичности, социальном статусе историка отнюдь не является чисто академическим. Как разобраться в хитросплетениях «эго» историка, того, чем он занимается и окружающего его мира?

2. Все эти сюжеты уже несколько десятилетий – предмет заинтересованного обсуждения в зарубежной историографии. Например, во Франции, где статус исторического знания весьма высок со времен Третьей республики, историк является центральной фигурой в бесчисленных дискуссиях об исторической дисциплине: ее полях, методах, направлениях, кризисах, природе историописания и его значении в жизни общества/государства. Основные моменты концептуальной перекомпоновки поля истории хорошо известны: «возвращение» субъекта, события, обновленной политической истории, обостренный интерес к историческому времени, культурной истории социального, интенсификация исследуемый мира воображаемого, символического, визуального и проч. Утверждение в качестве центрального понятия коллективной памяти сделали привилегированной территорией исторического осмысления отношения между нацией и историографией. Исследования памяти показали тесное переплетение взаимоотношений истории, памяти и нации. По сути, традиционная историография, долго претендовавшая на роль объективного знания, выдавала себя за «правдивую память», что фактически превращало ее в орудие национального государства. Во Франции «эра идентичности», связанная с доминированием национального нарратива, по мнению специалистов закончилась. Тем не менее, роль историка в осмыслении

происходящего столь же велика, как и во времена создания «французского романа». Правда, историк уже не воспринимается как жрец объективной науки и пророк. Теперь это интерпретатор и посредник в культурном диалоге, активно участвующий в формировании патримониального сознания соотечественников.

3. На постсоветском пространстве до сих пор доминирует представление об истории и историке, сформировавшееся еще в XIX веке. История – это объективная наука о прошлом, связанная с политической конъюнктурой. Это «оружие» (идеологическое, воспитательное, пропагандистское), которое необходимо «правильно» использовать. Историк – это не только носитель «объективной исторической правды», но и «солдат» нации, пропагандист, воспитатель и проч. Впрочем, в историческом сообществе такое представление разделяют далеко не все. Отечественные историки использовали вызовы последних десятилетий для проблематизации устоявшейся научной идентичности историка. Это хорошо прослеживается по материалам авторитетных академических альманахов («Одиссей», «Казус», «Диалог со временем»), озабоченных обновлением исторического познания в нашей стране. Однако как свидетельствуют первые попытки их сравнительного изучения, новые «правила игры» на стремительно меняющемся поле истории формируются медленно, а общий горизонт для взаимодействия этих изданий все еще остается достаточно размытым. Более того, в историческом сообществе высказываются идеи о «конце истории» и неизбежном грядущем упразднении «жрецов Клио». На мой взгляд, это слишком пессимистическое видение ситуации, означающее, помимо прочего, что наше настоящее может не стать прошлым. Продуктивнее поискать способы преодоления накопившихся в сообществе историков проблем. Тем более что «университетская история» страны играет в этом процессе не менее важную роль, чем академические специализированные учреждения.

4. Изменение ситуации предполагает эффективное использование самых разных ресурсов (властных, материальных, организационных, информационных, образовательных и проч.). Я хотела бы обратить внимание на некоторые интеллектуальные ресурсы дисциплинарной рефлексии, пока еще недостаточно проявленные в нашем историческом сообществе: это вопросы о предметном поле истории, ее эпистемологических основаниях, и историографической практике. Является ли сегодня история объективной наукой или это совокупность культурных практик? Какое место в современном производстве исторических текстов занимает эпистемология и историография? Что мы знаем об историческом времени?

5. В исторических сообществах разных стран, как и у нас, сосуществуют различные стратегии профессиональной самоидентификации. Тем не менее, требование отдавать себе отчет о том, что изменилось в способах постижения истории, является важнейшим нормативом мейнстрима современного исторического знания. Иными словами, самоидентифика-

ция историка предполагает ясное понимание того, что значит сегодня заниматься историей. В нашем сообществе до сих пор распространено мнение, что историки делятся на две группы: «практикующие историки» и историки-теоретики (эпистемологи, методологи). И разница между ними, якобы в том, что для первых история пишется по источникам, а вторые увлечены модными теориями, без которых историк вполне может обойтись. Возможно, такое деление действительно сохраняется, но истоки его в том, что многие отечественные историки, не сумев преодолеть методологический вакуум конца 1980–90-х годов, вернулись к старым, проверенным способам историописания: к позитивизму и классическому историзму. Впрочем, чаще всего интуитивно, не задумываясь о содержании этих эпистемологических доктрин и их соответствии современным потребностям исторического познания. Такие методологические предпочтения историков негативно влияют на историческое образование, которое и без того не успевает адаптироваться к темпам эпистемологических трансформаций социальных и гуманитарных наук.

6. Оставляет желать лучшего в нашей стране и состояние «истории историков», особенно на фоне историографического и науковедческого бума за рубежом. Сохраняющаяся в сообществе историков «методологическая аморфность и познавательная неопределенность» (Г.И. Зверева) делают предельно актуальным более основательное включение историографического материала в исследовательское и образовательное пространство. Как показывает опыт, история историографии, понимаемая как новая интеллектуальная история, предполагая вдумчивое освоение пройденного наукой пути, открывает новые возможности для выявления в историческом познании того, что в нем историей не является, а привнесено извне (конъюнктурой, политикой, амбициями корпораций, памятью и проч.).

7. Распространенное представление об истории как науке об ушедшем в небытие «прошлом» не вполне адекватно современному состоянию исторического познания. Еще М. Хайдеггер связывал такое представление с объективизмом в восприятии времени и предлагал иную интерпретацию исторического времени. В европейском гуманитарном дискурсе все яснее необходимость понимать историю «как учет сложной многомерности настоящего» (Л. Гудков). Для ее обоснования приводятся весьма убедительные аргументы. Например, современный философ полагает, что история, редуцированная к «вчера» и «позавчера», лишает людей будущего, которое не просто связано с ожиданием и надеждой, но требует конкретного решения в настоящем (К. Свасьян). Социальная функция историка сегодня проявляется не только в том, что он возвращает к жизни некий «объект», но и в том, что он участвует в конструировании отношений социума, в котором живет, со своим временем (прошлым, настоящим и будущим).

Видеомемуары университетских профессоров – общественная и культурная ценность научно-педагогического сообщества

Начиная с 2004 г. в Российском государственном гуманитарном университете разрабатывается научно-образовательный проект «Видеомемуары деятелей науки и культуры». На сегодняшний день выпущены в свет и представлены научно-педагогическому сообществу пять завершённых фильмов на DVD-дисках, три из которых сопровождаются учебно-методическими материалами на традиционных бумажных носителях. Назначение этих комплексов разнообразно: историко-антропологическое, общекультурное и просветительское, источниковедческое (видеомемуары – новый современный подвид мемуарных источников) и др.

Среди выполненных проектов главное место занимают видеомемуары ведущих профессоров РГГУ: Вячеслава Всеволодовича Иванова «Мы были странным исключением», Георгия Степановича Кнабе «Слышать шепот времени» и Агдаса Хусаиновича Бурганова «В России надо жить долго». На этих DVD-дисках представлены их рассказы о собственной жизни. В.В. Иванов, повествуя свою эгоисторию, рисует широкое и яркое полотно развития отечественной культуры XX века. Он родился и вырос в среде советской культурной элиты. Рассказ наполнен очень яркими персонажами – такими как А.М. Горький, Б.Л. Пастернак, М.М. Зощенко, И.Э. Бабель, Ю.М. Лотман и другие. Г.С. Кнабе рассказывает о своей жизни на Арбате в 20–40-е XX в. Повествование ведётся в интерьерах арбатских переулков, на фоне особняков и особнячков, заселенных в 20-е гг. советской властью по известному «уплотнительному» принципу. Эгоистория А.Х. Бурганова – рассказ о становлении личности в обстановке потрясений и испытаний прошлого века: голода 1920-х гг., репрессий 1930-х гг., Великой Отечественной войны.

Эти видеоповести интересны сами по себе – они пополняют наши представления об отечественной истории и культуре прошлого века. Как тип исторического источника они отвечают технологическим вызовам нашего столетия, поскольку современные молодые люди, в частности, студенты, склонны к восприятию визуальной информации гораздо больше, чем традиционной текстовой.

Однако в видеомемуарах представителей университетского преподавательского сообщества есть свои особенные достоинства, о которых уместно сказать именно на данной конференции. Ценность видеомемуаров не ограничена содержащейся в них информацией. Сама по себе она не отличается от того, что читатель находит в печатных текстах. Контент DVD-диска требует такого же отношения к себе, как и любой мемуарный источник: необходимо сопоставление с другими источниками и строгая источниковедческая критика представленного содержания. Тем не менее есть

важные специфические черты, свойственные текстам, записанным на видео. Всякий мемуарист представляет не только изложенную информацию, но и самого себя, свою личность. При визуализации образа это проявляется особенно отчетливо. Зритель видит автора видеомемуаров, воспринимает его как носителя анимированной информации. Это безусловно усиливает эмоциональное, личностное начало в репрезентации фактов и событий.

Видеомемуары университетских профессоров рисуют студентам образ учителя, носителя не только научного знания, но и важных нравственных ценностей. Интонации голоса рассказчика, выражение его лица, жестикация, лексика, – все это в совокупности должно восприниматься аудиторией с позиции ценностных критериев, имеющих отношение ко всему университетскому сообществу. По существу, зритель имеет возможность наглядно наблюдать процесс интеллектуальной деятельности мемуариста, его анализ излагаемых фактов, описываемых людей и событий. Видеомемуары университетской профессуры раскрывают и фиксируют облик и дух представителей университетского сообщества, которое является заслуживающим внимания историко-культурным феноменом.

В университетской среде с давних пор распространены рассказы о ярких представителях российской профессуры. Гуманитариям близки, например, рассказы о Т.Н. Грановском, на лекции которого сбегалась «вся Москва», о «суровом педагоге» В.И. Герье, который при этом оказывал материальную и иную поддержку своим студентам. Воспоминания очевидцев рисуют нам уникальные черты педагогики Е.В. Тарле и А.А. Зимина. Представим себе, как было бы интересно и «воспитательно полезно» не только услышать эти фрагменты «устной истории», но и визуализировать их.

Облик университетского профессора, его «антропологический имидж» – важная составляющая представлений об особенностях университетской академической среды, о великом и вечном понятии учительства.

А.В. Свешников (Омский ГУ)

О теоретико-методологических проблемах изучения научных конфликтов (структурный функционализм vs феноменология, экстернализм vs интернализм)

Очевидным моментом современных историко-научных исследований (это относится в равной мере как к истории точных, естественных, так и гуманитарных наук) является признание того очевидного факта, что научное знание «производят» люди, живущие и работающие в конкретных социальных и исторических условиях. Соответственно, ученые, как и всякие другие люди, вступают между собой в различные формы социальных взаимодействий, в том числе, между ними происходят конфликты. Нельзя сказать, что изучение конфликтов в рамках научного сообщества

оформилось в качестве заметной тенденции развития современного историко-научного знания. Тем не менее, исследования, посвященные изучению этой проблемы, существуют. И в нашем тексте мы попытаемся предпринять попытку рефлексии теоретических оснований подобных исследований, далеко не всегда эксплицируемых непосредственно в текстах самих работ, путем структурирования через ведение двух условных бинарных оппозиций, достаточно традиционных для историко-научных исследований, «структурный функционализм и феноменологический подход» и «экстернализм и интернализм». При этом следует подчеркнуть, что мы вовсе не претендуем на всесторонний анализ всей совокупности работ по этой проблематике. Мы лишь попытаемся обозначить некоторые, значимые, на наш взгляд, теоретические тенденции, присутствующие в работах, посвященных изучению конфликтов в науке. Так же следует отметить и условных характер основных категорий, т.е. то, что мы условно обозначаем как «структурный функционализм» или «феноменология» может отличаться от «канонического» понимания содержания этих терминов в современной философской, социологической и историко-научной литературе. Отдавая себе в этом отчет, мы исходим из того, что для нас это, в первую очередь, рабочий инструментарий, позволяющий структурировать в ходе исследования материал.

Основоположителем структурно-функционального подхода, безусловно, является один из создателей социологии науки как самостоятельной дисциплины, знаменитый американский ученый Р. Мертон. Структурный функционализм, изучая науку, рассматривает ее как систему взаимосвязанных элементов, каждый из которых, выполняя определенную функцию, способствует стабильности и воспроизводству системы в целом. Примат системы над элементами – принципиальный тезис структурного функционализма. В этом плане конфликты в научной сообществе воспринимаются исследователями, принадлежащими к этой традиции, как некий инструмент развития науки, фактор, обуславливающий динамику системы. Конфликт между учеными возникает при наличии некоей значимой для системы в целом проблемы, которая может и не быть непосредственно эксплицирована в ходе конфликта, но тем не менее существует, а само завершение конфликта в большинстве случаев ведет к выработке новых идей и теорий, развитию институциональной основы и норм научности, т.е. выполняет, вполне по Л. Козеру, позитивную функцию. Адекватным синонимом, передающим смысл понимания конфликта представителями этой традиции, является термин «дискуссия». Примером наиболее чистого варианта реализации подобного подхода является исследование Г.У. Моста, показавшего как в результате дискуссий немецких антиковедов первой половины XIX в. состоялось конструирование антиковедение как научной дисциплины.

В отличие от рассмотренного выше условно выделяемый нами феноменологический подход, гораздо более гетерогенный, но генетический

связанный с традицией социологии знания и идеями классической работы Т. Бергера и Н. Лукмана. При рассмотрении научных конфликтов делается основной акцент на уникальных и случайных, вовсе не вытекающих из общей логики развития науки как социальной системы факторах, обусловивших конфликты (например, психологических особенностях того или иного ученого, участника конфликта). В этом плане конфликт скорее оказывается неким нарушением «правил игры» профессиональной деятельности, принятой в научном сообществе. Конфликт – это скорее «сбой» в работе системы, вызывающий у участников негативные эмоции, попадающие в сферу внимания исследователей, работающих в рамках этого подхода, однако, «сбои» эти происходят настолько часто, что их невозможно игнорировать. Понятно, что и не о каких гарантированных результатах протекания и завершения конфликта говорить не приходится. Он может привести к возникновению новых теорий (или обоснованию права на «место под солнцем» для этих теорий) или институциональных форм, а может и не привести, и в большинстве случаев не приводит. «Нормы научности» не имеют общепринятых норм и рецептов «приручения» конфликта. Для феноменологической традиции конфликт в науке – это прежде всего «скандал», по крайней мере потенциально. Ученые, принадлежащие к этой условно выделяемой тенденции нами тенденции, как правило, работают на «микро» уровне, изучая конкретные казусы и очень осторожны в обобщениях. Ярким примером подобного подхода является исследование Р. Коулера, посвященное анализу конфликтных взаимодействий ученых-генетиков, принадлежащих к школе Т.Х. Моргана.

Если перейти ко второй вводимой нами бинарной оппозиции, то следует отметить, что экстерналисты рассматривают конфликты между учеными как результат воздействия неких «внешних» по отношению к науке сил, социокультурных форм и традиций. В данном случае конфликтными факторами могут быть политические или идеологические различия, конфессиональная или этническая принадлежность и даже бытовые условия. Марксистская, психоаналитическая или какая-то иная «интенция подозрения» ориентирует представителей этой группы исследователей на выявления скрытых за «теоретико-методологическим антуражем» противостояний между консерваторами и либералами, феминистками и шовинистами, «славянофилами» и «западниками». Работ такового плана достаточно много, и в качестве типичного примера такого подхода можно указать монографию В.И. Чеснокова, в которой все конфликты в среде университетских историков России второй половины XIX в. рассматриваются как результат неэффективной и консервативной правительственной политики в сфере высшего образования. Вопиющим примером крайности применения подобного подхода является биография А.П. Окладникова, написанная его учеником А.К. Конопацким, в которой основной причиной многих теоретических баталий, в которых принимал участие А.П. Окладников, оказывается конфликт из-за женщины.

Напротив, интерналисты практически любое конфликтное противостояние, имеющее, по их мнению, прямое отношение к истории науки, рассматривают как борьбу идей, концепций, методологий или методик исследования. Соответственно, понятно, что для исследователей, принадлежащих к этой группе, конфликт – это основной механизм развития науки в рамках куммулятивной модели, в целом (в отличие от той оценки, которую дают ему экстерналисты) имеющий позитивную функцию. Благодаря конфликту пробивают себе дорогу новые (т.е. более совершенные) теории и концепции.

Подводя итоги сказанному, следует признать, что мы далеки от того, ранжировать выделенные нами «идеальные типы» теоретико-методологических ориентаций по шкале «правильный – неправильный», «плохой – хороший». В любом случае, все эти подходы имеют право на существование и могут быть достаточно продуктивными при адекватном использовании их в качестве методологического ориентира при анализе конкретной ситуации в истории науки. Но при этом очевидно, что исследователь, приступающий к анализу научного конфликта, должен осознавать свою позицию в поле, создающемся обозначенными нами силовыми полюсами.

С.И. Муртузалиев (Дагестанский ГУ, Махачкала)

Всеобщая история в реформируемой системе образования России XVIII столетия

Петр I возвел в ранг государственной политики знакомство России с Западной Европой и Востоком – это нашло свое отражение в активизации издательской деятельности. Светская литература постепенно оттесняет на второй план литературу конфессионального характера. Большой популярностью начинают пользоваться курсы всеобщей истории, исторические лексиконы и т.п.

Нашей задачей является рассмотрение вопроса о реорганизации системы образования России и об уровне развития всеобщей истории как самостоятельной дисциплины в исследуемый период.

Характерной чертой Просвещенного абсолютизма в России было то, что реализацией просветительских идей в области науки и образования активно занимались Петр I и Екатерина II. Они хорошо понимали значение истории в общественно-политической жизни страны, практическую ценность исторических знаний в законотворчестве, в дипломатии, в военном деле. Спустя несколько месяцев после воцарения Екатерины II на троне в указе от 25 октября 1762 г. отмечалось: «Знание истории и географии политической нужно всякому, а необходимо дворянину».

В начале XVIII века в школах России история как самостоятельный предмет не преподавалась, хотя по указанию Петра I переводились и из-

давались исторические сочинения европейских авторов. В их числе – труд Самуила Пуфендорфа «Введение в историю» (СПб., 1718 г.). Изучение истории предусматривалось только в «Карповской» частной школе.

Открытие первых светских специальных и общеобразовательных государственных школ явилось крупнейшим событием культурной жизни России. В указе Петра I «Об учреждении Академии наук» (28 января 1724 г.) предписывалось изучать историю, начиная с третьего класса гимназии. История как самостоятельная дисциплина стала преподаваться в первой закрытой сословно-дворянской школе – Сухопутном шляхетском корпусе, по образцу которого строились все другие кадетские корпуса. История изучалась в третьем и четвертом классах, причем задача курса заключалась в воспитании у учащихся религиозных чувств и преданности правителям, ход событий объяснялся волей «великих людей» (царей, «мудрых правителей» и т. п.) и «промыслом божьим».

Изучение истории предусматривалось уставом Московского университета 1755 г. и в двух открытых при нем гимназиях. Всеобщая история преподавалась в Казанской гимназии, открытой в 1758 г. Во второй половине XVIII в. история преподавалась почти во всех специальных учебных заведениях Петербурга, но в Главном российском училище из двенадцати нижних училищ историю преподавали только в двух.

История изучалась и в некоторых провинциальных учебных заведениях, приходских или «букварных» городских школах. Однако отсутствие квалифицированных педагогических кадров, произвольное перенесение изучения курса истории из класса в класс, краеведческий (страноведческий) характер преподавания и такое же изложение материала в учебных пособиях приводили к поверхностному изучению (и знанию) истории даже там, где она изучалась. Неблагоприятная ситуация усугублялась тем, что учебным планом кадетского корпуса предусматривалось, что все предметы, за исключением арифметики и закона Божьего, воспитанники могли изучать по выбору. В результате, в 1733 г. из 245 кадетов историю изучали только 28 воспитанников. О «второстепенности» всеобщей истории в учебных планах говорит и тот факт, что в Казанской гимназии в 1800 г. на священную историю отводилось 6 часов в неделю, тогда как на всеобщую историю – 3 часа.

Основным пособием по всеобщей истории в Московском университете была «История универсальная» Г. Кураса (1-е изд. – 1747 г., 2-е изд. – 1762 г.). Сознвая явную слабость устаревшего пособия, Конференция Московского университета (11 января 1766 г.) поручила студенту Х.А. Чеботареву перевести на русский язык «Всеобщую историю» И. Фрейера. В 1769 г. переработанная и дополненная Чеботаревым «История» Фрейера вытеснила учебник Кураса.

В 1782–1783 гг. начинается новый этап в истории реформирования учебного дела в России. Для реорганизации школьной системы была создана «Комиссия об учреждении народных училищ». Екатерина II специ-

ально пригласила из Австро-Венгрии серба Ф.И. Янковича де Мириево, известного дидакта и последователя идей Я.А. Коменского.

Изучение всеобщей истории предусматривалось «Уставом народных училищ в Российской империи». По указанию Янковича переводчик АН Кириак перевел всемирную историю Шрекке. Позднее Янкович сократил пространную историю Шрекке, составив «Всемирную историю в двух частях...» (СПб., 1787). В 1797 г. опытный преподаватель И.Ф. Яковкин представил составленную им по распоряжению Комиссии рукопись «Новой всемирной истории...», которая была рассмотрена Янковичем и сокращенном варианте издана (СПб., 1798 г.) в количестве 1250 экз., в 1799–1800 гг. дополнительно было издано еще 3000 экз.

Анализ содержания этого совместного учебника показывает, что в последней четверти XVIII века история рассматривалась в России как «описание достопамятных происшествий», которые «должны быть истинны, и потому требуется, чтоб оныя утверждены были свидетельствами своих времен, или вскоре за ними последовавших». История должна представлять «изображение всех действий рода человеческого», читая которую, мы «увеселяемся, и употребляем ее к распространению прочих наших знаний». Польза истории состоит в том, что она доставляет «нам разные предметы для нашего рассуждения». В отличие от «отдельных» историй (церкви, науки и т. д.), всеобщая история описывала «весь род человеческий вообще, по знатнейшим его делам, которыми он произвел великую в свете перемену».

Большое влияние на формирование представлений российских ученых XVIII в. о всеобщей истории оказали труды немецкого просветителя А.Л. Шлецера: «Представление всеобщей истории» (СПб., 1772) и «Нестор: Русские летописи на древлесловенском языке...» (СПб., 1816). Сильной стороной работ Шлецера было стремление охватить многие стороны социальной действительности, придать всеобщей истории подлинно всемирный характер. В то же время Шлецер разделял взгляды многих западноевропейских ученых, считавших, что внимания историка достойны «только те народы, которые в великом обществе мира, так сказать, первенствовали», историк должен заниматься только действительно великими деяниями главнейших народов, «все прочее... не нужно».

Подобное разделение народов на «главные» и «второстепенные», на «достойные» внимания историка и «недостойные», унаследовала историография XIX в., и во многих сочинениях по всеобщей истории материал «второстепенных» народов привлекался только в качестве вспомогательного для освещения истории «первенствующих» народов или при изложении истории России, чтобы показать ее место во всемирной истории.

**Проблема гносеологической и общественной ценности
«всеобщей истории» в российском научном дискурсе 1850-х годов**

Становление в России науки всеобщей истории, начавшееся вместе с XIX веком, породило немало споров о роли исторической науки для общества, о предмете и методах исследования истории, о методах её преподавания. Внимание историографов *периодически* (в 40–60-е гг. XX в. – С.Н. Валка, И.Н. Бороздина, М.А. Алпатова, А.Д. Константинову; в новейшее время – Б.В. Ананьича, В.М. Панеяха, Г.П. Мягкова, В.С. Брачева и др.) привлекает полемика, развернувшаяся в начале 50-х гг. XIX в. в России вокруг означенных вопросов, в которой приняли участие стоявшие у истоков всеобщей истории М.С. Куторга, Т.Н. Грановский, П.Н. Кудрявцев, М.М. Стасюлевич и другие. Основное внимание историографы сосредотачивали на идеологических и науковедческих аспектах дискуссий. Проблема гносеологической и общественной ценности «всеобщей истории», по сути, была поставлена Е.В. Гутновой при анализе развития медиевистики в России через призму биографического метода (См.: Гутнова Е.В. Историография средних веков. М., 1974). Прогресс в её исследовании возможен при восстановлении и анализе всей картины научных и иных коммуникаций, сложившихся в середине XIX в. в среде российских гуманитариев.

Для русских историков 1850 год начался с обсуждения в прессе диссертации Т.Н. Грановского «Аббат Сугерий» (1849). Историк и издатель «Москвитянина» М.П. Погодин не нашел в ней ни одной новой мысли и назвал труд Грановского «прекрасной лекцией», но не ученым исследованием ([Погодин М.П.] [Рец.] // Москвитянин. 1850. Ч. I. С. 8). На страницах того же «Москвитянина» ученик М.С. Куторги молодой магистр М.М. Стасюлевич поместил уже разгромную рецензию и тоже отказал диссертации в научности (См.: Стасюлевич М.М. [Рец.] // Москвитянин. 1850. Ч. 3). Этим рецензентам довольно резко ответили в «Отечественных записках» ученик Т.Н. Грановского И.К. Бабст (кн. 7), некто, скрывшийся под буквой N (кн. 8), в «Москвитянине» – «недоброй» рецензией на магистерскую диссертацию М.М. Стасюлевича филолог П.М. Леонтьев (См.: Москвитянин. 1850. Ч. 3. С. 130-140).

И.К. Бабст постарался уличить петербургского историка в некомпетентности по вопросам феодализма, падения Каролингов, причин слабости первых Капетингов и проч. Рецензент N постарался доказать нелогичность составления критического отзыва Стасюлевичем, назвав его «изворотливым антагонистом», отзыв – «бесплодным трудом». Заявление М.М. Стасюлевича о том, что в настоящей момент первостепенной задачей является «критическая очистка источников» и современные историки должны «посвятить свой труд преимущественно на изучение современных

летописей и их составителей), было расценено как неуместное, как и мнение о том, что большая польза была бы от историка, если бы «вместо жизнеописания аббата Сугерия мы получили бы сперва хорошо комментированное, с критическими объяснениями, издание сочинений этого аббата».

Если оставить в стороне споры, касающиеся непосредственно исторического материала, представленного в диссертации Т.Н. Грановского, а уделить внимание позиции споривших по вопросу о роли исторической науки, то оказывается, что единственное положение, по которому они расходятся, – это заявление М.М. Стасюлевича: «наука не должна спускаться со своей высоты, чтобы доставить занимательность возможно большей массе общества, а скорее само общество должно стараться о своем возвышении, чтобы уметь понимать занимательность науки» (Москвитянин. 1850. Ч. 3. С. 69). Данное высказывание в наши дни возведено в ранг риторических и обнаружение его в 1850 году говорит о сроке давности.

Не подлежит сомнению, что все из названных историков считали «альфой и омегой» своей науки методы исследования, которые разрабатывали и широко использовали французский историк Ф. Гизо и немецкие историки Б.Г. Нибур и Л. Ранке. В 1850 году в России были опубликованы две принципиально важные работы – о Нибуре Т.Н. Грановского и о Ранке М.С. Куторги. Немецкие историки были названы основателями исторической науки: они проложили «новый путь и своею гениальностью увлекли за собой целое поколение», – писал один из представителей этого «увлеченного» поколения М.С. Куторга (Очерк новейших историков Западной Европы. Ранке // Библиотека для чтения. 1850. Т. ХСІХ. С. 110). Две указанные статьи рознятся по своему характеру и идеям написания, однако взгляды двух российских историков имеют много общего, в частности их отношение к критическому методу.

Однако критический метод и возможность дальнейшего развития исторической науки были поставлены под сомнение в том же 1850 году, а в следующем – 1851-м – спор был вынесен на страницы периодики. С.С. Уваровым, автором знаменитой «триады», был поставлен вопрос: «Достовернее ли становится история?» при применении критического метода. Он стал выразителем той части интеллектуалов, которая с недоверием отнеслась к новым исследованиям и обвинила оппонентов в излишнем скептицизме (См.: [Уваров С.С.] Достовернее ли становится история? // Москвитянин. 1851. № 1. С. 97-105). С.С. Уваров отказывал современному ему историкам, в том числе и Л. Ранке, быть «знаменитыми» и писал, что не может назвать ни одного современного историка, написавшего «правильно» историю Реформации или историю Французской революции и т.д. М.С. Куторга же называл Л. Ранке «знаменитым историком реформации», первым, кто «представил события реформации в настоящем достоверном виде» (Указ. соч. С. 125). Из большого поклонника науки и ее достижений бывший министр просвещения превратился в скептика относительно «будущего исторической науки», сохраняя однако убеж-

дение в том, что история – инструмент образования и воспитания граждан. Это последнее и заставляло «политика» Уварова выступать против ученых, забывших, по его мнению, о педагогической составляющей науки.

Отклик из ученого сообщества не преминул вскоре появиться. На страницах «Отечественных записок» с С.С. Уваровым вступил в полемику П.Н. Кудрявцев, который защищал Нибура от обвинения в том, что он якобы «разрушил все основания римской истории».

События и обсуждения, происходившие вокруг вопросов познаваемости, степени достоверности и практической пользе исторической науки, повлияли на выбор темы актовой речи Т.Н. Грановского в торжественном собрании Московского университета 1852 года. Её он посвятил вопросу о значении и роли всеобщей истории, выяснению причин того, почему наука истории еще далека от «оконченности формы», и о будущих перспективах. Он полагал, что «идеал Всеобщей истории» еще далек из-за отсутствия строгого метода и... недовольно ясном сознании настоящих целей нашей науки» (Грановский Т.Н. О современном состоянии и значении всеобщей истории // Соч. М., 1866. Ч. 1. С. 31). Выход на «точный метод» в исторической науке Грановский видел в обращении к естествознанию и его «способу исследования». Будущее исторической науки он видел в обязательном применении не только критического метода и «метода аналогий», но и статистического метода. В результате, после уяснения «исторических законов», история, по мнению Грановского, «сделается в высшем и обширнейшем смысле, чем у древних, наставницею народов...» (С. 44). Речь Т.Н. Грановского произвела большое впечатление на П.Н. Кудрявцева, и он поспешил познакомить с ней читателей «Отечественных записок», высказав свое мнение о задачах исторической науки. П.Н. Кудрявцев не был сторонником сближения истории с естественными науками, он не согласился с Т.Н. Грановским и в том, что историческое сочинение должно отказаться от художественной формы.

В течение первых трех лет второй половины XIX в. российское научное сообщество историков-«всеобщников» подняло ряд коренных вопросов гносеологического, научно-исследовательского и культурно-образовательного характера, остающихся актуальными и по сей день.

Н.Н. Алеврас (Челябинский ГУ)

Научная карьера в профессиональной деятельности российских историков второй половины XIX – начала XX вв.

При изучении российского историографического процесса дореволюционного времени значение приобретает вопрос о соотношении в научных стратегиях историков научного интереса, как выражения бескорыстного служения науке, и карьерных устремлений представителей научного сообщества, заметно усилившихся во второй половине XIX – начале XX в.

Активные преобразования этого времени по линии институализации исторического знания, содействуя закреплению за историографией дисциплинарного статуса, вызывают потребность профессиональной самоидентификации историка. Именно в этот период опыт научной деятельности российских историков обогащается и усложняется моделями карьерного роста и сопутствующими ему саморефлексиями относительно своего места в «поле науки». Оказавшись в относительно новой для мира российских ученых ситуации «борьбы» за «научный капитал» и «научную компетентность» (П. Бурдые, «Поле науки»), историк оказался перед выбором альтернатив персонального научного пути.

Для каждого историка узел актуальности этого выбора находился в точке пересечения либо различных внутренних границ научного поля, либо смещался к пограничью смежных – научного и социального полей, образующих общее экзистенциальное пространство историка. Многообразие этого выбора предопределяло многообразие типов (моделей) научных карьер. Их классификация весьма затруднительна. П. Бурдые подчеркнул «искусственный» характер попыток «описания общих черт различных фаз» научной карьеры как явления, но наметил некую самую общую их типологию, выделив так называемые «средние» и «высокие» карьеры. Основанием их разделения служат степень научной продуктивности ученого и фактор его признания и устойчивости в научном пространстве с позиций приобретенного научного капитала, авторитета, статуса. Эту классификацию, вероятно, можно соотнести с типами ученых – историков-«классиков» и историков «второго плана».

Научная карьера российского историка формировалась в процессе нормативного регулирования «университетского вопроса» со стороны государства и неформального закрепления традиций профессиональной культуры научного сообщества историков. Нормативные положения университетских уставов и других официальных документов определяли ступени карьерной лестницы ученого.

Организация пространства деятельности научных сообществ российских историков и программирование творческой судьбы каждого из них были сопряжены с одновременным созданием условий и перспектив, как для творческой деятельности, так и для карьерного (статусного) роста. Тесная взаимосвязь той и другой ипостаси ученого очевидна. Вместе с тем в практике научной жизни эти две формы научного бытия далеко не всегда выступали в обоюдном единстве, а перипетии жизненного пути ученого зачастую нарушали предполагаемое совпадение развития его творческого потенциала со статусным движением в сфере профессиональной карьеры.

Стандартный путь претендента в научное сообщество предполагал успешное завершение университетского исторического образования и дальнейшее его движение по ступеням научных достижений в виде магистерской и докторской диссертаций. Во второй половине XIX в. диссертация

ционная культура прочно закрепились в российской науке, став органической частью ее научной жизни. Этапность и длительность данной процедуры в пределах жизни ученого, когда на магистерские экзамены и подготовку одной / двух диссертаций, уходило иногда десятилетия, превращение диссертационных диспутов в обязательный ритуал, место научного общения, полемики и выработки мнений о научном облике защищающихся, позволяют рассматривать диссертационную культуру как один из основополагающих элементов научной повседневности и карьерного роста.

Высокий статус ученого определялся получением профессорства и права чтения основного курса, закрепленного за исторической кафедрой. Должность ординарного профессора означала службу по линии министерства народного просвещения и руководство кафедрой. Карьерный рост мог сопровождаться приобретением и других университетских должностей, академических званий. Стремление «занять» кафедру являлось одной из стратегических ориентаций для тех, кто сопрягал свою жизнь с карьерным ростом в науке.

Официальное признание научных заслуг сопровождалось продвижением по чиновной лестнице, определенной для учебных и академических учреждений. Однако реальная судьба каждого конкретного ученого, складываясь под воздействием различных факторов, как правило, является выражением индивидуального научного потенциала, демонстрируя пути адаптации персонального таланта и опыта к предлагаемому идеальному (официальному) варианту научной карьеры.

Было бы интересно в целях создания социокогнитивного образа исторической науки попытаться (вопреки теоретической сложности классификации научных карьер) уловить в научной практике российских историков проявления различных стратегий поведения в науке перед выбором своего научного имиджа.

Набрасывая очертания карьерных историй, можно выделить в качестве их типичного, хотя не так многочисленного варианта, модель *профессорской карьеры*. Она может быть интерпретирована языком социологии как «высокая карьера» и охарактеризована продуктивностью в области издания научных трудов, последовательным, интенсивным движением «вверх» по предлагаемым ступеням научной и административно-управленческой лестницы в системе высшего образования, завоеванием авторитета в научном сообществе и социальной среде. В изучаемое время с этой характеристикой соотносятся судьбы знаменитых успешных профессоров-историков, академиков В.О. Ключевского и С.Ф. Платонова.

«Долгая дорога в дюнах» – длительный и сложный по траектории путь к профессорству выпадал на долю значительного количества историков. Именно эта группа, являясь массовой, определяет черты научной жизни российских историков. Выбор научных предпочтений и ориентаций, жизненных программ научного и карьерного роста, ландшафт дружеских и конъюнктурных взаимоотношений, ожидания определенных

дивидендов (как интеллектуальных, так и материальных) от результатов научной деятельности и пр. характеризуют интенции сообщества историков данного поколения в контексте решения вопроса «быть или не быть». Типаж ученого данной группы формировался на стыке «высоких» и «средних» карьер. Пожалуй, наиболее типичной в этой категории фигурой является А.Е. Пресняков. Публикация его «Писем и дневников» (2005) дает уникальную возможность «услышать» мысли историка и по поводу научной карьеры, обсуждаемые, вероятно, в среде поколения ученых рубежа XIX–XX веков.

«Прерванный полет» – тип научной карьеры признанного ученого, не успевшего реализовать творческий потенциал или не сумевшего (не пожелавшего) по разным причинам завершать научную карьеру и перешедшего в иную сферу деятельности. Уникальна в первом случае личность А.С. Лаппо-Данилевского. Образ П.Н. Милюкова – наиболее характерный и известный пример принятия историком такого решения.

В понятии «научная карьера» вероятно совмещение различных пластов научно-профессиональной деятельности. Для историков данного времени, переживавших стадию формирования карьерных традиций, присутствовало представление о не совпадавших ценностных нагрузках, относительно различных структур пространства поля науки и карьеры. Собственно научное творчество воспринималось как абсолютная ценность, в то время как служебно-карьерный рост мог рассматриваться лишь как желательное его дополнение. Формировавшаяся как явление, научная карьера и привлекала, и отталкивала историков, но постепенно превращалась в черту профессиональной жизни. Только на определенном витке коллективных и персональных биографий она приобретает некое единство своих внутренних составляющих и становится неотъемлемой частью научной культуры ученых.

Р.Р. Бакеева (Казанский ГУ)

Финансирование заграничных командировок преподавателей Казанского университета: «казус» А.И. Михайловского

Во второй половине XIX века, после того, как в 1856 году были вновь разрешены заграничные командировки, многие преподаватели стремились побывать за рубежом. Некоторые путешествовали за свой счёт, другие были командированы университетами. Для поездки в командировку необходимо было получить разрешение всех высших должностных лиц: декана факультета, совета университета, ректора, попечителя учебного округа, министра народного просвещения. Преподаватели факультета также высказывали своё мнение по решению об отправлении своих коллег за границу. Командировки финансировались из специальных

средств. В некоторых случаях разворачивались «жаркие споры», о том, на что какие поездки нужно оплачивать.

Ярким примером такого «спора» является история заграничной командировки А.И. Михайловского (1851–1906), с ноября 1892 г. преподававшего английский язык в Казанском Императорском Университете. Более всего он известен справочным трудом «Преподаватели, учившиеся и служившие в Императорском Казанском университете (1804–1904)», подготовленным к 100-летию юбилею университета. В 1893 г. он обратился к руководству историко-филологического факультета Императорского Казанского Университета с просьбой направить его в Великобританию для изучения английской литературы и совершенствования языка и предоставить для этого денежное пособие. Как правило, по поводу финансирования заграничных командировок высказывали своё мнение профессора историко-филологического факультета, входившие в совет факультета. Судя по тому, что в дальнейшем Михайловский получил пособие и отправился в Великобританию, его ходатайство было удовлетворено.

Однако не все профессора отнеслись к этому благосклонно. В Фонде Казанского университета находятся документы, выражающие особое мнение профессоров факультета Д.А. Корсакова (1843–1919) и Д.И. Нагуевского (1845–1918). Д.А. Корсаков к рассматриваемому нами периоду был профессором русской истории, действительным членом Общества естествоиспытателей при Казанском университете, действительным статским советником, действительным членом Казанского экономического общества. Д.И. Нагуевский с 1883 года преподавал в Казанском университете, являлся профессором римской словесности, директором Нумизматического музея.

К протоколу заседания ИФФ от 15 апреля 1893 года приложен листок, в котором Д.А. Корсаков выразил своё отдельное мнение. На его взгляд, оплачиваться должны поездки, совершаемые по поручению факультета и университета, а не по личному желанию командированного. Первоочередными для него считаются те поездки, которые связаны с учебным процессом. По его мнению, поездки преподавателей, ведущих занятия на разных факультетах, должны финансироваться за счет межкафедретских средств. А.И. Михайловский, судя по всему, преподавал современный английский язык на нескольких факультетах. Кроме того, маститый преподаватель был не согласен с тем, чтобы факультет финансировал поездки тех, кто недавно начал работать в университете. Один из наиболее весомых аргументов Д.А. Корсакова состоял в том, что факультет должен выдавать деньги для совершенствования учебных программ. Цель поездки А.И. Михайловского («изучение литературы и говоров английского языка в его настоящем употреблении в различных местностях Англии»), отвечала интересам не учебного процесса, а личным научным изысканиям лектора.

С аналогичными аргументами выступил другой ординарный профессор историко-филологического факультета Д.И. Нагумов, к которому присоединился профессор философии А.И. Смирнов. Оба, кроме всего прочего, были обеспокоены, тем, что факультету в скором времени предстоит командировать на археологический съезд в Вильнюс представителей Императорского Казанского Университета и опасались, что у факультета не хватит средств для его финансирования.

Таким образом, в случае с А.И. Михайловским мы видим, что профессура факультета хотела контролировать денежные средства, выделяемые на командировки, а потому пыталась выработать критерии (стаж службы в университете, причины оправления и т.д.), по которым можно было определять, кто достоин финансирования своей командировки, а кто нет, исходя подчас из своих корпоративных интересов.

О.В. Богомазова (Челябинский ГУ)

Общественно-политические взгляды В.О. Ключевского в зеркале его афоризмов

«Историк-социолог», Василий Осипович Ключевский, вводящий в структуру исторического знания «элементы социологических, исторических законов и законов социальной психологии» (Цит. по: Тимофеев П.Т. Историко-социологические взгляды В.О. Ключевского на общество и власть // Социология власти. 2007. № 5. С. 16), не мог не реагировать на социально-политические процессы, происходившие в окружающей его действительности. Обладая исключительно тонким «чутьем» историка, научным методом социологического анализа и богатым жизненным опытом, Ключевский сформировал целостное представление о позиции гражданина, народа и правительства в России. Однако не все свои мысли по этому поводу он излагал в научных работах и публичных выступлениях. Множество оригинальных и смелых высказываний появлялись на страницах его записной книжки с афоризмами.

Афоризмы являются весьма специфичным источником для изучения. Они представляют собой концентрированное выражение национального социокультурного и личного опыта, выливающегося в лаконичную, но емкую и образную литературную форму. Первичная презентация афоризма напрямую зависит от субъективного фактора – личности и мировоззрения его автора. Особенность личных записей Ключевского состоит в том, что текст его записных книжек целостен, как мировосприятие этого человека, основанное на знании жизни, проникнутое иронией и сарказмом. Его афоризмы являются отражением неповторимого языка и стиля мышления историка, что требует специального исследования.

Для понимания восприятия Ключевским российских общественно-политических реалий целесообразно использовать комплекс зафиксиро-

ванных мыслей-образов – не только в виде афоризмов, но и рассуждений дневникового характера, содержащих большую долю афористичности.

Рефлексии ученого подвергались, вероятно, те острые моменты, которые волновали его гражданские, патриотические чувства. Как ученый, Василий Осипович задумывался о месте человека в историческом процессе. Под заглавием «Социология» в коллекции его афоризмов находится рассуждение об отношении свободной личности к исторической закономерности: «Личность свободна, насколько она, понимая историческую закономерность, содействует ее проявлению или, не понимая ее, затрудняет ее действие» (Ключевский В.О. Письма. Дневники. Афоризмы и мысли об истории. М., 1968. С. 379). Самыми значимыми личностями в истории Российской Империи всегда были ее правители. В афоризмах Ключевского они, вследствие критического восприятия им реформаторского потенциала самодержавия, получают характеристику «мертвецов в живой обстановке», «огородных чучел для хищных птиц». Единство страны обеспечивалось не правителем, не «общими политическими идеями или интересами», а основывалось «на этнографических связях». Он отмечал, что с Александра III и его потомков нравственное вырождение династии сопровождается и физическим. «Династия вымрет раньше, чем перестанет быть нужна. России... еще раз грозит безцарствие, смутное время», – предрекал историк (Там же. С. 339, 395).

У Ключевского появляются мысли о непонимании высшими эшелонами власти России «внутренней жизни общества и государства». По Ключевскому, взаимодействия власти и общества никогда не основывались на взаимопонимании и, в сущности, находились в состоянии непрекращающихся противоречий, нередко переходящих в конфликты. Еще до начала революции 1905–1907 гг. в дневниковых записях Ключевский отмечает, что правительство и общество перестали понимать и себя, и друг друга в войне за власть. Эта ситуация подвела Россию к «краю пропасти». В 1898 г. все ощущали, что «каждая минута дорога». «Что делать? Ответа нет», – напишет историк (Ключевский В.О. Письма... С. 372).

В то же время Ключевский не мог сдерживать сарказма в адрес общественно-политической активности, набиравшей силу на рубеже XIX–XX вв. Вполне очевидным он считал, что в России партии выражают не политические убеждения, «а возраст или экономическое положение». Либералов с их «плоскодонным» невыразительно-мелким в российских условиях либерализмом он называл «игроками на глупость», а консерваторов – «игроками на трусость». В 1906 г. Ключевский даже выражал сочувствие правительству, говоря, что «будущая Дума для нас страшный суд за июль-февраль» (Ключевский В.О. Письма... С. 370, 337, 341, 383). Будучи приглашенным к участию в работе I Государственной думы, он наблюдал, как «оппозиция против правительства постепенно превратилась в заговор против общества» (Ключевский В.О. Дневники и дневниковые записи (от 1 августа 1871 г.) // Он же. Соч.: В 9 т. М., 1987–1990.

Т. IX. С. 355). А неорганизованность и разобщенность ее лидеров привела к тому, что «дело русской свободы» попало из рук либералов в руки «хулиганов», которые наверняка не сумеют «не разрушить» прежний порядок жизни, сохранение чего для Ключевского было показателем компетентности политиков и правителей.

В общем контексте мирового политического развития, особой горечью отдает его фраза: «Республиканцы в монархиях – обыкновенно люди, не имеющие царя в собственной голове; монархисты в республиках – люди, замечающие, что другие его теряют» (Ключевский В.О. Письма... С. 328, 324). Этот афоризм, относимый исследователями к началу 1890-х годов, может являться выражением мыслей большинства представителей интеллигенции, которая лицом к лицу столкнулась со стихией народной революции в начале нового века.

«Появление государства, – по мнению историка, – вовсе не было прогрессом ни в общественном, ни в нравственном смысле», «безнравственная политическая мораль иногда искажала понятия естественной человеческой нравственности» (Ключевский В.О. Дневники и дневниковые записи (от 1 августа 1871 г.). С. 296). По долгу профессии изучая процессы образования и функционирования государственной машины, Ключевский понимал, что государство являлось плодом «насушных потребностей общества», но он не намеревался его оправдывать или считать прогрессом. Не менее болезненно, чем к подавлению политической системой традиционной народной нравственности, Ключевский относился и к «искажению» истории посредством политики. Он настаивал, что «политика должна быть не более и не менее, как прикладной историей» (Ключевский В.О. Письма... С. 323).

Изучение афоризмов В.О. Ключевского во многом объясняет занимаемую им гражданскую позицию и его отношение к политике. Историк, видя бессилие политических организаций, выбрал для себя позицию наблюдателя-критика. Даже когда на исходе лет ему пришлось активно заниматься общественно-политической деятельностью, Ключевский во всем оставался верен своим принципам.

Отмечается контраст между его публичными и частными репликами насчет истории развития российской государственности и роли народа в этом процессе. Научно обоснованными и профессионально сдержанными выглядят рассуждения историка в курсе лекций. В противовес этому в личных записях и афоризмах Ключевского мы наблюдаем взрыв сарказма, выразительное недовольство российскими правителями, позицией государства по отношению к обществу. Не радость и не гордость испытывал Ключевский, наблюдая рост общественно-политической активности на рубеже веков. Из уст историка звучали горькие насмешки над современным ему социумом, который, «пытаясь согреть Россию, готов ее сжечь».

**«Нужен ли нам учебник истории?»
Педагогическая общественность
об учебной литературе для средней школы**

(по материалам дискуссий в периодической печати на рубеже XIX–XX вв.)

В конце XIX – начале XX вв. в периодической печати шло живейшее обсуждение проблем и потребностей средней школы в целом и исторического образования в частности. Поднимался вопрос о подготовке учителей-предметников. Большое количество статей было посвящено школьным учебникам и литературе по истории, в которых указывались как общие недостатки существовавших учебных руководств, так и предлагались конкретные рекомендации по улучшению дела составления исторических пособий для средней школы. Так, Н.Н. Торнау, сам являвшийся автором-составителем нескольких учебных книг, сетовал на небрежность написания учебников и приводил «целый ряд поразительных примеров не только крайне небрежного обращения с фактами, но даже полного искажения действительности» (Торнау Н.Н. Как пишутся у нас учебники по отечествоведению и как их рецензируют. [Б. м.]. С. 3). Он одним из первых акцентировал внимание читающей публики на плохой постановке *рецензирования* учебной литературы и поверхностном отношении рецензентов к своим обязанностям, приведя в пример допущенный МНП в качестве руководства для средних учебных заведений учебник К.М. Курдова «География Российской империи» (М., 1910). Встретивший «...особенно благоприятные отзывы в печати» и широко распространившийся, этот учебник содержал «большое количество крупных промахов». Мнение Торнау интересно тем, что в нем отражен взгляд педагога на роль рецензии, размещенной в авторитетном издании, в формировании общественного мнения о рецензируемой книге, что в итоге определяет ее популярность или, наоборот, «безвестность».

Вопрос о том, «**каким требованиям должен удовлетворять учебник истории в средней школе?**», вызвал живое обсуждение на страницах периодической печати, породив пеструю разногласию мнений. В начале XX века и педагоги, и авторы «действующих» учебников стремились к комплексному анализу существовавшей школьной учебной литературы, и выдвигали самые разнообразные требования к «хорошему учебному пособию по истории».

Не менее спорной являлась проблема **места и роли учебника в школьном преподавании истории**. Я.Г. Гуревич считал, что пособием при прохождении курса должен быть не учебник, а книга для чтения, статьи которой давали бы достаточный фактический материал, на основании которого учащиеся вместе с преподавателем делают выводы и обобщения. По окончании разработки отдела должен быть составлен конспект.

Таким способом будет достигнута активная работа учащихся, а не механическое усвоение учебника. Сходные соображения были высказаны М.Н. Коваленским, предпринявший попытку составления не учебника, а такой книги для чтения, которая должна заменить учебник (См.: Коваленский М. 1) Русская история. Руководство и пособие. М., 1902; 2) Хрестоматия по русской истории. Т. 1. М., 1914). И.К. Сивков, ратуя за сокращение «роли учебника в школьном обиходе» с целью «в преподавание истории... внести побольше самостоятельной работы учащихся», предложил, чтобы «в руках учащихся были учебник и хрестоматия» (См.: Сивков С.И. К вопросу о типе учебника для средней школы // ВВ. 1910. № 6), причем по мнению педагога, «фактическую, внешнюю и политическую историю», «многие трудные вопросы социальной и экономической истории» необходимо пройти по учебнику, а например, явления культурной истории – по хрестоматии. И.К. Сивков настаивал, что хрестоматия должна быть отдельным пособием, учебное руководство не должно представлять собой «учебник-хрестоматию». Под редакцией коллектива авторов, в который входил и И.К. Сивков, был выпущен образец учебной хрестоматии (См.: Книга для чтения по древней истории. Ч. 1 / Под ред. А. Васютинского, М. Коваленского, В. Перцева, И.К. Сивкова. М., 1913).

Подобных взглядов придерживался и Я. Кулжинский, считавший, что «худо или хорошо, но мы должны признать, что в наших русских условиях рядом с хрестоматией и книгой для чтения должна стоять *книга для заучивания* (курсив авт. – *Н.Ф.*)». Характер учебника, по мнению педагога, определяется его задачами: «(быть а) книгой для заучивания и б) руководством», поэтому он «...не должен быть слишком велик», а «сокращение учебника надо произвести не на счет способа изложения, а на счет содержания...». Однако в отличие от И.К. Сивкова, Я. Кулжинский мотивирует необходимость использования хрестоматии не столько стремлением развить самостоятельность учащихся, сколько более широкой целью систематического курса истории в средней школе: «...а) воспитать нравственное *чувство* учащихся, б) развить их *ум*, в) обогатить их память». В решении этой цели учебник истории («*заучивание... фактов*»), хрестоматия («*чтение и разбор*, как в классе, так и на дому») и рассказ преподавателя на уроке («*живая речь* учителя») играют одинаково важную роль.

С призывом отдать учебники по гуманитарным дисциплинам на «суд молодежи» и позволить учащимся быть самыми строгими рецензентами, самостоятельно выбирать подходящие учебники для обучения выступил в печати И. Одесский (См.: Одесский И. Как надо составлять учебники // ВВ. 1896. № 4). Педагог подчеркнул мысль о том, что назрела необходимость провести исследование симпатий и антипатий учащихся в области учебной литературы. Цель такого мероприятия – допустить только лучшие учебники к преподаванию, а не официально одобренные: «Благодаря этому открылась бы возможность сдать в архив эти “антики”, освященные санкцией циркуляров и программ». И. Одесский считал, что

авторы учебников должны быть знакомы с требованиями, предъявляемыми «...к учебнику как к другу и наставнику молодежи», которые касаются и содержания учебников, и внешнего оформления текста – то есть стиля изложения. Одесский предлагал, чтобы учебники писались профессионалами дела: не «барышник», не «ограниченный труженик», не «недюжинный кабинетный ученый», а «педагог и ученый, который постоянно охвачен живыми волнами школьной жизни и отдается ее совершенствованию со всей искренностью и любовью горячего сердца» (Там же. С. 183). Оценки же им должны были, по Одесскому, выноситься непосредственно учащиеся, то есть те, кто использовал учебники на практике, для кого они предназначались. Только в результате такого подхода, по мнению педагога, возможно создать «хороший учебник», который «...должен до некоторой степени заменять собою хорошего преподавателя». В своей статье И. Одесский высказал мнение о необходимости серьезной научной подготовки авторов учебников. Он приводил в пример создателей французских, английских и немецких учебников, среди которых «нередко можно встретить имена первоклассных европейских ученых». Выступая за то, чтобы этот «пример западных авторитетов нашел побольше подражателей в среде наших ученых», И. Одесский фактически предвосхитил появление известных отечественных «профессорских» учебников, авторами которых были П.Г. Виноградов, Н.И. Кареев, Р.Ю. Виппер и др.

О.М. Беляева (Европейский университет, СПб)

Академическое сообщество Петербургского университета в ректорство Э.Д. Гримма: конфликты в профессорской среде

Ректорство Э.Д. Гримма в Петербургском университете (1911–1918) пришлось на период противостояния между профессурой и Министром народного просвещения Л.А. Кассо. В историографии эта проблема рассматривается преимущественно с точки зрения конфликта имперских властей и российского академического сообщества. Однако ее изучение на примере Петербургского университета дает выход и на другую не менее важную проблему. В рамках указанного конфликта, по нашему мнению, постепенно развивался другой, внутри самого академического сообщества, который проявился с увольнением столичных профессоров и приходом на их место профессоров по назначению.

Кадровая политика Л.А. Кассо, затронувшая и столичные, и провинциальные университеты, состояла в том, что министр практиковал произвольные перемещения и увольнения ученых в ответ на постоянное сопротивление с их стороны, не считаясь с «Временных правилах по управлению высшими учебными заведениями» 1905 г., предусматривавшими избираемость профессоров. В Петербургском университете разгрому подвергся юридический факультет, т.к. его представители отстаивали интере-

сы академического сообщества, выступая в роли своеобразного консультативного совета университета по правовым вопросам.

В период министерской деятельности Л.А. Кассо с университетом пришлось расстаться сразу нескольким ведущим специалистам – М.Я. Пергаменту, И.А. Покровскому и Д.Д. Гримму. Все они в разное время, не желая соглашаться на перевод в другой университет, в знак протеста подали в отставку. Политика Л.А. Кассо обострила существовавшие противоречия между группами профессоров в Петербургском университете. Если «правые», несмотря на неудовольствие произволом властей, считали недопустимым демонстративный уход из университета, то «левые» настаивали на повторении опыта московских коллег.

В то же время при Л.А. Кассо на юридический факультет Петербургского университета было переведено порядка 10 профессоров из разных провинциальных университетов (П.П. Мигулин, А.А. Пиленко, В.А. Удинцев, В.М. Грибовский, С.П. Никонов, И.И. Чистяков, А.С. Ященко, Н.Н. Розин, Ф.К. фон Зелер, А.А. Жилин). Профессор И.Н. Трепицын оказался назначен уже при министре П.Н. Игнатъеве.

С тех пор, как в университете появились профессора-«назначенцы», между ними и столичными профессорами периодически возникали конфликты, которые могли происходить как на личном уровне, так и между группами ученых. Столичные профессора защищали права своих коллег, свои традиции, свои интересы. Профессора по назначению, в свою очередь, пытались отстоять собственные права, касавшиеся их служебного положения. Противостояние шло с переменным успехом. В тех случаях, когда разрешение конфликта зависело от ректора, столичные профессора одерживали вверх. Профессора-«назначенцы» апеллировали к авторитету Л.А. Кассо или использовали служебное положение профессора В.А. Удинцева, назначенного министром в 1913 г. деканом юридического факультета. Кроме того, некоторые из них, стремясь упрочить собственные позиции, могли переступить грань этических норм.

Усилению или ослаблению позиций обеих групп во многом зависело от смены руководства в Министерстве народного просвещения. Так, при Л.А. Кассо вопрос о курсах приват-доцентов решился в пользу профессоров по назначению, руководство юридического факультета оказалось также в их руках. Готовность следующего министра народного просвещения П.Н. Игнатъева к открытому диалогу с профессурой позволила Э.Д. Гримму поднять вопрос о защите прав профессоров от произвольных увольнений и перемещений, который министр пообещал принять во внимание. Определенные надежды на то, что вопрос будет решен в пользу профессоров, могли быть связаны с назначением Э.Д. Гримма товарищем министра народного просвещения. Но в декабре 1916 г. П.Н. Игнатъев получил отставку. Его место занял бывший до этого с 1914 года попечителем Петроградского учебного округа Н.Н. Кульчицкий. При нем пост товарища министра получил В.А. Удинцев. Таким образом,

Н.Н. Кульчицкий продолжил линию Л.А. Кассо. Это, в свою очередь, привело к усилению позиций профессоров-«назначенцев» в Петербургском университете. Судя по всему, министерство Кульчицкого не обещало столичным профессорам ничего хорошего, однако его деятельность на этом посту длилась недолго, закончившись со сменой политического режима в феврале 1917 года.

Конфликт, порожденный грубым вмешательством властей в жизнь академического сообщества, затянулся на долгих шесть лет. Противостояние столичных профессоров и «назначенцев», ставшее следствием кадровой политики Л.А. Кассо, продолжилось и после его смерти. Появление профессоров-«назначенцев», образовавших единую группу, делало невозможным их инкорпорацию в академическое сообщество Петербургского университета. Поэтому конфликт мог разрешиться лишь с поражением одной из сторон, но это стало возможным только с кардинальным изменением политической конъюнктуры в результате Февральской революции. Возникновение кадетского правительства позволило фактически ликвидировать группу профессоров по назначению как активного участника университетской жизни. В соответствии с распоряжением Департамента народного просвещения об увольнении всех профессоров, назначенных министром Л.А. Кассо, и замещении образовавшихся вакансий по упрощенному методу, профессора-«назначенцы» были «разжалованы» до приват-доцентов. Только профессору Н.Н. Розину удалось добиться благорасположения столичной профессуры и сохранить свое место. В университет вновь смогли вернуться сначала М.Я. Пергамент и И.А. Покровский, а чуть позже – Д.Д. Гримм. Лица, неутвержденные прежде Л.А. Кассо, также смогли занять те должности, на которые прежде уже были избраны Советом профессоров. Конечно, назначения Л.А. Кассо отменялись в соответствии с распоряжениями нового министра народного просвещения А.А. Мануйлова, целью которого было, прежде всего, восстановить автономные начала университета. Тем не менее, расправа с профессорами-«назначенцами», по сути, стала сведением старых счетов.

Н.В. Гришина (Челябинский ГУ)

Историки «старой школы» в условиях социальных сдвигов 1910–1920-х гг.

Современная историография все более обогащается исследованиями, в которых рассматриваются жизненный опыт и научная судьба ее творцов. В русле культурно-антропологического поворота исследователи обращаются к изучению субъективного фактора в развитии науки, научной повседневности и исследовательской лаборатории интеллектуалов, а также широкому социокультурному контексту, в котором бытовали научные идеи. Особое место среди таких исследований занимают работы, в

которых рассматриваются переломные моменты в развитии исторической науки, вызванные как внутринаучными кризисами, так и влиянием внешнего мира культуры.

Историкам «старой школы» пришлось оказаться в эпицентре такого социального сдвига. Являясь генерацией ученых с дореволюционной социализацией, они в полной мере испытали воздействие и исторических макропроцессов русской революции и имплицитных факторов развития науки в форме научного кризиса.

Стратегии выживания историков «старой школы», с одной стороны, вписывались в типичный выбор, который делало в начале XX века все российское общество, с другой стороны, имели ряд отличий, обусловленных специфичными чертами ученых как социальной группы. На восприятие учеными событий первых десятилетий XX века влияли и их личные мировоззренческие установки, принадлежность к той или иной научной культуре, персональный жизненный опыт. Опыт административной работы, приучавший сдержанно подходить к оценкам любых событий, участие в общественно-политических инициативах определяли взвешенный подход к происходящему и оптимизм одних ученых (М.К. Любавский, А.Е. Пресняков, С.Ф. Платонов, Н.И. Кареев, Е.В. Тарле), в то время как другие склонялись к драматизации происходящего (Ю.В. Готье, С.Б. Веселовский), видя в революционных трансформациях лишь гибель русской культуры.

Изначально «русская смута» привела к минимизации творческой деятельности большинства дореволюционных историков. «Я совершенно не могу работать научно, – писал в своем дневнике С.Б. Веселовский. – Время проходит изо дня в день бессмысленно и бесплодно. Все мысли и силы сосредоточены на том, чтобы быть сытым, не заболеть и поддержать свою семью» (Веселовский С.Б. Дневники 1915–1923, 1944 годов // Вопросы истории. 2000. № 8. С. 96). Ему вторил Ю.В. Готье: «Воздержание от дела остается главным занятием русского человека» (Готье Ю.В. Мои заметки. М., 1997. С. 33). Подобные настроения встречаем и в его переписке, где ученый сетует, что жизнь превратилась в борьбу «из-за куска хлеба, а ученая деятельность сведена до минимума. Это теперь роскошь, за которую все же цепляешься всеми силами. Вместо университетского преподавания – общий стихийный кабак» (Письма Ю.В. Готье к И.Ф. Рыбакову. 1922 г. // НИОР РГБ. Ф. 714. К. 3. Ед. хр. 4. Л. 3, 3об.). В этот период изменившиеся условия жизни сказались на бытовой повседневности академической среды, актуализировав для ее представителей вопросы выживания и борьбы за существование, к решению которых многие оказались не готовы.

В остальных аспектах жизни, особенно профессиональной сфере, четко прослеживается поведенческая стратегия возврата к прошлому, стремление сохранить дореволюционные традиции официального научного и неформального общения. Сознательное окружение себя антуражем

прошлой жизни означало поиск определенной жизненной константы, опора на которую позволила историкам «старой школы» не потерять ценностные установки, приобретенные на формирующем этапе творчества, и удержаться в столь стремительно меняющейся действительности. Именно в этот период большинство историков «старой школы» оказались перед выбором своего дальнейшего пути. Они выбирали между тремя поведенческими стратегиями. *Первая* – внешняя эмиграция, которая оценивалась «равносильно осуждению себя на пожизненное одиночество». *Вторая* – «остаться в прежней среде, но оставить всякую мысль о научной работе, об аскетизме работника науки и направить все свои силы и образование на материальное обеспечение». Наконец, *третья* состояла «в возможности жизни среди народа и прежней научной работы» (Веселовский С.Б. Указ. соч. С. 98).

Даже в самый тяжелый период, переживаемый рядовыми россиянами как катастрофа, представители исторического сообщества демонстрировали различные поведенческие стратегии. Петербургские историки, в отличие от москвичей, более целенаправленно стремились вписаться в новую атмосферу российской жизни, приняв основные условия советской действительности. Не случайно Ю.В. Готье в своем дневнике (декабрь 1918 г.) зафиксировал после одной из встреч с петербуржцами А.Е. Пресняковым и М.А. Полиевктовым «разницу в психологии Петербурга и Москвы». (Готье Ю.В. Указ. соч. С. 404-408, 464). Летом 1922 года он еще раз подтвердил свой настрой в письме И.Ф. Рыбакову: «В Петрограде во многих отношениях даже лучше, чем в Москве. И научная жизнь там течет, вдали от столичных бурь нормальнее, а издавать что-либо возможно только в Петрограде. В последнее время часто бываю там, и там мне очень нравится» (НИОР РГБ. Ф. 714. К. 3. Ед. хр. 4. Л. 1об.).

Причины различия ситуаций Ю.В. Готье видел в многочисленных выгодах отдаления бывшей столицы от новой власти. Удаленность петербургских историков от Москвы, по его мнению, содействовала тому, что большевики их меньше «геребили». Этим же он объяснял и возможность печататься, что было «немыслимо» в Москве, лучшее обеспечение петербуржцев продовольственными пайками, а также общее состояние бывшей столицы, сохранившей облик наиболее цивилизованного из русских городов. Он же заметил, что поскольку Петроград оставался большим культурным центром, постольку «большевики не могут обращаться с петроградской буржуазной интеллигенцией так, как они это делают в провинции» (Там же). Под провинцией, вероятно, он имел в виду и Москву, где в 1918–1919 гг. прокатилась целая волна арестов историков.

В сознании историков заботы, связанные с физическим выживанием, перемещивались с размышлениями по поводу дальнейшей профессиональной деятельности. В одном из писем М.М. Богословский дает советы о месте дальнейшей научной работы коллеге по историческому цеху И.Ф. Рыбакову. Рыбаков рассматривал три варианта: Харьков, где распо-

лагался «старый, имеющий традиции университет», Нежин, где давалась «возможность продолжительных командировок в Москву» для работы в архивах, и провинциальная Полтава, которая рассматривалась на равных с более привлекательными в научном плане центрами из-за того, что могла обеспечить «на голодное время в продовольственном смысле» (НИОР РГБ. Ф. 714. К. 3. Ед. хр. 3. Л. 3об-4об.).

Начиная приблизительно с 1922 г., в связи с укреплением советской власти и примирением общества с ней, происходит постепенная интенсификация научной жизни историков, выход из состояния анабиоза, возвращение к прежним планам и занятиям. В этот период усиливается сотрудничество историков с советской властью, которая еще не сформировала собственные научные кадры. Именно начало 1920-х гг. стало одним из самых продуктивных периодов в развитии российской науки: с неимоверной быстротой открываются новые научные центры, многие ученые с неудавшейся карьерой в дореволюционных университетах становятся профессорами, заведующими кафедрами, руководителями научно-исследовательских учреждений.

Конечно, социально-гуманитарные науки уже испытывали на себе большее давление со стороны власти, пытавшейся подвергнуть их регулированию с идеологических позиций. Она же предприняла ряд усилий по становлению историков нового типа – «историков-марксистов», которые стали приходиться на смену генерации историков «старой школы». Однако смена одного поколения другим происходила в рамках конкурентной борьбы между их представителями. Академик Б.А. Рыбаков, рассуждая о климате, царившем в исторической науке тех лет, констатировал, что «это была эпоха широкого грандиозного поиска», который, к сожалению, все более попадал под идеологический пресс: «Выступления на дискуссиях не публиковались, и единственным источником оказывались воспоминания о слышанном докладе, о бурных прениях и темпераментных репликах» (Рыбаков Б.А. Учитель многих // Исследования по истории и историографии феодализма. К 100-летию со дня рождения академика Б.Д. Грекова. М., 1982. С. 117).

К концу 1920-х гг. внутринаучные конфликты обострились. Они приобрели не только межпоколенный, но и межличностный характер (С.Ф. Платонов и М.Н. Покровский). В основе конфликтов лежала борьба за легитимность научного статуса, обладание реальной академической властью. Их специфичной чертой стала опора на административный ресурс, результатом чего стало, например, «Академическое дело».

К середине 1930-х гг. начинается этап «спокойного» развития науки, без резких перепадов и стрессов, завершившийся формированием советской академической культуры, в которую довольно успешно интегрировались и историки «старой школы». Данная система стала отражением своеобразного социального контракта, «большой сделкой» между властью

и учеными (Подробнее см.: Паперный В. Культура Два. М., 1996; Александров Д. Указ. соч. С. 593–632).

На этом этапе можно выделить две крайние поведенческие стратегии у историков «старой школы»: они либо подчиняются советским догмам и принимают правила игры, навязанные политикой, получая за это ряд льгот и привилегий, либо используют уже привычный механизм «внутренней эмиграции», переключаясь на второстепенные виды деятельности и не надеясь на публикации.

А.Н. Зарубин (Чувашский ГУ, Чебоксары)

Трагедия старой профессуры в условиях становления советской высшей школы: последние годы жизни историка П.Н. Ардашева

Павел Николаевич Ардашев (1865–1924), известный своим трудом «Провинциальная администрация во Франции в последнюю пору старого порядка» (СПб., 1900. Т. 1. XVI, 658 с.; Киев, 1906. Т. 2. XXII, 733 с.), был преподавателем целого ряда университетов – Санкт-Петербургского, Новороссийского, Юрьевского, Киевского. Однако если дореволюционная его деятельность получила освещение, то последние годы жизни историка практически не изучены. Архивные материалы позволяют восстановить основные вехи конечного этапа его деятельности, который пришёлся на грозные революционные годы.

В условиях преобразований, начавшихся после Октябрьской революции, учёные-историки повели себя по-разному. Некоторым историкам удалось интегрироваться в советскую систему преподавания. Для Ардашева же этот период был переломным и ознаменовался личной трагедией. Рассмотрение последних лет жизни Ардашева позволит нам, с одной стороны, заполнить существующие пробелы в его биографии, а с другой стороны, даст ещё один штрих к проблеме кризиса русской исторической науки в первые послереволюционные годы.

Незадолго перед 1917 г. деятельность профессора Киевского университета Ардашева вступила в полосу расцвета, когда он был занят плодотворной работой и был полон творческих замыслов. Но начавшаяся Февральская революция многое меняет в его планах. Сначала он связывает с революцией определённые надежды, чем обусловлена его активная деятельность по созданию Таврического университета в Крыму. 9 октября 1917 г. он выступал на заседании Совета Киевского университета с докладом об идее открытия в г. Ялте филиального отделения Университета, а затем участвовал в составе комиссии по разработке учебных планов и рекомендаций по преподавательскому составу историко-филологического факультета Таврического университета в Симферополе. Но после Октябрьской революции у учёного стали возникать большие проблемы. В 1918 г. Киевский университет был закрыт, и Ардашеву пришлось на вре-

мя расстаться с преподавательской деятельностью. Будучи в дореволюционное время активным членом Киевского клуба русских националистов (ККРН), он чудом избежал смерти от рук чекистов, которые, найдя список членов ККРН с подробными адресами, 15 мая 1919 г. расстреляли большую часть бывших соратников Ардашева. Кроме того, в 1918 г. у него произошла личная трагедия. Родственница П.Н. Ардашева Ю.Л. Стритт (Ардашева) писала, что тогда от него ушла к простому слесарю горячо любимая им жена (см.: РО ИРЛИ РАН. Р. 1. Оп. 25. Ед. хр. 139. Л. 8 об.). Но несмотря на эти проблемы, Ардашев нашёл в себе силы возвратиться к преподавательской деятельности: 27 мая 1920 г. он был избран профессором кафедры всеобщей истории Таврического университета, переименованного в 1921 г. в Крымский университет им. М.В. Фрунзе. Здесь Ардашев в 1921–1922 гг. преподавал «среднюю историю» на общественно-педагогическом отделении факультета общественных наук. В новых условиях ему пришлось считаться с историческим материализмом, с отрицательной критикой которого он выступал в дореволюционное время. Печатных исследований он в это время не создавал и смог лишь опубликовать материалы к семинарским занятиям по всеобщей истории (РГИА. Ф. 889. Оп. 1. Ед. хр. 85. Л. 3 об, 4).

Ю.Л. Стритт пишет, что в Крыму Ардашеву приходилось «терпеть большой голод и холод и всякие лишения» и «за 1/2 лепешки ходить в горы чинить башмаки татаркам» (РО ИРЛИ РАН. Р. 1. Оп. 25. Ед. хр. 139. Л. 2, 6). Но эти лишения были проблемой не только Ардашева. По словам профессора Крымского университета И.А. Линниченко, в это время преподавателям вуза грозило «медленное умирание от истощения». По этой причине Ардашев был вынужден преподавать в нескольких местах. По ряду свидетельств, мы можем предполагать, что именно в это время у него начались проблемы с алкоголем, что негативно повлияло на его преподавательскую деятельность (РО ИРЛИ РАН. Р. 1. Оп. 25. Ед. хр. 139. Л. 2).

В 1923 г. положение преподавателей Крымского университета несколько улучшилось. Так, например, за май 1923 г. заработок Ардашева складывался из сумм, получаемых за преподавание в Педагогическом институте Крымского университета – 1564 руб., в Социально-экономическом институте – 782 руб., в общеобразовательном техникуме – 280 руб. (РГИА. Ф. 889. Оп. 1. Ед. хр. 70. Л. 86). Итого он получал 2626 нечервонных рубля. Если перевести эту сумму в червонцы (на 1.I.1923 г. курс червонца был установлен в 175 руб. дензнаками образца 1923 г.), то получается, что Ардашев получал примерно 15 червонцев.

Летом 1923 г. Павел Ардашев приехал в Москву навестить тяжело больного брата Николая – «неузнаваемым – глухой, страшно постаревший и такой пришибленный». Если ранее он имел в Ялте два дома и много собственной земли, то теперь «он совершенно разорился», «был очень, очень несчастлив и часто даже плакал, вспоминая всё пережитое» (РО ИРЛИ РАН. Р. 1. Оп. 25. Ед. хр. 139. Л. 2-2об, 6).

19 октября 1923 г. Ардашев подал заявление об увольнении с должности профессора Крымского университета (РГИА. Ф. 889. Оп. 1. Ед. хр. 70. Л. 91). Причиной этого решения было то, что он «прельстился на большой оклад» и «прочими удобствами», предлагаемыми ему в Витебском педагогическом институте (РО ИРЛИ РАН. Р. 1. Оп. 25. Ед. хр. 139. Л. 3, 5 об.). Здесь он, действительно, получил высокий оклад – 150 червонных рублей (с 1 января 1924 г. червонец равнялся уже 30 тыс. рублям образца 1923 г.), что превышало уровень среднемесячной зарплаты госслужащих центрального управления (РГИА. Ф. 889. Оп. 1. Ед. хр. 70. Л. 92, 94). Разрушение на его глазах старой России, становление нового чуждого ему мировоззрения, несчастная личная жизнь, проблемы с алкоголем усугубляли горестное состояние Ардашева. В Витебске он «прожил всего 1/2 года и скончался в июне 24 г. от сердечных припадков», будучи «совсем несчастным человеком» (Там же. Л. 3).

Кто знает, быть может, ранняя смерть Ардашева избавила его от жестоких гонений как представителя «старой школы», но в любом случае последние годы его жизни являются ярким примером трагического существования части интеллигенции, не сумевшей интегрироваться в новую жизнь в переломную для страны эпоху.

В.Н. Фешкин (Национальная библиотека им. А.-З. Валиди Республики Башкортостан, Уфа)

Участие академика М.К. Любавского в становлении исторической науки в Башкортостане

В постсоветское время российская историческая наука претерпела серьезные изменения. Подобное явление не раз наблюдалось на переломных для государства этапах его развития. Так, в 1917 г. с приходом в Россию нового государственного строя историческая наука и её деятели создали мощную советскую школу, которая, несмотря на крайнюю идеологизацию, не уступала, а в некоторых областях и опережала западные. Сейчас долго можно рассуждать о её достоинствах и недостатках, но в основании советской исторической науки стоит целый ряд учёных и исследователей, которые, несмотря на трудности того времени, сумели вывести её на международный уровень. Парадокс такого положения дел заключается в том, что советская власть, проведя широкомасштабные чистки в научной среде и убрав многих учёных из столичных вузов, выслала их в регионы, где на тот момент открывались научные учреждения, тем самым создавая предпосылки зарождения академической науки на периферии. Примером может служить «Академическое дело», начатое в 1929 г. с целью роспуска Академии наук СССР или удаления наиболее нежелательных её членов. В итоге в 1931 г. было арестовано более 100 учёных (в основном – представители гуманитарных наук), большая часть которых были осуждены к вы-

сылке в отдаленные места СССР. «Академическое дело» или «Дело историков» нанесло большой урон отечественной исторической науке: оборвалась преемственность в подготовке кадров, на несколько лет заглохла исследовательская работа. Изучение многих аспектов исторических знаний, например народничества, истории церкви, дворянства, буржуазии и т.п. оказалось под фактическим запретом. А моральный и физический надлом, который претерпели крупнейшие историки страны, сделал их, по существу, послушным орудием советской пропагандистской машины.

Однако многие учёные продолжали работать и в условиях ссылки. Так, бывший ректор Московского университета, крупнейший специалист по истории западных славян, Великого Княжества Литовского и исторической географии России Матвей Кузьмич Любавский по приговору Коллегии ОГПУ 8 августа 1931 г. был сослан в Уфу, где устроился научным сотрудником Башкирского Научно-исследовательского института национальной культуры. Он стал работать над историей башкирского народа.

Будучи блестящим администратором М.К. Любавский стал инициатором открытия в БашНИИ сектора истории, положив тем самым начало развития академической исторической науки в Башкортостане. За время его пребывания в Уфе (1931–1936) он написал четыре монографии, посвящённые колониальным процессам в Башкирии, и подготовил сборники материалов по дореволюционной истории этого края. К сожалению, все его труды, написанные в Уфе, так и опубликованы.

Работа с местным архивным материалом, характеризует М.К. Любавского как высококвалифицированного специалиста-архивиста. Здесь сказался его опыт работы в Московском отделении Главархива в 20-е годы XX в. и ведении им специальных курсов по архивоведению сначала на Московских курсах (1918–1930), а затем в университете. Под его руководством за сравнительно небольшой период деятельности Московское областное управление архивным делом проделало значительную работу по проверке наличия и состояния архивных фондов (Голициных, Пазухиных, Шереметьевых и др.), ценность которых как исторических источников общеизвестна. В 1920 г. Г.В. Чичерин пригласил М.К. Любавского принять участие в качестве эксперта по архивным вопросам на Рижской конференции по заключению мирного договора с Польшей. В рамках возврата культурных ценностей соседние страны сразу же после Февральской революции стали предъявлять претензии к молодой России. Поляки особенно настойчиво возобновили свои требования после противостояния 1920 г. В 1922 г. М.К. Любавский, будучи членом комиссии по реализации Рижского договора, выработал рекомендации так называемой «архивной реституции» (НИО ОР РГБ. Ф. 364. Оп. 1. Д. 13. Л. 30).

Еще в 1918 г. ученый неоднократно заявлял о необходимости открытия специальных учебных заведений для подготовки архивных кадров. Выступая в 1921 г. на I съезде архивных деятелей РСФСР, М.К. Любавский выдвинул разработанный им проект организации в Мо-

ске и Петрограде двух архивно-археографических институтов. Сохранился Проект-записка «Об организации архивно-археографического института в Москве» (НИО ОР РГБ. Ф. 364. Карт. 4. Ед. хр. 2. Л. 415). В нем подчеркивается необходимость положить в основу учебного процесса вузов изучение историографии, источниковедения, истории права, архивоведения и археографии. Значительное количество часов отводилось и для практических занятий.

В работах, посвящённых истории Башкортостана, М.К. Любавский делает уклон в сторону позитивизма. Однако, как представитель московской исторической школы, ученик В.О. Ключевского и последователь С.М. Соловьёва, чаще он всё-таки придерживается чёткой линии государственника. Для монографий М.К. Любавского характерно полнотекстовое цитирование источникового материала и подробная его характеристика, что говорит о влиянии на него трудов С.М. Соловьёва. Источники, которые использовал М.К. Любавский, относятся по своему типу к законодательным, актовым, делопроизводственным, статистическим, личного происхождения и т.д. Тем не менее, он не раз высказывался о необходимости привлечения источников из столичных архивов, настаивал на отправке его в командировку в Москву, но ссыльному историку было в ней отказано (НА УНЦ РАН. Ф. 3. Оп. 1. Д. 13. Л. 5).

М.К. Любавский положил начало изучению феодальных отношений в башкирском обществе, взаимоотношению башкирских феодалов с Российским государством, выявил причины и предпосылки башкирских восстаний в XVII и XVIII вв. и сделал попытку раскрыть суть колониционных процессов на территории Башкортостана, связывая события, происходившие в нём, с общемировой тенденцией. Историк провёл широкий научный анализ документов, применяя как общенаучную методику, так и сравнительно-исторический метод. По аналогии со своими ранее созданными трудами привлекал автор к исследованиям и другие научные дисциплины: почвоведение, сравнительно-языковой анализ, географию, генеалогию, тем самым увеличивая ценность своего исследования.

М.К. Любавского, несмотря на то, что его уфимские работы были написаны в первой половине 30-х годов XX в., трудно назвать советским историком, поскольку в их содержании отсутствует идеологическая составляющая того периода, когда идеи марксизма-ленинизма являлись господствующими в исторической науке. По стилю они практически не отличаются от его основных дореволюционных фундаментальных работ. Таким образом, можно выделить несколько особенностей отмеченных нами в процессе рассмотрения его произведений, посвящённых истории Башкортостана. Во-первых, значительное количество архивных и статистических данных приводимых им часто целиком, даёт основание подходить к его работам как к объективным и научно ценным исследованиям. Во-вторых, в свойственном М.К. Любавскому стиле история феодальных отношений в Башкортостане рассматривается сквозь призму юридическо-

правовых взаимодействий между властями, феодалами (башкирами) и землепользователями (припущенниками, арендаторами). В-третьих, ученый, работая над вопросами феодализма в башкирском обществе, подводит к мысли о сходстве его с феодальными отношениями славянских народов, когда те находились на той же ступени развития.

В связи с окончанием срока ссылки 5 ноября 1935 г. Управление НКВД по Башкирской АССР выдало М.К. Любавскому справку о его освобождении. Однако проживание М.К. Любавского в Москве, Ленинграде и столицах союзных республик было запрещено. Старый ученый еще долго и безуспешно добивался своей полной реабилитации или хотя бы смягчения условий его жизни, но это в те годы было нереально. Он не выдержал психологической нагрузки, здоровье его окончательно было подорвано. 22 ноября 1936 г. М.К. Любавский умер и был похоронен в г. Уфе.

Посещали могилу М.К. Любавского в 40-е годы иностранные делегации из стран Восточной Европы, где он до сих пор считается крупнейшим специалистом по истории западных славян. Заслуги Любавского признавались и в среде советских историков, которые в своих трудах ссылались на него. Неоценим и его вклад в развитие исторической науки в Башкортостане. Учёный качественно изменил знания о республике, поставив важные проблемы истории башкирского народа и подняв их на академический уровень.

В.М. Бухараев (Казанский ГУ)

«Краткий курс истории СССР» 1937 года – учебник истории и учебник жизни

Если символом «возвращения» истории в систему образования служит опубликованное в «Правде» 16 мая 1934 г. постановление ЦК ВКП(б) и СНК СССР «О преподавании гражданской истории в школах СССР», то само возрождение дисциплинарного историознания восходит к учебнику, подготовленному т.н. бригадой Московского педагогического института имени А.С. Бубнова под управлением А.В. Шестакова – в революционном движении с 1898 г., партпрозвище Никодим, видная фигура на «историческом фронте» тридцатых годов, один из руководителей Общества историков-марксистов. У «первенца советских учебников по истории СССР» (образ Т.Н. Савельевой) – ещё один, первостатейный автор: сочинители наставления ровно прилежные ученики следовали предписаниям Сталина, а проведённая им правка «настолько велика, что позволяет делать выводы о высокой степени его личного участия в подготовке текста учебника» (Дубровский А.М. Историк и власть. Брянск, 2005. С. 281).

Вождю было для чего так стараться. В «элементарном» учебнике явлена каноническая версия российской истории времён «полнолуния» (Сия метафора в середине двадцатых измыслена А.В. Шестаковым для «оши-

бочной» оценки (впоследствии, разумеется, пересмотренной) октябрьских событий 1905 г. как времени наивысшего подъёма первой русской революции) госмонопольной идеократической системы, исполненная в редуционистском и архаизированном дискурсе идеологии «второго большевизма». Первоучебник предназначался не только для всех школьников – учебники по истории СССР для старших классов, а также по древней истории, истории средних веков и новой истории появились только в последнем предвоенном году, – он открывал «широкое и плодотворное изучение и преподавание одной из важнейших наук в системе общего образования и политического воспитания советского гражданина – науки истории» (Знать историю народов СССР // Правда. 1937. 22 августа). Сталин изменил первоначальное название учебника – «Элементарный курс истории СССР с краткими сведениями по всеобщей истории» – на «Краткий курс истории СССР», так он и увидел свет в 1937 году. Заголовок издания 1938-го: «История СССР. Краткий курс» уже полностью отвечал конфигурации наименования появившейся в этом же году своего рода автобиографии властителя, какой и являлась «История Всесоюзной коммунистической партии (большевиков). Краткий курс».

Учебник под редакцией А.В. Шестакова немало потрудился на ниве культурно-идеологической интерпелляции подрастающих поколений. За неполные два десятилетия, с 1937 по 1954 гг., он издавался восемь раз (с перепечатками – двадцать пять) миллионными тиражами. Более того, в послевоенное время «шестаковский» скрипт вместе с «панкратовским» и иными пособиями распространялись в западных странах, где клерикально-монархические и праволиберальные круги эмиграции тем более решительно открещивались от них как от «тенденциозно-лживых и бесстыдно-пропагандных» (См.: Кадесников Н.З. Краткий очерк русской истории XX века. Нью-Йорк, 1967. С. 5.), что подвергнутая переопределению идейно-концептуальная версия «непрерывной национальной государственной истории» (См.: Зверева Г. Конструирование культурной памяти: «наше прошлое» в учебниках российской истории // НЛО. 2005 № 4) претендовала на замещение культивируемых в русском зарубежье образов тысячелетнего шествия русской православной державы.

В немногих штудиях, затрагивающих родословную советских учебников, в центре внимания оказывается вопрос о сопряжении державной *patriotic*'и с коммунистической идеей и его дериваты – а-ля виговское конструирование взаимосвязей минувшего и современного, апологетика российских автократов etc. Меж тем не только на основе доброй старой положительной науки, но и посредством дискурсного анализа, психоистории, других сильных интерпретативных технологий не удаётся заполнить цельный образ учебника Шестакова. В лучшем случае травматическая сердцевина его текста улавливается на уровне симптомов. Проницательный учёный из Пенсильванского университета находит «поражительным», что учебник наряду с восхвалением Ивана Грозного и Петра Пер-

вого «неприкрыто откровенен» в обсуждении их «кровавых методов», хотя вот Сталин убрал фразу о том, что «после завоевания Иван отдал приказ вырезать всё население Казани с последующим разграблением этой земли» и т.д. (Платт К. Репродукция травмы: сценарий русской национальной истории в 1930-е годы // НОЛ. 2008. № 2. С. 74, 75). Заглавный аллегорический посыл пособия ускользает от вопрошающего его смыслы субъекта, поелику он сам включён в картину эволюции учебной литературы как регистра проекта Просвещения с его пониманием морали, пусть оно и утилизируется в эпохи «бури и натиска».

Панорамное лицезрение проблемы оказывается возможным путём мобилизации параллаксных техник, позволяющих схватить из одной точки наблюдения два уровня, две, хотя и тесно связанные перспективы, но между которыми «не существует никакого контакта», «нет никакого общего языка, никакого общего основания», а потому «невозможен никакой синтез или опосредование» (См.: Жижек С. Устройство разрыва. Параллаксное видение. М., 2008. С. 12, 24 и др.). И впрямь, «Краткий курс истории СССР» бытийствует в двух измерениях: учебник истории, приобщающий молодые умы к этатистским идеям как высшей общественной ценности, открывающим дорогу к светлому послезавтра, и – учебник жизни, камертоном к научению навыкам которой служит его исходный сюжет.

Всё последующее содержание учебника отмечено брутальной натурализацией образов истории, он сам – «тяжёлый молоток», каким замахнулись на просвещенческий гуманизм. Внутри этого мира «войны всех против всех» изображение насилия дозируется в зависимости от выпячивания положительных или отрицательных характеристик персонажей, а иные лингво-семантические конструкты предстают в качестве результатов трансфера сталинского мировидения.

Подрывное ядро учебника – не просто опирающаяся на идеи Т. Гоббса, Л. Гумпловича, Е. Дюринга, П. Прудона и других теоретиков насилия теодицея, согласно коей «оплаченная человеческими жизнями “цена” поступательного “движения истории” всегда оказывалась справедливой» (Платт К. Указ. соч. С. 70). Рождённое в 1937-м руководство по истории – инструмент внедрения жестокосердия в качестве нормы повседневности. Таким образом, сталинизм входил в рискованное противоречие с самими основами жизнедеятельности, а это не могло не осознаваться и политическим классом, и интеллектуальными слоями. «Если встретятся русский, украинец и белорус и начнут разговаривать каждый на своём родном языке, они легко поймут друг друга. Русский, украинцы и белорусы – родные братья. Они произошли от общих предков – восточных славян», – этот идиллический пассаж, заменивший сюжет об орудии первобытных двуногих для умерщвления животных, содержится в учебнике, который школа получила в год XX съезда партии (См. Алексеев С.П., Карцов В.Г. История СССР. Учебная книга для 4-го класса. М., 1956). Но дело прототипа учебников по истории не пропало.

**Концепция немецкой культуры И.И. Иоффе:
опыт возвращения из забвения**

Книга И.И. Иоффе «Мистерия и опера. Немецкое искусство XVI–XVIII вв.» (Л., 1937) – первая в советской науке монография по художественной культуре Германии, в которой была развернута панорама культурного развития страны в эпоху позднего Ренессанса, Реформации и раннего Нового времени, «составленная» её из фактов, имен, событий повседневной жизни на фоне эволюции философских представлений, религиозных и социально-классовых конфликтов, борьбы за государственное единство, происходившей в немецком обществе. Удивительно и парадоксально: «Мистерия и опера» была опубликована в 1937 г., в самое «глухое» для советской науки время, в разгар обострения «классовой борьбы». В этой эпохе не все было закономерно; иногда «цензуру» проскакивали совершенно «несоветские» произведения.

Титаническая работа, проделанная И. Иоффе по осмыслению огромного массива фактического материала, приобретает особую значимость в наши дни, когда «очистились перспективы, выровнялись шероховатости, а дни стали временем» и у читателей книги появилась возможность взвешенно и по достоинству оценить то, что автору удалось сделать – представить целостный образ немецкой культуры. И. Иоффе сумел выработать типологическую модель культурной истории Германии, синтетически соединив в одном тексте факты и события по истории музыки, литературы, философии, и даже этнопсихологии германцев позднего средневековья. Он впервые ввел в научный оборот ранее неизвестные отечественному читателю иконографические источники по художественной культуре Германии XVI–XVIII веков: забытые гравюрные серии, малоизвестные картины немецких живописцев (Шлютера, Графа, Пена, Гесснера, Менгс, Тишбейна, Фюгера, Кауфман, Ходовецкого, Заекаца и др.), целый ряд музыкальных произведений немецких композиторов, стоявших у истоков национальной оперы (Грауна, Метастазии, Тейля, Франка, Штраунка, Куссера, Кайзера, Генделя, Гассе, Грауна, Штамица).

Вступая в научную полемику с ведущими теоретиками XVIII–XIX вв. (И. Матессоном, И. Винкельманом, Г. Кон-Виннером, Г. Кречмаром и др.) в области музыкальной и художественной культуры, И. Иоффе, смело доверявший своей научной интуиции, открывает новые направления гуманитарного знания: «музыкальное источниковедение», «медиевистическую культурологию», «культурную антропологию». Эти дисциплины в конце 30-х гг. XX в. еще не были конституированы в отечественной науке. Более того, оформление их предметных границ и проблемного поля окончательно не завершено и в наше время. Потому можно

полагать, что Иоффе выступал как ученый-экспериментатор, вышедший на передовые рубежи мировой науки.

В истории книги И. Иоффе до сих пор много неясного. Изучая его биографию, нельзя пройти мимо того факта, что в 30-е годы близким другом И. Иоффе был О.Л. Вайнштейн (1894–1980), один из оригинальных советских медиевистов, специалист по истории Германии. Можно предположить, что в беседах И. Иоффе с О. Вайнштейном происходило обсуждение научных тем, близких интересам обоих ученых. Заметим: О. Вайнштейн еще до революции прошел прекрасную школу медиевистики в Новороссийском университете у П.М. Бицилли. В этом сочетании имен Иоффе – Вайнштейн – Бицилли просматривается линия преемственности: от российской медиевистики начала XX века к новому направлению культурной истории середины столетия, линия, представляющая интересный сюжет для историка культурологического знания. Известно, что П. Бицилли еще до революции ставил вопросы средневековой культуры Европы в широком культурологическом контексте.

Учитывая доверительные отношения между И.И. Иоффе и О.Л. Вайнштейном, трудно объяснить факт умолчания, который обнаруживается при обращении к фундаментальному исследованию О.Л. Вайнштейна «История советской медиевистики (1917–1967)» (Л., 1967), где среди отечественных исследований художественной культуры Германии XVII в. названа лишь книга А.Н. Изергиной. Возможно, «упущение» О. Вайнштейном объясняется нежеланием иметь неприятности по поводу почти забытого к этому времени ученого или были причины другого порядка. Напомним, что осторожность не помогла О. Вайнштейну избежать в свое время обвинений в «космополитизме».

Игнорирование «Мистерии и оперы» научной критикой было связано, возможно, с междисциплинарным характером исследования, не вписывавшегося в границы существовавших тогда норм академического знания. Поэтому «возвращение» её в лоно истории отечественной гуманитаристики важно не только из этических соображений.

Можно утверждать, что монография И. Иоффе – это совершенно самостоятельное и оригинальное исследование художественной культуры Германии XVI–XVIII вв. Предложенный И. Иоффе перевод слова «la danse», равно как и новая версия интерпретации смыслового содержания культурного феномена «Danse macabre» можно рассматривать как одно из научных открытий. Научное осмысление этого культурного феномена началось еще во второй половине XIX века. «Новая волна» интереса к этой теме пришла на период конца 60-х – 80-е гг. XX в. Однако трактовка феномена «Danse macabre», предложенная И. Иоффе, не встречается в культурологических исследованиях до настоящего времени. В отечественном гуманитарном знании эта тема стала вновь привлекательной для искусствоведов, медиевистов и историографов в конце 90-х гг. XX в. в работах М.Ю. Реутина, В.Б. Мериманова и др. Открытие И. Иоффе про-

шло незамеченным в сообществе российских медиевистов, германистов и в кругу историков искусств. Концепция «Северного Возрождения» И. Иоффе, его гипотеза перерождения мистерии в оперу ещё не получила культурологической оценки.

Тонкие наблюдения и верные оценки, мастерская интерпретация источников, продемонстрированная И. Иоффе, дают основания поставить его в один ряд с выдающимися культурологами своего времени: И. Хейзингой, П. Бицилли, Г. Вельфлиным, О. Бенешем. В самой постановке вопроса, поиске истоков Возрождения в глубинных пластах средневековой культуры Германии концепция И. Иоффе созвучна с концепцией Й. Хейзинги, которая была ему неизвестна на момент написания книги. Это совпадение свидетельствовало о чуткости И. Иоффе к передовым направлениям европейской науки в то время, когда опустился «железный занавес» и советская наука была искусственно изолирована от мирового научного процесса. В книге «Мистерия и опера» щедро рассыпаны блестящие идеи, которые уже в середине 30-х гг. прошлого века обозначали передовые рубежи мировой науки, их восприятие могло бы обогатить и новейшие исторические и культурологические исследования.

Д.М. Колеватов, В.П. Корзун (Омский ГУ)

Трансформация ценностных ориентаций в отечественной гуманитаристике в период борьбы с космополитизмом

Компании по борьбе с космополитизмом могут изучаться в различных ракурсах, содержательно плодотворным представляется в данном случае одновременное использование нескольких вариантов бинарных оппозиций: политическое – научное, идеологическое – карьеристское, столичное – провинциальное и т.д. Как оппозицию такого рода можно рассматривать и «официальное – рутинное», соотнося инициативы властного Олимпа и социально-фильтрующую, рутинизирующую их деятельность научного сообщества.

Адаптируясь к руководящим указаниям, научное сообщество неизбежно ассимилирует их, включает в собственное ценностное поле. Этот процесс рутинизации приводит к оформлению писанных и неписанных, «правил игры» советской гуманитаристики, доминантно-историографических ее оснований. Трудно переоценить важность рубежа 40-50-х годов XX в. для формирования механизмов восприятия властных инициатив сообществом отечественных гуманитариев, придания им принципиальной ценностной определенности. В тоже время экстремальная ситуация «абсолютной идеологической простреливаемости» – а именно так вдумчивые наблюдатели характеризовали рассматриваемый нами период – оказалась чрезвычайно значимой и для становления механизмов со-

циальной коммуникации, ценностной фильтрации внутри самого научного сообщества (отсечения / переработки / использования ценностно-сомнительного в собственной среде). Выработанные в процессе рутинизации социального заказа формы социального бытования науки закрепляются на несколько последующих десятилетий, что актуализирует рассмотрение обозначенных вопросов для прояснения феномена советской историографии в целом.

Указанные процессы могут быть рассмотрены через деятельность кафедр исторических факультетов провинциальных вузов, которые являлись «главными опорными инфраструктурными элементами социокультурного ландшафта развития исторической науки» (Рыженко В.Г. Социокультурный ландшафт советской исторической науки во второй половине 40-х – начале 50-х гг. XX века: возможности реконструкции // Исторический ежегодник. 2008. Вып. 3. Всеобщая история. Историография / Под ред. А.В. Якуба, В.П. Корзун. Омск, 2008. С. 135). Кафедры в сложившейся исторической ситуации выступают и опорными пунктами, ключевыми трансляторами инициированных властью идеологических компаний, в некоторой степени даже соавторами-интерпретаторами властных инициатив. Это имело место быть даже в жестких рамках перекрестного двойного контроля – с одной стороны, контролирующие функции принадлежали Министерству высшего образования СССР, предписывающего кафедре в приказном порядке участие в идеологических кампаниях и требовавшего стенографических отчетов о том, как выполнялись приказы и директивные письма. Показательно в этом смысле обсуждение книги Н.Л. Рубинштейна «Русская историография» – в запуске, подведении промежуточных и окончательных итогов проработочных кампаний определяющую роль играли директивные указания министерства.

С другой стороны, контроль осуществлялся и по партийной линии; эта форма контроля была даже более жесткой и судьбоносно значимой для членов научных сообществ. Можно говорить о сложившемся проработочном ритуале, который включался статьями в центральной и местной прессе, указывающими объект атаки (критическая статья была предупреждением, разоблачительная приговором, хотя дистанция в содержательном и временном плане здесь зачастую была невелика). Далее следовала обязательная реакция – осуждение / покаяние на партсобраниях и кафедральных заседаниях. «Обратная связь» предусматривала рапорт об исполнении – отчеты и стенограммы, направляемые в центр.

При этом следует учитывать, что провинциальные гуманитарии, адаптируясь к изменяющемуся в процессе реализации властных инициатив социокультурному контексту развития науки, пытаются проявлять гибкость, ассимилировать эти инициативы, перевести их на уровень текущей повседневности (профессиональные заботы и личные счёты), минимизировать для себя их разрушительное воздействие. Адаптация, как известно, процесс двуединый, включающий как аккомодацию (усвоение

правил среды, уподобление ей), так и ассимиляцию (уподобление себе, преобразование среды). Любой социальный организм воспринимает импульсы извне в соответствие со своей внутренней природой, согласовывает их в определенной мере с требованиями и ожиданиями его акторов.

В период 1945 – начала 1947 гг. властное давление на науку носило относительно умеренный характер. Реакция ученых, как свидетельствует архивный материал по рассматриваемым нами провинциальным научным центрам – Иркутску, Омску, Перми, – носила характер неизменной лояльности. В рамках первичных структурных подразделений – кафедра, факультет, партсобрание – декларировалась приверженность основополагающим принципам / правилам игры / научному габитусу советской гуманитаристики. К таковым относились марксистская научность, классовый подход, советский / русский патриотизм («участие нашего народа в истории огромно»), личная скромность, борьба с групповщиной, критика и самокритика как нормы желаемой научной повседневности и т.д. Штормовые явления в советском научно-образовательном mainstream'e создаются властными инициативами сверху – отметим в этом плане, как наиболее упоминаемые в архивных документах, дело Клюевой и Роскина, обсуждение книги Г.Ф. Александрова «История западноевропейской философии». Переломным, таким образом, явился 1947 год.

Опосредствующие реакции местных деятелей науки в этих условиях приобретали следующие формы. Безусловно, декларировалась солидарность с генеральной линией, намечались конкретные меры, включая неперемutable подчеркивание приоритета отечественной науки везде, где это было возможно, свертывание «подозрительных» научных контактов, отказ от публикаций в иностранных журналах и даже «выводов к работам наших ученых на иностранных языках» в отечественной периодике. Тема единства научного процесса, почти не затрагиваемая на провинциальном уровне в предшествующие годы, поднимается и рассматривается в контексте изменившейся ситуации, акцентируется тезис о принципиальной противоположности «передовой» советской науки и «реакционной» западной, буржуазной. Реальным основоположником отечественной исторической науки, согласно рассматриваемым материалам, может выступать только русский по национальной принадлежности – Татищев или Ломоносов, но ни в коем случае не Миллер, Байер или Шлецер. Намечаются конкретные, персональные носители космополитической ереси – от профессоров и доцентов до аспирантов и студентов. В тоже время наблюдалось стремление вывести себя, кафедру, друзей и добрых знакомых из под удара. Как действительно «остаточные явления» научной независимости отмечались единичные случаи уклонения от участия в проработочных кампаниях под предлогом недостаточного знания предмета, профессиональной некомпетенции (что едва ли было верно для профессорского уровня). Перевод «борьбы с космополитизмом» на уровень обыденности, научной повседневности приводит к раздроблению «могучей силы боже-

ства» (властных указаний). Компания приобретает всеобъемлюще-размытый характер – под эту категорию попадают и служебная халатность, и клановость, и игнорирование сельхозработ, и неявка выпускников на места распределения, и т.д. Борьба с космополитизмом приобретает характер банальной склоки – это могло приводить к трагическим последствиям для отдельных представителей научного сообщества, но в целом лишало её сколько-нибудь серьезных перспектив (но, увы, не последствий для науки в целом).

В тоже время научное автономное пространство сохраняется (в деформированном виде) даже в столь неблагоприятных условиях. Более того, по некоторым направлениям обнаруживаются тенденции к его расширению. Это проявляется и на институциональном уровне – создание кафедр по истории науки и техники, введение специальных курсов по этой проблематике, активизации изучения, в том числе путем создания специальных кафедр истории славянства. Историческая конъюнктура в какой-то мере совмещалась с логикой развития науки, ученые пытались использовать ее, иногда не безуспешно, в своих интересах. Оформление символического пространства советской науки не избавляло от необходимости решения собственно научных проблем. В рамках борьбы с космополитизмом провинциальные ученые часто смещают акценты, подменяя содержание кампании. Ими актуализируются как важные научные проблемы, так и проблемы самоорганизации научно-педагогического сообщества. В дальнейшем власть вынуждена была мириться с существованием сферы научной автономности и, как указывает Л. Грехем, допускалось «служение истине... не приводящее автоматически к конфликту с системой» (Цит. по: Наука и кризисы. СПб., 2003. С. 777).

Т.А. Булыгина (Ставропольский ГУ)

Предпосылки перемен в советской историографии конца 1950-х годов

Советские историки середины 50-х гг. представляли собой то же научное сообщество, что и в конце 40-х гг. XX в. В связи с политическими и духовными переменами в стране после смерти Сталина сущность режима не изменилась, но при всей стабильности советской системы тогда в её основах появились едва заметные трещины, которые впоследствии привели к ее разрушению. Таким образом, изменились условия бытования и творчества советских гуманитариев, что меняло характер профессионального и социального поведения отдельных личностей. Это, в свою очередь, влияло и на общий характер продукции советской историографии.

Вместе с тем новые явления в советской исторической науке конца 1950-х – начала 1960-х гг. не были чистым следствием внешних обстоятельств, как и сами социально-политические обстоятельства, но посте-

ленно созревали в недрах первого послевоенного десятилетия. Перемены происходили, во-первых, в толще общественного сознания под воздействием Великой Отечественной войны, а это, так или иначе, отражалось в государственной политике. В годы войны эффективность репрессивной политики ослабла по объективным обстоятельствам, а чувство национального самосознания и свободной воли выросли. Кроме того, воевавшие увидели «капиталистический» мир своими глазами, что способствовало развитию самостоятельного критического анализа своей советской действительности. Великая Победа отразилась на состоянии советской интеллектуальной общественности. Деятели культуры и науки, отражая настроения народа-победителя, трансформировали их в рациональные идеи, связанные с потребностями обновления страны. Эти идеи позже вновь возвращались в общество уже на иных этапах развития страны.

Режим улавливал угрозу его благополучию, что вело к усилению партийно-государственного диктата в духовной сфере в последнее десятилетие жизни Сталина. Это было не только прямым продолжением политического террора тридцатых годов, но и следствием появления новых факторов советской жизни. Руководство стремилось ослабить опасность роста национального самосознания, «глетворного» влияния открытого нашими соотечественниками буржуазного Запада, чувства свободы населения, вошедшего в состав СССР накануне войны, «опасных» мыслей и творческих поисков интеллигенции. Главным оружием в этом стало усиление идеологического давления.

Таким образом, одним из контекстов послевоенной советской историографии стало идеологическое наступление власти на общество, что выразилось не только в знаменитых постановлениях ЦК ВКП (б) о литературе и искусстве. С января 1944 по август 1945 гг. вышло около 20 партийных постановлений по идеологическим вопросам, которые непосредственно касались и социально-гуманитарных наук. С одной стороны, историков как и других работников науки и культуры «ставили на место», «поправляли», а с другой – власть стремилась активнее использовать историю как орудие подавления опасных общественных настроений. Под лозунгом разоблачения национализма и местничества партийная верхушка развернула борьбу против крепнувшего чувства национального достоинства жителей республик Советского Союза. Согласно другой группе партийных постановлений об идеологической работе на территориях, вошедших в СССР в начале Второй мировой войны, руководство высшей школой РСФСР обязано было направить подготовленных историков, экономистов, философов из центра в окраинные республики. В частности, кадры преподавателей марксизма-ленинизма Восточной Украины были командированы в учебные заведения западных областей, из РСФСР были посланы политически подготовленные учителя истории в западные районы Белоруссии, из России в Молдавию приехали 6 гуманитариев, канди-

датов наук, завершивших учебу в аспирантуре, а на Украину – 8 заведующих кафедрами марксизма-ленинизма.

Сталинское руководство еще в конце 1940-х гг. почувствовало ослабление внутренней силы официальной идеологии, которая основывалась на таких иррациональных явлениях, как вера и страх, поэтому наряду с традиционными репрессивно-административными мерами предпринимались попытки рационализировать функции идеологии за счет усиления ее научного потенциала. Подобная тенденция в полную силу проявится в 1970-е гг., но появилась она уже после войны. С целью повышения научной квалификации грамотные кадры для партийно-политической работы, в том числе и историков, в 1947 г. при ЦК ВКП(б) была создана Академия общественных наук. Стала поощряться защита кандидатских диссертаций лекторами партийных комитетов, для чего при Высшей партийной школе (ВППШ) ЦК ВКП(б) были организованы комиссии для приема кандидатского минимума и создан Совет для защиты кандидатских диссертаций.

В то же время на состоянии исторической науки в Советском Союзе 40-х годов сказывалось противоречие между стремлением власти свести историю к инструментальным функциям идеологии и спецификой научного знания. В гуманитарных и социально-экономических науках, вопреки жесткому идеологическому диктату, в силу самой природы научного знания сохранялись зерна творческого и рационального мышления. Поэтому любое интеллектуальное усилие, даже погруженное в трясины пропагандистской риторики, становилось опасным для тоталитарного руководства и требовало официальной коррекции. Партийное руководство стремилось возложить на историков, как и на других гуманитариев, ответственность за непродуктивность идеологической работы. Время от времени конкретные историки, в том числе и наиболее лояльные режиму, обвинялись то в национализме, то в космополитизме, то в буржуазном либерализме.

Так, в докладе секретаря ЦК, члена политбюро ЦК ВКП(б) А.А. Жданова 14 августа 1944 г. «О недостатках и ошибках в научной работе в области истории СССР» разгрому подверглись основные учебники по истории СССР, авторами которых были видные советские историки. Жданов обвинил таких историков как Б.Д. Греков, С.В. Бахрушин, М.В. Нечкина, в научной некомпетентности, т.к. учёные позволили себе добросовестно изложить суть дискуссии о норманском происхождении Древнерусского государства, отметив, что длительный научный спор не дал окончательного решения вопроса. По мнению главного сталинского идеолога, ученые принижали историческое прошлое России, а развитие русской культуры ставили в зависимость от западноевропейской мысли. Особым нападкам уже тогда подвергся советский историограф Н.Л. Рубинштейн, который в конце 40-х – начале 50-х гг. станет одной из центральных фигур обвинений за «космополитизм». Жданов упрекал его за благосклонность к трудам таких ученых, как Байер, Шлецер, Миллер.

В записке секретарю ЦК партии А.С. Щербакову в 1944 г. начальник Управления пропаганды и агитации философ Г.Ф. Александров, который через три года сам подвергнется партийному погрому, обвиняет научного редактора учебника по истории СССР для средних школ А.М. Панкратову за то, что в книге упоминаются «норманнские завоевания» и «призвание варягов». Как принижение роли русской культуры расценивается тот факт, что в учебнике не упомянуты М.П. Лазарев и Ф.Ф. Ушаков, нет иллюстраций с изображениями Дмитрия Донского, Александра Невского, Минина и Пожарского, но есть портреты Чингисхана, Батыя, Лжедмитрия.

Однако давление на историков и историческую науку со стороны режима не отличалось последовательностью и логикой. Анализ политических обвинений показывает неуверенность власти в эффективности идеологической работы. Поэтому от гуманитариев требовалась не только интеллектуальная верность марксизму-ленинизму, но и соблюдение необходимых ритуальных приличий. В их разряд в условиях возрождения уваровской формулы, где православие заменялось коммунизмом, а самодержавие – партийностью, попадал и интернационализм. Например, в лекции, прочитанной Е.В. Тарле перед историками Саратова, он призвал отказаться от шаблонов в исторической науке и высказал мысль о прогрессивности внешней политики Александра I и Николая I, что было расценено партийным руководством как ошибка «великодержавного шовинизма». Соблюдение ритуалов предполагало и своевременное цитирование вождей.

В целом разгромные идеологические кампании в области литературы, искусства и науки, а также грубая критика в адрес отдельных ученых призваны были держать деятелей науки и культуры в постоянном напряжении, создавая атмосферу неуверенности, надлома и подозрительности в научном сообществе. В то же время характер политики власти в тот период обнаруживал метания режима и его бессилие полностью подчинить партийно-государственному контролю процесс творчества.

Е.В. Червяцов (Казанский ГУ)

Заметки на полях «истории»: о профессиональной этике взаимоотношений историков А.С. Шофмана и В.И. Адо

Прочное утверждение в последние десятилетия традиции корпоративного самоописания историков Казанского университета неизбежно ставит перед современными исследователями множество проблем неисторического свойства. Одним из них при изучении современной истории *alma mater* становится проблема исследовательской и общечеловеческой этики, в частности, культуры коммуникаций между учеными в процессе совместной научной работы. Дискуссии относительно того, каким должен быть некролог, что должна содержать в себе юбилейная статья, кто достоин публичного поздравления, а кому пока стоит подождать, выходят из

пространства собственно истории в пространство моральных норм и оценок. Создавая подобные работы, автор, как правило, решает сам, где положить предел исторической достоверности, и что есть правда, если она приносит боль, выходя за мифо-ритуальное поле корпорации, либо оставаясь в нем. Однако в поисках собственной стратегии исследования ученые часто обращаются к примерам своих коллег, учителей и даже историков прошлого. В настоящем докладе автор обращается к одному из таких сюжетов – истории с подготовкой в конце 1970-х гг. истории Казанского университета (См.: Казанский университет, 1804–1979: Очерки истории. Казань, 1979. 304 с.), участие в которой приняли известные историки-всеобщники КГУ профессор А.С. Шофман и доцент В.И. Адо.

В написании IV главы указанного издания, посвященной изучению современных (для той поры) направлений научных исследований в КГУ, принял участие коллектив в составе 32 человек. Следует отметить, что, в отличие от предыдущих глав, где авторство определялось исключительно «по интересам», в данной главе разделы были распределены «по разнарядке» преимущественно между заведующими кафедрами, директорами НИИ, лабораторий, обсерватории и иных подразделений университета (87,5% от общего числа авторов). Не по должности в авторский коллектив были включены только четверо: профессор Е.П. Бусыгин, доценты В.И. Адо, Л.С. Ачкасова и Л.М. Пивоварова. В случае с двумя последними ситуация ясна: они оказались единственными представителями своих кафедр в авторском коллективе, а потому могли по каким-то причинам заменить заведующих в столь ответственном мероприятии. С Е.П. Бусыгиным и В.И. Адо дело обстояло иначе. Наряду с первым из них среди авторов значится и профессор А.В. Ступишин – заведующий кафедрой физической географии, на которой работал тогда Е.П. Бусыгин. Но последнему было поручено написать подраздел «Этнография», в области которой он считался крупнейшим специалистом. Интересно дело обстояло и с разделом «История». Очевидно, первый из двух его подразделов – «История СССР» – был написан профессором И.М. Ионенко. Следовательно, второй подраздел – «Всеобщая история» – является продуктом совместного творчества А.С. Шофмана и В.И. Адо. Проблема авторства в коллективных трудах с неподписанными структурными частями может быть разрешена путем обращения к первоисточникам: либо непосредственно к предполагаемым авторам, либо к архивным материалам. К сожалению, и А.С. Шофман, и В.И. Адо уже скончались, а рукописей именно этой работы в архивах историков не сохранилось.

Зачем понадобилось включение в авторский коллектив еще одного всеобщника, помимо А.С. Шофмана, и почему выбор в данном случае пал на В.И. Адо? Опираясь на косвенные свидетельства, попытаемся построить гипотезу. К 1979 г. знакомство А.С. Шофмана с В.И. Адо продолжалось уже более 35 лет. Состоялось оно в период Великой Отечественной войны в Ашхабаде, где оба занимались педагогической (а А.С. Шофман

еще и общественной деятельностью). Работа по партийной и общественной линии сблизила А.С. Шофмана и В.И. Адо и постепенно переросла в дружеские взаимоотношения. Кроме того, их объединяли научные интересы: оба изучали проблемы истории балканских славянских государств (Македонии и Болгарии соответственно) и историографии всеобщей истории. Имелись и общие знакомства в научной сфере: так, член-корреспондент и директор Института истории АН СССР В.М. Хвостов дружил с В.И. Адо со времен совместной учебы школе и институте и вместе с тем поддерживал тесные контакты с А.С. Шофманом, сложившиеся в ходе защиты последним кандидатской диссертации в Москве.

После демобилизации В.И. Адо возвратился в Казань, где стал заместителем декана истфилфака КГУ по научной работе (1946–1947) и старшим преподавателем кафедры всеобщей истории. Именно он порекомендовал ректору КГУ К.П. Ситникову кандидатуру А.С. Шофмана для замещения вакантной с 1943 г. должности заведующего кафедрой. Переход последнего на работу в КГУ оказался поворотным событием в изучении и преподавании всеобщей истории в казанских вузах. В.И. Адо и А.С. Шофман «проработали вместе более 30 лет, и, может быть, это сотрудничество было самым плодотворным фактором развития кафедры» – кафедры всеобщей истории КГУ. Как отмечает декан истфака доцент Е.А. Чиглинцев, на склоне лет у А.С. Шофмана с В.И. Адо по-прежнему «были прекрасные отношения» (Интервью с Е.А. Чиглинцевым от 27.11.2008: [записал Е.В. Червяцов]. – Л. 3). Степень их уважения друг к другу проявлялась и в том, что хотя с 1986 г. А.С. Шофман уже не являлся официально заведующим кафедрой, В.И. Адо писал в мемуарах, что тот «бесценно возглавлял ее до конца жизни» (Адо В.И. Я пережил три революции // Известия Татарстана. 1995. 21 февр.). Будучи принятым в самые высокие научные круги Москвы и Ленинграда, А.С. Шофман никогда не забывал о своем товарище, подробно анализировал его деятельность в серьезных сборниках научных работ, тем самым, популяризируя творчество коллеги, который формально не был даже кандидатом наук, но являлся при этом выдающимся педагогом и исследователем.

И вот А.С. Шофман, с легкостью и даже с некоторым упоением «вознесший гимны» именам А.П. Щапова, Н.А. Осокина, В.К. Пискорского и др., сталкивается с проблемой описания жизни кафедры и ее научных достижений за период собственного руководства. К тому же будучи единственным на ней доктором наук, он вынужден писать и о себе. А.С. Шофман должен оценить свой вклад в изучение творчества М.М. Хвостова и Ф.Г. Мищенко, указать, что история античной Македонии не подвергалась до него столь глубокому изучению в отечественной науке, что «его работы по этому вопросу вошли в мировую историографию как первый обобщающий труд по истории Македонии и македонского народа», что «на основе широкого круга источников автором были изучены социально-экономические условия и основные этапы развития

македонского общества от первобытно-общинного строя до конца античности», что «в последние годы ученый вместе со своими учениками перешел к комплексной разработке эллинизма» (Казанский университет, 1804–1979. С. 241–243). Неважно, что все это истинная правда. Писать так о самом себе А.С. Шофману, наделенному, по выражению профессора В.Д. Жигунина, «нравственными, человеческими качествами античного мудреца» (Жигунин В.Д. А.С. Шофман – ученый, учитель, человек // Античность: события и исследователи. Казань, 1998. С. 8), не позволяла совесть. Поэтому он блестяще описывает деятельность старого друга и просит его в ответ написать пассаж о себе. Для В.И. Адо это подразумевало и иную «выгоду»: благодаря этому он вошел в «сонм» академиков и профессоров, подготовивших одну из немногих «Историй» Казанского университета. Этические нормы, воздержание от самовосхваления сыграли в данном случае на руку исторической справедливости, увековечили для будущих поколений студентов, аспирантов и преподавателей КГУ имена двух выдающихся историков – Аркадия Семеновича Шофмана и Василия Ивановича Адо.

М.Е. Копылова, Ю.В. Селезнёв (Воронежский ГУ)

Общество и историческое знание: как сегодня «делают» историка

Современные студенты исторических факультетов (прослеживается это на примере Воронежского государственного университета) оказались в определённом аксиологическом тупике. В результате социокультурных сдвигов, произошедших в последние годы, появилась необходимость найти ответ на вопрос: зачем нужен историк в современном обществе? А по сути – где и как возможно реализовать полученные на факультете знания, умения и навыки? Ответ на вопрос «зачем?» студенты в состоянии найти довольно быстро. Кроме того, студенты в состоянии сформулировать понятие исторической проблемы, основные функции истории и – отдельным списком – функции историка. Немаловажен тот факт, что студенты смогли прийти к **единому мнению**, что историк в современном обществе нужен для формирования, поддержания и постоянного пополнения *исторической картины в общественном сознании*.

Сразу же после этого появился закономерный вопрос: как стать таким историком, который сможет реализовать свое профессиональное предназначение? Перспектива работы в call-центрах, торговых залах и прочих бизнес-единицах, где аналитические способности выпускников исторического факультета довольно востребованы, студентов не привлекает. Однако, нарисовав ситуацию «as is» (как есть на сегодняшний день), обнаруживается наличие проблемы, решение которой возможно только при условии объединения усилий различных общественных институций.

Ключевой проблемой в *обеспечении удовлетворения общественной потребности в историческом знании* является разрыв между **Заказчиком** образовательных услуг и **конечным продуктом**, который производит система создания *исторического знания*. Делая заказ вузам на образование профессиональных историков, сегодняшний **Заказчик** вместо ориентации на решение общественной потребности в историческом знании фактически заинтересован только в удовлетворении кадровой потребности учреждений, призванных *реализовывать функции историка*. В число таких учреждений входят школы, архивы, музеи и другие государственные и негосударственные организации.

Запуская, финансируя и организуя процессы для якобы удовлетворения общественной потребности в историческом знании, Заказчик не отслеживает, как меняется общественная ситуация и решается ли проблема исторического знания. Эти вопросы остаются за скобками, уступая место спорам о формах, методах и объеме образования.

Основным объектом, регламентирующим функцию *регулирования образовательного процесса*, являются положения Конституции РФ, провозглашающую право гражданина на образование. Однако механизмы реализации этого права настолько запутаны, а главное, не отвечают запросам общества в профессиональной подготовке, в частности, историка.

Таким образом, мы получили систему, замкнутую в самой себе: административные органы получают заказ от организаций, реализующих функции истории, на обучение профессиональных историков, этот заказ преобразовывается в соответствии с возможностями и потребностями конкретных людей в конкретной ситуации. Заказ направляется в вузы, которые выпускают профессиональных историков, не знающих, а следовательно, не реализующих свои функции. Но так как ответственный за конечный продукт (дополненная историческая картина в общественном сознании) отсутствует и в системе, и за её пределами, то существование всей этой цепочки становится нецелесообразным с точки зрения удовлетворения общественной потребности в историческом знании.

В связи с этим у студентов возникают вопросы, на которые и преподаватели затрудняются ответить: зачем нужен историк, и почему не следует идти в менеджеры? А затем появляются совершенно не относящиеся к решению проблемы исторической науки объекты, запускающие и поддерживающие процесс образования в том виде, в каком мы его наблюдаем сегодня. Например, личные потребности выпускников школы в дипломе о высшем образовании, в отсрочке от армии, на которые вуз вынужден тратить свой интеллектуальный, финансовый, организационный и имиджевый ресурс, не выполняя своей основной функции – образования профессионального историка, дополняющего историческую картину в общественном сознании.

Но на вопрос «как стать историком?» мы не смогли ответить не только потому, что связь между обществом, государственными и образо-

вательными организациями утеряна. В структуры, выполняющие функцию *образовать историка*, могут случайно или целенаправленно поступать объекты, информирующие об общественной потребности в историческом знании: из СМИ, культурных организаций, от так называемого «внутреннего заказчика» и т.д. Однако реализовать эту потребность качественно и в соответствии с общепринятыми нормами научного знания не представляется возможным по причине отсутствия таких норм. Такой регламентирующий объект как *требования к историческому знанию*, мы также как и Конституцию РФ, не можем соединить с процессом *образовать профессионала*, так как «as is» не существует общества, принимающего и соблюдающего эти требования.

Ю.Ю. Ветютнев

(Волгоградская академия государственной службы),

А.И. Макаров (Волгоградский ГУ)

Пути развития коммуникативных компетенций в историческом образовании

Национальный проект «Образование» в качестве одного из своих направлений предусматривает поощрение и развитие инновационных технологий в сфере высшего образования.

Модель исторического образования, основанная на компетентностном подходе, предполагает развитие следующих профессиональных компетенций: 1. **Инструментальные компетенции**: способность к анализу и синтезу; навыки управления информацией (умение находить и анализировать информацию из различных источников); умение сравнивать; решение проблем; принятие решений. 2. **Межличностные компетенции**: способность к критике и самокритике; способность к аргументации; умение задавать вопросы; работа в команде. 3. **Системные компетенции**: исследовательские навыки; способность учиться; способность адаптироваться к новым ситуациям; способность порождать новые идеи.

Для развития коммуникативных компетенций необходим специальный курс, основными **целями** которого являются:

- повышение компетентности в составлении устных и письменных текстов, обладающих логической убедительностью;
- повышение компетентности в области продуцирования оригинальных мыслей (развитие креативного мышления);
- развитие навыков рефлексии (самопознание).

Задачи курса:

- с помощью различных методов (сократический диалог, ментальное интервью, герменевтика) протестировать состояние логического мышления (выявив моменты «спутанности» сознания, «ложно поставленных проблем» и т.п.), а также показать пути совершенствования мышления;

– тренировка «мгновенного» анализа возникающей в диалоге проблемной ситуации и развитие навыков риторического реагирования на выявленные вызовы со стороны собеседника;

– освоение навыков быстрого и продуктивного «запуска» моторики мышления для решения любых творческих задач, связанных с профессиональной деятельностью.

Основные методы решения задач – «сократический диалог», «ментальное интервью», «творческая герменевтика», «деловая игра».

Программа основана на авторской модификации комплекса российских, французских и американских методик (Г. Альтшуллер, О. Бренифье, М. Микалко и др.). Программа адресована магистрам, аспирантам и повышающим квалификацию специалистам.

Особенностями программы являются: 1) *Интерактивность*. Занятия проводятся не в классических формах лекций и семинаров, а в виде тренингов-мастерских. Диалогический подход дает двусторонний обучающий эффект, т.е. каждое занятие ведет к повышению профессионализма не только учащихся, но и преподавателя. 2) *Универсальность*. Приобретаемые навыки одинаково применимы в преподавательской, научно-исследовательской деятельности и в принятии практических решений.

Тренинговая программа, разработанная авторами, направлена на развитие таких необходимых историчу качеств сознания, как *чувствительность к противоречиям, широта охвата проблемной ситуации, способность обобщать и категоризировать материал*. Перечисленные качества противоположны допонятийному модусу мышления. Тренироваться перечисленные качества могут с помощью специальных упражнений. Упражнения сначала выполняются в режиме спонтанного диалога с аудиторией или конкретным человеком, а затем совместно анализируются мотив, способ и результаты конкретного упражнения. Анализ делается по следующей схеме: в конце каждого упражнения задаются вопросы: «Как вы думаете, что мы делали и зачем (цели тренинга и средства)?», «Какие приёмы использовал тренер и зачем? Какие были наиболее удачными, какие приемы были замечены, но не понятно их предназначение?», «Было ли это полезно? Что именно полезно (какие конкретные операции принесли пользу, которую вы ощущаете, а теперь должны ещё и вербализовать)?».

Поэтому участники обучения должны не только участвовать в упражнении, но и рефлексировать процесс. Методика требует на выполнение одного упражнения около 3–4 часов интенсивной работы.

Теоретическая информация представляется в минимальном объёме, так как форма тренинга предполагает развитие навыков (в случае необходимости теоретическая информация оформляется в особый лекционный курс). Теоретическая часть нужна как для понимания того, что делалось, так и для закрепления в долгосрочной памяти. Если практические упражнения направлены на автоматизацию определённых навыков с помощью помещения информации в т.н. оперативную память и в моторную память,

то теоретические сведения – это такой вид информации, который предназначен для архивирования в т.н. семантической стратегической памяти, это стратегический запас знания.

Занятия ориентированы не на получение какого-то объема информации, а на развитие навыков обоснованного, аргументированного рассуждения в ситуации диалога. На первый взгляд, может показаться, что задача аргументированной речи связана с владением информацией о наборе аргументов, т.е. с получением знаний в той или иной сфере. Однако в ситуации диалога далеко не достаточно только много знать (недостаточно, хотя и необходимо быть компетентным теоретически), необходимо обладать особыми навыками – навыками мыслить логически, корректно и контекстуально. Из-за сжатости времени, в котором протекает живая речь, все ее режимы наслаиваются друг на друга и затрудняют процедуры припоминания того, что ты знаешь, процедуры встраивания этого знания в конкретную речь, с конкретным собеседником.

По нашему убеждению, выполнить обозначенную цель нельзя ни с помощью лекционно-семинарской формы обучения, ни с помощью психотренинга, ни с помощью тренинга по ораторскому искусству. Предлагаемая форма занятий – это ментальные упражнения или упражнения по развитию интеллекта. И хотя рациональная, или ментальная, компонента интеллекта тесно переплетена с психологическими структурами сознания, данная методика направлена в сторону, противоположную психологическим приемам: если освоение психотехник опирается на манипуляцию чувствами и бессознательными процессами, то методика ментального тренинга направлена на развитие навыков убедительной речи без педалирования эмоционального фона и без опоры на манипуляционные техники.

А.В. Мартыненко (Мордовский ГУ, Саранск)

Некоторые аспекты профессионального просвещения студентов в педагогическом вузе

Вопрос о необходимости преподавать историю и культуру религий в высшей школе является риторическим, поскольку религиозный фактор пронизывает всю историю и культуру человечества. Поэтому всякий, претендующий на статус человека с высшим образованием, человека культурного, должен быть знаком хотя бы с основами великих религий.

В российской высшей школе история и культура религий всегда преподавалась (даже, к слову, в советский период атеистических гонений на конфессии), преподается и, очевидно, будет преподаваться в будущем. В этом плане не являются исключением педагогические вузы Российской Федерации и, в частности, Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева. В данном вузе, на факультете истории и права, помимо курсов по выбору с религиоведческой тематикой, конфес-

сиональная история и религиозная культура весьма подробно изучается студентами в рамках базовых исторических дисциплин. Так, история Отечества неразрывно связана с историей Русской православной церкви, историю средневековой Европы невозможно отделить от католицизма, Новую и Новейшую историю Запада – от протестантизма, и, наконец, история Востока полностью зиждется на цивилизационных фундаментах ислама, буддизма, индуизма, конфуцианства и так прочее.

Безусловно, преподавание истории и культуры отдельных конфессий в вузе сопряжено сегодня с рядом особенностей. Например, сегодня преподавателю приходится исходить из того, что у большинства студентов среднестатистического российского вуза, в том числе на старших курсах, запас познаний в этой области весьма скудный. Из своего опыта преподавания ислама автор этих тезисов каждый год сталкивается с одной и той же ситуацией: для большинства наших молодых людей ислам – это terra инкогнита, «белое пятно». Поэтому много времени уходит на ознакомление студентов с базовыми и фундаментальными основами той или иной религии, так сказать, с ее азами, соответственно – в ущерб более глубокому изучению ее доктринальных, культовых и иных особенностей.

Поэтому при работе со студентами прежде всего необходимо акцентировать их внимание на базовых, фундаментальных, основополагающих сторонах исламской цивилизации. О чем идет речь? Для начала об источниках ислама – Коране, Сунне и шариате, их сущности, содержании, структуре. Затем о знаменитых аркан ад-дин – пяти столпах исламской веры, этой квинтэссенции мусульманского образа жизни. Желательно постоянно повторять экономические категории ислама (налоги, формы землевладения), тем более, что они «кочуют» из одной темы в другую: скажем, с вакуфной собственностью студент «не расстается» на протяжении всего курса по Востоку, начиная от Халифата и заканчивая кемалистской Турцией или Исламской Республикой Иран.

Другой важный момент – политкорректность преподавателя, иными словами, уважительное отношение к религии, о которой идет речь на лекции или семинаре. Неосторожная фраза и неуместная шутка, без преувеличения, может привести к межконфессиональному конфликту на уровне студенческой аудитории. Опять-таки на примере преподавания ислама автор данных тезисов неоднократно сталкивался с ситуацией, когда студенты-мусульмане болезненно воспринимают два мифа – это якобы агрессивный характер ислама и якобы приниженное положение женщины в исламе. И порой больших усилий стоит, чтобы студентам-немусульманам доказать обратное.

На основании выше сказанного, на наш взгляд, уместен вывод о том, что в вузах должно быть качественное религиозное образование, но ни в коем случае не конфессиональное образование.

Учебник отечественной истории в контексте формирования гражданского общества: поиск интеграционной парадигмы

Сегодня, когда Россия проходит сложный этап реформирования политической системы в стремлении построить гражданское общество, важное значение приобретает каждый элемент политической культуры. По степени влияния на массовое сознание трудно переоценить роль учебника отечественной истории. Именно учебник истории выводит культурную идентичность в сферу публичности, приписывая ей те или иные характеристики, стереотипизирует образы носителей тех или иных культур. Именно на страницах учебника в популярной форме выстраивается история отношений культурного «большинства» и «меньшинства». Положения о том, что учебники истории навязывают, закрепляют и распространяют негативные стереотипы о тех или иных народах, населяющих Россию, а система образования способствует формированию оси напряжения по культурному и этническому признаку, высказывались учеными, публицистами, лидерами национальных движений и простыми обывателями.

Поиск новой парадигмы для презентации отечественной истории в школьном образовании озадачивает рядом сложных вопросов. Первый из них связан с характером специфики самого предмета обсуждения – учебника истории. Ведь помимо когнитивных целей (знание фактов истории) учебники истории не только в России, но и во всем мире выполняли и выполняют идеологическую функцию. Это – инструмент формирования коллективной идентичности, общегражданской солидарности и лояльности своему государству, то есть средство формирования и воспроизводства гражданского (государственного) национализма. С другой стороны, тема «гражданского национализма» неизбежно выводит на проблему его соотношения (совпадения, разделения) с этническим, или культурным национализмом. Детальное исследование этой проблемы Р. Брубейкером не дало однозначного ответа и оставило вопрос открытым для обсуждения. В нашем случае – это вопрос места культурного компонента в общегражданской истории государства, а вместе с этим и роли (с ее оценкой и интерпретацией) в исторических событиях носителя этого культурного компонента. Третий вопрос связан с проблемой европоцентризма как составляющей расистского дискурса. Как показал опыт исследования школьных учебников истории разных стран (и России в том числе) Марком Ферро, европоцентризм присущ их подавляющему числу.

Применение социологического фокуса к историческому знанию позволяет интерпретировать **прошлое** как социальный капитал. Прошлое, кристаллизованное в историческом знании и учебниках истории, так или иначе участвует в формировании и функционировании двух типов идентичностей: гражданской и культурной. Они формируются и действуют в

условиях коллектива или группы, каждая из которых может быть в условиях конкретного общества «большинством» или «меньшинством».

«Большинство» может иметь разные измерения. Оно может быть тождественно гражданскому обществу (например, во Франции, как показал Р. Брубейкер: сложилась политическая и территориальная концепция национальности). В таком случае, культурная составляющая не берется в расчет и действует в приватной сфере, не совпадая со сферой политики. Другой вариант, когда «большинство» мыслится как «подданные» определенного государства и при этом еще совпадает с культурно доминирующей группой. Тогда гражданская идентичность интерпретируется как государственная (то есть человек идентифицирует себя не с сообществом граждан, а с государством), составной и неотъемлемой частью которой становится этнокультурный компонент. Случай с Россией представляет яркий пример такого совпадения.

Как показывает опыт официальных историй различных государств, интерпретация становления и развития государства подается как сложная драматургия отношений «большинства» с «меньшинством» или меньшинствами. Российский случай, когда история народов и их культура интерпретировались в измерениях «культурный – дикий», «развитая – отсталая культура», не является эксклюзивным. Во всем мире, где культурно доминирующая группа подчиняла себе «меньшинство», «большинство» легитимировало свое господство на поле истории. И школьный учебник был главным инструментом такой идеологии.

Важную роль на режим взаимодействия гражданской и культурной идентичностей в рамках одного общества и государства оказывают те границы, которые институционализирует государство. Среди них можно выделить: по политическому признаку – между приверженцами того, или иного способа управления обществом и государством (приводимый пример Франции); по религиозному признаку; по этнокультурному признаку; по признаку расы; по уровню цивилизационного (культурного, научно-технического) развития.

Концепция культурных границ Ф. Барта, сделавшего акцент на значении социальной организации и социального взаимодействия в процессе группового этнического отождествления, помогает увидеть, что определителем для членства в группе становятся социально задаваемые факторы, в основе которых лежит феномен категориального приписывания (а не «объективно» существующие культурные различия). Кроме того, автор оговаривает еще одно важное условие: этнические категории как при самоидентификации, так и в процессе отнесения других к определенным этническим группам принимают во внимание не просто сумму объективных различий, а лишь те из них, которые самими индивидами воспринимаются как значимые.

Официальная история, доступно изложенная в учебниках, является одним из инструментов категориального приписывания, по Барту, и

именно она придает значимость в обществе тем признакам, по которым выстраиваются социальные границы. Значимость тем или иным категориям придают «символьная» («символьная элита» – научная и творческая интеллигенция, тиражирующая и создающая посредством СМИ этнические ценности и символы) и властная элиты. Они конструируют систему отношений «большинства» и «меньшинства», которая закрепляется и легитимируется посредством официальной идеологии, отраженной в учебниках. Таким образом, придание значимости определенным границам и категориям становится одним из способов для формирования и поддержания системы господства – подчинения. Одним из ее проявлений является закрепление соотношения социальных групповых статусов. Эффективным инструментом, с помощью которого актуализируются, закрепляются и обретают значимость категории и границы, становится оппозиция «мы – они».

Оппозиция «мы (народ, граждане, государство) – они (зачастую, «варвары»)), как показал анализ школьных учебников М. Ферро, является скрепляющим стержнем историй различных народов и государств. С помощью этой оппозиции выстраивается система иерархии общества. А вслед за этим и система «господства-подчинения» на основе иерархической мотивации.

Как же писать учебники, чтобы утверждающиеся в них версии истории не рождали дискриминационных практик? Способны ли усовершенствованные версии оптимизировать климат отношений между гражданской и культурной идентичностями у представителей «меньшинств», если шлейф исторической официальной традиции, которая интерпретирует прошлое этих сообществ в категориях «варварства» и «дикости» пока еще не изжит? Представляется, что эффективной альтернативой могли бы стать версии истории, дающие события в социологической парадигме. Некоторые из таких попыток описывает Ферро: «В Америке некоторыми учителями истории используется такой метод в изучении истории, когда в проблемном плане рассматривается вся история американского общества с анализом всех ее спорных моментов. Специально сформулированные вопросы сопровождается небольшая подборка текстов, показывающих главные точки зрения: фрагменты выступлений, аргументы сторон, статистические данные. А учебник «Соединенные Штаты: вопросы о прошлом» выступает в роли как бы словаря; к нему обращаются за ориентирами, а не за заключительным выводом, в меньшей степени за анализом» (Ферро М. С. 290-291).

Другая альтернатива – занятия с использованием музейной педагогики или искусствоведческих приемов. Возможно, это те альтернативы официальным историям, которые помогают выйти за рамки традиции идеологизации исторических событий и не сталкивают в непримиримых коллизиях гражданскую и культурную идентичности. А проблемы, свя-

занные с ними, вполне «распаковываются» с помощью социологической призмы, социологических категорий, или других эвристических приемов.

Наверное, это тот путь, который поможет формировать гражданское общество «снизу». Когда естественным путем, а не директивами сверху школьники будут учиться мыслить самостоятельно, критически воспринимая исторические события и факты вне идеологической направляющей. В этом случае гражданская и культурная идентичности не вступают в конфликт, поскольку культурная идентичность интерпретируется в нейтральном ключе, без иерархической нагрузки «высший – низший». Понимание истории, достигнутое собственными усилиями, способствует формированию не только здоровой гражданской идентичности, но и становлению гражданина.

В.В. Кутявин (Самарский ГУ)

«Гражданская история» в современной российской школе через польскую призму

75-летие постановления «О преподавании гражданской истории в школах СССР» напоминает нам о необходимости постоянно и внимательно анализировать состояние «гражданской истории» в нашей школе. Польская призма открывает неограниченные возможности для такого анализа, ведь «польский фактор» – одно из базовых явлений отечественной истории, по значимости вполне сопоставимое с такими явлениями (в том числе персонифицированными), как Иван Грозный, Петр I, распад СССР и т.д. Регулярное исследование общественного мнения неизменно обнаруживает в сознании российских граждан многочисленные и распространённые антипольские предубеждения. «Польская проблема», таким образом, остается неотъемлемой характеристикой России, старой и новой.

Несмотря на множество ироничных суждений о школьных учебниках, влияние на массовое историческое сознание иных факторов при ближайшем рассмотрении и сейчас оказывается меньшим. Из конфликта поколений уходят идейные мотивы, с которыми органичнее всего соединялись исторические представления; малозначимыми становятся «русские» способы передачи и переосмысления культурного и исторического опыта, как «кухонные» полемики или споры в пивной об экзистенциализме. Чтение и кино стали в сегодняшней России делом элитарным, а нынешние масс-медиа так редко включают в свои программы польские материалы, что всерьез можно говорить об удручающей для современной России дилемме: или антипольские предубеждения, или незнание Польши и ее народа. Учебники истории, оставаясь для российского школьника единственным источником систематизированного материала о Польше, могли бы противостоять этой неблагоприятной для общества тенденции, форми-

руя и корректируя «русское понимание» польского культурного мифа, если можно говорить о таком понимании как о целостном взгляде.

Обзор современных российских учебников истории показывает, что польская история до XX в. излагается главным образом в учебниках российской истории, что имеет определенные основания, учитывая непосредственное соседство народов России и Польши и вытекающее отсюда их многовековые – интенсивные и разнообразные – связи. Такое положение истории Польши в системе школьного преподавания влечет за собой, по крайней мере, два следствия. Во-первых, польская история редко выступает как самостоятельный и самоценный исторический процесс. Во-вторых, выбор и, что еще важнее, трактовка событий, явлений и персоналий польской истории исходят из постулатов русского патриотизма, в России же патриотизм, даже «новый» и «просвещенный», слишком часто трансформируется в антизападническую позицию, исходно препятствующую пониманию смысла польской истории и уникальности польской культуры. В современных учебниках более ограниченной становится польская персонификация, т.е. круг персонажей, с которыми отождествляется польская история и культура – в этом отношении сегодняшние учебники значительно уступают учебникам советской школы.

Заметнее всего в современных учебниках изменились трактовки польской истории XX в. Это обстоятельство не стоит недооценивать, ведь именно новейшая история, самая близкая к нам и даже открытая во времени, чаще всего вплетается в злободневные идейно-политические построения, оставаясь средоточием наиболее острых взаимных предубеждений поляков и россиян. Вместе с тем не приходится забывать, что подобная смена оценок и суждений в учебной литературе свидетельствует не только о тесной ее зависимости от политической конъюнктуры, но и об отсутствии прочной научной традиции, опираясь на которую можно было бы предложить корректные и убедительные ответы на вопросы, которые ставит (или должно ставить) перед историком демократическое общество. В исторической науке современной России не произошло решительного разрыва с прошлым; огромная литература, созданная несколькими поколениями историков-марксистов, не получила объективной оценки, не была надлежаще проанализирована, хотя образы прошлого, сложившиеся прежде всего под влиянием марксистской традиции, устойчиво держатся в исторической памяти российских граждан, порождая явный диссонанс между «народной» историографией и научным исследованием истории. Отмечая положительные стороны подобной «мягкой» трансформации исторических представлений, не всегда помнят о том, что в такой ситуации стремление к обновлению относительно легко может смениться ретаврационными тенденциями.

Анализ современных учебников истории убеждает в том, что польская история предстает перед школьниками как история политическая, т.е. в своей наиболее конфронтационной модели. Персонажами польской ис-

тории в наших учебниках выступают почти исключительно политики. Даже в советских учебниках история Польши, как и других стран «социалистического содружества», не была представлена непрерывной линией развития. Современные учебники содержат еще более фрагментарные и лишённые самостоятельной ценности сведения о Польше, история которой входит в массовое сознание российских граждан в «непереваренном» виде, мало способствуя формированию целостного, а тем более притягательного образа Польши и поляков. Похоже, корректировка антипольских предубеждений не является осознанной задачей авторов современных российских учебников. А осознается ли это как государственная задача? Какой культурный продукт хочет получить государство, перерабатывая всех граждан в соответствии с образовательными стандартами государственной школьной системы?

Неудивительно, что, как показывают социологические исследования, большинство россиян считает, что Россия не должна испытывать чувство вины перед Польшей за события прошлого. Отношение респондентов к этому вопросу, с одной стороны, отражает современное состояние массового сознания, которое с негодованием отвергает идею примирения, а тем более покаяния. Но, с другой стороны, это и отражение слабой информированности россиян о Польше и поляках, что также обнаруживают опросы. Популярны версии политической истории, решительно преобладающие в российских учебниках, едва ли способны формировать чуткость и внимание к исторической судьбе другого народа. Известны обязательные составляющие этих версий – победы и поражения, герои и злодеи и т.п., в конечном счете, сводимые к оппозиции «свой – чужой».

Так воспитывается разве что прямолинейный патриотизм, трудно сочетающийся с чувством ответственности за свое прошлое, зато легко проникающийся чувством «отмщения». Секретный протокол к советско-германскому пакту 1939 г., Катынь и т.п. никак не вписываются в героический образ прошлого, особенно образ Второй мировой войны, победа в которой вызывает у российских граждан наибольшую гордость за свою историю. Объективное изучение этих «черных» страниц в отношении России с Польшей разрушает цепь символов, составляющих основу «здорового представления народа» и ставших частью нашего исторического сознания. Оценивая новаторство или традиционность учебников, мы все еще опираемся на старые критерии и старую систему координат, канонизируя политическую историю как единственно приемлемую для дидактики версию прошлого. Но есть и духовная история народа. Культурологический образ Польши был бы не менее научным и воспитательным, чем тот, что формируют в сознании россиян современные учебники.

Приверженность демократической идее исключает притязания на «избранность», особое место любого народа в учебной литературе. Но именно истинная приверженность демократической идее настоятельно требует осознанной коррекции исторических представлений о Польше и

поляках, т.к., наверное, ни один европейский народ не является сейчас в глазах русских объектом столь устойчивых и широко распространенных предубеждений, преодоление которых остается частью по-настоящему фундаментальной задачи формирования гражданского общества в России.

Профессиональная деформация сознания подсказывает еще одну близкую годовщину – 175-летие основания славистических кафедр в российских университетах, приступивших уже в XIX в. к систематическому исследованию польской истории. Вспоминая с почтением отцов-основателей нашей славистики, не будем забывать, что многие из них (И.И. Срезневский, В.И. Григорович и др.) считали своим профессиональным долгом писать учебники для средней школы. Наверное, и сейчас профессиональные историки могли бы считать своей почетной обязанностью создание и экспертизу школьных учебников?

О.С. Свешникова (Омский ГУ)

Археологи и общество: стратегии взаимодействия в контексте поисков национальной идентичности*

Использование археологических памятников в качестве основания для этногенетических построений является традиционным для отечественной науки. В постсоветское время появились специфические формы взаимодействия археологии и общества, описанию которых и посвящена настоящая работа. В центре нашего внимания будет пример конкретных археологических памятников: Дириг-Юрях (палеолитическая стоянка в Якутии), Аркаим (городище эпохи бронзы на Южном Урале), Аржан-Ш (курган раннего железного века в Туве) и захоронения в ледяных линзах на плато Укок (Алтай, ранний железный век). Все 4 памятника являются предметом интереса общественности, широко известны и являются основанием для псевдонаучных построений («Аркаим – прародина ариев», «Якутия – прародина человечества» и т.д.).

Для нас интерес представляют стратегии поведения археологов и каналы легитимации знания. Две противоположные стратегии взаимодействия с общественностью демонстрируют, с одной стороны, Н.В. Полосьмак (руководитель раскопок на плато Укок) и К.В. Чугунов (Аржан Ш) (условно эта стратегия может быть названа «научной»), с другой – Г.Б. Зданович (Аркаим) и Ю.А. Мочанов (Дириг-Юрях) («популяризаторская» стратегия). Первые действуют в рамках сложившихся в научном сообществе норм взаимодействия с обществом (в утрированном виде они могут быть сформулированы как «раскопки для археологов»). Способами информирования о результатах исследования являются научные

* Работа выполнена при поддержке Совета по грантам Президента РФ, проект МК-3087.2008.6.

статьи и монографии, выставки в ведомственных музеях. К популяризации результатов своих исследований эти ученые не стремятся и, скорее, предпочли бы избежать ее. Невозможность получения достоверной доступной информации, прежде всего, речь идет о доступности для понимания, приводит к широкому распространению разного рода построений в жанре фолк-истории. Следует отметить, что такой режим взаимодействия с общественностью характерен для большинства археологов. Чаще всего он приводит к тому, что археология существует в параллельном пространстве: большинство жителей Омска, например, уверены, что «у нас раскапывать нечего», хотя ежегодно на территории области работают 2–5 экспедиций.

«Популяризаторская» стратегия взаимодействия с обществом, особенно ярко демонстрируемая Г.Б. Здановичем, напротив, является нарушением принятых конвенциональных норм научности, причем не только в коммуникативном, но и в гносеологическом плане. В рамках данной стратегии археологии включаются в медийное пространство: выступают на телевидении, создают туристические центры около памятников, привлекают известных людей для популяризации и т.д. Общественность таким образом получает информацию об исследовании «из первых рук». Проблема заключается в том, что сами археологи в этом случае становятся создателями фолк-истории: так, идея о внетропической прародине человечества была выдвинута Ю.А. Мочановым в 1992 г. Начиная «раскрутку» исследуемого памятника, археологи нарушают нормы научности в анализе и интерпретации фактов и становятся маргиналами в научном сообществе.

Как ни парадоксально, диаметрально противоположные стратегии поведения археологов имеют, фактически, одинаковые последствия – каналы легитимации знания оказываются однотипными. Каналов таких два – «исторический» (археологические памятники – свидетельство древней истории) и «обрядовый» (археологические памятники – «места силы» и совершения всевозможных обрядов). Исторические построения на базе данных археологии ведутся преимущественно любительской наукой, теми, кого Оливье Руа назвал «люмпен-интеллигенцией» или «новыми интеллектуалами». Основные характеристики этой группы, сформулированы при изучении исламистских движений, но очень точно описывают отечественных «творцов истории». По О. Руа «люмпен-интеллигенты» – это люди, не имеющие высшего гуманитарного образования (часто это бывшие военные, люди технических специальностей), в силу этого не владеющие методологией научного исследования, очень вольно обращающиеся с источниками и с фактами, часто приводящие для подтверждения своей правоты ссылку на авторитеты. Ярчайшим образцом любительской науки в трактовке археологических памятников является М.Н. Задорнов, 26 апреля 2009 г. выступивший на РЕН-ТВ в фильме «Аркаиим. Стоящий у солнца» с рассуждением о том, что аркаимовцы – наши предки, жившие в гармонии с миром и т.д. и т.п. К «люмпен-интеллигенции», кроме того, следует относить авторов сайтов типа «Аль-

тернативная история», значительную часть журналистов (бесспорным исключением следует считать А. Гордона, снявшего очень взвешенную программу ГорДонкиход о все том же Аркаиме).

О доминирующей роли любительской науки в легитимизации знания позволяет говорить тот факт, что именно эти идеи транслируются широкой общественности, в том числе в мультфильмах. Невозможно не упомянуть широко известный проект «Гора самоцветов», где в пластилиновых заставках о народах России, предваряющих сказки, дважды встречается рассказ об Аркаиме. При этом оба раза рассказ содержит одни и те же смысловые единицы: большая древность памятника, большой вклад его создателей в развитие мировой цивилизации. Именно эти моменты являются наиболее популярными в фолк-истории.

Второй канал легитимации знания – «обрядовый», связан, понятным образом, с деятельностью всевозможных религиозных, эзотерического, парапсихологических и прочих организаций. Наиболее значимой информацией в данном случае являются древний возраст находки / памятника, и принадлежность его данной этнической группе. Так, после обнаружения на плато Укок мумии знатной женщины, она была объявлена алтайской принцессой; алтайцы совершают шаманские камлания около этой мумии; воссоздан костюм «принцессы», и он используется в народных праздниках. Аркаим, этническая принадлежность создателей которого остается спорной, является местом паломничества представителей различных этнических групп (здесь даже проводится фольклорно-этнографический фестиваль евразийских народов) и эзотерически настроенной публики.

Сложившаяся вокруг археологических памятников ситуация, бесспорно, результат процессов, происходящих как в обществе в целом, так и в сообществе археологов. Говоря об особенностях существования археологии как науки в постсоветское время, следует отметить, что как и в других дисциплинах, прежде всего, гуманитарных, здесь произошло разрушение гомогенности конвенциональных норм. Кризис науки на ценностно-нормативном уровне, инициированный проблемами с поиском финансирования, подкрепляется «феодалным правом» на материалы раскопок – право публикации принадлежит руководителю раскопок (держателю т.н. открытого листа) и даже знакомство с артефактами и отчетной документацией возможно только с его разрешения. Это, с одной стороны, дает руководителю раскопок карт-бланш на проведение работ так, как он считает нужным, а, с другой, обуславливает наличие плотных коммуникаций внутри сообщества (только наличие контактов дает возможность познакомиться с материалами). Сложившая в настоящее время ситуация однозначно свидетельствует о том, что чем выше включенность исследователя во внутринаучные коммуникации, тем выше степень соблюдения им норм научности. А.Н. Кирпичников (руководитель раскопок в Старой Ладоге) и В.Л. Янин (руководитель раскопок в Новгороде) ведут широкую популяризаторскую работу, но при этом не отходят от норм научности.

**Группа «Преподы России» в социальной сети Vkontakte:
нормы, ценности и практики виртуального сообщества**

Стремительное распространение социальных сетей в интернет-пространстве расширило возможности для общения. В социальных сетях создаются разнообразные тематические группы. Группы работников прокуратуры, воспитателей детсадов, продавцов сотовых телефонов объединяют всех желающих для обмена опытом и обсуждения интересующих вопросов. Среди таких групп большой популярностью пользуются те из них, которые объединяют преподавателей. В основном возраст участников-пользователей не превышает 35–40 лет. Именно в этом возрастном промежутке (с момента окончания вуза и начала работы в нем) идет профессиональное становление преподавателя, сталкивающегося с разного рода «вызовами» в своей деятельности. Последние 10–15 лет часть из них связана с реформированием высшей школы.

Социальная сеть дает возможность обсудить те вопросы, которые редко выносятся за пределы учебного заведения. Именно в свободных обсуждениях выявляется проблемное поле профессиональной деятельности: противоречия и несоответствия заявляемой политики администрации вуза, рутинные вопросы, связанные с процессом обучения.

В центре внимания моего исследования – тематическая группа социальной сети «Vkontakte» «Преподы России» (<http://vkontakte.ru/club506073>), которая была создана для обмена опытом и полезными материалами, касающимися обучения, а также общения на отвлеченные темы. На сегодняшний день общее число участников группы превышает 2500 человек – преподавателей и аспирантов из России и СНГ. Материалы данной группы представляют интерес для исследования норм, ценностей и практик виртуального педагогического сообщества, проявляющихся в выстраивании отношений с администрацией, коллегами, студентами и т.д. («говорящие» темы обсуждений: «Внешний вид преподавателя»; «А как у вас обстоят дела с отчислением студентов?»; «У Вас на кафедре есть свой персональный стол? Короче, тема о рабочем месте»; «Стоит ли общаться со своими студентами Вконтакте и прочих социальных сетях?»; «Влюбленные студенты и студентки» и другие).

Предметом анализа избираются материалы обсуждений тех преподавательских тактик и стратегий, которые относятся к внедрению в российский высшее образование двухуровневой системы (бакалавр / магистр). Кардинальные сдвиги в системе образования часто исследуются на уровне институтов. Ожидания, опасения, сомнения научно-педагогического сообщества выпадают из подобного анализа. Однако процесс реформирования требует от преподавателей смены стратегий, преодоления барьеров административного, содержательного, процедурно-

го и методического характера, возникающих в ходе разрушения старой системы и создания новой. Как преподаватели реагируют на смену правил игры в образовательной политике, каким они видят свое место в меняющейся структуре высшего образования?

В группе открыто 192 обсуждения. Темы самые разнообразные, через многие из них проходит одна общая – перемены в высших учебных заведениях, связанные с реформированием системы высшего образования, реализацией принципов Болонской декларации. Далее, российское образовательное пространство иерархично. В процессе реформирования эта иерархичность только усиливается, выявляя лидеров и аутсайдеров. Высокая конкурентная среда в высшем образовании повышает его качество, однако многие региональные вузы изначально в этой борьбе имеют ограниченные ресурсы и возможности. Эта «институциональная» ущемленность иногда очень ярко проявляется в обсуждениях.

Можно выделить несколько позиций, которые занимают участники, обсуждая Болонский процесс и условия, в которых оказываются вузы (вместе с ними и преподаватели): наблюдатель, сторонник проводимых реформ, жертва насилия, участник «поневоле». У многих участвующих в дискуссиях имеется поверхностное и упрощенное понимание сути Болонского процесса. Мнения участников основываются на реформаторском опыте в родном вузе, который нередко оценивается как негативный.

Следует отметить, что в обсуждениях достаточно четко проявляется существование двух лагерей в среде преподавателей: «техников» и «гуманитариев». Первые выступают за специализированное образование, вторые – за универсальное высшее образование, формирующее, кроме специалиста, и личность. Предметом споров становятся общие гуманитарные дисциплины (история, философия, культурология и др.) и обсуждение их востребованности и невостребованности у непрофильных специальностей. Многие участники обсуждений слабо представляют, как выглядит зарубежная система бакалавриата и магистратуры. Для них реформирование высшей школы носит подражательный характер. В то время как советская система образования идеализируется.

Судя по обсуждениям, представление о роли преподавателя (кроме традиционной – обучать) в условиях кардинальных перемен в системе образования остается размытым. Сокращение количества вузов по стране, изменения в структуре учебной нагрузки, сокращение педагогического состава вузов заставляет участников группы задуматься о собственных перспективах в этой профессии. Насколько показательным в этом отношении является опрос, открытый в группе, судить сложно. Тем не менее приведу его результаты (на 20.06.2009). На вопрос, ваше отношение к данному виду деятельности (преподаванию), 51,7% (698 человек) опрошенных ответили, что обожают преподавать и будут работать дальше; 24,4% (329 человек) – преподавали бы с удовольствием, если бы платили побольше; 18,8% (254 человека) рассматривают преподавание как допол-

нительный вид деятельности; 5,1% (69 человек) разочаровались в профессии и собираются заняться чем-то другим (<http://vkontakte.ru/club506073>).

Итак, большинство участников обсуждений не имеют четкого представления о сути, этапах, продолжительности, нормативной базе реформ, проходящих в системе высшего образования, что способствует еще большей идеализации существовавшей ранее системы. Постоянная смена правил игры, непредсказуемость результатов отпугивает многих преподавателей от реформаторских замыслов. Эту ситуацию усугубляет их практическое воплощение в «родных» вузах, где нередко создается только видимость изменений при сохранении элементов прежней системы.

В.М. Ловчев (Казанское высшее военное командное училище)

«Малые истории» как фактор становления гражданского общества

История добровольческих организаций, задействованных в сфере общественного здоровья, словно *in vitro* показывает нам проблемы становления гражданского общества в России.

В 1892 году, с интервалом в несколько месяцев, появились две родственные организации: *Интернациональная организация гуманизма и трезвости Швейцарии* [ИОГТ; ныне крупнейшее трезвенническое объединение мира. ИОГТ была основана в 1851 г. в г. Утика (США)] и *Казанское общество трезвости*. ИОГТ Швейцарии существует до сих пор. В 2006 г. швейцарские трезвенники в городе Базеле принимали 66-й Всемирный конгресс ИОГТ. А в Казани аналогичная традиция дважды прерывалась полностью (в 1917–1928 и 1931–1976), и добровольческим организациям весь социальный опыт приходилось набирать практически с нуля.

Благополучная Швейцария может показаться неподходящим предметом для сравнения с Россией с ее драматической историей. Но Германия за XX век пережила два сокрушительных поражения в мировых войнах, а также калейдоскопическую смену государственных форм, теряла значительные территории, населенные соотечественниками, и выплатила большие репарации противникам. При этом ныне Германия представляет достаточно благоустроенное социальное государство. В ее «регенерации» существенную роль сыграли неправительственные организации. ИОГТ Германии, основанная в 1889 г., пережила все эти внутри- и внешнеполитические повороты и вносит свой вклад в оздоровление страны. За прошедшие сто двадцать лет в организации уже сменилось несколько поколений лидеров и рядовых членов. Однако каждое новое поколение, принося свойственное его эпохе помыслы и чаяния, встраивалось в уже имевшиеся организационные формы. Интеграция была обусловлена как привлекательными повседневными практиками, так и тщательно пропи-

санной историей организации, что повышало самооценку неофитов самим фактом вступления в столь уважаемую организацию.

В создании привлекательной исторической ауры отметим деятельность только одного исследователя – Альфреда Коса (Alfred Koss) из города Люнебург (земля Нижняя Саксония).

В конце XX – начале XXI вв. он последовательно опубликовал объемные исследования об истории ИОГТ в целом (678 страниц!), о предыстории ИОГТ в Германии, книгу об отцах-основателях ИОГТ. Кроме перечисленных монографий Альфредом Косом были выпущены несколько брошюр о знаковых фигурах ИОГТ, а также прочитаны многочисленные доклады. Вершиной этой подвижнической деятельности является книга объемом, посвященная истории всего лишь одного клуба – общины «Победа» из города Винзен, земли Нижняя Саксония (Koss A. 100 Jahre Guttempler in Winsen. 100 Jahre „Sieg“. Lueneburg, 1999. 476 s). В свете приведенных фактов представляются вполне реальными планы написать пятитомную историю ИОГТ в земле Нижняя Саксония, которые были прерваны уходом историка из жизни в 2007 году.

Кстати, традиционные, книжные, способы фиксации социально ценного опыта неправительственные организации дополняют престижными способами его хранения, изучения и пропаганды – через музеи. В 1999 г. в местечке Милдштедт, пригороде города Гузума (земля Шлезвиг-Гольштейн) был основан Музей ИОГТ. Музеем ИОГТ в Милдштедте посвящен великолепный каталог (Das deutsche Guttempler-Museum. Husum, 2003), на 54-х страницах которого представлена богатая история ИОГТ. Более ста цветных иллюстраций, а также множество черно-белых рассказывают о разнообразных и интересных формах работы. Это федеральное учреждение опирается на региональные музеи ИОГТ, например, в 1998 г. в Берлине был открыт музей дистрикта Берлин-Бранденбург, чьи фонды состоят из 680 предметов, не считая плакатов и рукописных материалов.

Аналогичной устойчивостью отличаются и другие добровольческие организации в сфере общественного здоровья. Например, с 1900 г. существует Женский союз Германии за культуру, свободную от алкоголя (приводим современное название). Женский союз также обращает пристальное внимание на фиксацию собственной истории, профинансировав, например, издание на русском языке очерка об основательнице Союза Оттилии Гофман. В итоге неправительственные организации Германии застрахованы от многократного повторения ошибок, имеют в своем распоряжении проверенные эффективные формы деятельности и кропотливо работают над оздоровлением страны.

Опыт Германии однозначно свидетельствует о целесообразности «малых историй» историй неправительственных организаций, которые не только позволят воспроизвести многомерную картину прошлого нашего Отечества, но и будут способствовать укреплению гражданского общества в современной России.