

ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ И МИР

Российский междисциплинарный журнал социально-гуманитарных наук

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций.

Реестровая запись 30 июля 2020 г. ПИ № ФС 77-78825

*Журнал включен ВАК РФ в Перечень рецензируемых научных изданий,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора
наук (ред. 22.10.2021) по историческим наукам, по научным специальностям:
5.6.1 — Отечественная история, 5.6.2 — Всеобщая история*

2026

Издается 4 раза в год

№ 3

Основен в 2001 г.

Проблемным советом РФ «Интеллигенция. Культура. Власть»

Учредитель ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»

Редакционная коллегия:

доктор исторических наук, доцент **В. Л. Черноперов** (*главный редактор*)

доктор исторических наук, профессор **С. М. Усманов**

(*заместитель главного редактора*)

кандидат исторических наук, доцент **И. А. Буданова**

(*ответственный секретарь*)

кандидат исторических наук **А. П. Анисимова**

доктор исторических наук, профессор **Г. А. Будник**

доктор исторических наук, доцент **В. В. Комиссаров**

доктор исторических наук, профессор **И. К. Лапшина**

кандидат исторических наук **А. К. Калинин**

кандидат исторических наук, доцент **Н. Г. Юркин**

Международная редакционная коллегия:

действительный член Черногорской академии наук и искусств,

доктор филологических наук, профессор **С. Елушич**,

Черногорский университет (Подгорица)

доктор исторических наук, профессор **Г. В. Корзенко**,

Институт истории Национальной академии наук Беларуси (Минск)

доктор философских наук, профессор **Г. Мансурова**,

Ташкентский университет информационных технологий

имени Мухаммада ал-Хоразмий, Узбекистан (Ташкент)

главный редактор «Русского альманаха» **З. Паункович**, Сербия (Белград)

доктор исторических наук, профессор **Р. Юрковский**,

Варминско-Мазурский университет, Польша (Ольштын)

Точка зрения авторов публикаций может не совпадать с мнением редакционной коллегии.

Перепечатка без разрешения редакции журнала «Интеллигенция и мир» не допускается.

Электронная копия журнала размещена на сайтах

www.elibrary.ru, www.ivanovo.ac.ru, journal.ivanovo.ac.ru, www.cceeol.com

Подписной индекс

в каталоге «Пресса России» 41533

© ФГБОУ ВО «Ивановский

государственный университет», 2026

INTELLIGENTSIA AND THE WORLD

Russian Interdisciplinary Journal of Humanities

The journal is registered by the Federal Service for Supervision of Communications,
Information Technology, and Mass Media
(Registry entry ПИ № ФС 77-78825 on 30.07.2020)

*The journal is peer-reviewed and recommended by the Supreme Attestation Commission
of the Russian Federation to publish main results of Doctors
and Candidates of Sciences dissertations (issued on 22.10.2021)
on historical sciences, on scientific specialties:
5.6.1 — National history, 5.6.2 — General history*

2026

4 issues a year

№ 3

Founded in 2001

by the Council “Intelligentsia. Culture. Power” of the Russian Federation

Founded by Ivanovo State University

Editorial Board:

Assoc. Prof. **Vasiliy Chernoperov**, Dr. of Sc. (History) (*Editor-in-Chief*)
Prof. **Sergey Usmanov**, Dr. of Sc. (History) (*Deputy Editor-in-Chief*)
Assoc. Prof. **Irina Budanova**, Cand. of Sc. (History) (*Secretary of the Board*)
Anastasia Anisimova, Cand. of Sc. (History)
Prof. **Galina Budnik**, Dr. of Sc. (History)
Assoc. Prof. **Vladimir Komissarov**, Dr. of Sc. (History)
Prof. **Irina Lapshina**, Dr. of Sc. (History)
Alexander Kalinin, Cand. of Sc. (History)
Assoc. Prof. **Nikolay Yurkin**, Cand. of Sc. (History)

International Editorial Board:

Full Member of the Montenegrin Academy of Sciences and Arts, Prof. **Siniša Jelušić**,
Dr. of Sc. (Philology), Montenegrin University (Podgorica)
Prof. **Georgy Korzenko**, Dr. of Sc. (History),
Institute of History of the National Academy of Sciences of Belarus (Minsk)
Prof. **Gulnora Mansurova**, Dr. of Sc. (Philosophy),
Tashkent University of Information Technologies
named after Muhammad al-Khwarizmi, Uzbekistan (Tashkent)
Zorislav Paunkovic, Editor-in-Chief of the “Russian almanac”, Serbia (Belgrade)
Prof. **Roman Jurkowski**, Dr. of Sc. (History),
University of Warmia and Mazury, Poland (Olsztyn)

The authors' views may differ from the viewpoint of the Editorial Board.

No reprints without the Editorial Board permission allowed.

The e-copy of the issue can be accessed at

www.elibrary.ru, www.ivanovo.ac.ru, journal.ivanovo.ac.ru, www.cceol.com

Subscription index

in the “Press of RF” catalogue 41533

© Ivanovo State University, 2026

Редакционный совет:

Ю. М. Воронов	Ивановский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ
О. В. Золотарев	Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина
И. В. Кондаков	Российский государственный гуманитарный университет (Москва)
Г. Н. Кочешков	Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского
И. В. Купцова	Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова
В. А. Мансуров	Институт социологии РАН (Москва)
С. Н. Полторак	Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций им. проф. М. А. Бонч-Бруевича
Д. И. Полывянный	Ивановский государственный университет
В. А. Порозов	Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет
Е. М. Раскатова	Ивановский государственный университет
А. В. Репников	Всероссийский научно-исследовательский институт документоведения и архивного дела (Москва)
С. В. Артамошин	Брянский государственный университет им. акад. И. Г. Петровского
И. В. Сибиряков	Южно-Уральский государственный университет (Челябинск)
А. А. Корнилов	Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского
Ф. Х. Соколова	Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова (Архангельск)
А. А. Соловьев	Костромской государственный университет

Editorial Board:

Yu. M. Voronov	Ivanovo Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
O. V. Zolotarev	Pitirim Sorokin Syktyvkar State University
G. N. Kocheshkov	Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky
I. V. Kondakov	Russian State Humanitarian University (Moscow)
I. V. Kuptsova	Lomonosov Moscow State University
V. A. Mansurov	Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences
S. N. Poltorak	Bonch-Bruевич St. Petersburg State University of Telecommunications
D. I. Polyvyanny	Ivanovo State University
V. A. Porozov	Perm State Humanitarian Pedagogical University
E. M. Raskatova	Ivanovo State University
A. V. Repnikov	All-Russian Scientific and Research Institute for Records and Archives Management (Moscow)
S. V. Artamoshin	Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education “Bryansk State Academician I. G. Petrovski University”
I. V. Sibiryakov	South Ural State University (Chelyabinsk)
A. A. Kornilov	National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod
F. Kh. Sokolova	Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov (Arkhangelsk)
A. A. Soloviev	Kostroma State University

СОДЕРЖАНИЕ

ИЗ ИСТОРИИ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ

<i>Башмакова Е. В.</i> К вопросу о развитии женского образования в XVI—XVII веках (на примере женских школ Англии): осмысление тенденций	9
<i>Соловьев А. А.</i> Учительская интеллигенция в православных арабских школах на Ближнем Востоке во второй половине XIX — начале XX века (На материалах паломнических мемуаров)	39
<i>Капустина О. В.</i> Проблемы пенсионного обеспечения научных работников в РСФСР в послевоенный период (1945—1956 гг.)	64
<i>Рогачева Е. Ю., Юи Чжитин.</i> Актуальность прагматической модели подготовки учителя Джона Дьюи в системе педагогического образования Китая первой четверти XXI века	85

ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ В РАЗВИТИИ РЕГИОНОВ

<i>Буданова И. А., Никифорова В. А.</i> Integration speak как способ формирования городской повестки в ЕС. Часть I: Хюбнер и Хан	100
--	-----

ЛИЧНОСТЬ В ИНТЕЛЛИГЕНТОВЕДЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

<i>Антошин А. В., Жидков Г. А.</i> А. Ф. Керенский и его взаимоотношения с генералом Л. Г. Корниловым в советской и современной российской историографии	120
<i>Киричанов М. В.</i> Азюмарди Азра — исламский ученый и организатор мусульманского образования в Индонезии	136

ИЗ АРХИВНЫХ ФОНДОВ

<i>Точенов С. В.</i> Переписка главного режиссера Ивановского молодежного народного театра Р. М. Гринберг и коллектива театра с представителями творческой элиты московской интеллигенции (Окончание. Начало: «Интеллигенция и мир». 2024. № 1. С. 156—171; № 2. С. 165—189; № 4. С. 153—170; 2025. № 1. С. 148—168; № 2. С. 149—167)	159
---	-----

ПО СЛЕДАМ ПРОЧИТАННОГО

- Чугунова Т. В.** Историческое просвещение как новое направление государственной политики в педагогическом вузе. Рец. на кн.: Реализация государственной политики исторического просвещения в педагогическом вузе: специфика, содержание, практика: коллективная монография / под общ. ред. М. А. Бравиной. Ульяновск: УлГПУ им. И. Н. Ульянова, 2025. 160 с. 171

CONTENTS

FROM THE HISTORY OF THE INTELLIGENTSIA

- Bashmakova E. A.** On the development of women's education in the XVI—XVII centuries (using the example of girls' schools in England); understanding trends 9
- Solovyov A. A.** The teaching intelligentsia in orthodox Arab schools in the Middle East in the second half of the XIX — early XX centuries (Based on pilgrimage memoirs) 39
- Kapustina O. V.** Problems of pension provision for Russian scientists in the USSR in the post-war period (1945—1956) 64
- Rogacheva E. Yu., Yu Zhiting.** The relevance of John Dewey's pragmatic model of teacher training in the chinese pedagogical education system in the first quarter of the 21st century 85

INTELLIGENCE IN THE DEVELOPMENT OF REGIONS

- Budanova I. A., Nikiforova V. A.** Integration speak as a way to shape the urban agenda in the EU. Part I: Hübner and Hahn 100

PERSONALITY IN THE DISCOURSE OF INTELLIGENTSIA STUDIES

- Antoshin A. V., Zhidkov G. A.** A. F. Kerensky and his relationship with General L. G. Kornilov in Soviet and modern Russian historiography 120
- Kyrchanoff M. V.** Azyumardi Azra — Islamic scholar and organizer of muslim education in Indonesia 136

FROM ARCHIVAL FUNDS

- Tochenov S. V.** Correspondence between the chief director of the Iva-novo Youth People's Theatre R. M. Grinberg and the theatre staff with representatives of the Moscow intelligentsia creative elite (Ending. Beginning: "Intelligentsia and the World". 2024, no. 1: 156—171; no. 2: 165—189; no. 4: 153—170; 2025, no. 1: 148—168; no. 2: 149—167) 159

READING AND DISCUSSION

- Chugunova T. V.** Historical Education as a New Direction of Public Policy in a Pedagogical University. Review of the book: Bravina, M. A. (ed.) (2025), Implementation of the State Policy of Historical Education in a Pedagogical University: Specifics, Content, and Practice: A Collective Monograph, Ulyanov State Pedagogical University, Ulyanovsk, Russia 171

ИЗ ИСТОРИИ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ

FROM THE HISTORY OF THE INTELLIGENTSIA

Интеллигенция и мир. 2026. № 3. С. 9—38.

Intelligentsia and the World. 2026. No. 3. P. 9—38.

Научная статья

УДК 371.04-055.2(410)"15/16"

EDN <https://elibrary.ru/utsjll>

DOI: 10.46725/IW.2026.3.1

Научная специальность ВАК

5.6.2. Всеобщая история

5.8.1. Общая педагогика,

история педагогики и образования

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В XVI—XVII ВЕКАХ (НА ПРИМЕРЕ ЖЕНСКИХ ШКОЛ АНГЛИИ): ОСМЫСЛЕНИЕ ТЕНДЕНЦИЙ

Елена Владимировна Башмакова

Верхневолжский государственный агробиотехнологический
университет, Иваново, Россия, bash83@mail.ru,

SPIN-код: 7445-3247, <https://orcid.org/0009-0004-3280-1985>

Аннотация. Статья посвящена вопросу развития женского образования в Англии в XVI—XVII веках. Под влиянием гуманистических идей произошла существенная переоценка средневековых взглядов на роль и место женщины, в частности среди высших слоев общества. Одним из ключевых следствий этого стало беспрецедентное признание мужчинами ценности женского образования. В фокусе нашего исследования находятся организация, управленческие особенности и структура учебного процесса в английских школах для девочек, а также эволюция женского образования от его преимущественно монастырских истоков к современным светским моделям в изучаемый период.

Обоснование выбора исследуемого периода заключается в том, что именно со второй половины XVI по начало XVII века происходили ключевые социальные сдвиги в школьном образовании девочек и фундаментальные культурные преобразования. Актуальность данной проблематики дополнительно усиливается ее недостаточной освещенностью в отечественной историографии.

Автор приходит к выводу, что XVI—XVII столетия стали периодом расцвета женского образования в Англии. Возрождение принесло с собой новую эру в женском образовании, сместив акцент с традиционных монастырских форм на более светские модели и появление так называемых «дамских школ». Однако доступ к образованию в этот период был тесно связан с социальным статусом. Если дочери аристократов могли получать светское образование уже с XVI века, то для женщин из низших сословий возможность получить базовое светское образование в школах появилась лишь в первой половине XVII века, и зачастую оно было направлено на освоение профессиональных навыков.

Ключевые слова: Реформация, идеи гуманизма, Генрих VIII, Эдуард VI, Елизавета Тюдор, женское образование, дамские школы

Для цитирования: Башмакова Е. В. К вопросу о развитии женского образования в XVI—XVII веках (на примере женских школ Англии): осмысление тенденций // Интеллигенция и мир. 2026. № 3. С. 9—38.

Original article

ON THE DEVELOPMENT OF WOMEN'S EDUCATION IN THE XVI—XVII CENTURIES (USING THE EXAMPLE OF GIRLS' SCHOOLS IN ENGLAND): UNDERSTANDING TRENDS

Elena V. Bashmakova

Upper Volga State Agrobiotechnological University, Ivanovo, Russia,
bash83@mail.ru, SPIN-код: 7445-3247,
<https://orcid.org/0009-0004-3280-1985>

Abstract. This article is dedicated to the development of female education in England during the 16th—17th centuries. Under the influence of humanistic ideas, there was a significant re-evaluation of medieval views on the role and place of women, particularly among the upper strata of society. One of the key consequences of this unprecedented event was the recognition by men

of the female education value. Our research focuses on the organization, management features, and structure of the educational process in English girls' schools, as well as the evolution of female education from its predominantly monastic origins to modern secular models during the period under study.

The rationale for choosing this particular period lies in the fact that it was from the second half of the 16th to the beginning of the 17th century that key social shifts in girls' schooling and fundamental cultural transformations occurred. The relevance of this issue is further amplified by its insufficient coverage in domestic historiography.

The author concludes that the 16th—17th centuries became a period of flourishing female education in England. The Renaissance brought with it a new era in women's education, shifting the emphasis from traditional monastic forms to more secular models and the emergence of so-called "ladies' schools." However, access to education during this period was closely linked to social status. While daughters of the aristocrats could receive secular education as early as the 16th century, for women from lower social strata, the opportunity to receive basic secular education in schools only appeared in the first half of the 17th century, and it was often aimed at acquiring professional skills.

Keywords: The Reformation, the ideas of Humanism, Henry VIII, Edward VI, Elizabeth Tudor, female education, ladies' schools

For citation: Bashmakova, E. A. (2026). 'On the development of women's education in the XVI—XVII centuries (using the example of girls' schools in England): understanding trends', *Intelligentsiia i mir* [Intelligentsia and the World], no. 3: 9—38 (in Russ.).

Введение

Актуальность. В духовной сфере Англии в XVI—XVII веках наблюдается расцвет гуманистической культуры. Распространение идей гуманизма способствовало изменению системы образования и воспитания. Английское общество отказалось от «теологической» формы обучения, целью которой была подготовка священников и ученых-богословов, и перешло к светской — «риторической», направленной на воспитание образованного человека, способного к государственной службе.

Огромную роль в развитии светского школьного образования сыграла английская Реформация. Уничтожая экономическое и политическое могущество церкви, королевская власть тем самым подрывала ее авторитет и влияние на образовательную сферу общества. Признание преобразующей роли просветительства

в деле формирования нового человека обусловило внимание властей к проблеме реконструкции существующего образования. В силу сохранения церковной юрисдикции — при забвении католической церковью своих просветительских обязанностей, нехватке квалифицированных преподавательских кадров, бедственном положении существующих школ — сложившаяся система образования была малоэффективной и не могла стать инструментом в осуществлении программы обновления английского общества.

Постановка вопроса. Вопросы формирования и обучения молодого поколения на протяжении всей истории вызывали пристальный интерес не только у специалистов в области педагогики, но и у представителей власти и политических деятелей различных рангов. Английский образовательный процесс был неразрывно связан с секуляризацией церковных земель и закрытием монастырей, которые долгое время оставались образовательными центрами. Крах церковных институтов и религиозных догм ускорил внедрение светской модели образования, распространившейся на оба пола.

Опираясь на представленные данные, мы ставим перед собой задачу проанализировать систему становления женского образования XVI—XVII столетий. Наше исследование посвящено организации школьного обучения девочек разных сословий в указанный период. Рассматривается путь трансформации женского образования от его преимущественно монастырских форм к более светским моделям, изучается вклад меценатов в этот значимый социальный процесс. Анализируется роль гуманистических идей эпохи Возрождения в процессе женского образования, а также влияние монарших особ, в частности Елизаветы Тюдор, на формирование образовательных практик для женщин.

Краткий историографический обзор. Интерес к проблеме образования в Англии имеет широкую базу как в отечественной, так и в зарубежной историографии. В зарубежной историографии проблемой образования в эпоху Средневековья и раннего Нового времени занимался Дж. Лоусон [Lawson, 1973]. В монографии представлены аутентичные материалы, включая нормативные акты английских учебных заведений, а также переписку частных лиц, затрагивающую вопросы образовательного процесса в изучаемый нами период. Исследования Д. Гардинер сосредоточены

на эволюции доступа к образованию для женщин в течение двенадцати столетий. Научная деятельность автора направлена на анализ трансформации образовательных перспектив женского населения [Gardiner, 1929].

В рамках исследований, посвященных данной проблеме, заслуживают внимания труды С. Хибберта [Hibbert, 1986], К. Хай [Haigh, 1987] и других ученых. Историки неизменно акцентируют внимание на глубокой взаимосвязи между развитием образования и трансформациями в политической, экономической и культурной сферах Англии, вызванными Реформацией.

В отечественной историографии проблемой женского образования занимались Т. Л. Лабутина [Лабутина, 2016], Л. П. Репина и др. ученые. Работы Лабутиной сосредоточены на изучении педагогических подходов и образовательных программ, используемых в различных образовательных учреждениях, включая частные школы, женские учебные академии и благотворительные учебные заведения. Особое внимание в ее работах уделяется становлению раннего феминизма на территории Англии.

Исследования Н. Л. Пушкаревой характеризуются глубоким погружением в методологические и историографические проблемы, связанные с изучением «женской истории» [Пушкарева, 1998: 76—87]. Статья Д. Б. Вершининой представляет собой попытку реконструкции обобщенного нравственно-психологического профиля английских аристократок: анализируются их воспитательные практики и поведенческие нормы на основе документальных материалов [Вершинина, 2005: 5—12]. Проблематика английского образования находит отражение как в общих трудах по европейской истории, так и в специализированных монографиях по истории Англии. Особого внимания заслуживает фундаментальное историческое исследование «История женщин», в особенности его третий том, охватывающий эпохи Возрождения и Просвещения [История женщин на Западе..., 2008]. Появились работы, авторы которых изучают творчество ранних феминисток Англии [Трофимова, 2015: 338—350; Буланаква, 2004: 114—131].

В конце 90-х гг. XX века вышла диссертация Р. Р. Тантлевской, в которой изучаются отдельные аспекты системы начального образования в Англии на рубеже XV—XVI

веков, в частности: социальный состав учащихся, содержание процесса обучения, в том числе нововведения в программах и механизм их внесения, педагогические идеи — и т. д. [Тантлевская, 1998].

Обзор источников. В представленной статье использовались хроники английских городов, переизданные публицистом Дж. Лоусоном, городская хроника известного антиквара Джона Стоу «Обозрение Лондона», королевские статуты и иные архивные документы эпохи правления английского короля Генриха VIII, а также другие исторические источники.

Основная часть

В эпоху Средневековья женщина воспринималась как слабый пол. При таких взглядах вопрос об образовании женщин не мог рассматриваться серьезно. Первое упоминание об обучении девочек относится к IV—V векам. Центрами женского просвещения, конечно же, были монастыри [Стридонский, 1880: 26]. Чуть позже появляются философские трактаты, которые давали рекомендации, как воспитывать и обучать дочерей знати. Дворянок определяли в обители, где им преподавали основы вероучения. Образованием девочек занимались настоятельницы, чья собственная грамотность оставляла желать лучшего. Особенным преимуществом обучения в монастыре было изучение латыни как живого языка общения, что давало ученицам возможность пообщаться с античной поэзией. Однако светские произведения довольно быстро уступили место текстам духовного содержания [Репина, 2014: 153].

К XII столетию представления о месте женщин в обществе начали трансформироваться. Появился феномен «прекрасной дамы», интегрированный в рыцарскую культуру. Образ дамы в этих концепциях представлял собой образованную и утонченную личность, заслуживающую всяческого преклонения. Исходя из таких взглядов, вопрос об обучении женщин стал рассматриваться совершенно в ином свете.

В XVI—XVII веках, на фоне социально-экономических трансформаций, женское образование стало неотъемлемой частью государственной культуры. Однако в Англии, в отличие от континентальной Европы, отсутствовала развитая традиция

женского образования, и до середины XVI века оно оставалось преимущественно монастырским. Образовательная сфера находилась под монопольным контролем церкви, и преподавание без епископского разрешения было запрещено [Lawson, 1973: 100].

Серьезное влияние на процесс развития образования для девочек оказали гуманистические идеи, широко распространившиеся в Англии в XVI—XVII веках. Благодаря идеалам, воспетым гуманистами, английское общество впервые обратило внимание на проблему безграмотности женского пола. Влияние идей гуманистов меняет средневековые представления о роли женщины, особенно среди знатных дам. Исторически впервые со стороны мужчин возникло признание важности образования для женщин. Ключевой вклад в формирование идей, доказывающих важность женского образования, внесли прославленные мыслители и гуманисты эпохи, такие как Томас Мор, Луис Хуан Вивес, Фрэнсис Бэкон и Эразм Роттердамский.

Интерес гуманистов к женскому образованию был обусловлен прагматическими целями. По их убеждению, образованная девушка, выйдя замуж, становилась не только достойной спутницей, но и толковой помощницей, рачительной домоправительницей, а также добродетельной матерью, способной воспитать хороших детей. В XVI—XVII веках сфера деятельности женщины была строго ограничена домашним хозяйством, поэтому гуманисты не считали необходимым предоставлять ей классическое образование, сопоставимое с тем, что получали мужчины в данную эпоху. Однако вопрос об элементарной грамотности для девушек для них был очевиден [Лабутина, 2016: 256].

Одним из первых, кто высказался за необходимость развития обучения девочек, был философ и ученый Томас Мор. В своем художественно-философском трактате «Утопия», написанном в 1516 году, он высказал мнение, что образование доступно всем без исключения, так как это способствует развитию интеллектуального потенциала человека. Среди государственных деятелей того времени он выделялся как один из немногих, кто позаботился о предоставлении классического образования не только своему сыну, но и всем трем дочерям. Лучшие учителя обучали их латыни, греческому языку, философии, астрономии, математике. Мор был уверен в том, что умственные способности женщин ничуть

не уступают мужским, а зачастую и превосходят их. В своих работах гуманист недоумевал, почему образование не распространяется в равной мере на оба пола. Он отмечал, что женщина по своей природе «строптивая и порождает больше сорняков, чем плодов», поэтому советовал «более старательно заниматься образованием и наставлением женщин», так как «необразованная женщина может нанести гораздо больший вред обществу» [Мор, 1953: 121—122].

Другой известный английский философ Фрэнсис Бэкон в своих трактатах настаивал на открытии светских школ для девочек, в «которых бы рассудительные и мыслящие дамы» осуществляли руководство школами, а «учительницы отличались честностью и работали за умеренное жалованье», так как «необразованная женщина может нанести гораздо больший вред обществу» [Бэкон, 1977: 131—135]. В результате произведения гуманистов оказали заметное влияние на формирование в Англии традиции светского образования для женщин, которое заменило монастырское обучение аристократок.

К XVI веку проблема образования девочек становится более очевидной для общества, но средневековый менталитет не давал возможности для масштабного изменения существующей ситуации. Примечательно, что в исторических записях немало свидетельств того, как именно королевские персоны женского пола проявляли инициативу в вопросе образования для девочек. Так, например, большую роль в развитии светского образования девочек сыграла супруга Генриха VIII Екатерина Арагонская. Она поощряла развитие женского образования через законодательные инициативы, приглашала педагогов и философов, а также поддерживала трактаты в защиту обучения девочек.

Воспитанная в светских условиях, она одна из первых в качестве наставника и учителя своей дочери Марии Тюдор пригласила испанского гуманиста и философа Хуана Луиса Вивеса. Он написал первые учебники и трактаты для воспитания королевских дочерей, на основе которых впоследствии строилось всё женское образование Англии. Эти учебники были переведены на английский, французский и итальянский языки. В своем руководстве Вивес предлагал давать девочкам образование, выходящее за рамки простого обучения чтению и основ библейских истин. Он

включал в программу изучения латынь и философские труды. Однако, по мнению Вивеса, такие дисциплины, как грамматика, логика, история, основы управления и математика, были слишком сложны для понимания женщинами. Впоследствии традиция приглашать мирских учителей к своим дочерям становится модной тенденцией, которой стремились следовать все богатые и знатные сословия Англии, что стало следствием развития светского образования девочек высшего общества [Vives, 1980: 183—185].

Пик развития светского образования девочек приходится на эпоху правления Елизаветы Тюдор. Сама Елизавета пользовалась репутацией высокообразованной дамы. Будучи принцессой, она уже готовила себя к управлению страной и ежедневно по три часа проводила за изучением истории. Ее занятия включали также уроки астрономии, математики, логики, философии, архитектуры, поэзии. Она хорошо знала латынь и древнегреческий, свободно изъяснялась на французском, испанском, итальянском языках. Став королевой, Елизавета пользовалась любой возможностью, чтобы поговорить одновременно с несколькими послами из разных стран, с каждым на его родном языке. Согласно историческим источникам, королева отличалась глубокой начитанностью [Asham, 1980: 215]. Под руководством своего выдающегося наставника, писателя-гуманиста Роджера Эшема, она освоила полный корпус сочинений Цицерона и Ливия, а также погрузилась в древнегреческие трагедии и обширную религиозную литературу [Ibid.].

Елизаветинский двор в то время превратился в образовательный центр аристократок. В него входили придворные дамы и дочери аристократов. Все эти дамы умели читать на греческом и латинском языках, а также пели, танцевали, играли на лютне и спинете. Среди придворных дам Елизаветы I особенно выделялась леди Джейн Грей, чьи незаурядные интеллектуальные способности принесли ей широкую известность. Уже в раннем возрасте она продемонстрировала поразительное владение множеством языков, включая латынь, греческий, итальянский, испанский и французский, а также углубленно изучала древнееврейский, древнеавилонский и арабский. Влияние королевы вдохновило общество на проявление уважения к образованным женщинам и на высокую оценку их интеллектуальных способностей.

Этот прецедент оставил заметный след, что нашло отражение в разнообразных философских работах и доктринах [Smith, 1982: 48].

Нужно заметить: история правления Елизаветы Тюдор является, скорее, редким случаем, нежели закономерностью. В XVII веке, в частности в период правления ранних Стюартов, отношение к образованию женщин, даже из королевских семей, было отмечено значительным скептицизмом. Так, например, дочь Якова I принцесса Елизавета считалась неплохо образованной, но имела скромные знания по сравнению с Елизаветой Тюдор. Хотя всё образование принцессы было сосредоточено на музыкальном искусстве и на владении французским и итальянским языками, согласно записям королевской казны, относящимся к 1612 году, на это были выделены значительные средства. Так, только на настройку спинета казначейство выделило 10 фунтов. Обучение письму обошлось в 29 фунтов и 8 шиллингов, включая расходы на учебные пособия, перья и чернила для учителя. Кроме того, на приобретение Библии и исторических трудов было потрачено 28 фунтов и 10 шиллингов. Сам Яков I был против того, чтобы его дочь изучала латынь, считая, что девочкам знать этот язык необязательно [Hibbert, 1986: 272].

По сути, это далеко не самый удручающий случай. Остальные дамы из королевской четы, полагая себя весьма эрудированными, страдали от недостаточной грамотности, не имели представления о текущих политических процессах в своей стране и весьма смутно осознавали происходящее на мировой арене. Таким образом, можно заключить, что английские усилия по распространению женской грамотности в рассматриваемый период были недостаточно масштабными и не привели к существенным изменениям, даже на уровне королевских дворов [Ibid.: 273].

В XVII веке интерес к проблеме светского женского образования возникает с новой силой, причем дискуссии развернулись далеко за пределами Англии. Наблюдая за оживленными дебатами, которые возникли по данному вопросу во Франции, английское общество также разделилось на защитников и противников расширения образовательных возможностей для женщин. Один из первых в Англии в защиту женского образования выступил драматург Томас Хейвуд. В своих работах он настаи-

вал, чтобы женщине дали возможность раскрыть свои способности. Еще одним сторонником женского образования был Дж. Бернет — епископ эпохи Реставрации, автор известных мемуаров. Несмотря на свою позицию против активного участия женщин в общественной и политической сферах, он всё же поддерживал создание образовательных учреждений для дам [Лабутина, 2016: 153—168].

Тем не менее преобладающее мнение среди английских общественных деятелей средневековья и раннего Нового времени сводилось к тому, что основная роль женщины заключается в ведении домашнего хозяйства и воспитании детей. Идеал женщины того времени — скромная, добродетельная и молчаливая особа, чье развитие не предполагает получения светского классического образования.

Следует подчеркнуть очень низкий уровень образованности женщин в указанное время. Статистические свидетельства относительно уровня образованности в XVI столетии отсутствуют, однако сведения по этому вопросу имеются за первую половину XVII века. Анализ данных показывает, что уровень неграмотности мог достигать трети населения. Особую тревогу вызывала ситуация с женской грамотностью. В начале XVII века неграмотность среди женщин в Лондоне составляла 91 %, снизившись к середине столетия до 81 %. Лишь к концу века этот показатель сократился почти вдвое, достигнув 52 %. Исследование Р. Перри подтверждает, что к концу столетия 52 % женщин в Лондоне и 80 % в провинции оставались неграмотными [Perry, 1943: 233—240].

Возвращаясь к теме организации школьного обучения для девочек в Англии, рассмотрим подробнее исторические предпосылки, структуру образовательных учреждений, педагогические подходы и источники финансирования.

В средневековой Англии доступ к образованию для девочек был обусловлен их социальным положением. Обучение могло проходить в домашних условиях, в стенах монастырей или в рамках частных учебных заведений. Образование для девушек из аристократических кругов зачастую проходило дома, под руководством квалифицированных наставников. Программа обучения включала дисциплины, необходимые для управления домашним хозяйством, а также владение иностранными языками, музыкальное

искусство, танцы и прикладные ремесла. Методика преподавания преимущественно опиралась на устную передачу знаний, хотя в некоторых случаях учителя зачитывали тексты до тех пор, пока ученицы не осваивали навык самостоятельного чтения.

С началом Реформации в Англии произошли существенные изменения в статусе церкви и ее влиянии на образовательную систему, включая образование женщин. Принятие Акта о супрематии королем Генрихом VIII в 1534 году ознаменовало собой ключевой этап в переходе к системе светского образования. Этот законодательный акт не только радикально изменил положение монастырского образования, но и послужил катализатором для возникновения и развития светских учебных заведений. Акт, установивший верховенство монарха над церковью, привел к масштабным репрессиям против монастырей [Haigh, 1987: 93—96]. В течение шести лет, с 1534 по 1539 годы, было закрыто огромное количество обителей, а их земли и ценности перешли в казну. Это, в свою очередь, оказало прямое негативное влияние на систему образования: многие школы, существовавшие при монастырях и зависевшие от их поддержки, были вынуждены прекратить свою деятельность из-за финансовой несостоятельности, что привело к заметному снижению образовательного уровня в стране. Тем не менее школы при монастырях не исчезли полностью: Генрих VIII приказал крупным монастырям и соборам содержать школы с учителем. Расцвет школьного образования пришелся на правление Эдуарда VI [Ibid.].

До принятия Акта о супрематии в крестьянском сословии девочки были лишены возможности получать систематическое образование, а всё обучение сводилось лишь к изучению Священного Писания с приходскими священниками. Знание передавалось исключительно через устную традицию. Местная церковная община активно контролировала уровень религиозной грамотности всех детей. При церквях функционировали экзаменационные комиссии, которые оценивали не только навыки чтения, но и глубину понимания прочитанного материала. Несмотря на существующее равенство в вопросах религии между мужчинами и женщинами, церковь не всегда рекомендовала принимать и обучать девочек в подобных школах. Для церкви наиболее рациональным решением представлялось обучать мальчиков из

одного населенного пункта в рамках местной школы, так как они могли в дальнейшем стать священниками и богословами [Gardiner, 1929: 115].

В Средневековье и раннее Новое время одной из наиболее острых социальных проблем являлась судьба девочек-сирот, лишенных опеки и контроля как при поступлении в учебные заведения, так и после их окончания, что делало их особенно уязвимыми. Дети, проживающие в городе, имели преимущества перед детьми из сельской местности. Опекуны городских детей были обязаны предоставить гарантии мэру и членам городского совета (олдерменам) относительно надлежащего ухода и воспитания. В случаях, касающихся обычного содержания и образования, иногда оформлялись официальные юридические соглашения [Kingsford, 1919: 50].

Практику опеки легче всего изучать на примере сиротских приютов для девочек. Помимо сирот, образовательные учреждения также принимали детей, переданных на попечение с целью получения образования. Завещатели, стремясь обеспечить своим юным дочерям качественное образование и достойное будущее, возлагали ответственность за их воспитание на конкретных лиц. От опекуна ожидалось исполнение обязательств относительно образования, а вместо оплаты предполагалось распоряжение незначительным состоянием ребенка до тех пор, пока девочка не достигнет совершеннолетия. Так, например, в «Книге сирот» (Orphans' Book) города Сануидж за 1512 год упоминается, что горожанин, видимо, из состоятельных, передал опекуну 10 шиллингов за обучение своей дочери. В эту стоимость входили учебники и одежда для девочки [Thomas, 1886: 22].

Итак, принятие Акта оказало влияние на систему образования, в частности, расширив доступ к приходским школам для девочек из низших слоев общества в XVI веке. В 1536 году в Англии вышел указ, который обязывал церковные приходы обучать чтению и основам религии детей обоих полов. Однако образование девочек в приходских начальных школах заметно отличалось от того, которое получали мальчики. Указ предусматривал обучение азбуке, письму и арифметике только детей мужского пола. Поэтому девочки обучались в школах лишь некоторое время, в отличие от своих братьев [Gardiner, 1929: 170]. Вскоре в стране

стали открываться начальные «дамские школы», названные так потому, что возглавлялись они, как правило, «благопристойной дамой», чаще всего одинокой вдовой, которая могла выступать и в качестве мецената. Куратором школы мог стать государственный или общественный деятель. Так, например, первую такую начальную школу для девочек открыл в Лондоне еще в 1561 году купец Тейлор. На пост директора школы был назначен Ричард Малкастер, выдающийся деятель педагогической мысли. Он наиболее известен как директор школы Мерчант-Тейлорс и школы Святого Павла в Лондоне. Школа Мерчант-Тейлорс в то время была крупнейшей школой в стране, и Малкастер работал над созданием строгой учебной программы, которая должна была стать этапом образования в области латыни, греческого и иврита [Eyre and Spottiswoode, 1864: 159]. В своих научных трудах он отстаивал идею женского образования, при этом отмечая, что приоритетность последнего уступает образованию мужского пола.

Как уже ранее упоминалось, в XVI веке обучение девочек чаще всего происходило дома, под руководством родителей или гувернанток. Обучение в школах было скорее исключением, чем правилом. В основном чтению, письму, рисованию, рукоделию и домоводству девочек обучали их матери. Дочери джентри, зажиточных купцов и предпринимателей обучались с помощью приглашенных учителей, проживавших в доме. Так, например, известная леди, жена лорда Хаксли, в своих мемуарах делится подробностями своего домашнего образования, отмечая: «Благодаря тому, что моя няня была француженкой, я овладела английским и французским языками параллельно». По достижении семилетнего возраста ее обучение было расширено под руководством наставников, которые преподавали ей музыку, танцы, иностранные языки, письмо и различные виды рукоделия [Gardiner, 1929: 182].

Согласно имеющимся данным, в XVI—XVII вв. появляются учебные заведения, где проходило совместное обучение мальчиков и девочек основам вероучения, хотя общественные традиционные взгляды это не приветствовали. Такие школы были доступны для детей города, в том числе и для девочек. Например, в XVI веке, как свидетельствуют документы из Бостона и Линкольншира, фигурирует Матильда Маресфлет, школьная

учительница (*magistra scholarum*). Ей приписывается создание учебного заведения, где обучались и мальчики, и девочки. Воспитание проходило в рамках религиозных догматов. В этой школе могли обучаться дети из различных сословий. Девочки могли обучаться основам веры, а мальчиков обучали церковному пению. Традиционно в англиканской церкви хоры были исключительно мужскими из-за веры в то, что голоса девочек звучат иначе [Transactions of the Essex Archaeological Society].

Существенную роль в развитии обучения девочек сыграли меценатство и благотворительность. Представители высших социальных слоев вкладывали серьезные финансовые средства в данную сферу, часто оставляя наследство на содержание и развитие той или иной школы. Это становилось модной тенденцией. Так, например, в книге антиквара Дж. Стоу целая глава посвящена меценатам, направлявшим средства на просвещение детей. На свои средства они открывали не только школы, но и библиотеки общего доступа. В конце XVII века в источниках упоминается общество по распространению христианских знаний. Среди основателей были не только священники, но и светские люди. Данная организация вкладывала средства в основание школ для детей из низших сословий, в том числе и школ для девочек. В обязанности членов общества входил, прежде всего, контроль за распространением религиозных знаний среди учеников. Собранные средства шли на покупку библий и молитвенников для школьников. Общество осуществляло оценку академических достижений учениц, а также надзор за исполнением педагогическим составом установленных правил и предписаний. Кроме того, в сферу компетенции общества входило наблюдение за поведением воспитанников вне учебного заведения; помогало оно и в трудоустройстве своих учеников, выступая посредником между хозяевами и работниками [Stow, 1956: 68].

Начиная с эпохи Елизаветы Тюдор и при Стюартах в Англии создавались благотворительные школы, значительное внимание в которых уделялось профессиональному обучению. Эта система, в целом отлаженная, готовила девочек к таким профессиям, как прачки, швеи и повара. Например, в 1631 году лондонская школа Брайдвелл обучала 106 детей обоих полов производству шпильек и булавок, а также шитью из шелка и льна. Со

временем эти школы стали выполнять функции рабочих домов, приносящих определенный доход [Lawson and Silver, 1973: 207].

Вследствие прекращения деятельности приходских церковных школ наблюдается рост числа частных альтернативных школ. К этому времени обычной практикой становится обращение духовного или светского лица к королевской персоне с целью основания частных школ при монастырях. Так, например, одной из немногих процветающих школ-интернатов для девочек при монастырях была школа в Винчестерском аббатстве. Согласно источникам, за 1537 год в школе могли одновременно обучаться до тридцати девочек. Ученицы получали хорошее воспитание, соответствующее современным стандартам. В такой школе могли обучаться не только дочери знати, но и дети торговцев и йоменов [Power, 1922: 268]. Девочек, вероятно, обучали по общепринятой программе: чтению и письму, хорошим манерам, рукоделию и музыке, даже «маленькой латыни», о которой упоминал общественный деятель С. Фуллер, описывая прототип средневековой ученой женщины [Gardiner, 1929: 132].

Автор книги «Аббатство Святого Духа» аллегорически описывает обучение юных послушниц. Они учились хорошим манерам наравне со своими сестрами в миру, но, прежде всего, в таких школах обучали религиозным стандартам, которые проповедовала школьная учительница, выбранная из числа монахинь. На эту должность выбирали «честную, способную и благоразумную», чтобы она отвечала за обучение и информирование сестер (“unkunnpung”) и обучала их первой обязанности — служению и правилам [Ibid.].

Упадок монастырей заложил стандарты светского обучения для девочек. Так, например, в школе аббатства Святой Марии, кроме богословия и музыки, вводились элементы светского воспитания и французского языка, чтения и письма. Для детей знати приглашали преподавателей, нанятых из Франции, Флоренции. В хрониках школы упоминается, что к некоторым девочкам из знатных семей была приглашена некая французская «наставница», которая обучала моде и манере поведения в обществе. Прямых свидетельств о преподавании музыки школьницам нет, но в хрониках монастыря упоминается, что в 1534 году был приглашен учитель музыки, который обучал пению церковных песен

и игре на музыкальных инструментах, таких как цитра и лютня [Ibid.: 139].

Всё же секуляризация монастырей оказала больше негативное влияние на сферу женского образования, так как монастырские школы оставались долгое время единственной возможностью для девочек получить образование. В качестве иллюстрации можно привести пример Поулсвортского женского монастыря, расположенного в деревне Поулсворт, графство Уорикшир. Этот монастырь был важным центром обучения для большинства знатных женщин графства. Бенефициары предпринимали безуспешные попытки протеста, пытаясь предотвратить закрытие монастыря и его школы. Интересно, что в 1537 году, в период Реформации, представители короля Генриха VIII приняли решение не распускать эту обитель. Однако, несмотря на это, в 1539 году монашеская жизнь в Поулсворте была прекращена навсегда. Впоследствии, к 1544 году, все монастырские постройки, за исключением церкви, были демонтированы [Brewer, 1862: 268]. Девушки, проходившие обучение в монастыре в этот период, были вынуждены прервать занятия и покинуть его, не успев завершить курс. Такая политика вызывала значительное недовольство как среди общественности, так и среди самих учащихся.

Следует констатировать, что образовательные учреждения, основанные при Эдуарде VI и Елизавете, не смогли в полной мере компенсировать утрату дореформенных школ и часовен. Эти последние играли важную роль в подготовке квалифицированных учителей-священнослужителей, что отвечало интересам государства. Вероятно, для девочек последствия были менее ощутимы, поскольку их образование традиционно получало меньше финансирования и имело иную методическую основу.

Самым ранним примером школы-интерната, куда девочки из различных слоев общества принимались для проживания, обучения и обеспечения всем необходимым, является благотворительный фонд больницы Христа. Антиквар и хронист Дж. Стоу датирует «строительство дома Серых монахов в Лондоне для бедных детей, оставшихся без попечения отца», 26 июля 1552 года, а «открытие школы» — 1553 годом. По указу короля Эдуарда VI схема была составлена под руководством мэра Ридли, который также занимал пост лондонского епископа, и при

участии членов городского совета. Они рекомендовали, чтобы дом Серых монахов стал больницей для детей сирот, которые должны были найти там пищу, питье, одежду, кров, обучение и надлежащий уход. В таких школах жили и обучались совместно как мальчики, так и девочки, а преподавателями были монахи. За обучение дети получали пособие. В источниках упоминается, что стандартный гонорар преподавателя составлял 3 фунта и 5—6 шиллингов в год [Stow, 1956: 70].

К концу XVI века наблюдается тенденция к созданию образовательных учреждений для девочек, ориентированных только на профессиональную подготовку. Примером такого рода является Sisters' School, основанная Мэри Стоуенс в 1568 году на Бермондси-стрит в юго-восточной Англии. Данная школа специализировалась на обучении ремеслу, что привлекло внимание горожан, стремившихся обеспечить своим дочерям практические навыки. Школа находилась под личным покровительством Елизаветы Тюдор. Источники свидетельствуют о ее визите в 1573 году, когда королева с удовлетворением наблюдала за работой примерно ста учениц, которые искусно пряли тонкую пряжу из лавра [Kirk, 1907: 412].

Таким образом, последствия роспуска монастырей были двоякими. Позитивным эффектом стало стимулирование светского и профессионального образования для женщин. Однако негативным последствием стало то, что для консервативной аристократии монастыри представляли собой монопольную и единственную приемлемую форму обучения для девочек; исчезновение монастырей оставило дочерей аристократов без какой-либо образовательной альтернативы.

Следует отметить, что если в XVI столетии создание профессиональных специализированных учебных заведений было прерогативой исключительно королевской династии, то к XVII веку эта возможность распространилась и на частных лиц. Примечательно, что эти школы могли служить источником существенного дохода для своих учредителей, благодаря реализации ремесленной продукции, созданной их воспитанницами.

С конца XVI — начала XVII века отдавать своих дочерей в обычные школы для обучения вместе с молодыми людьми становится обычным правилом, хотя в обществе подобную практику

не приветствовали. Одним из таких учебных заведений была благотворительная школа английского парламентария Томаса Сондерса в Таффингтоне, открытая при его финансовой поддержке. Вероятно, в ней практиковалось совместное обучение, однако точные детали этого процесса остаются неясными из-за ограниченности источников. Возможно, совместные занятия мальчиков и девочек ограничивались уроками религии, тогда как остальная учебная программа могла быть отдельной [Gardiner, 1929: 200].

Важным остается вопрос наличия учителей для удовлетворения растущего спроса на образование для девочек. В источниках XVI века практически нет упоминаний о светских учителях-женщинах, кроме монахинь, которые преподавали слово Божье, и причина этого была очевидна. При стандартном типе домашнего образования девочек очевидными наставницами были женщины, опытные в домашней и общественной жизни: мать или дужня, а вот изучение книг было прерогативой мужчин.

Когда исчезли монастырские школы, вместе с ними исчезло и определенное количество потенциальных учителей — женщин со сравнительно свободным временем и достижениями, превосходящими средние, особенно в таком важном направлении, как религиозные знания. Для светского обучения девочек это стало самой настоящей проблемой, и нужно было искать выход из положения [Мор, 1953: 121—122].

Попытка систематизировать обучение девочек в конечном счете должна была привести к повышению уровня преподавания, но этот процесс был медленным. Долгое время считалось, что эрудиция — это последнее, что требуется от школьной учительницы.

В эпоху религиозных потрясений надлежащий контроль над всеми, кто влиял на воспитание детей, приобрел особую важность. Серия церковных документов, начиная с 1554 года, начала правления королевы Марии Тюдор, ярко иллюстрирует, с какой тщательностью тогда отстранялись от должности «все школьные учителя и воспитательницы детей», подозреваемые в ереси того времени [Lawson and Silver, 1973: 97]. Данное предписание в годы правления Елизаветы Тюдор становится частью закона Английской церкви, а в 1581 году парламент принял закон, запрещавший содержание школьного учителя, не располагавшего

разрешением епископа. Штраф за нарушение мог достигать 10 фунтов, а в некоторых случаях могло быть и тюремное заключение. Школы, открытые без разрешения епископа, строго преследовались властями. Кроме того, школьные учителя были обязаны по новым законам учить одобренные английские или латинские катехизисы, проводить ежедневные молитвы в школе и посещать с учениками проповеди в церкви [Lawson and Silver, 1973: 98]. Таким образом, мы видим, что школы всех типов находились всё еще под властью церковной юрисдикции и зависели от воли епископа и местных священников.

В конце XVI — начале XVII века еще одной конкретной причиной для привлечения женщин-учителей к надзору стало растущее число религиозных беженцев, которые открывали небольшие школы, проводили занятия по языкам, музыке и рукоделию или даже устраивались гувернантками в частные семьи по всей стране.

На фоне открывающихся вакансий женщины в конце XVI — начале XVII века стали активно заниматься преподавательской деятельностью, движимые не столько квалификацией, сколько стремлением к честному заработку. Так, если в XVI столетии основную массу школьных наставников составляли монахини, чья деятельность сводилась к преподаванию религиозных доктрин, то уже к XVII веку наблюдается существенное изменение этой тенденции. Классификация учителей того времени основывалась на двух основных группах: с одной стороны, это были светские преподаватели, являвшиеся уроженцами Англии, а с другой — иммигранты, искавшие убежище в стране из-за религиозных преследований. Как правило, последние обучали музыке и иностранным языкам. Среди светских педагогов было немало и женщин. Так, в источниках упоминается английская писательница Ханна Вулли, которая могла похвастаться большим педагогическим стажем в работе с девочками. Совместно с супругом она открыла собственную школу в Ньюпорте, затем вторую школу в Хакни. Вулли была сторонницей новой системы преподавания и одной из распространительниц феминистских взглядов. Она советовала коллегам проявлять нежность, а также тщательно подбирать задания, соответствующие возрасту и индивидуальным особенностям каждой девочки. По ее мнению, ключевым было не механи-

ческое запоминание, а глубокое осмысление прочитанного. Очевидно, что подобные школы предназначались исключительно для дочерей аристократии [Perry, 1943: 233—495].

Прибытие в школу религиозных беженцев из разных стран оказало значительное влияние на развитие женского образования. Формирование первых женских пансионов во многом определялось доступностью квалифицированных учителей, которые проявляли интерес к обучению как девочек, так и мальчиков и были готовы преподавать широкий спектр предметов, считавшихся подходящими: музыку, вокал, игру на инструментах, французский и итальянский языки, а также различные виды рукоделия. В этой модели от директрисы требовался лишь строгий контроль за здоровьем, одеждой и поведением учениц, в то время как учебный процесс обеспечивался приглашенными, особенно иностранцами, профессорами [Ibid.: 205].

В XVII веке необходимость замены монастырских школ протестантскими учебными заведениями стала более очевидной, что привело к созданию школ для девочек разных сословий. Хотя женщины повсеместно интересовались религиозными вопросами, их поддержка реформаторских идей не была единодушной. Многие активно стремились восстановить прежний порядок, о чем свидетельствует сообщение из Йоркшира 1592 года, где, несмотря на отказ местных джентльменов от священства, знатные женщины продолжали стойко отстаивать свои убеждения [Klein, 1884: 122].

В начале XVII века в Англии благодаря притоку иностранных учителей из Франции, Италии и Нидерландов появляются частные закрытые пансионы для юных леди. Такие пансионы стали новшеством в развитии женского образования. Первые подобные заведения для девочек из «приличных семей» начали открываться в окрестностях Лондона еще в конце XVI века, но широкое распространение получили лишь в XVII веке. Ученицы в сопровождении гувернанток стали съезжаться в них со всех концов страны. Например, миссис Эбби, директор одного из таких учебных заведений, обеспечивала своим ученицам не только обучение, соответствующее их положению, но и глубокое погружение в классические и современные языки, включая латынь, французский, греческий, древнееврейский, итальянский и испанский.

Для тех, кто стремился к дальнейшему академическому развитию, программа включала такие дисциплины, как астрономия, география, история и арифметика [Lawson and Silver, 1973: 208].

В этот период в обществе появляется точка зрения о преимуществах коллективного обучения девушек. Одним из первых, кто доказывал данную теорию, был Фрэнсис Бэкон в своих трудах «Катехизис» и «Достижение знаний» [Лабутина, 2001: 156]. В учебных заведениях для девушек того времени образовательная программа обычно ограничивалась базовыми навыками, такими как чтение, письмо, музыка, танцы, рукоделие и основы ведения домашнего хозяйства. В некоторых случаях к этому добавлялось изучение французского и латыни, однако существовали и учебные заведения, предлагавшие более широкий спектр дисциплин. Так, например, Батсуа Мейкин — английская писательница, педагог и лингвистка, которую часто называют прото-феминисткой, осуждавшая «варварский обычай унижения женщины», создала в Тоттенхэме, недалеко от Лондона, пансион с принципиально иной программой. Она в свое время была тьютором (наставницей) детей Карла I и гувернанткой его дочери, Елизаветы Стюарт. Ее школа предлагала девушкам, стремящимся к углубленным знаниям, не только «необходимые для леди» науки и языки, но и такие предметы, как астрономия, география, история, арифметика, живопись и поэзия. По мнению исследователей, подобная серьезность и широта образовательной программы были беспрецедентны для «женских академий» того времени [O'Day, 1982: 182].

К концу XVII века количество частных учебных пансионов увеличилось в разы. Так, например, в Оксфорде пансион за 1677 год мог насчитывать свыше 100 учениц. Ученицы пансионов учились танцевать, петь, играть на музыкальных инструментах (на виолончели и спинете), расписывать лаком стекло, готовить вкусную и изысканную еду и следовать моде не только в одежде, но и в манере поведения [Gardiner, 1929: 228].

Вопрос о возрастных рамках для поступления в учебное заведение остается нерешенным. Можно предположить, что для мальчиков, поступающих в школу, существовал некий возрастной порог, соответствующий возрасту 9—12 лет. Возрастные ограничения для девочек отсутствовали, и каждая школа само-

стоятельно устанавливала требования к возрасту поступающих. К примеру, устав классической школы Банбери в 1594 году предписывал принимать в нее определенное количество девочек, но ни одна из них не должна быть «старше девяти лет и не дольше, чем они могут научиться читать по-английски». Примечательно, что в лондонских учебных заведениях начала XVI века, аналогичных упомянутому, обучались девочки в возрасте от восьми до двенадцати лет [Lawson and Silver, 1973: 213].

В частные пансионы для девочек принимали учениц от 5 до 16 лет. Такие школы различались по численности учениц и срокам обучения. В источниках упоминаются частные школы ускоренного обучения, которое насчитывало всего 20—30 дней. Правда, подобный процесс очень плохо описан. Вряд ли такой срок мог обеспечить качественный процесс получения знаний. Стандартный пансион середины XVII века содержали в основном вдовы джентльменов, которые приглашали девочек в возрасте от 10—12 лет. Сама мадам директор преподавала манеры поведения в обществе [Ibid.: 98].

Согласно историческим источникам, школьная программа в подобных частных школах была весьма насыщенной и многогранной. Учителя, следуя программе, знакомили своих учениц с искусством росписи шкатулок черным лаком на японский манер, которое тогда было на пике моды. Помимо этого, в некоторых школах можно было углубиться в изучение рисования, скульптуры, архитектуры, поэзии и даже философии. Немало времени также уделялось изящному искусству каллиграфии, а также таким полезным навыкам, как ведение счетов и азы врачевания. Разумеется, не забывали и о практических аспектах жизни: домоводство, включающее шитье, вязание, рукоделие и вышивку, было повсеместным. И, конечно, везде прививали правила этикета [O'Day, 1982: 182].

Кроме того, в XVII веке в источниках упоминаются сектантские академии для девочек. Вероятно, в них обучались дочери, чьи семьи не были сторонниками государственной церкви. Так, например, в Кембридже упоминается школа ученого Николая Феррара. В школе стандартно обучали музыке, арифметике, грамотности и иностранным языкам, а сами преподаватели объединялись в научные сообщества [Лабутина, 2016: 43].

Образование в подобных учреждениях требовало финансовых вложений. Цена варьировалась в зависимости от географического положения школы, затрат на содержание пансиона и социального положения воспитанниц. Источники указывают на то, что обучение девочек обходилось существенно дороже, чем обучение мальчиков. В среднем цена за учебный год могла варьироваться от 20 до 25 фунтов стерлингов в год [Lawson and Silver, 1973: 248].

Однако остается неясным, как при этом трансформировалась система образования девочек из семей простолюдинов. В XVI веке мальчики, заканчивавшие начальную школу, могли продолжить образование в грамматических школах Тюдоров, тогда как девочки такой возможности практически не имели. В источниках упоминается только одна подобная школа, открытая в 1594 году в графстве Чешир. В этой школе ученицы могли обучаться не только религиозному воспитанию, но также чтению и письму. Вероятно, такая школа была бесплатной, так как в уставе школы упоминается о разном социальном составе учениц [Gardiner, 1929: 228].

К концу XVII века в Англии открывалось немало школ для детей низших страт, которые совместно обучали девочек и мальчиков из бедных семей. Девочек в таких школах обучали вязанию и прядению, иногда чтению и совсем редко письму, и срок обучения был очень коротким. Обучение девочек зачастую прерывалось необходимостью немедленного трудоустройства, обусловленной общественными порядками и стесненным финансовым положением малоимущих слоев населения. Кардинальные изменения в доступности образования для этой группы произошли лишь после Английской буржуазной революции, однако эта тема заслуживает отдельного рассмотрения.

Заключение

Таким образом, в XVI столетии в Англии установилась практика светского обучения для женщин, чему способствовали гуманистические идеи эпохи Возрождения. Примерно через столет религиозное образование начало уступать место светскому. Тем не менее церковь по-прежнему играла важную роль в приходских учебных заведениях, где получали базовые знания дети

бедноты. С помощью священнослужителей девочки из крестьянских и ремесленных сословий осваивали основы чтения, письма и религиозные догмы.

Образование англичанок находилось в прямой зависимости от их социальной принадлежности. Представительницы высших и средних слоев Англии обучались дома или в частных пансионах. Простолюдинки осваивали грамоту и какое-либо ремесло в приходской или благотворительной школе. Уровень образованности англичанки во многом определялся социальным статусом и уровнем дохода семьи.

В Англии эпохи Стюартов женское образование было в первую очередь практико-ориентированным. Родители, считая, что основная роль женщины заключается в семейной жизни, заранее заботились о поиске подходящего супруга для своих дочерей. Ключевым аспектом успешного брака считалось обучение девушек, в особенности чтению и письму, иностранным языкам, музыке, танцам, а также ведению домашнего хозяйства. Мать играла ведущую роль в домашнем воспитании, и уровень образования дочери напрямую зависел от образованности, таланта и способностей самой матери. В семьях, принадлежащих к высшим и средним слоям общества, значительную часть образовательного процесса вели гувернантки и приглашенные преподавательницы. Несомненно, такое образование требовало существенных финансовых затрат, поэтому позволить себе дать дочерям достойное обучение могли далеко не все семьи.

Женское образование в Англии XVII веке отличалось гуманитарным характером. Практически все девушки из высших и средних слоев обучались грамоте, иностранным языкам, музыке и танцам. Лишь немногие из них изучали историю, географию, азы философии. Крайне редко девушки обучались точным наукам, а также латыни. В результате качество женского образования заметно уступало мужскому.

Необходимо признать, что уровень образования женщин в значительной степени определялся социальными установками. Именно общественное мировоззрение формировало представление об «эталоне» женской личности в английском сознании. На протяжении столетия наблюдается трансформация этого эталона, который, в свою очередь, отражал взгляды общества на

образованных женщин. Так, если в период поздних Тюдоров образцовой считалась дама с высоким уровнем образования, то в раннестюартовскую эпоху приоритет отдавался образу матери семейства.

Эпоха, когда женское образование в светских кругах достигло своего пика, совпала с процессом секуляризации церковных земель. Ослабленная в своем влиянии церковь, возможно, даже не осознавая этого, невольно способствовала тому, что развитие женских учебных учреждений перешло в частные руки. Вследствие этого состоятельные покровители, благотворительные организации, а также известные государственные и общественные деятели начали активно вкладывать средства в обучение девочек. Идеологи того времени всячески приветствовали любые инициативы, направленные на просвещение молодежи, включая девочек. Ранние деятели Просвещения оказали значительное влияние на формирование образа образованной женщины. Анализ вопросов, связанных с образованием женщин, позволяет утверждать, что именно в период правления Стюартов в Англии зародилось феминистское движение, чьими видными представительницами были Ханна Вулли, Батсуа Мэйкин и другие.

На протяжении XVI—XVII столетий система народного образования в Англии почти не претерпела изменений. К концу рассматриваемого периода к существующим приходским школам присоединились благотворительные учебные заведения. Однако называть их полноценными «учебными» можно лишь условно, так как уровень грамотности, достигаемый там, был невысоким. Дети бедняков в приходских школах значительную часть времени посвящали работе, обеспечивая свое пропитание. Тем не менее приходские школы внесли свой вклад в получение учащимися профессиональных навыков. В частности, девушек обучали основам ткацкого ремесла.

Значительную роль в продвижении образования для женщин сыграли Елизавета Тюдор и прочие правящие монархи. Ее двор со временем стал своего рода неофициальным центром для обучения представительниц аристократии, а просвещение дам воспринималось как неотъемлемый элемент культуры эпохи Возрождения. Общество ценило умных женщин и восхищалось их острым умом. В итоге Елизавета I Тюдор заложила основу для

понимания необходимости интеллектуального роста у женщин, хотя ее вклад определялся рамками социума и эволюцией взглядов на женское обучение в последующие времена.

Несмотря на существующие «изъяны», женская образовательная система к концу столетия принесла свои плоды: число неграмотных женщин в стране заметно сократилось. Причем эти процессы затронули не только аристократок и представительниц средних классов, но и рядовых тружениц.

Список источников

- Бэкон Ф.* О достоинстве и приумножении наук // Сочинения в двух томах. 2-е изд., испр. и доп. / сост., общ. ред. и вступит. статья А. Л. Субботина. М.: Мысль, 1977. Т. 1. С. 81—522.
- Идеи и Люди: Интеллектуальная культура Европы в Новое время / под ред. Л. П. Репиной. М.: Аквилон, 2014. 848 с.
- Лабутина Т. Л.* Женское образование в стюартовской Англии (1603—1714 гг.) // Новая и новейшая история. 2001. № 2. С. 153—168.
- Лабутина Т. Л.* Мир английской леди. Воспитание, образование, семья. XVII — начало XVIII века. М.: Ломоносовъ, 2016. 256 с.
- Мор Т.* Утопия / пер. с латин. и коммент. А. И. Малеина и Ф. А. Петровского; под общ. ред. акад. В. П. Волгина. 2-е изд., доп. М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1953. 296 с.
- Творения блаженного Иеронима Стридонского: в 17 т. Киев: Тип. аренд. Е. Т. Керер, 1880—1903. Ч. 3: Письма (87—117). 1880. 410 с.
- Ascham R.* Elizabeth the Student // Women, from the Greeks to the French Revolution / by Susan G. B. Stanford: Stanford University Press, 1980. 313 p.
- Gardiner D.* English girlhood at school: a study of women's education through twelve centuries. L.: Oxford University Press, 1929. 556 p.
- Haigh Ch.* The English Reformation Revised. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 229 p.
- Hibbert C.* The English: A Social History of Education in England / by H. Christopher. N. Y.: Norton, 1986. 856 p.
- Kingsford C. L.* The Stonor letters and papers, 1290—1483 / ed. by Royal Historical Society. L.: Offices of the Society. 1919. Vol. XXIX. 238 p.
- Klein A. J.* Intolerance in the reign of Elizabeth, Queen of England. Boston: Houghton, Mifflin. 1884. 556 p.
- Lawson J.* A social history of education in England / by J. Lawson and H. Silver. L.: Methuen [distributed by Barnes & Noble, N. Y.], 1973. 502 p.

- Letters and Papers, Foreign and Domestic, of the Reign of Henry VIII: preserved in the Public Record Office, the British Museum, and elsewhere in England / ed. by J. S. Brewer, J. Gairdner, R. H. Brodie. L.: H. M. Stationery Office. Vol. IV. 1862.
- O'Day R. Education and Society, 1500—1800: The Social Foundations of Education in Early Modern Britain. L.; N. Y.: Longman, 1982. 352 p.
- Perry R. The celebrated Mary Astell: an early English feminist. Chicago: University of Chicago Press. 1943. 576 p.
- Power E. Medieval English Nunneries / by G. G. Coutton. Cambridge: Cambridge University Press, 1922. 766 p.
- Report of Her Majesty's Commissioners appointed to inquire into the Revenues and Management of Certain Colleges and Schools, and the Studies Pursued and Instruction Given Therein / ed. by G. E. Eyre and W. Spottiswoode, for HM Stationery Off. L.: HM Stationery Office, 1864. 616 p.
- Smith H. Reason's Disciples Seventeenth-Century English Feminists. Urbana: University of Illinois Press. 1982. 272 p.
- Stow J. The survey of city of London. L.: Whittaker and Co, 1956. 541 p.
- Thomas D. The Sandwich Book of Orphans. An original article from // The Archaeologia Cantiana: Transactions of The Kent Archaeological Society. L.: Transactions of The Kent Archeological Society, 1886. 22 p.
- Vives J. L. Instruction of a Christian Woman // Women from the Greeks to the French Revolution. Stanford: Stanford University Press. 1980. 332 p.

References

- Ascham, R. (1980), 'Elizabeth the Student', in Susan, G. B. (ed), *Women, from the Greeks to the French Revolution*, Stanford University Press, Stanford, CA.
- Bekon, F. O (1977), 'On the Dignity and Advancement of Learning', in Subbotina, A. L. (ed.), *Sochineniia v dvukh tomakh* [Essays in two volumes], vol. 1, Mysl', Moscow, Russia: 81—522.
- Brewer, J. S., Gairdner, J. and Brodie, R. H. (1862), *Letters and Papers, Foreign and Domestic, of the Reign of Henry VIII: preserved in the Public Record Office, the British Museum, and elsewhere in England*, vol. IV, HM Stationery Office, London, UK.
- Eyre, G. E. and Spottiswoode, W. (eds) (1864), *Report of Her Majesty's Commissioners appointed to inquire into the Revenues and Management of Certain Colleges and Schools, and the Studies Pursued and Instruction Given Therein for HM Stationery Off*, HM Stationery Office, London, UK.
- Gardiner, D. (1929), *English girlhood at school: a study of women's education through twelve centuries*, Oxford University Press, London, UK.

- Haigh, Ch. (1987), *The English Reformation Revised*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Hibbert, C. (1986.), *The English: A Social History of Education in England*, Christopher, H. (ed.), Norton, New York, NY.
- Kingsford, C. L. (1919), *The Stonor letters and papers, 1290—1483*, Royal Historical Society (ed.), vol. XXIX, Offices of the Society, London, UK.
- Klein, A. J. (1884), *Intolerance in the reign of Elizabeth, Queen of England*, Houghton, Mifflin, Boston, MA.
- Labutina, T. L. (2016), *Mir angliiskoi ledi. Vospitanie, obrazovanie, sem'ia. XVII — nachalo XVIII veka* [The World of the English Lady: Upbringing, Education, and Family (17th — Early 18th Century)], Lomonosov, Moscow, Russia.
- Labutina, T. L. (2001), 'Women's Education in Stuart England (1603—1714)', *Novaia i noveishaia istoriia* [Modern and Contemporary History], no. 2: 153—168.
- Lawson, J. (1973), *A social history of education in England*, in Lawson, J. and Silver, H. (eds), Methuen [distributed by Barnes & Noble, N. York], London, UK.
- More, Th. (1953) *Utopia* [Utopia], Translated by Maleina, A. I. and Petrovsky, F. A., in Volgin, V. P. (ed.), 2nd ed., supplement, Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, Moscow, Russia.
- O'Day R. (1982), *Education and Society, 1500—1800: The Social Foundations of Education in Early Modern Britain*, Longman, London, UK.
- Perry R. (1943), *The celebrated Mary Astell: an early English feminist*, University of Chicago Press, Chicago, Ch.
- Power E. (1922), *Medieval English Nunneries*, in Coutton, G. G. (ed.), Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Repina, P. L. (ed.) (2014), *Idei i Liudi: Intellektual'naia kul'tura Evropy v Novoe vremia* [Ideas and People: The Intellectual Culture of Europe in Modern Times], Akvilon, Moscow, Russia.
- Smith, H. (1982), *Reason's Disciples Seventeenth-Century English Feminists*, University of Illinois Press, Urbana, IL.
- Stow, J. (1956), *The survey of city of London*, Whittaker and Co, London, UK.
- Thomas D. (1886), *The Sandwich Book of Orphans. An original article from in The Archaeologia Cantiana: Transactions of The Kent Archaeological Society*, Transactions of The Kent Archeological Society, London, UK.
- Tvoreniia blazhennogo Ieronima Stridonskogo: v 17 tomakh: Chast' 3: Pis'ma (87—117) [The works of St. Jerome of Stridon: in 17 volumes: Part 3:

- Letters (87—117)] (1880), Tipografiia arenduemaia E. T. Kerer, Kiev, Russia.
- Vives, J. L. (1980), *Instruction of a Chnstian Woman in Women from the Greeks to the French Revolution*, Stanford University Press, Stanford, CA.

Статья поступила в редакцию 21.11.2025; одобрена после рецензирования 13.01.2026; принята к публикации 28.01.2026.

The article was submitted 21.11.2025; approved after reviewing 13.01.2026; accepted for publication 28.01.2026.

Информация об авторе / Information about the author

Е. В. Башмакова — кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры агрономии и землеустройства, Верхневолжский государственный агробиотехнологический университет, Иваново, Россия.

E. V. Bashmakova — Candidate of Sciences (History), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Agronomy and Land Management, Upper Volga State Agrobiotechnological University, Ivanovo, Russia.

Научная статья
УДК 373.1:271.2(5-011)''18/19''
EDN <https://elibrary.ru/tgzpdr>
DOI: 10.46725/IW.2026.3.2

Научная специальность ВАК
5.6.1. Отечественная история
5.6.2. Всеобщая история
5.8.1. Общая педагогика,
история педагогики и образования

**УЧИТЕЛЬСКАЯ ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ
В ПРАВОСЛАВНЫХ АРАБСКИХ ШКОЛАХ
НА БЛИЖНЕМ ВОСТОКЕ
ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX — НАЧАЛЕ XX ВЕКА
(НА МАТЕРИАЛАХ ПАЛОМНИЧЕСКИХ МЕМУАРОВ)***

Алексей Александрович Соловьев

Ивановский государственный университет, Иваново, Россия,
aleksey.s37@yandex.ru, SPIN-код: 3795-8105,
<https://orcid.org/0000-0003-1211-8690>

Аннотация. В статье показана роль учительской интеллигенции православных арабских школ на Ближнем Востоке глазами российских паломников второй половины XIX — начала XX века. Паломнические мемуары, являясь ценнейшими историческими источниками, до сих пор являются недооцененными многими исследователями. Императорское Православное Палестинское Общество с момента своего создания огромное внимание уделяло учебно-просветительной деятельности среди арабского православного населения. Подобная деятельность представляла собой реальный и достаточно эффективный инструмент

© Соловьев А. А., 2026

* Исследование выполнено в соответствии с государственным заданием Ивановского государственного университета в рамках Программы фундаментальных научных исследований по направлению «Россия и Ближний Восток: исторические, политические и культурные взаимосвязи» Минобрнауки РФ и МОО «ИППО» FZZM-2025-0001.

в борьбе православной России с распространением протестантского и католического влияния стран Запада на жителей Ближнего Востока. О положительном влиянии русских школ в Святой Земле писали многие отечественные паломники. Учителя русских школ в рассматриваемый период проделали колоссальную работу по удержанию местного арабского населения в православии и даже в условиях недофинансирования успешно конкурировали с образцовыми католическими и протестантскими пансионами. К началу Первой мировой войны костяк преподавателей, работавших с арабскими детьми в русских школах, был в целом создан. Однако война нарушила естественный ход событий и изменила планы по дальнейшему просвещению местного православного населения, распространению русского языка на Святой Земле и содействию сближения России со странами Ближнего Востока. Русские школы рассматриваемого региона вплоть до своего закрытия продолжали служить проводниками русской культуры в Сирии, Ливане, Палестине. Оставались работать в русских школах на Ближнем Востоке настоящие подвижники просвещения, подлинные энтузиасты, которые верили, что совершают благое дело, позволяя получить образование местному арабскому населению, хотя условия работы здесь были очень непростыми.

Ключевые слова: учительская интеллигенция, российские паломники, мемуары, Ближний Восток, Святая Земля, православие, Императорское Православное Палестинское Общество, учительские семинарии, православные школы, арабы

Для цитирования: Соловьев А. А. Учительская интеллигенция в православных арабских школах на Ближнем Востоке во второй половине XIX — начале XX века (На материалах паломнических мемуаров) // Интеллигенция и мир. 2026. № 3. С. 39—63.

THE TEACHING INTELLIGENTSIA IN ORTHODOX ARAB SCHOOLS IN THE MIDDLE EAST IN THE SECOND HALF OF THE XIX — EARLY XX CENTURIES (BASED ON PILGRIMAGE MEMOIRS)*

Alexey A. Solovyov

Ivanovo State University, Ivanovo, Russia, aleksey.s37@yandex.ru,
SPIN-код: 3795-8105, <https://orcid.org/0000-0003-1211-8690>

Abstract. The article shows the role of the teaching intelligentsia of Orthodox Arab schools in the Middle East through the eyes of Russian pilgrims in the second half of the 19th and early 20th centuries. The pilgrimage memoirs, being the most valuable historical sources, are still underestimated by many researchers. Since its establishment, the Imperial Orthodox Palestine Society has paid great attention to educational and cultural activities among the Arab orthodox population. Such activities were a real and quite effective tool in Russia's struggle against the spread of Protestant and Catholic influence from Western countries in the Middle East. Many Russian pilgrims wrote about the positive impact of Russian schools in the Holy Land. During the period under review, teachers at Russian schools did an enormous job of keeping the local Arab population in the Orthodox faith, and even in the face of underfunding, they successfully competed with exemplary Catholic and Protestant boarding schools. By the beginning of the First World War, the core of teachers working with Arab children in Russian schools had been established. However, the war disrupted the natural course of events and changed plans for further education of the local Orthodox population, the spread of the Russian language in the Holy Land, and the promotion of Russia's rapprochement with the countries of the Middle East. The Russian schools in the region continued to serve as conduits of Russian culture in Syria, Lebanon, and Palestine until their closure. The Russian schools in the

* The study was carried out in accordance with the state assignment of Ivanovo State University within the framework of the Program of Fundamental Scientific Research in the direction of "Russia and the Middle East: Historical, Political and Cultural Relationships" of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation and the MOO IPPO FZZM-2025-0001.

Middle East were staffed by true educators and enthusiasts who believed in the importance of providing education to the local Arab population, despite the challenging working conditions.

Keywords: teaching intelligentsia, Russian pilgrims, memoirs, Middle East, Holy Land, Orthodoxy, Imperial Orthodox Palestine Society, teachers' seminaries, orthodox schools, Arabs

For citation: Solovyov, A. A. (2026), 'The teaching intelligentsia in orthodox Arab schools in the Middle East in the second half of the XIX — early XX centuries (Based on pilgrimage memoirs)', *Intelligentsia i mir* [Intelligentsia and the world], no. 3: 39—63 (in Russ.).

Введение

Постановка вопроса и его актуальность. Во второй половине XIX — начале XX века Ближний Восток являлся местом притяжения российских православных паломников. Здесь они хотели своими глазами увидеть главные святыни христианского мира, связанные с Иисусом Христом и православными святыми. Хотя территорией Палестины, Сирии, Ливана, Египта и т. д. в данное время владела мусульманская Османская империя, на этих землях была предоставлена легальная возможность деятельности восточнохристианским церквям: Иерусалимской, Александрийской, Константинопольской, Антиохийской.

Паломнические мемуары, являясь ценнейшими историческими источниками, до сих пор являются недооцененными многими исследователями. В данной работе будет сделана попытка показать положительную просветительскую роль учительской интеллигенции в православных школах Ближнего Востока глазами российских паломников второй половины XIX — начала XX века. Подобных исследований через призму литературы путешествий на сегодняшний день практически нет. Однако паломнических мемуаров, в которых речь бы шла об учителях русских школ в этом регионе, в распоряжении исследователей не так много. Тем ценнее такие воспоминания. В этой работе автор провел сравнительный анализ представлений об учительской интеллигенции, проанализировав паломнические мемуары Е. А. Мерцалова и И. П. Ювачева-Миролюбова, воспоминания выпускников православных учебных заведений (К. В. Оде-

Васильева) и людей, которые встречались с местными педагогами в силу своих служебных поездок в Сирию, Ливан или Палестину (И. Ю. Крачковский), а также отчеты чиновников, осуществлявших ревизии школ и проверяющих педагогический состав (А. А. Дмитриевский). Таким образом, целью работы является отражение роли учительской интеллигенции в вопросах просвещения православных арабов, а также распространения русского языка и русской культуры на Святой Земле, что способствовало удержанию местного арабского населения в православии при острой конкуренции со стороны католических и протестантских миссионеров.

Историография. Истории Императорского Православного Палестинского Общества (далее ИППО), в том числе его просветительской деятельности на Ближнем Востоке, в 2000-е гг. было посвящено немало работ. Однако первые подобные публикации относятся еще к дореволюционному периоду. В начале XX века наиболее значимым произведением, безусловно, являлась книга секретаря ИППО А. А. Дмитриевского, вышедшая к 25-летию деятельности общества и переизданная в наши дни [Дмитриевский, 2014].

Значительный интерес к ИППО возобновился в постсоветский период. Наиболее интересные работы вышли в 2000-х гг. Например, среди них следует назвать монографию Б. Ф. Ямилинца, в которой речь идет о целях и задачах Духовной миссии, созданной в Иерусалиме, и ИППО, а также оцениваются результаты их практической деятельности. Однако школам и школьной деятельности общества автор уделил буквально несколько страниц [Ямилинец, 2003].

В книге Омара Махамида, опубликованной в 2002 г., одна из глав посвящена просветительской деятельности ИППО на территории Палестины. В ней автор привел краткую информацию обзорного плана о школах общества, а также рассказал о четырех арабских писателях (Халиле Байдасе, Селиме Кубейне, Искандере аль-Хури и Бандали аль-Джаузи), окончивших данные учебные заведения [Махамид, 2002].

Следует назвать несколько работ известного историка и философа Н. Н. Лисового, посвященных деятельности ИППО и его роли в духовно-нравственном просвещении арабского

населения на Ближнем Востоке [Лисовой, 2006; 2007]. Большинство его работ по этой тематике носят обзорный характер, хотя в некоторых из них автор касается вопросов школьного дела ИППО и упоминает педагогов, в них работавших [Лисовой, 2005].

За последние годы большой вклад в изучение русских школ ИППО внес старший научный сотрудник Института восточных рукописей РАН А. Г. Грушевой. Им проанализированы виды русских школ на Ближнем Востоке, их состояние, показаны проблемы, отражена роль в просвещении арабского населения и распространении православия в Святой Земле [Грушевой, 2014; 2015; 2022].

Источники. Основными источниками в данной работе стали паломнические воспоминания, а также воспоминания людей, которые так или иначе были связаны с деятельностью русских школ в Святой Земле. Авторами мемуаров, привлеченных в качестве источников в данном исследовании, были представители интеллигенции (И. П. Ювачев-Миролюбов) [Ювачев-Миролюбов, 2014] и духовенства (Е. А. Мерцалов) [Мерцалов, 2014], а также один из чиновников МИД (К. А. Соколов) [Соколов, 2017].

Капитон Александрович Соколов являлся дипломатом, востоковедом и переводчиком. Евгений Александрович Мерцалов был епископом Муромским, затем Юрьевским Владимирской епархии, а два последних года своей жизни возглавлял Олонецкую епархию, проживая в Петрозаводске. Интересна судьба Ивана Павловича Ювачева-Миролюбова — отца известного отечественного писателя, поэта и драматурга Даниила Хармса. Военный моряк и революционер И. П. Ювачев-Миролюбов, за подготовку покушения на императора Александра III в 1884 г. приговоренный к смертной казни, которая в последний момент была заменена каторгой, прошел через все тяготы тюрьмы и ссылки. По возвращении в Санкт-Петербург в 1899 г. он обратился к Богу и стал глубоко верующим человеком, а в начале XX века — заметным духовным писателем.

Интересным источником личного происхождения стали воспоминания знаменитого арабиста и востоковеда, создателя школы советской арабистики, академика Игнатия Юлиановича Крачковского [Крачковский, 1965]. Он побывал в русских школах на Ближнем Востоке во время своей командировки в 1908—1910 гг. Общаясь с представителями местной интеллигенции, он

составил свое достаточно компетентное мнение о русских православных школах региона и их учителях.

Ценным источником для нашей работы стала статья «Взгляд в прошлое», написанная выпускницей Бейт-Джалльской учительской семинарии Клавдией Васильевной Оде-Васильевой, первой арабкой, которая сумела стать профессором и знаменитым советским востоковедом. В статье она поделилась воспоминаниями о своих педагогах, прививших ей интерес к науке и истории Ближнего Востока [Оде-Васильева, 1965].

Дополнили источниковую базу отчеты по итогам ревизии русских православных школ в Сирии, Ливане, Палестине, составленные секретарем ИППО, известным историком-византистом Алексеем Афанасьевичем Дмитриевским, в которых он немало места уделил характеристике педагогов данных учебных заведений [Дмитриевский, 2014].

Необходимая статистическая информация по деятельности русских православных школ в Святой Земле была обнаружена в работах вице-председателя ИППО Н. М. Аничкова (действительного тайного советника, члена Государственного совета, товарища министра просвещения) [Аничков, 1901; 1910] и сообщениях общества, опубликованных накануне Первой мировой войны¹.

Методология и методы исследования

Работа построена на принципах историзма и научной объективности, целостности и системности, а также причинной обусловленности явлений, процессов и событий. Дополнительно использовались специальные исторические методы исследования. Например, был задействован *историко-сравнительный метод*, благодаря которому через призму восприятия российских паломников и учеников православных школ, а также лиц, осуществлявших контроль над школами ИППО, сопоставлялись разные оценки деятельности учительской интеллигенции Ближнего Востока.

¹ Сообщения Императорского Православного Палестинского Общества. Т. XXIV. Вып. 2. СПб., 1913.

Историко-типологический метод было необходимо использовать при делении на группы русских православных школ региона: учительские семинарии, городские и крупные сельские школы, а также школы в небольших селах.

Историко-компаративистский метод позволил осуществить сравнительно-сопоставительное изучение специфики различных типов учебных заведений на Ближнем Востоке, созданных для распространения грамотности среди местного арабского населения.

Историко-структурный метод понадобился для выявления целей и ценностей православного образования в учебных заведениях, основанных по инициативе ИППО.

Естественно, широко применялся *историко-биографический метод*, без которого невозможно обойтись, имея дело с источниками личного происхождения, в том числе с литературой путешествий.

Основная часть

Создание сети русских школ на Ближнем Востоке, их типология и педагогический состав

ИППО с момента своего создания огромное внимание уделяло учебно-просветительской деятельности среди арабского православного населения. Подобная деятельность представляла собой реальный и достаточно эффективный инструмент в борьбе православной России с распространением протестантского и католического влияния стран Запада на жителей Ближнего Востока. Большую роль в просвещении здешнего православного арабского населения сыграли русские школы и семинарии.

Первая православная школа была создана на Ближнем Востоке в 1882 г., т. е. в год создания ИППО. В 1889 г., по свидетельству Н. М. Аничкова, общество содержало семь школ; к середине 1890-х гг. было основано еще девять подобных учебных заведений [Аничков, 1910: 9—10]. В конце XIX — начале XX века ИППО открывало гораздо больше школ на территории Ливана и Сирии. Например, в 1909 г. в Палестине функционировали только 24 русские школы, в которых обучались 1576 человек,

а в Сирии и Ливане — сразу 77 подобных учебных заведений. В них насчитывалось почти 10 тыс. учащихся².

В 1896—1897 гг. для лучшего управления школами ИППО создало три инспекторских округа. Один из них находился на севере Сирии (12 учебных заведений и почти 3 тыс. обучающихся), другой — на юге Сирии (25 школ и более 2800 учеников), а третий — в Галилее около Назарета (19 школ и всего 734 учащихся) [Аничков, 1901: 6—7]. Из приведенных цифр следует, что самыми заполненными были учебные заведения северо-сирийского округа. На одну школу здесь в среднем приходилось около 250 учеников.

Образовательные организации ИППО на Ближнем Востоке можно разделить на три группы: первая группа — это две учительские семинарии, которые располагались в Назарете (мужская) и в Бейт-Джале (женская); вторая группа состояла из начальных школ, размещавшихся в городах и крупных сельских поселениях; третья группа была представлена маленькими сельскими школами, в которых, как правило, работал один учитель-араб и русский язык не изучался [Соловьев, 2012: 227].

Школы могли быть одноклассные и двухклассные. По контингенту обучающихся вторые из этих учебных заведений являлись более многочисленными. В одноклассных школах арабских детей обучали три года Закону Божьему, арифметике, арабскому и русскому языку, а также пению и ремеслам. В двухклассных учебных заведениях учебный план был рассчитан на пять лет. По сравнению с одноклассными школами, здесь происходило расширенное изучение примерно тех же предметов, к которым, как правило, добавлялись география и турецкий язык.

Во многом школы ИППО функционировали, приобщая к православию тысячи арабов, благодаря самоотверженной просветительской деятельности представителей местной учительской интеллигенции. При этом следует отметить, что преподавательских кадров в Сирии, Ливане, Палестине катастрофически не хватало. Кроме того, происходила постоянная текучка кадров.

² Сообщения Императорского Православного Палестинского Общества. Т. XXIV. Вып. 2. СПб., 1913. С. 208.

Среди учителей школ ИППО выделялись русские преподаватели, которые получили специальную подготовку в Российской империи в соответствующих учебных заведениях. Однако их было немного. Во-первых, они не готовы были надолго уехать из России и жить на чужбине, по сути, отказавшись от личной жизни; во-вторых, жалование педагога на Ближнем Востоке было весьма скромным; в-третьих, многим не подходил климат с тропической летней жарой; в-четвертых, не хватало общения с русскоговорящими (немногие долго выдерживали в чуждой языковой среде, особенно если не знали арабского языка); в-пятых, отпугивали и местные болезни (например, лихорадка, распространенная в этих местах весной и осенью). Поэтому более чем на два года задерживались здесь единицы.

***Учителя православных школ
Императорского Православного Палестинского
Общества глазами российских паломников***

Священник Евгений Мерцалов, совершивший паломничество в Святую Землю в 1899 г., по поводу жалования русских учителей отмечал: «Русские учительницы, у которых высшее образование (женские курсы), получают 60—70 руб. в месяц. Но продукты дороги, они скоро портятся, местная одежда и обувь непрочные, приходится их выписывать из России. Ездят изредка в Иерусалим, а извозчики здесь дороги. Приходится овладевать незнакомым арабским языком» [Мерцалов, 2014: 183].

Один из российских паломников, Иван Павлович Ювачев-Миролюбов, побывавший в 1900 г. в Сирии, познакомился там с тремя молодыми учительницами (П. П. Быстровой, С. М. Соколовой и А. Ф. Юдиной), которые приехали на Ближний Восток за два года до него. И. Ювачев-Миролюбов справедливо отмечал: «Конечно, благословляешь их деятельность и радуешься за них, видя, с каким достоинством они несут православное знамя просвещения и веры, — но, с другой стороны, и пожалеешь их. Ведь эти молодые девицы не отказались от личного счастья и от радостей жизни. А между тем обстановка их жизни такова, что волей-неволей им приходилось быть вдали от родных и друзей, вне всего русского. С арабским языком сами они не знакомы, а поэтому одиночество среди чужого народа

становится еще тяжелее. Кроме учительниц, русских людей здесь почти нет никого» [Ювачев-Миролюбов, 2014: 43—44].

И. Ювачев-Миролюбов посетил Эль-Минскую женскую двухклассную школу, основанную в 1897 г. При ней существовал детский сад, поэтому возраст 600 учеников при школе очень разнился. И. Ювачев-Миролюбов свидетельствовал: «Есть и трехлетние девочки, но есть и очень взрослые. Одной, например, ученице двадцать два года» [Ювачев-Миролюбов, 2014: 39].

Начальницей школы в Эль-Мине была Валентина Михайловна Соколова, которая сделала очень много для популяризации русского языка и распространения православия. Спутников И. Ювачева-Миролюбова, как и его самого, удивило здесь хорошее знание девочками-арабками русской грамоты и русского языка: «В каждом классе при нашем входе все дети вставали со своих мест и медленно нараспев приветствовали по-русски, твердо выговаривая последнюю гласную: — Здравствуйтэ!». В одном из классов внимание российских паломников привлек тот факт, что вызванная к доске девочка-арабка стала уверенно писать молитву «Царю небесный» по-русски. Как вспоминал И. Ювачев-Миролюбов: «Мои спутники пришли в умиление. — Смотрите-ка, в турецкой земле, а как научены по-русски! — заметил один из них» [Ювачев-Миролюбов, 2014: 38]. Следует отметить, что, кроме русского языка, в данной сирийской школе изучались еще французский и, естественно, арабский языки. На арабском преподавались все основные учебные предметы, в том числе Закон Божий. Одновременно практиковалось пение на русском языке. Изучение французского языка являлось скорее исключением, так как Эль-Мин был торговым городом, в котором без знания французского невозможно было заниматься торговлей.

И. Ювачев-Миролюбов отмечал, что Валентина Михайловна Соколова как начальница школы в Эль-Мине смогла создать в этом учебном заведении благоприятный микроклимат среди учительниц — россиянок и арабок. Иван Павлович так описывал отношение В. М. Соколовой к учительницам: «Так и кажется со стороны, что с ней им легко и приятно живется. А это здесь очень важное обстоятельство для удержания учителей и учительниц в Сирии и Палестине. Частая смена учителей — слабое место здешних школ. Немногие выжили здесь более двух лет» [Ювачев-

Миролюбов, 2014: 45]. Следует отметить, что сама В. М. Соколова являлась примером бескорыстного служения на ниве образования и просвещения местного православного арабского населения. К моменту паломничества на Ближний Восток И. Ювачева-Миролюбова она работала в местных школах уже десять лет.

В Триполи (не следует путать со столицей Ливии), крупном городе на западе Сирии (ныне территория Ливана), И. П. Ювачев-Миролюбов при посещении здешней мужской школы познакомился с ярким представителем местной учительской интеллигенции. Вот как об этом писал Иван Павлович: «Очень трогательно было мое свидание с преподавателем школы Дагером Хайрулою. Начальник трипольской школы молодой араб, Иосаф Жерьес, заранее предупредил меня, что в лице Д. Хайрулы я встречу араба, известного в Сирии своей ученостью... Дагер Хайрула уже пожилой человек, невысокого роста, с живым симпатичным лицом. Мне самому лично потом пришлось убедиться, какой популярностью пользуется этот учитель среди арабов за свои сочинения» [Ювачев-Миролюбов, 2014: 42].

Бейрутские православные школы М. А. Черкасовой

Особо следует сказать еще об одной представительнице учительской интеллигенции — заведующей русскими школами в Бейруте (ныне столица Ливана) Марии Александровне Черкасовой. Местное арабское население очень высоко ценило заслуги этой женщины, ее беззаветную любовь к детям и своей педагогической профессии. Жители Бейрута называли ее «мама Москoбия», т. е. «московская мама». Сегодня в столице Ливана, недалеко от посольства Российской Федерации, находится улица Алмата, названная в память о заслугах Марии Александровны на педагогическом поприще. М. А. Черкасова осталась на Ближнем Востоке по просьбе одного из основателей ИППО В. Н. Хитрово в 1887 г. и стала создательницей шести образцовых русских школ в Бейруте, хотя первоначально планировала заниматься преподавательской деятельностью в школе в Бейт-Джале, но не сработалась с архимандритом Антонином. Именно в Бейруте раскрылся во всей красе ее незаурядный педагогический талант. Даже после начала Первой мировой войны М. А. Черкасова не покинула

Ливан, хотя всех подданных Российской империи турки выдворяли со своей территории. Слишком большим авторитетом обладала эта женщина в Бейруте. В ее школах были открыты детские приюты, а после войны школы продолжили работу, став национальными. Непрерывная тридцатилетняя преподавательская деятельность Марии Александровны — это настоящий феномен, который не имеет аналогов в истории ИППО.

И. П. Ювачев-Миролюбов рассказывал, как ему посчастливилось познакомиться с М. А. Черкасовой. Первый раз он ее увидел в 1900 г. в православном храме во время чтения ею молитв за царя и Россию, за арабов и ИППО. Он вспоминал: «Да, правда, надо посмотреть на Марию Александровну в церкви, чтобы понять, почему ее имя пользуется таким почетом в Сирии, почему арабы относятся к ней с таким благоговением ... Мне говорили, что некоторым из русских странно видеть, как в присутствии священника от лица всей церкви читает женщина молитвы по-русски и по-арабски. Но в Бейруте кто бы мог заменить ее в данный момент? А главное, кто бы вложил в свою молитву столько духовной силы, столько сердечности и горячей веры?!» [Ювачев-Миролюбов, 2014: 57—58].

В школах М. А. Черкасовой сразу бросалась в глаза дисциплина ее воспитанников, хотя с арабскими детьми не так-то легко справиться, что, безусловно, делало честь Марии Александровне. Как правило, учителям в православных школах с детьми приходилось проявлять известный либерализм, т. к. в противном случае их родители могли перевести детей к конкурентам (в протестантские или католические учебные заведения). Е. Мерцалов свидетельствовал: «Строгостей с детьми нельзя допустить — обидятся и уйдут к католикам или протестантам. В 1884 г. обиженные греками жители Бейт-Джалы в числе 1000 чел. ушли к униатам-католикам. Но когда греки удовлетворили их просьбу, то вернулись в православие» [Мерцалов, 2014: 183—184].

М. А. Черкасова своим поведением и примером сформировала у местных арабов убеждение в том, что настоящие христиане — это русские. Сама М. А. Черкасова считала, что арабы очень религиозный народ и строгие исполнители церковных обрядов. В то же время И. П. Ювачев-Миролюбов свидетельствовал: «Много раз приходилось Марии Александровне краснеть за своих

соотечественников, когда они показывали свое невнимание или небрежность к богослужению и к храму. Развивая в детях религиозное чувство, понятно, она оберегает их от дурных примеров» [Ювачев-Миролюбов, 2014: 60]. Арабы отвечали дружелюбным доверием как ей самой, так и ее школам.

Дефицит с учительскими кадрами на Ближнем Востоке, о котором говорилось ранее, подтверждала и М. А. Черкасова: «Приезжают сюда люди с искренним желанием поработать, но пройдет год, два, — смотришь, явившиеся деятели уже и назад в Россию едут. Мимо меня в этом крае прошло около пятидесяти человек учителей и других служащих Палестинского общества, а из них удержалось здесь разве только человека два-три, не более» [Ювачев-Миролюбов, 2014: 60].

Учительские семинарии в Бейт-Джале и Назарете — главные центры подготовки арабской интеллигенции

Гораздо чаще учителями русских школ были местные жители (преимущественно девушки-арабки). Некоторые из них могли получить образование в России, но чаще они являлись выпускниками женской Бейт-Джальской и мужской Назаретской семинарий. Эти две семинарии стали настоящей кузницей педагогических кадров для Ближнего Востока. Именно их выпускники пополняли ряды местной арабской интеллигенции.

В Эль-Минской женской школе работали только четыре русские учительницы, считая начальницу В. М. Соколову, и одиннадцать арабок. По свидетельству И. Ювачева-Миролюбова, «помимо непосредственного занятия с детьми, русские учительницы еще играют здесь роль руководительниц преподавания предметов, так как у арабок познания небольшие, да и с педагогическими приемами они не вполне знакомы» [Ювачев-Миролюбов, 2014: 40]. Таковы были реалии с подготовкой учителей для школ ИППО.

В Эль-Мине И. П. Ювачев-Миролюбов встретился с двумя арабскими учительницами, окончившими женскую Бейт-Джальскую семинарию. Обе в школе являлись еще и переводчицами, что свидетельствовало об их неплохой подготовке по русскому языку. Вот как он описал этих двух представительниц арабской учительской интеллигенции: «Вера Николаевна Халеби и Е. Хури, очень миловидные девушки с типичными у арабок

черными глазами, на самом деле прекрасно говорят по-русски. У них пламенное желание побывать в России, для которой они так много поработали» [Ювачев-Миролюбов, 2014: 40].

Ярким представителем учительской интеллигенции являлся Александр Гаврилович (Искандер-Джабраил) Кезма. Он был уроженцем Дамаска, окончил Санкт-Петербургскую духовную семинарию и три курса Московской духовной академии. Именно этого православного араба В. Н. Хитрово пригласил для работы в русских школах Бейрута и Назарета. В 1886 г. он возглавил мужскую учительскую семинарию в Назарете — одно из двух главных мест подготовки учителей для школ ИППО на Ближнем Востоке. Вот как о нем отзывался А. А. Дмитриевский, проводивший ревизию в семинарии в 1910 г.: «Обществу удалось ... найти и поставить во главе этого учебного заведения туземца, воспитанного в высшей богословской русской школе, высоко настроенного религиозного человека, скромного в своих житейских потребностях, с сердцем чутким и отзывчивым на все доброе, любящего свой народ и прекрасно знающего его быт...» [Дмитриевский, 2014: 309].

А. Г. Кезма первым из местных педагогов перевел Закон Божий с русского на арабский язык и стал его использовать на своих занятиях в семинарии. Вообще, учителя школ ИППО подготовили немало переводов русских учебников на арабский язык. Тот же А. А. Дмитриевский отмечал учительскую деятельность А. Г. Кезмы: «Преподавание ведется по довольно широкой для учительской семинарии программе, при пособии лучших по этим предметам в русской богословской литературе произведений, при этом достигаются весьма значительные положительные результаты ... Особенно много уделяется А. Г. Кезмой на этих уроках полемике с инославными вероисповеданиями, чем будущие педагоги, бесспорно, становятся во всеоружии, дабы получить возможность успешно противостоять ухищрениям коварных западных миссионеров» [Дмитриевский, 2014: 309—310].

Однако встречались среди учителей и те, кто едва сами разбирались в преподаваемом предмете. Даже в женской семинарии в Бейт-Джале, как показала ревизия 1910 г., были вот такие некомпетентные педагоги: «Закон Божий преподает ветеран-

законоучитель о. Георгий Касис ... Будучи человеком по образованию малоподготовленным, ... и не имея возможности ... заняться самообразованием, чтобы пополнить уровень своих скудных сведений по предметам, им преподаваемым в семинарии, путем знакомства с русской богословской литературой, о. Георгий не только ведет урок по учебнику, но и, держа его перед глазами, не выпускает его из рук и тогда, когда спрашивает своих учениц и проверяет их знания ... Уроки его по Закону Божию сухи и безжизненны и отбываются как повинность...» [Дмитриевский, 2014: 321].

Следует констатировать: все-таки большинство педагогов двух учительских семинарий ИППО работали на совесть и старались подготовить выпускников, за которых не пришлось бы краснеть. Поэтому эти учебные заведения дали путевку в жизнь многим местным арабским знаменитостям. Например, из стен мужской учительской семинарии в Назарете вышло немало известных выпускников. Среди них следует упомянуть классиков арабской литературы и просвещения Селима Кобейна, Хури Искандера, Халиля Байдаса [Лисовой, 2006: 204]. Известны преподаватели Назаретской семинарии, которые стали позднее профессиональными арабистами. Например, учитель Д. В. Семенов впоследствии выпустил «Хрестоматию по сирийскому диалекту». Учительница школы для девочек в Назарете М. М. Измайлова стала ученым-востоковедом, изучавшим арабские диалекты в Средней Азии.

Бейт-Джалльская женская учительская семинария, основанная в 1890 г., безусловно, являлась важнейшим центром по подготовке педагогических кадров региона. Возглавляла это учебное заведение Елизавета Ивановна Голубева. Современники оставили о ней противоречивые мнения. Например, уже упомянутый А. А. Дмитриевский в своем отчете писал, что «Е. И. Голубева не обладает драгоценным даром для начальницы — чувством нежного материнства, а посему и по отношению к ученицам у нее нет естественной задушевной сердечности: она всегда в своих отношениях с ними формальна, холодна, и ученицы платят ей тем же: они боятся своей начальницы и не питают к ней особых симпатий» [Дмитриевский, 2014: 318].

После такой характеристики сразу же вспоминается М. А. Черкасова, которую жители Бейрута называли не иначе как «московская мама». Однако она была по-своему уникальным педагогом, и сравниться с ней вряд ли кто мог в то время, в том числе и Е. И. Голубева. К тому же в нашем распоряжении есть воспоминания о Елизавете Ивановне и других людей, которым мы не можем не доверять. Речь идет о К. В. Оде-Васильевой — выпускнице Бейт-Джальской женской учительской семинарии. Так, она писала: «Я хочу воздать должное человеку, который познакомил нас, арабских девочек, с историей арабов, — Елизавете Ивановне Голубевой, дочери рязанского священника. Она, как все наши учителя и воспитатели, старалась привить любовь к нашему языку, литературе и народу. Она нашла возможным изучить историю халифата и прочесть нам двухгодичный курс по этому предмету ... Я склоняю голову и преклоняю колено перед ее памятью» [Оде-Васильева, 1965: 175—176].

Сама Клавдия Васильевна Оде-Васильева (Кульсум Оде) — урожденная арабка, родом из Назарета. Сначала она закончила там русскую школу, а затем учительскую семинарию в Бейт-Джале, став для русских самой известной выпускницей этого учебного заведения. В Назарете вышла замуж за фельдшера И. К. Васильева, и в 1914 г. супруги переехали в Россию. К. В. Оде-Васильева была первой женщиной среди представительниц арабского мира, сумевшей стать профессором и известным ученым-востоковедом. Занималась преподавательской работой в ЛГУ, Московском институте востоковедения, Высшей дипломатической школе и МГУ.

Многие преподаватели Бейт-Джальской женской учительской семинарии осознавали свое предназначение и ту роль, которую они определили для себя, придя на работу в это учебное заведение и задержавшись в нем надолго. В этой связи показателен диалог, который состоялся между Е. Мерцаловым и двумя местными учительницами: «— Да, трудно вам здесь ... но зато какое великое и поистине святое дело совершаете вы здесь! Как благодарна вам Россия и как будут благодарны питомцы ваши! — Это то, что по преимуществу и мирит нас со здешней жизнью и удерживает здесь, и некоторые из нас служат в бейт-джальской школе лет по девять и по десять» [Мерцалов, 2014: 184].

***Значение русских школ по распространению православия
на Ближнем Востоке
и просвещению арабского населения***

Академик И. Ю. Крачковский, в 1908—1910 гг. посетивший Ближний Восток, в своих воспоминаниях так отзывался об учебных заведениях ИППО и их педагогах: «Велико было значение этих маленьких, часто бедно обставленных школ. Через учительские семинарии Палестинского Общества проникали сюда вынесенные из России великие заветы Пирогова и Ушинского с их высокими идеалами. По своим педагогическим установкам русские школы в Палестине и Сирии часто оказывались выше богато оборудованных учреждений западноевропейских и американских миссий ... Прикосновение к русской культуре, русской литературе оставляло неизгладимый след на всю жизнь ... И недаром так много современных писателей старшего поколения, не только переводчиков с русского, но и творцов, сказавших свое слово для всего арабского мира, вышло из стен Палестинского общества» [Крачковский, 1965: 75—76].

О положительном влиянии русских школ на православное население Ближнего Востока писали в своих мемуарах многие отечественные паломники. Однако большинство из них также высказывали опасения по поводу распространения католичества и протестантизма на Святой Земле. Например, Капитон Александрович Соколов с горестью констатировал еще в 1850-х гг.: «Трудно проникнуть, не изучив на месте всей хитросплетенной сети, коей окружила Восток политика папская. Цель ее очевидна: она медленно, но верно prepares распространение католицизма в ущерб православию; она пользуется всеми средствами, как праведными, так и житейскими, для достижения этой цели... Но эта благотворительность, эта евангельская любовь ко всем без различия вероисповеданий жителям Востока не подкоп ли влиянию Церкви Православной? Не шаг ли для преобладания римского?.. Духовенство греческое, располагая достаточными материальными средствами для борьбы с римским, находится в каком-то эгоистическом усыплении. Оно не хочет пожертвовать личным стяжанием для пользы Церкви; но как бы нехотя устраивает то, без чего нельзя обойтись, и, обращая все внимание только на временные и часто мелочные свои потребности, упускает из виду

угрожающую будущность... Удивительно ли, что жители Востока пристращаются к католицизму» [Соколов, 2017: 60—62].

Успех школ ИППО по распространению русского языка и православия был особенно очевиден в арабских селах. Так, И. Ювачев-Миролубов свидетельствовал, что «в Рахбэ и Джиброиле дети покинули протестантские школы с открытием русских. В других же селах жители упорно отказываются от назойливых предложений латинян и терпеливо ждут православных школ» [Ювачев-Миролубов, 2014: 49].

Согласимся с профессором К. Е. Балдиным, который считает, что на рубеже XIX—XX вв. в Святой Земле «религиозные и социально-культурные усилия российских духовных и общественных организаций способствовали тому, что наступление западноевропейских стран в гуманитарных сферах если не было остановлено, то, по крайней мере, оно начало встречать достаточно эффективное противодействие, которое не позволяло католикам и протестантам массово приобщать к своим ценностям местное православное население» [Балдин, 2016: 95].

В начале XX века В. Н. Хитрово, один из главных инициаторов создания сети русских школ на Святой Земле, считал, что, во-первых, ИППО нужно приложить максимальные усилия для создания большей плотности православных учебных заведений на Ближнем Востоке для их конкурентоспособности в противостоянии с подобными протестантскими и католическими школами, а во-вторых, добиться, наконец, официального их признания со стороны правительства Османской империи. Вот что он справедливо писал в 1901 г. о русских школах на Святой Земле: «При 200 тысячах православного населения, мы имеем 30 тысяч детей школьного возраста; считая в среднем 100 учеников в школе, нам нужно иметь в Сирии и Палестине в самом непродолжительном времени 300 русских школ, но при 300 сельских и городских школах неизбежны хотя бы 2 средних учебных заведения... Для этого нужно 430 тыс. рублей, мы же расходует теперь всего 133 тыс., т. е. меньше трети. Если мы этого не в состоянии сделать и сделать немедленно, нам остается только удалиться навсегда из Сирии и Палестины» [Хитрово, 2006: 28].

Протестантские и католические миссионеры на Ближнем Востоке, чтобы выиграть конкуренцию у православных, старались

привлечь арабов на свою сторону, посулив им блага вполне земные. Учителя русских школ должны были как-то с этим бороться. По свидетельствам отечественных паломников, «нельзя сказать, чтобы араба легко можно было соблазнить. Но миссионеры отлично поняли, что есть тонкий и верный способ обращения арабов в католичество или протестантство. Это провести детей их через миссионерские школы... Ну, как не соблазниться арабу даровым обучением! И он отдает своего сына или дочь в прекрасно обставленный пансион, где дети скоро усваивают французский, немецкий или английский язык... и вместе с тем незаметно поддаются влиянию своих наставников. Если бы не пришли сюда на помощь русские, то скоро не было бы араба сирийца, а были бы арабы французы, арабы немцы, арабы англичане» [Ювачев-Миролюбов, 2014: 48].

Следует согласиться с доктором исторических наук Н. Н. Лисовым, который считал, что одной из важнейших целей ИППО до 1917 г. была поддержка православия в Святой Земле. Одним из самых эффективных направлений для этой поддержки являлась учебно-просветительская работа среди арабского православного населения — единственный, как оказалось, реальный для того времени инструмент конкуренции Российской империи в Палестине и Сирии с католическими и протестантскими странами [Лисовой, 2006: 194].

Заключение

Учителя русских школ во второй половине XIX — начале XX в., работая в учебных заведениях, которые были созданы ИППО в православном духе, проделали колоссальную работу по удержанию местного арабского населения в православии и даже в условиях недофинансирования успешно конкурировали с разрозненными католическими и православными пансионатами.

В 1901 г. И. Ювачев-Миролюбов справедливо замечал, что «надо еще создать контингент надежных учителей, которые, взявшись за орало на арабской почве, не оглядывались бы назад в Россию» [Ювачев-Миролюбов, 2014: 49—50].

К 1914 г., к началу Первой мировой войны, костяк преподавателей, работавших с арабскими детьми в русских школах ИППО, был в целом создан. Однако война нарушила естественный ход

событий и изменила планы общества по дальнейшему просвещению местного православного населения, распространению русского языка на Святой Земле и содействию сближения России со странами Ближнего Востока. Следует отметить, что в 1912 г. (за два года до начала войны) ИППО смогло добиться выделения государственных денег для дальнейшего развития своих учебных заведений в Святой Земле. Школы ИППО в регионе вплоть до своего закрытия продолжали служить проводниками русской культуры в Сирии, Ливане, Палестине.

Повторим слова И. Ювачева-Миролюбова, произнесенные им в начале XX века при отъезде из Сирии и обращенные к учителям школ ИППО: «Дай Бог, конечно, всякого успеха русским труженикам в Сирии! Они не преследуют здесь никаких политических, экономических и других скрытых целей; их задача одна: внести христианский свет истины в среду православных арабов...» [Ювачев-Миролюбов, 2014: 61].

Педагог — это призвание, поэтому оставались работать в русских школах Палестины и Сирии настоящие подвижники просвещения, подлинные энтузиасты, которые верили, что совершают благое дело, позволяя получить образование местному православному арабскому населению, хотя условия работы на Ближнем Востоке во второй половине XIX — начале XX в. были очень непростыми.

Завершить статью хочется словами академика И. Ю. Крачковского, обращенными к учительской интеллигенции Сирии начала XX века: «Эта среда скромных учителей меня особенно влекла. Многие из них и тогда уже нередко бывали писателями и журналистами... В этой настоящей интеллигенции ума, вышедшей из народа и жившей с народом, я видел грядущую силу. История арабских стран после Первой мировой войны оправдала мои мысли» [Крачковский, 1965: 76].

Список источников

- Аничков Н. М.* Учебные и врачебные заведения Императорского Православного Палестинского Общества в Сирии и Палестине. Учебные заведения Сирии и Иудеи. Ч. 1. СПб., 1901. 374 с.
- Аничков Н. М.* Учебные и врачебные заведения Императорского Православного Палестинского Общества в Сирии и Палестине. Учебные заведения в Галилее. Ч. 2. СПб., 1910. 264 с.

- Балдин К. Е.* Западная экспансия в Палестине глазами русских паломников (конец XIX — начало XX в.) // Россия и Западная Европа: взаимовидение (литература, философия, культурология): сб. науч. ст. / отв. ред. Н. В. Капустин. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2016. С. 87—95.
- Грушевой А. Г.* Реформирование школ Палестинского общества в Сирии — проекты российских представителей и отношение к ним местного населения (по данным инспекции 1910 г.) // Письменные памятники Востока. 2014. № 2. С. 189—200.
- Грушевой А. Г.* Школы и школьная деятельность Императорского Православного Палестинского Общества // Вспомогательные исторические дисциплины. 2015. Т. 34. С. 57—118.
- Грушевой А. Г.* Школы Палестинского общества на пересечении интересов Российской империи, Османской империи и патриархов Иерусалимских // Восточный архив. 2022. № 2 (46). С. 48—56.
- Дмитриевский А. А.* Императорское Православное Палестинское общество и его деятельность за истекшую четверть века: 1882—1907 и русские школы на Востоке. Статьи, очерки, отчеты. М.: ИППО, 2014; СПб.: Изд-во Олега Абышко, 2008. 448 с.
- Дмитриевский А. А.* Палестинское общество и русские школы на Востоке. Статьи, очерки, отчеты. М.: ИППО, 2014; СПб.: Изд-во Олега Абышко, 2014. 416 с.
- Крачковский И. Ю.* Над арабскими рукописями. Листки воспоминаний о книгах и людях. 4-е изд. М.: Наука, 1965. 232 с.
- Лисовой Н. Н.* Из истории руководства Императорского Православного Палестинского Общества: четыре секретаря (М. П. Степанов — В. Н. Хитрово — А. П. Беляев — А. А. Дмитриевский) // Православный Палестинский сборник. 2005. № 102. С. 6—35.
- Лисовой Н. Н.* Русское духовное и политическое присутствие в Святой Земле и на Ближнем Востоке в XIX — начале XX в. М.: Индрик, 2006. 512 с.
- Лисовой Н. Н.* Императорское Православное Палестинское Общество: XIX—XX—XXI века // Отечественная история. 2007. № 1. С. 3—22.
- Махамид О.* Россия—Палестина. Диалог на рубеже XIX—XX вв. Историко-литературные очерки. СПб.: Лики России, 2002. 133 с.
- Мерцалов Евгений, свящ.* От Петрозаводска до Иерусалима и обратно. Путевые заметки и впечатления паломника. М.: Индрик, 2014. 256 с.
- Оде-Васильева К. В.* Взгляд в прошлое // Палестинский сборник. 1965. Вып. 13 (76). С. 171—176.

- Соколов К. А. Путевые впечатления по Палестине и Сирии весной 1853 года. М.: Индрик, 2017. 126 с.
- Соловьев И. П. Святая Земля и Императорское Православное Палестинское Общество. М.: Индрик, 2012. 248 с.
- Ювачев-Миролюбов И. Паломничество в Палестину к Гробу Господню. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2014. 416 с.
- Ямилинец Б. Ф. Россия и Палестина. Очерки политических и культурно-религиозных отношений (XIX — нач. XX в.). М.: ИВ РАН — Летний сад, 2003. 254 с.

References

- Anichkov, N. M. (1901), *Uchebnye i vrachebnye zavedeniia Imperatorskogo Pravoslavnogo Palestinskogo Obshchestva v Sirii i Palestine. Uchebnye zavedeniia Sirii i Iudei* [Educational and Medical Institutions of the Imperial Orthodox Palestine Society in Syria and Palestine. Educational Institutions of Syria and Judea], part 1, Saint Petersburg, Russia.
- Anichkov, N. M. (1910), *Uchebnye i vrachebnye zavedeniia Imperatorskogo Pravoslavnogo Palestinskogo Obshchestva v Sirii i Palestine. Uchebnye zavedeniia v Galilee* [Educational and Medical Institutions of the Imperial Orthodox Palestine Society in Syria and Palestine. Educational Institutions in Galilee], part 2, Saint Petersburg, Russia.
- Baldin, K. E. (2016), 'Western expansion in Palestine through the eyes of Russian pilgrims (late 19th — early 20th centuries)', in Kapustin, N. V. (ed.), *Rossiia i Zapadnaia Evropa: vzaimovidenie (literatura, filosofiia, kul'turologiia): sbornik nauchnykh statei* [Russia and Western Europe: Interview (Literature, Philosophy, Cultural Studies). Collection of Research Papers], Ivanovskii gosudarstvennyi universitet, Ivanovo, Russia: 87—95.
- Dmitrievsky, A. A. (2008), *Imperatorskoe Pravoslavnoe Palestinskoe obshchestvo i ego deiatel'nost' za istekshuiu chetvert' veka: 1882—1907 i russkie shkoly na Vostoke. Stat'i, ocherki, otchety* [The Imperial Orthodox Palestine Society and Its Activities over the Past Quarter of a Century: 1882—1907 and Russian Schools in the East. Articles, Essays, Reports], *Imperatorskoe Pravoslavnoe Palestinskoe obshchestvo*, Moscow, Izdatel'stvo Olega Abyshko, Saint Petersburg, Russia.
- Dmitrievsky, A. A. (2014), *Palestinskoe obshchestvo i russkie shkoly na Vostoke. Stat'i, ocherki, otchety* [Palestinian Society and Russian Schools in the East. Articles, Essays, Report], *Imperatorskoe Pravoslavnoe Palestinskoe obshchestvo*, Moscow, Izdatel'stvo Olega Abyshko, Saint Petersburg, Russia.

- Grushevoy, A. G. (2014), 'Reforming the schools of the Palestinian society in Syria — projects of Russian representatives and the attitude of the local population towards them (according to the 1910 inspection)', *Pis'mennye pamiatniki Vostoka* [Written Monuments of the East], no. 2: 189—200.
- Grushevoy, A. G. (2015), 'Schools and school activities of the Imperial Orthodox Palestine Society', *Vspomogatel'nye istoricheskie distsipliny* [Auxiliary Historical Disciplines], vol. 34: 57—118.
- Grushevoy, A. G. (2022), 'Schools of Palestinian society at the intersection of interests of the Russian Empire, the Ottoman Empire and the Patriarchs of Jerusalem', *Vostochnyi arkhiv* [Eastern Archives], no. 2 (46): 48—56.
- Krachkovsky, I. Yu. (1965), *Nad arabskimi rukopisiami. Listki vospominanii o knigakh i liudiakh* [On Arabic Manuscripts. Memoirs of Books and People], Nauka, Moscow, Russia.
- Lisovoy, N. N. (2005), 'From the history of the leadership of the Imperial Orthodox Palestine Society: four secretaries (M. P. Stepanov — V. N. Khitrovo — A. P. Belyaev — A. A. Dmitrievsky)', *Pravoslavnyi Palestinskii sbornik* [Orthodox Palestinian Collection], no. 102: 6—35.
- Lisovoy, N. N. (2006), *Russkoe dukhovnoe i politicheskoe prisutstvie v Sviatoi Zemle i na Blizhnem Vostoke v XIX — nachale XX v.* [The Russian spiritual and political presence in the Holy Land and the Middle East in the 19th — early 20th centuries], Indrik, Moscow, Russia.
- Lisovoy, N. N. (2007), 'Imperial Orthodox Palestine Society: XIX—XX—XXI centuries', *Otechestvennaia istoriia* [Russian history], no. 1: 3—22.
- Makhamid, O. (2002), *Rossii—Palestina. Dialog na rubezhe XIX—XX vekov. Istoriko-literaturnye ocherki* [Russia—Palestine: Dialogue at the Turn of the 19th—20th centuries. Historical and literary essay], Liki Rossii, Saint Petersburg, Russia.
- Mertsalov Evgenii, sviashchennik (2014), *Ot Petrozavodska do Ierusalima i obratno. Putevye zametki i vpechatleniia palomnika* [Travel Notes and Impressions of a Pilgrim], Indrik, Moscow, Russia.
- Ode-Vasilyeva, K. V. (1965), 'A look into the past', *Palestinskii sbornik* [Palestine Collection], iss. 13 (76): 171—176.
- Sokolov, K. A. (2017), *Putevye vpechatleniia po Palestine i Sirii vesnoi 1853 goda* [Travel Impressions of Palestine and Syria in the Spring of 1853], Indrik, Moscow, Russia.
- Solovyev, I. P. (2012), *Sviataia Zemlia i Imperatorskoe Pravoslavnoe Palestinskoe Obschestvo* [The Holy Land and the Imperial Orthodox Palestine Society], Indrik, Moscow.

- Yamilinets, B. F. (2003), *Rossia i Palestina. Ocherki politicheskikh i kul'turno-religioznykh otnoshenii (XIX — nachalo XX veka)* [Russia and Palestine. Essays on political, cultural, and religious relations (19th — early 20th centuries)], IV RAN — Letnii sad, Moscow, Russia.
- Yuvachev-Mirolubov, I. (2014), *Palomnichestvo v Palestinu k Grobu Gospodniu* [Pilgrimage to Palestine to the Holy Sepulcher], OLMA Media Grupp, Moscow, Russia.

Статья поступила в редакцию 22.01.2026; одобрена после рецензирования 20.02.2026; принята к публикации 25.02.2026.

The article was submitted 22.01.2026; approved after reviewing 20.02.2026; accepted for publication 25.02.2026.

Информация об авторе / Information about the author

А. А. Соловьев — доктор исторических наук, доцент, старший научный сотрудник, Ивановский государственный университет, Иваново, Россия.

A. A. Solovyov — Doctor of Science (History), Associate Professor, Senior Researcher, Ivanovo State University, Ivanovo, Russia.

Научная статья
УДК 94(47+57)«1945/1956»:364.35
EDN <https://elibrary.ru/maiavm>
DOI: 10.46725/IW.2026.3.3

Научная специальность ВАК
5.6.1. Отечественная история

ПРОБЛЕМЫ ПЕНСИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ НАУЧНЫХ РАБОТНИКОВ В РСФСР В ПОСЛЕВОЕННЫЙ ПЕРИОД (1945—1956 ГГ.)

Ольга Владимировна Капустина

Отделение Фонда пенсионного и социального страхования
Российской Федерации по Владимирской области, Владимир, Россия,
olga.kapustina209@yandex.ru, SPIN-код: 1285-8275,
<https://orcid.org/0000-0002-3473-5916>

Аннотация. Значимость творческой деятельности ученых для государства не вызывает сомнений. Льготное пенсионное обеспечение — одно из направлений поддержки научного труда. В настоящее время в Российской Федерации не существует специализированного пенсионного обеспечения для научных работников. Исследование принципов пенсионирования советских ученых может быть учтено при актуализации законодательства, регламентирующего пенсионные права современных деятелей науки.

Задачи исследования: рассмотреть проблемы послевоенного пенсионного обеспечения российских научных работников; сравнить основные подходы к решению данных проблем, которые предлагались политиками того времени, выявляя их достоинства и недостатки.

Основными источниками исследования являются переписка руководства Наркомата (с 1946 г. Министерства) социального обеспечения РСФСР с ЦК КПСС, Советом народных комиссаров (с 1946 г. — Советом Министров) РСФСР, Советом Министров СССР по вопросам пенсионирования советских ученых (1946—1955 гг.) и материалы по

разработке проекта закона о государственных пенсиях (1953—1955 гг.), находящиеся на хранении в Государственном архиве Российской Федерации (ГАРФ).

В статье рассмотрены проблемы пенсионного обеспечения российских ученых в послевоенный период. Установлено, что размеры академических пенсий за выслугу лет граждан РСФСР были значительно ниже размеров пенсий, предусмотренных для граждан Украинской, Белорусской, Грузинской и Азербайджанской союзных республик. Максимальная российская пенсия составляла 300 руб., тогда как в вышеперечисленных республиках она достигала 600 руб. В результате мероприятий, инициированных Наркоматом (Министерством) социального обеспечения РСФСР, в 1949 г. было принято «Положение о пенсионном обеспечении работников науки», которое унифицировало пенсионные права всех научных работников Советского Союза. Следующая проблема — повышенные пенсии для ученых, работавших в учреждениях, относящихся к отраслям, признанным приоритетными для послевоенного восстановления народного хозяйства. Повышенные пенсии означали не только более высокие размеры, но и сниженный пенсионный возраст, а также возможность получать пенсию, не оставляя работу. Предоставление пенсионных льгот, обусловленное ведомственным подчинением, вызывало недовольство значительной части научного сообщества. В результате пенсионной реформы 1956 г. в СССР повышенное пенсионное обеспечение, в том числе устанавливаемое научным работникам приоритетных отраслей, было ликвидировано.

Ключевые слова: Наркомат (Министерство) социального обеспечения РСФСР, союзные республики, приоритетные отрасли народного хозяйства, ученый (научный работник), академическая пенсия, повышенная пенсия, размер пенсии, пенсионная реформа

Для цитирования: Капустина О. В. Проблемы пенсионного обеспечения научных работников в РСФСР в послевоенный период (1945—1956 гг.) // Интеллигенция и мир. 2026. № 3. С. 64—84.

PROBLEMS OF PENSION PROVISION FOR RUSSIAN SCIENTISTS IN THE USSR IN THE POST-WAR PERIOD (1945—1956)

Olga V. Kapustina

Department of the Pension and Social Insurance Fund
of the Russian Federation in the Vladimir region, Vladimir, Russia,
olga.kapustina209@yandex.ru,
SPIN-код: 1285-8275, <https://orcid.org/0000-0002-3473-591>

Abstract. The importance of scholars' creative and intellectual activity for the state is beyond doubt. Preferential pension provision represents one of the mechanisms of state support for scientific work. At present, the Russian Federation does not have a specialized pension scheme for researchers. An examination of the principles underlying the pension system for Soviet scientists may be taken into account in updating contemporary legislation regulating the pension rights of modern members of the academic community.

The author sets the following objectives: to examine the problems of postwar pension provision for Russian scientific workers and to clarify the ways in which these problems were addressed.

The principal sources of the research include correspondence of the leadership of the People's Commissariat (from 1946, the Ministry) of Social Security of the RSFSR with the Central Committee of the CPSU, the Council of People's Commissars (from 1946, the Council of Ministers) of the RSFSR, and the Council of Ministers of the USSR on issues related to the pensioning of Soviet scientists (1946—1955), as well as materials concerning the drafting of the Law on State Pensions (1953—1955), preserved in the State Archive of the Russian Federation (GARF).

The article analyzes the problems of pension provision for Russian scientists in the postwar period. It is established that the amounts of academic length-of-service pensions granted to citizens of the RSFSR were significantly lower than those provided for citizens of the Ukrainian, Byelorussian, Georgian, and Azerbaijani Union republics. The maximum Russian pension amounted to 300 rubles, whereas in the above-mentioned republics it reached 600 rubles. As a result of measures initiated by the People's Commissariat (Ministry) of Social Security of the RSFSR in 1949, the Regulations on Pension Provision for Scientific Workers were adopted, which unified the pension rights of all scientific workers in the Soviet Union. Another problem

concerned increased pensions for scientists employed in institutions belonging to sectors recognized as priorities for the postwar reconstruction of the national economy. Increased pensions implied not only higher payment amounts but also a reduced retirement age and the possibility of receiving a pension without leaving employment. The granting of pension privileges determined by ведомственная subordination (institutional/departmental affiliation) caused dissatisfaction among a significant part of the scientific community. As a result of the pension reform of 1956, the system of increased pension provision was abolished.

Keywords: The People's Commissariat (Ministry) of Social Security of the RSFSR, the Union republics, priority sectors of the national economy, scientist (scientific worker), academic pension, increased pension, pension amount, pension reform

For citation: Kapustina, O. V. (2026), 'Problems of pension provision for Russian scientists in the USSR in the post-war period (1945—1956)', *Intelligentsia i mir* [Intelligentsia and the world], no. 3: 64—84 (in Russ.).

Введение

Актуальность. Государственные гарантии в области пенсионного обеспечения всегда являются отражением значимости той или иной социальной группы в соответствующем обществе. Предоставление советским научным работникам льготного пенсионирования подчеркивало важность их деятельности для развития народного хозяйства. В настоящее время аналоги советских академических пенсий в Российской Федерации отсутствуют. Исследование принципов пенсионного обеспечения советских ученых может быть учтено при актуализации законодательства, регламентирующего пенсионные права современных деятелей науки.

Постановка вопроса. Послевоенный период стал временем, когда в пенсионном обеспечении российских преподавателей высших учебных заведений и сотрудников научных учреждений накопились проблемы, связанные с республиканскими особенностями и отраслевыми преференциями. Автор сравнивает основные подходы к решению обозначенных проблем, которые предлагались политиками того времени, выявляя их достоинства и недостатки.

Хронологические рамки работы ограничены периодом с 1945 г. по 1956 г., т. е. от момента окончания Великой Отечественной войны до вступления в силу закона «О государственных пенсиях», унифицировавшего в СССР пенсионное обеспечение рабочих и служащих.

Историографический обзор. Вопросы пенсионного обеспечения научных работников сегодня находятся в сфере внимания исследователей. С. А. Чирков справедливо замечает, что особое положение ученых, учитываемое в пенсионном праве еще с императорских времен, объективно обусловлено уникальностью и значимостью их творческой деятельности для экономики, общества и государства [Чирков, 2012: 61]. В настоящее время исследователи обращают внимание на необходимость радикального улучшения материального положения деятелей науки в период после завершения ими трудовой деятельности [Римашевская, 2009: 6], а также на «острый дефицит законодательного регулирования, направленного на повышение уровня социального и материального обеспечения научных работников, в особенности <...> ученых, вышедших на пенсию» [Гутников, 2007: 63]. Кроме этого, заслуживают интереса статьи, посвященные пенсионному обеспечению конкретных ученых: искусствоведа М. Ф. Достоевского [Богданов, 2016], географа А. А. Достоевского [Жиркова, Капустина, 2022], библиографа Н. А. Рубакина [Столяров, 2017].

Тем не менее ряд проблем советского пенсионирования научных работников, в том числе возникших в послевоенный период, остался не затронутым. Автор ранее уже обращался к вопросам послевоенного пенсионного обеспечения ученых [Капустина, 2018], однако они были исследованы нами не в полном объеме, что и потребовало более глубокого изучения.

Источниковедческий обзор. Основной источник — переписка руководства Наркомата (с 1946 г. Министерства) социального обеспечения РСФСР с ЦК КПСС, Советом народных комиссаров (с 1946 г. — Советом Министров) РСФСР, Советом Министров СССР по вопросам пенсионирования советских ученых в 1946—1955 гг. Здесь следует подчеркнуть, что общесоюзного наркомата (министерства) социального обеспечения в СССР не существовало, в каждой республике работал собственный. При этом российский Наркомат социального обеспечения (НКСО

РСФСР) являлся не только органом, курирующим пенсионное обеспечение жителей РСФСР, но и участником дискуссий, в ходе которых решались пенсионные проблемы общегосударственного масштаба. Кроме этого, в работе использованы материалы по разработке проекта закона о государственных пенсиях (1953—1955 гг.). Названные документы находятся на хранении в Государственном архиве Российской Федерации (ГАРФ). Также проанализированы нормативные акты, регламентирующие пенсионное обеспечение научных работников в указанный период.

Методология и методы исследования

В работе автор руководствуется принципами системности, историзма и научной объективности. Сравнительно-правовой метод используется при выявлении общих и специфических норм пенсионного обеспечения советских ученых, проживавших в различных республиках СССР и работавших как в научных учреждениях, находящихся в ведении отраслей народного хозяйства СССР, признанных в послевоенный период приоритетными, так и в научных учреждениях, к данным отраслям не относящихся.

Основная часть

Республиканские особенности пенсионного обеспечения научных работников

После окончания Великой Отечественной войны российским ученым устанавливались так называемые «академические» пенсии в соответствии с «Положением об обеспечении пенсиями за выслугу лет работников высших учебных заведений и научных учреждений РСФСР, преподавателей рабочих факультетов и приравненных к ним школьных работников», утвержденным Постановлением Совета народных комиссаров (СНК, Совнарком) РСФСР от 16 марта 1930 г.¹

¹ О введении в действие Положения об обеспечении пенсиями за выслугу лет работников высших учебных заведений и научных учреждений РСФСР, преподавателей рабочих факультетов и приравненных к ним школьных работников: Постановление СНК РСФСР от 16 марта 1930 г. // Собрание узаконений и распоряжений рабочего и крестьянского правительства РСФСР. 1930. № 16. Ст. 200.

Согласно названному Положению, преподаватели высших учебных заведений, а также научные работники научных учреждений получали право на пожизненную пенсию за выслугу лет в двух случаях. Во-первых, независимо от возраста, если они проработали в качестве научных работников не менее двадцати пяти лет, и, во-вторых, если достигли шестидесятипятилетнего возраста, прослужив не менее десяти лет при Советской власти.

При установлении права на пенсию в двадцатипятилетнюю выслугу засчитывалась дореволюционная работа в высших учебных заведениях и научных учреждениях, а также педагогическая работа в государственных, общественных и частных средних учебных заведениях и школах. Работа в учебных заведениях, связанных с религиозным культом, в кадетских и пажеских корпусах, в юнкерских и военных училищах, а также в училище правоведения из подсчета требуемого стажа исключалась. Кроме этого, в специальный стаж подлежали зачету: служба в рядах Рабоче-Крестьянской Красной Армии; время состояния после 7 ноября 1917 г. на выборных должностях в советских учреждениях, общественных и профсоюзных организациях; время пребывания в тюрьме или крепости, на каторге и в ссылке за политические преступления, а также отстранение от научной и преподавательской работы за антиправительственную деятельность в дореволюционный период.

Рассматриваемое постановление предписывало выдавать ученым пожизненную пенсию в размере их оклада по последней занимаемой должности ко дню возникновения права на данную пенсию или ко дню фактического оставления службы, если к этому времени оклад увеличивался. При этом размер пенсии не мог превышать размера заработной платы по высшей ставке ответственных политических работников. После окончания Великой Отечественной войны максимальный размер академической пенсии за выслугу лет в РСФСР составлял 300 руб. Для сравнения, максимальный размер пенсии по старости на общих основаниях у рабочих и служащих был равен 150 руб.

В случае потери научными работниками трудоспособности, иначе говоря, наступления инвалидности ранее достижения 65 лет, им полагалась пенсия в размере половины оклада, если они имели не менее 15 лет выслуги, из которых 10 лет при Совет-

ской власти, и полный оклад при двадцатилетней выслуге. В случае смерти или безвестного отсутствия ученых пенсия устанавливалась их иждивенцам, не имевшим достаточных средств к существованию: детям до исполнения 16 лет, нетрудоспособным или престарелым супругам и родителям. В ряде случаев пенсию по случаю потери кормильца могли назначить малолетним или нетрудоспособным братьям и сестрам.

Следующее сравнение говорило уже не в пользу российских ученых. 30-го января 1946 г. нарком российского социального обеспечения Алексей Николаевич Сухов (1943—1952) в докладной записке на имя А. Н. Косыгина сообщал в Совет народных комиссаров РСФСР следующие данные: «В других союзных республиках, при указанном стаже работы, академическая пенсия назначается по достижении мужчинами 60-летнего и женщинами 55-летнего возраста. <...> если в РСФСР академическая пенсия назначается в размерах 150, 210, 250 и 300 рублей, то в Украинской, Белорусской, Грузинской и Азербайджанской ССР размеры этих пенсий установлены в 300, 350, 400, 500 и 600 руб. В настоящее время профессор — доктор наук, работающий в РСФСР, обеспечивается академической пенсией в одинаковом размере с работающими в указанных союзных республиках ассистентами и преподавателями /300 р./ и в меньшем размере, чем доценты, старшие и младшие научные сотрудники, не имеющие ученой степени /300—350 р./»².

В Наркомсобесе РСФСР были разработаны предложения об улучшении пенсионного обеспечения ученых республики, поданные в виде докладной записки за подписью А. Н. Косыгина на имя В. М. Молотова. Авторы проекта ориентировались на нормативные акты вышеназванных союзных республик. Прежде всего, предлагалось снизить пенсионный возраст научных работников высших учебных заведений и научных учреждений РСФСР с 65 до 60 для мужчин и до 55 лет для женщин. Кроме этого, руководство российского наркомсобеса считало необходимым «установить размер пенсий для профессоров, имеющих ученую степень доктора наук — 600 рублей, для профессоров, не имеющих уче-

² Государственный архив Российской Федерации. Ф. А413. Оп. 1. Д. 762. Л. 67 (далее: ГАРФ).

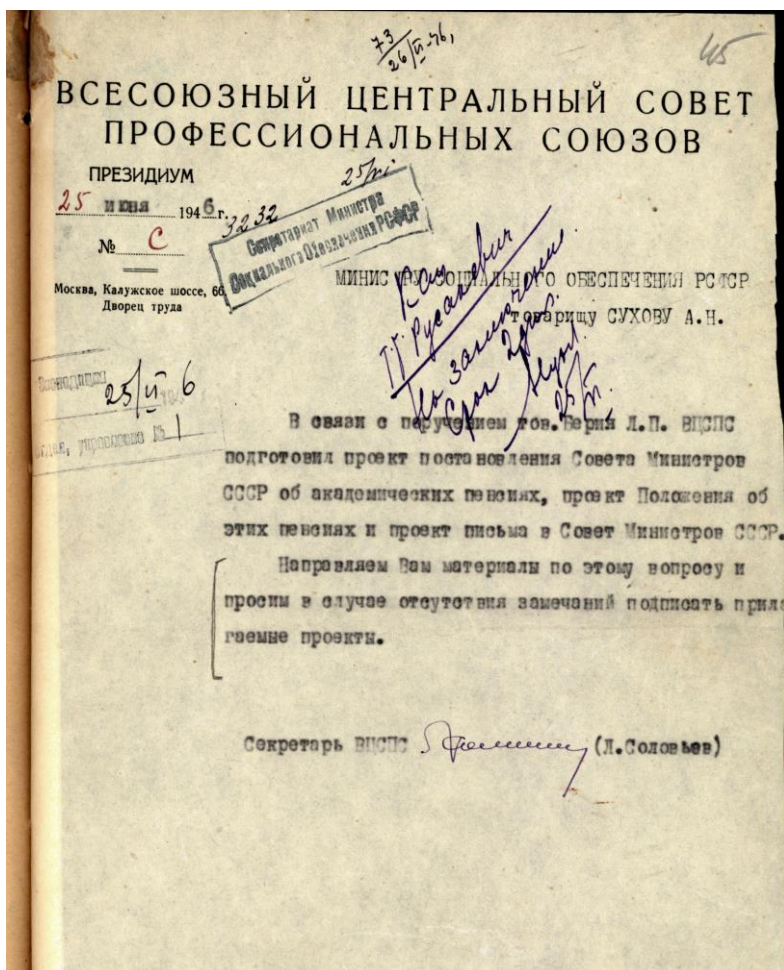
ной степени доктора наук, — 500 рублей, для доцентов, старших и младших научных сотрудников, имеющих ученую степень кандидата наук, — 400 руб., для доцентов, старших и младших научных сотрудников, не имеющих ученую степень кандидата наук, и для ассистентов, старших преподавателей и преподавателей, имеющих ученую степень кандидата наук, — 350 рублей, для ассистентов, старших преподавателей, не имеющих ученой степени кандидата наук, — 300 рублей в месяц»³.

Информация о расхождении в республиканских нормативных актах российским правительством была доведена до правительства СССР. По поручению союзного Совнаркома к работе над проектом нового законодательного акта, регламентирующего пенсионное обеспечение ученых, кроме НКССО РСФСР, были привлечены специалисты Комитета по делам высшей школы при СНК СССР и Всесоюзного центрального совета профессиональных союзов (ВЦСПС). Целью данной работы было не только улучшение пенсионного обеспечения ученых, но и его унификация в масштабах страны. Получившийся проект был рассмотрен и одобрен Комиссией под председательством народного комиссара (министра) финансов СССР А. Г. Зверева. Работу над проектом закона курировал заместитель председателя Совета народных комиссаров (с 15 марта 1946 г. Совета Министров) СССР Л. П. Берия (ил. 1). К июню 1946 г. проект был подготовлен.

Основные положения предлагаемого проекта сводились к следующему. Во-первых, новые разработки не предусматривали возможность установления академических пенсий за выслугу лет, назначаемых независимо от возраста; теперь право на пенсию могло возникнуть только при условии достижения мужчинами 60 лет и женщинами 55. Во-вторых, по предложению Комиссии Зверева, пенсии должны были исчисляться в зависимости от стажа работы в пределах от 20 до 50 % должностных окладов ученых. По этим нормам минимальные академические пенсии по старости, а также по I и II группам инвалидности при стаже работы до 15 лет могли быть назначены в пределах от 270 до 3000 руб. По III группе — от 180 до 2000 руб. Максимальные пенсии по старости и по инвалидности I и II групп при стаже ра-

³ Там же. Л. 68.

боты свыше 30 лет предлагалось устанавливать в пределах от 450 до 5000 руб.; по инвалидности III группы — от 270 до 3000 руб.⁴



Ил. 1

⁴ Там же. Д. 760. Л. 47.

В докладной записке ВЦСПС на имя Л. П. Берии подчеркивалось, что на момент разработки проекта в 1946 г. в СССР числилось 7000 получателей академических пенсий при годовом расходе на данные выплаты в сумме 22 млн руб. В случае принятия проекта закона в 1947 г. годовой расход на академические пенсии должен был возрасти до 72 млн руб. при увеличении количества пенсионеров до 8000 человек⁵.

Несмотря на оперативную работу (на подготовку данного проекта ушло менее полугода, с января по июнь 1946 г.), документ в данном виде подписан не был. Прошло еще три года, прежде чем было принято Постановление Совета Министров СССР от 28 сентября 1949 г. № 4140 «Об утверждении положения о пенсионном обеспечении работников науки»⁶, которое, вступив в силу с 1 января 1950 г., установило общие правила для всех ученых Советского Союза. Согласно данному постановлению, пенсии устанавливались мужчинам по достижении 60-летнего и женщинам — 55-летнего возраста при наличии стажа работы в высших учебных и научных учреждениях 25 лет для мужчин и 20 лет для женщин. При этом пенсии работникам науки назначались только при прекращении ими трудовой деятельности на штатных должностях по основной работе в следующих размерах: по старости — в размере 40 % к должностному окладу перед выходом на пенсию, по инвалидности I группы — в размере 40 %, II группы — 30 % и III группы — 20 %. Для исчисления размера пенсии были установлены предельные должностные оклады в следующих размерах: действительным членам и членам-корреспондентам академий 6000 руб. (пенсия по старости: $6000 \cdot 40 \% = 2400$ руб.); профессорам и докторам наук — 4000 руб. ($4000 \cdot 40 \% = 1600$ руб.); доцентам, лицам, имеющим ученые звания старшего научного сотрудника, и кандидатам наук — 2000 ($2000 \cdot 40 \% = 800$ руб.); лицам, не имеющим ученого звания или ученой степени, — 1000 руб. ($1000 \cdot 40 \% = 400$ руб.).

⁵ Там же. Л. 48.

⁶ Об утверждении Положения о пенсионном обеспечении работников науки: Постановление Совета Министров СССР от 28 сентября 1949 г. № 4140 // Социальное обеспечение в СССР: сб. официальных материалов. М.: Профиздат, 1960. С. 94—99.

Таким образом, окончательный вариант законодательного акта сохранил предложение о сниженном пенсионном возрасте, но вернул фиксированную выслугу лет. По сравнению с послевоенными нормами, размеры академических пенсий значительно выросли, но максимальных размеров, предложенных Комиссией Зверева в 1946 г., не достигли.

Повышенное пенсионное обеспечение

Следующая проблема, касающаяся пенсионного обеспечения советских ученых, имела общесоюзный характер. Послевоенное восстановление разрушенного народного хозяйства потребовало привлечения высококвалифицированных кадров в его приоритетные отрасли. Одним из важнейших материальных стимулов для занятых в этих отраслях рабочих и служащих стало более льготное пенсионное обеспечение, так называемые «повышенные пенсии». Повышенное пенсионное обеспечение предполагало не только более высокие размеры пенсий и сниженный пенсионный возраст, но и возможность получать пенсию, не оставляя работу.

Пенсионное обеспечение работникам предприятий и организаций приоритетных отраслей устанавливалось отдельными нормативными актами. Внутри каждой отрасли существовал список предприятий-льготников, который постоянно расширялся. В период с 1947 г. по апрель 1953 г. в СССР было «издано более 300 открытых постановлений и распоряжений Правительства и почти такое же количество закрытых»⁷.

Научные работники высших учебных заведений и научно-исследовательских учреждений, относящихся к приоритетным отраслям, также приобрели право на установление повышенных пенсий. Наиболее полный «Список, министерств и ведомств, в которых работники науки пользуются правом на повышенные пенсии»⁸ (восемнадцать наименований), был приложен к докладной записке, направленной министром социального обеспечения Нонной Александровной Муравьевой (1952—1961) в Отдел науки ЦК КПСС в мае 1955 г. (ил. 2).

⁷ ГАРФ. Ф. А413. Оп. 4. Д. 426. Л. 4.

⁸ Там же. Оп. 1. Д. 2678. Л. 15—16.

ЦК КОМУНИСТИЧЕСКОЙ ПАРТИИ
СОВЕТСКОГО СОЮЗА

Отдел науки

СПИСОК

Министерств и ведомств, в которых работники
науки пользуются правом на повышенные пенсии.

1. Министерство путей сообщения СССР /постановление
Совета Министров СССР от 24/VI-49 г. № 3184/;
2. Министерство связи СССР /постановление Совета Мини-
стров СССР от 5/V-50 г. № 1859/;
3. Министерство угольной промышленности СССР/постановле-
ние Совета Министров СССР от 15/I-50 г. № 224/;
4. Министерство здравоохранения СССР и союзных республик
/постановления Совета Министров СССР от 23/I-51 г. № 200 и
от 2/XII-52 г. № 5034/;
5. Академия Наук СССР /институт горного дела/ - поста-
новление Совета Министров СССР от 27/XI-51 г. № 4875/;
6. Министерство высшего образования СССР/горные институ-
ты и горные факультеты/ - постановление Совета Министров
СССР от 19/II-49 г. № 742/;
7. Министерство морского флота СССР/постановление Совета
Министров СССР от 13/XI-50 г. № 4607/;
8. Министерство финансов СССР и союзных республик /поста-
новление Совета Министров СССР от 25/X-52 г. № 4578/;
9. Министерство промышленности строительных материалов
СССР/асбестовая промышленность/ - постановление Совета
Министров СССР от 23/III-48 г. № 900/;
10. Министерство химической промышленности /постановление
Совета Министров СССР от 8/XI-48 г. № 4160/;
11. Министерство цветной металлургии СССР/постановления/
Совета Министров СССР от 22/V-48 г., от 21/IV-49 г. № 1587/;

12. Министерство оборонной промышленности /постановление Совета Министров СССР от 30/VI-49 г. № 2818/;

13. Министерство нефтяной промышленности /постановление Совета Министров СССР от 11/I-50 г. № 163/;

14. Министерство электростанций /постановление Совета Министров от 26/V-51 г. № 1774/;

15. Главное управление гражданского воздушного флота /постановление Совета Министров СССР от 6/IX-51 г. № 3316/;

16. Министерство промышленности товаров широкого потребления /промышленность искусственного волокна/ - постановление Совета Министров СССР от 22/X-51 г. № 4032;

17. Министерство радиотехнической промышленности /постановление Совета Министров СССР от 22/XII-51 г. № 5298/;

18. Министерство лесной промышленности СССР /постановление Совета Министров СССР и ЦК КПСС от 7/X-53 г. № 2570/;

Заместитель Министра
социального обеспечения
РСФСР

/Г. Капранов/

" " мая 1955 года

№ _____

*исполн. Вайсберг
Глуцкий
14/5-55.*

Среди них: министерства путей сообщения, связи, морского флота, гражданского воздушного флота; министерства таких отраслей промышленности, как нефтяная, радиотехническая, оборонная, химическая, лесная, угольная, строительных материалов и товаров широкого потребления. Кроме этого, право на льготные пенсии предоставлялось ученым вузов и НИИ министерства финансов, министерства здравоохранения, а также горных институтов и горных факультетов Министерства высшего образования и Академии наук СССР.

Министерством социального обеспечения РСФСР включение в льготный список каждого нового предприятия оформлялось приказом с грифом «Сов. секретно». Например, Приказ Министра СО РСФСР от 17 января 1953 г. № 8сс предписывал: «Включить Научно-исследовательский элементарно-электроугольный Институт в перечень предприятий, конструкторских бюро и научно-исследовательских институтов Министерства промышленности средств связи, на работников которых распространяется право на повышенное пенсионное обеспечение, приведенный в приложении № 2 к приказу Министра социального обеспечения РСФСР от 20 августа 1952 г. № 55с»⁹. Менее чем через месяц, 4 февраля 1953 г., был издан Приказ Министра СО РСФСР № 18сс «О включении Особого Конструкторского Бюро № 3 завода “Красная Заря” Министерства промышленности средств связи в перечень предприятий, работники которых имеют право на повышенное пенсионное обеспечение»¹⁰.

Пенсионный возраст каждая отрасль определяла самостоятельно. Ученым, работавшим в горных институтах, в Академии угольной промышленности, в Институте горного дела Академии наук СССР, пенсии назначались по достижении 50 лет как мужчинам, так и женщинам; в высших медицинских и фармацевтических учебных заведениях, а также в медицинских НИИ — всем по достижении 55 лет. Однако большинство постановлений гарантировали научным работникам пенсионное обеспечение с 55 лет мужчинам и с 50 — женщинам. Размеры пенсий исчислялись

⁹ Там же. Оп. 4. Д. 422. Л. 2.

¹⁰ Там же. Л. 3.

в пределах от 50 % до 65 % от оклада (ставки)¹¹, что для многих значительно превышало нормы Положения об академических пенсиях 1949 г. и поэтому вызывало справедливые нарекания со стороны работников вузов и НИИ, не относящихся к отраслям, признанным наиболее важными для народного хозяйства страны.

Подчеркивая серьезность проблемы, министр социального обеспечения РСФСР А. Н. Сухов уже в марте 1951 г. в докладной записке на имя заместителя председателя Совета Министров СССР К. Е. Ворошилова предложил «создать комиссию в составе председателей ВЦСПС, Министерства финансов, Министерства юстиции СССР, Министерства высшего образования и Министерства социального обеспечения РСФСР для подготовки предложений об унификации условий и норм пенсионного обеспечения работников науки»¹². Однако в это время проблема решена не была.

Повторно внимание советского правительства и высших органов КПСС к пенсионному обеспечению ученых было привлечено в 1953—1955 гг., в период подготовки реформы пенсионного обеспечения рабочих и служащих. Сравнивая пенсионные права работников науки различных высших учебных заведений и научно-исследовательских учреждений, Н. А. Муравьева подчеркивала, что они находятся в различных условиях: «Так, например, профессор — заведующий кафедрой университета, получающий оклад 6000 рублей, получит пенсию по старости в возрасте 60 лет, при оставлении работы, в размере 40 % от 4000 рублей, т. е. 1600 рублей в месяц., а такой же профессор — заведующий кафедрой горного института, получающий также оклад 6000 руб. получит пенсию по старости в возрасте 50 лет в размере от 50 до 65 % от полного оклада в 6000 рублей и его пенсия составит от 3000 до 3900 руб., причем последний продолжает работать, получая этот же оклад»¹³. Здесь необходимо напомнить, что максимальный размер пенсии по старости на общих основаниях у рабочих и служащих, не занятых в приоритетных отраслях, в первой половине 1950-х гг. оставался равным 150 руб. Именно

¹¹ Там же. Оп. 1. Д. 2678. Л. 3—4.

¹² Там же. Д. 1925. Л. 30.

¹³ Там же. Д. 2678. Л. 4—5.

такой размер пенсии в 1955 г. получало 70 %¹⁴ советских пенсионеров по старости.

Иногда размеры повышенных пенсий и пенсий по Положению 1949 г. совпадали, но пониженный пенсионный возраст и право на продолжение работы, предусмотренные для работников приоритетных отраслей, были поводом для обиды со стороны ученых, работавших в учреждениях министерств и ведомств, не получивших данного статуса. Министр сообщала в ЦК КПСС конкретные примеры: «Профессор С., продолжая работать директором одного из институтов Академии медицинских наук СССР, одновременно получает пенсию в размере 2400 руб. в месяц, такую же пенсию, продолжая работать в прежних должностях, получают проф. В., вице-президент Академии медицинских наук Н. и многие другие. В то же время многие крупные ученые СССР, оставившие работу, получают такие же или меньшие пенсии. Так, например, академик О. получает пенсию работника науки в размере 800 руб. в месяц, действительный член Академии архитектуры В. — 600 руб. в месяц, академики В., О., В. — в размере 2400 руб. в месяц, и все эти лица полностью оставили работу в высших учебных заведениях и научно-исследовательских учреждениях»¹⁵.

Кроме этого, Нонна Александровна подчеркивала, что наибольшее количество научных работников, получавших повышенные пенсии и продолжавших работать в прежних должностях, имелось среди медицинских и фармацевтических работников¹⁶. По ее сведениям, представленным на март 1955 г., в первом Московском медицинском институте повышенную пенсию получали 42 преподавателя. Годовая сумма выплат составляла около 800 тыс. руб.; во втором Московском медицинском институте — 38 человек из числа профессорско-преподавательского состава, которым выплачивалось в год пенсий на сумму свыше 840 тыс. руб.¹⁷ В первом случае средний размер ежемесячной пенсии составил примерно 1587 руб., во втором — 1842 руб.

¹⁴ Там же. Ф. Р9553. Оп. 3. Д. 4. Л. 255.

¹⁵ Там же. Ф. А413. Оп. 1. Д. 2678. Л. 5.

¹⁶ Там же. Л. 5.

¹⁷ Там же. Д. 2757. Л. 22.

Среднемесячные размеры пенсий в горных институтах были еще выше: в Московском горном институте им. И. В. Сталина повышенные пенсии по старости, продолжая работать в этом институте, получали 40 преподавателей, в год им выплачивалось свыше 1 млн руб.; в Институте горного дела Академии наук СССР повышенные пенсии по старости получали 12 научных сотрудников, годовая сумма — около 300 тыс. руб.¹⁸ И в первом, и во втором случае среднемесячная пенсия составляла примерно 2083 руб. При этом, по данным российского министерства социального обеспечения, на 1 декабря 1954 г. обычную академическую пенсию по Положению 1949 г. в РСФСР получали «4993 чел. бывших научных работников и преподавателей вузов. Указанным лицам за 1954 год назначено пенсий на сумму 30,9 млн рублей»¹⁹, т. е. среднемесячный размер был равен 515,7 руб.

Учитывая недовольство большинства научных работников существующим положением, руководство российского минсобеса предложило советскому правительству «отменить впредь назначение повышенных пенсий по старости и за выслугу лет профессорско-преподавательскому составу высших учебных заведений и научным работникам научно-исследовательских учреждений, установив, что пенсии этим лицам назначаются лишь в соответствии с Положением о пенсионном обеспечении работников науки»²⁰.

В 1956 г. была проведена широкомасштабная пенсионная реформа, которую курировал председатель Государственного комитета по вопросам труда и заработной платы при Совете Министров СССР Л. М. Каганович. При обсуждении отраслевого обеспечения подчеркивалось, что «существующий порядок выплаты пенсий по старости тем пенсионерам, которые получают повышенную пенсию и продолжают работать, приводит к излишествах, так как пенсия выплачивается им полностью помимо заработной платы и вознаграждения за выслугу лет»²¹. В рамках данной реформы все повышенные пенсии были отменены. Анонсируя

¹⁸ Там же. Л. 22—23.

¹⁹ Там же. Д. 2678. Л. 2—3.

²⁰ Там же. Оп. 4. Д. 456. Л. 2.

²¹ Там же. Ф. Р9553. Оп. 3. Д. 4. Л. 257.

будущие преобразования, Н. С. Хрущев с трибуны XX съезда Коммунистической партии Советского Союза сообщил, что «в пенсионном деле есть серьезные недостатки... в размерах пенсий существует недопустимый разноряд. Для ряда категорий пенсионеров установлен низкий размер пенсий, в то время как некоторые лица, в том числе работоспособные, еще не старые люди, получают высокие пенсии» [Хрущев, 1956: 77].

Итогом реформы стало вступление в силу с 1-го октября 1956 г. закона «О государственных пенсиях»²², унифицировавшего пенсионные права рабочих и служащих. Согласно нормам данного закона, минимальный размер пенсии составил 300 руб. (после денежной реформы 1961 г. — 30 руб.), максимальный — 1200 (120) руб. При этом пенсии рабочим и служащим, получающим зарплату от 1000 (100) руб. и выше, устанавливались в размере 50 %, т. е. от 500 (50) руб., что было выше норм, предусмотренных Положением 1949 г. Соответственно, многие научные работники стали получать пенсии на общих основаниях по Закону 1956 г. Расчет пенсий в соответствии с Положением 1949 г. сохранил свою значимость только для академиков (2400 (240) руб.) и докторов наук (1600 (160) руб.), которые остались основными получателями академических пенсий вплоть до отмены соответствующего пенсионного обеспечения после распада Советского Союза.

Выводы

Подводя общие итоги, нужно сказать, что послевоенный период обнажил серьезные проблемы в пенсионном обеспечении профессорско-преподавательского состава вузов и сотрудников научных учреждений в РСФСР. Значительное количество российских ученых было недовольно небольшими размерами пенсий и отсутствием льгот и преференций, предусмотренных отраслевыми нормативными актами. Следует обратить внимание на активную работу руководства Наркомата (Министерства) социальной защиты населения, в частности министров А. Н. Сухова и Н. А. Муравьевой, направленную на преодоление существовавших противоречий. Среди советских партийных и государ-

²² О государственных пенсиях: Закон СССР от 14 июля 1956 г. // Ведомости ВС СССР. 1956. № 15. Ст. 313.

ственных деятелей, так или иначе участвовавших в решении этих проблем, необходимо назвать А. Н. Косыгина, Л. П. Берию, А. Г. Зверева, К. Е. Ворошилова, Л. М. Кагановича и Н. С. Хрущева.

Результатом всех преобразований стала унификация пенсионных норм, предусмотренных законодательством для научных работников Советского Союза. Однако ликвидация республиканского законодательства в 1949 г. и повышенного пенсионного обеспечения в 1956 г., закрепив нормы Положения № 4140, не привела к разработке какого-либо обновленного льготного пенсионирования. Большинству научных работников в период с 1956 г. до распада Советского Союза пенсии назначались по нормам, общим для всех рабочих и служащих, что говорит о снижении внимания государства к нуждам ученых.

Список источников

- Богданов Н. Н.* «Как долго медлил я...»: письмо Милия Достоевского Сталину // Библиография и книговедение. 2016. № 4. С. 99—103.
- Гутников О. В.* Правовой статус молодых ученых и научных работников, вышедших на пенсию // Журнал российского права. 2007. № 7 (127). С. 60—64.
- Жиркова М. А., Капустина О. В.* Интеллигент в советской пенсионной системе начала 1930-х гг.: «Пенсионная история» А. А. Достоевского // Интеллигенция и мир. 2022. № 4. С. 69—89.
- Капустина О. В.* К вопросу о пенсионном обеспечении по старости советских ученых в послевоенный период // XXII Царскосельские чтения: материалы Междунар. науч. конф., С.-Петербург, 23—24 апреля 2018 г. СПб.: ЛГОУ им. А. С. Пушкина, 2018. Т. I. С. 246—249.
- Римашевская Н. М., Зубова Л. Г., Антропова О. А.* Пенсионное обеспечение научных работников: актуализация и возможности решения проблем // Информационно-аналитический бюллетень ЦИСН [Information and analytical bulletin of the CISN]. 2009. № 3. С. 1—66.
- Столяров Ю. Н.* Товарищ Рубакин — советский персональный пенсионер. Штрих к биографии великого библиотековеда и просветителя // Научные и технические библиотеки. 2017. № 4. С. 94—104.
- Хрущев Н. С.* Отчетный доклад ЦК КПСС XX съезду партии // XX съезд КПСС: стеногр. отчет. М.: Госполитиздат, 1956. Т. 1. С. 11—112.
- Чирков С. А.* Пенсионное обеспечение ученых: экскурс в историю // Пенсия. 2012. № 10. С. 61—69.

References

- Bogdanov, N. N. (2016), ‘“How long have I delayed...”: a letter from Milius Dostoevsky to Stalin’, *Bibliografiia i knigovedenie* [Bibliography and book science], no. 4: 99—103.
- Chirkov, S. A. (2012), ‘Pension provision for scientists: an excursion into history’, *Pensiia* [Pension], no. 10: 61—69.
- Gutnikov, O. V. (2007), ‘Legal status of young scientists and retired scientists’, *Zhurnal rossiiskogo prava* [Journal of Russian Law], no. 7 (127): 60—64.
- Kapustina, O. V. (2018), ‘On the issue of old-age pensions for Soviet scientists in the post-war period’, *XXII Tsarskosel'skie chteniia: materialy Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii* [XXII Tsarskoye Selo readings: materials of the International scientific conference] Sankt-Petersburg, Russia, 23—24 April 2018, LGOU imeni A. S. Pushkina, Saint Petersburg, vol. 1: 246—249.
- Khrushchev, N. S. (1956), ‘Report of the Central Committee of the CPSU to the 20th Congress of the CPSU’, in *XX s"ezd KPSS: stenograficheskiy otchet* [Twentieth Congress of the CPSU: Verbatim Record], vol. 1, Gospolitizdat, Moscow, Russia: 11—112.
- Rimashevskaya, N. M., Zubova, L. G. and Antropova, O. A. (2009), ‘Pension provision for scientists: actualization and possibilities for solving problems’, *Informatsionno-analiticheskii biulleten' TsISN* [Information and analytical bulletin of the CISN], no. 3: 1—66.
- Stolyarov, Yu. N. (2017), ‘Comrade Rubakin is a Soviet personal pensioner. A touch to the biography of the great librarian and educator’, *Nauchnye i tekhnicheskie biblioteki* [Scientific and technical libraries], no. 4: 94—104.
- Zhirikova, M. A. and Kapustina, O. V. (2022), ‘An intellectual in the Soviet pension system of the early 1930s: “Pension History” by A. A. Dostoevsky’, *Intelligentsiia i mir* [Intelligentsia and the world], no. 4: 69—89.

Статья поступила в редакцию 16.12.2025; одобрена после рецензирования 13.01.2026; принята к публикации 28.01.2026.

The article was submitted 16.12.2025; approved after reviewing 13.01.2026; accepted for publication 28.01.2026.

Информация об авторе / Information about the author

О. В. Капустина — кандидат исторических наук, заместитель начальника отдела организации заблаговременной работы Отделения Фонда пенсионного и социального страхования Российской Федерации по Владимирской области, Владимир, Россия.

O. V. Kapustina — Candidate of Historical Sciences, Deputy Head of the Department for the Organization of early work of the Department of the Pension and Social Insurance Fund of the Russian Federation in the Vladimir region, Vladimir, Russia.

Научная статья
УДК 378(510)(091)
EDN <https://elibrary.ru/ppnrnq>
DOI: 10.46725/IW.2026.3.4

Научная специальность ВАК
5.6.2. Всеобщая история
5.8.1. Общая педагогика,
история педагогики и образования

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРАГМАТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ДЖОНА ДЬЮИ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КИТАЯ ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XXI ВЕКА

Елена Юрьевна Рогачева

Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых,
Владимир, Россия, erogacheva@hotmail.com,
SPIN-код: 8989-5785, <https://orcid.org/0000-0001-7584-656X>

Чжитин Юи

Уханьский открытый университет, Ухань, Китай,
Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых,
Владимир, Россия, 17720011796@163.com

Аннотация. Данная работа направлена на изучение значения прагматической модели подготовки учителя Джона Дьюи в системе педагогического образования Китая в первые двадцать пять лет XXI века. Начиная с запуска реформы учебных программ общего образования в 2001 году, китайская образовательная реформа последовательно продвигает современную трансформацию роли учителя, подчеркивая переход от передатчика знаний к наставнику обучения, разработчику учебных курсов и исследователю преподавания. Прагматические идеи Дьюи об опыте, рефлексии и «обучении через делание» предоставляют клю-

чевую теоретическую опору для реконструкции системы подготовки учителей в Китае. В данной работе с позиций определения роли учителя, подготовки рефлексизирующего педагога и соотношения теории и практики доказывается глубокое соответствие идей Дьюи современным реформам педагогического образования Китая, а также на основе национальной политики и практик педагогических вузов демонстрируется их практическое значение в области образовательных концепций, учебных программ и моделей практической подготовки.

Ключевые слова: Джон Дьюи; Китай, прагматизм; философия образования, подготовка учителя; педагогическое образование; XXI век, рефлексивное мышление, опыт, учитель-исследователь

Для цитирования: *Рогачева Е. Ю., Юи Чжитин.* Актуальность прагматической модели подготовки учителя Джона Дьюи в системе педагогического образования Китая первой четверти XXI века // Интеллигенция и мир. 2026. № 3. С. 85—99.

Original article

THE RELEVANCE OF JOHN DEWEY'S PRAGMATIC MODEL OF TEACHER TRAINING IN THE CHINESE PEDAGOGICAL EDUCATION SYSTEM IN THE FIRST QUARTER OF THE 21ST CENTURY

Elena Yu. Rogacheva

Vladimir State University named after Alexandr and Nikolay Stoletovs,
Vladimir, Russia, erogacheva@hotmail.com,
SPIN-код: 8989-5785, <https://orcid.org/0000-0001-7584-656X>

Zhiting Yu

Wuhan Open University, Wuhan, China, Vladimir State University
named after Alexandr and Nikolay Stoletovs, Vladimir, Russia,
17720011796@163.com

Abstract. This paper aims to study the relevance of John Dewey's pragmatic model of teacher preparation in the Chinese teacher education system during the first twenty-five years of the 21st century. Since the launch of the reform of general education curricula in 2001, educational reform in China has consistently promoted the modern transformation of the teacher's role, emphasizing the shift from being a transmitter of knowledge to a learning facilitator, curriculum developer, and teaching researcher. Dewey's pragmat-

ic ideas on experience, reflection, and “learning by doing” provide a key theoretical foundation for reconstructing China’s teacher preparation system. From the perspectives of teacher role positioning, the preparation of reflective teachers, and the bidirectional construction of theory and practice, this paper proves the deep alignment between Dewey’s ideas and contemporary Chinese teacher education reforms, and, based on national policies and teacher education practices, demonstrates their practical significance in terms of educational concepts, curriculum systems, and practical training models.

Keywords: John Dewey; pragmatism, China, philosophy of education, teacher training; teacher education; 21st century, reflective thinking, experience, teacher as researcher

For citation: Rogacheva, E. Yu. and Yu, Zhiting (2026), ‘Relevance of John Dewey’s pragmatic model of teacher preparation in the Chinese teacher education system in the first quarter of the XXI century’, *Intelligentsia i mir* [Intelligentsia and the world], no. 3: 85—99 (in Russ.).

Введение

Актуальность. Подходы «Учителя учителей» — а именно так еще при жизни называли американского реформатора в системе педагогического образования XX века Джона Дьюи — продолжают занимать значимое место в дискуссии о модели учителя XXI века. Они сохраняют свою актуальность. Международный эксперт в сфере образования, осуществлявший реформы в Японии (1919), Китае (1919—1921), Турции (1924), Мексике (1926), Южной Африке, Джон Дьюи остается влиятельным и в первой четверти XXI века.

Постановка вопроса. Цель данной статьи — выявить точки соприкосновения идей Дьюи с современным педагогическим образованием Китая, пути их применения и значимость для профессионального развития учителей.

Методология и методы исследования

В исследовании использовался источниковедческий анализ, который включает в себя интерпретацию и смысловую реконструкцию ключевых трудов Джона Дьюи в оригинале, а также работ отечественных и китайских исследователей педагогического наследия американского реформатора. Историко-генетический метод позволил раскрыть динамику изменения подхода к изучению

философии образования Джона Дьюи в Китае в процессе происходивших исторических перемен. Ретроспективный метод помог осуществить последовательную реконструкцию изучаемого феномена в соответствии с принципами историзма. В ходе исследования нами были изучены нормативные документы, касающиеся образовательной политики в Китае.

На основе изучения соответствующих трудов по прагматической педагогической мысли Дьюи и теории подготовки рефлексирующего учителя были выделены основные положения его педагогической концепции. Путем анализа образовательной политики и инициатив по реформе педагогического образования с 2001 года исследовалась реализация идей Дьюи в подготовке учителей в Китае и ценность этих идей в плане практического применения.

Основная часть

Анализ образовательной политики Китая в этот период показывает, что, начиная с запуска масштабной реформы учебных программ общего образования в 2001 году, государство ясно заявило о необходимости изменить «чрезмерную ориентированность на передачу знаний» и перейти к акценту на «трехмерные цели». После публикации в 2010 году «Национальной программы среднесрочных и долгосрочных реформ и развития образования» в 2022 году, с целью реализации основной задачи воспитания нравственно развитой личности, в стандарты обязательного образования вновь ввели концепцию «ключевых компетенций». В этой серии стратегических поворотов роль учителя была переосмыслена — как наставника обучения, разработчика учебных курсов и исследователя преподавания. Однако перед лицом этих новых требований эпохи проблема «разрыва между теорией и практикой», долго существовавшая в системе педагогического образования, становится всё более актуальной: теоретические знания, получаемые студентами педагогических специальностей, в школе зачастую трудно эффективно трансформировать в гибкие способности для работы в сложных условиях класса. Именно эту задачу и ставит прагматическая концепция подготовки учителя Джона Дьюи, обращая внимание на важность учета опыта ребенка, рефлексии, правильного соотношения теории и практики, а также важности психологической подготовки учителя [Рогачева,

2023: 116—135]. Это свидетельствует о релевантности ключевых положений Дьюи в реформе современной системы педагогического образования Китая.

Безусловно, еще в начале XX века под воздействием педагогики прагматизма в Китае возникло в 1920-х годах несколько собственных педагогических течений. Яркими последователями прагматизма в Китае стали Тао Синчжи — крупнейший просветитель, получивший образование в Колумбийском университете и прошедший курс у профессора Джона Дьюи, а также Чэнь Хэцин, Янь Янчу. Эти педагоги активно проводили идеи прагматизма в жизнь, создавали экспериментальные школы, Общество профессионального обучения, Общество усовершенствования образования, Общество содействия обучению народа и т. д. После визита Джона Дьюи в Китай и его многочисленных лекций прагматизм, или, как чаще говорили в Китае, «экспериментализм», стал в первой четверти XX века важным течением мысли в политических и философских дебатах, которые обслуживали новое политическое мышление. Однако в начале XX века китайским педагогам не удалось должным образом гибко и инновационно отнестись к философии образования Джона Дьюи. Лишь позднее, уже на рубеже XX—XXI веков, к педагогическому наследию Дьюи обратились вновь. Как показывает историографический экскурс, о восприятии идей Джона Дьюи в Китае в начале XX века писали отечественная исследовательница Н. Е. Боровская [Боровская, 1991: 128—135], русский профессор М. Е. Ершов [Ершов, 1931: 6], находившийся в Китае в 1930-е годы, Е. Ю. Рогачева [Рогачева, 2009: 81—91], а также Б. Кинан [Keenan, 1977: 2].

Дьюи новаторски расширил понимание роли учителя. По его мнению, учитель должен выполнять множество ролей. Мысли Дьюи не отрицали и не игнорировали статус и значимость учителя; напротив, Дьюи считал, что учитель должен быть руководителем в развитии мыслительных способностей учащихся, инициатором и организатором учебной деятельности, исследователем ума ученика, участником взаимодействия в процессе общения учителя и ученика [Ли Лин, 2003: 75]. Учитель, согласно Дьюи, консультант, тонкий психолог, организатор различных видов деятельности ребенка. Джон Дьюи призывал учителя формировать

экспериментальный склад ума и развивать рефлексивные способности, считая догматизм учителя препятствием прогрессу.

В своей работе «Ребенок и учебный план», которую Джон Дьюи написал еще в 1902 году, ученый пытается доказать, что учебный предмет — форма живого опыта, а значит, он должен дать возможность ребенку выразить себя. Вопрос не в том, как преподавать предмет; следует задаться вопросом — что для ребенка значит этот предмет? [Dewey, 1902]. Для Дьюи было важно, чтобы ребенок оттолкнулся от знакомого по пути к неизвестному, а учитель использовал детское воображение как источник. Педагогический взгляд Дьюи предполагает подготовку учителей с рефлексивными способностями, исследовательским мышлением и практической мудростью, что предоставляет важную теоретическую основу и практическое руководство для подготовки современных учителей.

В аспекте подготовки учителей рефлексивное мышление обеспечивает методологическую основу для педагогического образования. По мнению Дьюи, ядро образования заключается в формировании у учащихся привычки к поиску знаний; достижение наилучших результатов познания обеспечивается через рефлексивное мышление. Эта концепция точно соответствует текущему направлению образовательной реформы в Китае и имеет важное практическое значение для овладения учителями передовыми педагогическими подходами и углубления реформы учебного процесса [Лю Сяоин, 2009: 3—4]. Рефлексивное преподавание, по сути, является практической деятельностью, основанной на рациональном подходе и критическом мышлении. Оно требует, чтобы учитель при столкновении с педагогическими проблемами принимал рациональные решения и делал обоснованный выбор, а также был готов нести сопутствующую ответственность [Ли Цзе, 2019]. Такая практика позволяет учителю усилить субъектность, постоянно углублять самопознание и реализовывать собственную профессиональную ценность. Только учителя с рефлексивными качествами способны эффективно стимулировать учебную активность и креативность учащихся, усиливать их интерес к учебе и стремление к знаниям, а также способствовать глубокому раскрытию индивидуального потенциала

студентов, что оказывает долгосрочное влияние на их дальнейшее развитие.

В недавних планах реформы и развития образования Китая, таких как «Национальная программа среднесрочных и долгосрочных реформ и развития образования (2010—2020 гг.)» и «Модернизация образования Китая к 2035 году», постоянно подчеркивается необходимость инноваций в методах преподавания учителей. Основной посыл этих политических документов заключается в продвижении таких методов обучения, как «эвристический, исследовательский, дискуссионный, деятельностный, кооперативный»¹, а также в необходимости «развивать любопытство учащихся и формировать их интересы»²; при этом конечная цель состоит в «создании благоприятной учебной среды, способствующей независимому мышлению, свободному исследованию и развитию творческого потенциала»³. Эти требования к формированию у студентов инновационного мышления и практических навыков отражают концепцию рефлексивного мышления, пропагандируемую Джоном Дьюи.

В настоящее время подготовка учителей в Китае уделяет особое внимание развитию рефлексивных способностей. Учитель должен обладать определенным уровнем критического мышления и способности к рефлексии: «обучение» и «мышление» взаимно дополняют друг друга, необходимо совершенствовать письменную форму и тренировать мышление, чтобы постигнуть истину [Ван Бопин, Хуан Цинхуа, 2023: 73—76]. Курсы педагогических вузов включают образовательную практику, конкурсы преподавания для студентов педагогических специальностей и другие мероприятия, что позволяет будущим учителям учиться

¹ 国务院. 国家中长期教育改革和发展规划纲要 (2010—2020年) [Z]. 北京: 国务院, 2010 (на кит. языке — Основные направления среднесрочной и долгосрочной реформы и развития образования (2010—2020 гг.). Пекин: Государственный совет КНР, 2010).

² 中共中央, 国务院. 中国教育现代化2035[Z]. 北京: 国务院, 2019 (на кит. языке — Модернизация образования Китая 2035. Пекин: Канцелярия ЦК КПК, Канцелярия Госсовета КНР, 2019).

³ Там же.

рефлексировать и обобщать опыт в реальных ситуациях. В то же время «педагогическая рефлексия», «действующее исследование» и «рефлексивные дневники» уже интегрированы в систему подготовки студентов педагогических специальностей и последующую профессиональную переподготовку. Таким образом, рефлексивный взгляд Дьюи на подготовку учителей не только обеспечивает теоретическую поддержку для реконструкции целей педагогического образования, но и на практике применяется во многих вузах и региональных образовательных реформах.

В вопросе единства теории и практики Дьюи считал, что настоящая образовательная теория возникает из систематической рефлексии и исследования собственной практики. Дьюи подчеркивал, что подготовка учителей не должна быть односторонней передачей теории, а должна формировать практическое знание в реальных образовательных ситуациях, причем знания учителя непрерывно конструируются и совершенствуются в процессе преподавательской практики и рефлексии. Такое двустороннее построение теории и практики соответствует эмпиристской позиции Дьюи. Следовательно, «педагогический взгляд Дьюи пропагандирует не руководство по “теоретизации практики” учителя, а, прежде всего, через теорию направляет образовательную и учебную практику учителя, затем через постоянную рефлексии практики существующий опыт учителя конструируется, и, в конечном итоге, формируется практическая мудрость» [Ли Цзе, 2019]. Дьюи пропагандировал «обучение через делание» и «генерацию знаний в контексте»; его концепция «обучения через делание» является не только образовательной основой, но и предложенным им методом преподавания для реализации идеи «образование есть жизнь», основная цель которого — преодолеть барьер «уметь учиться, но не применять», а также исследовать динамичный способ обучения, создавая связь между учебой и жизнью [Бо Цзиньсинь, Ван Лихуа, 2024: 1—5].

В «Мнениях Министерства образования о реализации программы подготовки выдающихся учителей 2.0», опубликованных в 2018 году, четко указано: «Поддержка создания ряда экспериментальных зон реформ педагогического образования на уровне провинций, управляемых государством, где высшие учебные

заведения совместно с школами сотрудничают в подготовке и переподготовке учителей, а также в интеграции довузовского и послевузовского этапов⁴. Соответственно педагогическое образование Китая укрепляет практику на рабочем месте, микропреподавание, строительство практических баз на аффилированных экспериментальных школах, а также механизм «координированного воспитания» между педагогическими вузами и школами общего образования. «С 2024 года в Китае будет исследован и внедрен шестилетний интегрированный магистратурно-бакалаврский педагогический формат, который через продление срока обучения обеспечивает интеграцию дисциплин, образовательных и практических компетенций. Он направлен на преодоление проблемы отчуждения традиционной теории от практики и способствует глубокому слиянию знаний, теории и практики. Опираясь на многопартнерское сотрудничество, педагогические вузы формируют интегрированный путь подготовки, стимулируя сотрудничество учителей всех уровней образования, сочетая передовые знания с практикой преподавания и обеспечивая принцип “ученое — применимо”, что является воплощением модели подготовки, объединяющей теорию и практику» [Чжу Хунъюэ, Цинь Дэшэн, Ши Нинчжун, 2025: 123—128].

В качестве пионера исследований педагогического образования в Китае Пекинский педагогический университет фокусируется на ориентации «воспитания через практику» в своих программах подготовки педагогических кадров, выстраивая поэтапную интегрированную учебно-практическую систему, сочетающую аудиторные и внеаудиторные занятия. На уровне бакалавриата университет создал трехуровневую систему практического обучения педагогическим компетенциям, включающую «педагогические наблюдения — практические занятия по обучению навыкам — педагогическую стажировку и образовательные исследования» [Ду Чуньгуан, Ли Яньлин, 2020: 59—61]. На первом

⁴ 中华人民共和国教育部. 教育部关于实施卓越教师培养计划2.0的意见[Z]. 北京: 教育部, 2018 (на кит. языке — Мнение Министерства образования о реализации Плана подготовки отличных учителей 2.0. Пекин: Министерство образования КНР, 2018).

и втором курсах бакалавриата школа начинает с проникающего наблюдения и педагогической практики (ознакомительной), позволяя студентам-педагогам погрузиться в реальную образовательную среду через такие формы, как наблюдение за занятиями, обсуждение кейсов, групповые семинары и социальная практика. На третьем курсе происходит интеграция теоретических курсов, таких как «Методология преподавания предмета» и «Педагогическая психология», с курсами практического обучения навыкам, обеспечивая двустороннюю конструкцию «теории и практики». На четвертом курсе педагогическая стажировка и образовательные исследования помещают студентов в реальный класс средней школы, способствуя профессиональному росту через систематическую рефлексию и исследование действий.

Не только на уровне бакалавриата, но и в магистратуре Пекинский педагогический университет также подчеркивает принцип «равного внимания к теории и практике». Например, в программе магистратуры по направлению «Преподавание предмета (английский язык)» минимальное требование к кредитам для теоретических курсов (общие обязательные, профессиональные обязательные и профессиональные по выбору) составляет 28 кредитов (504 академических часа). Минимальное требование к кредитам для обязательных компонентов (практическое обучение) составляет 8 кредитов (144 академических часа). Соотношение практических и теоретических курсов составляет 1 : 3,5. Этот количественный факт не только доказывает реальное применение идей Дьюи в системе педагогического образования Китая, но и раскрывает особенности этапа реформ китайского образования.

В то же время необходимо отметить, что реальные условия в Китае не позволяют в полной мере реализовать модель, предложенную Джоном Дьюи. Имеет место размытие границ сфер (школа, семья, общество), особенно учитывая значительное влияние семейной ситуации на обучение учащихся, что является актуальной проблемой, требующей внимания педагогов и общества в целом [Peters, 1977: 118—119]. Ресурсы педагогического образования в Китае распределены неравномерно по регионам [Ван Хун, 2023: 32—35], при этом качественные практические образовательные площадки и наставнические ресурсы чаще сосредоточены в отдельных вузах и городских районах.

Заключение

В процессе образовательной реформы Китая в первой четверти XXI века прагматическая концепция подготовки учителей Дьюи не только предоставляет прочную теоретическую основу для переопределения роли учителя, продвижения рефлексивного мышления и построения пути подготовки, объединяющего теорию и практику, но и продолжает углубляться и реализовываться через политику и практические инициативы. Положения Дьюи об опыте и рефлексии делают педагогическое образование более ориентированным на генерацию знаний в реальных ситуациях; его идея «обучения через делание» способствует переходу обучения от закрытого класса к жизни; а позиционирование учителя как исследователя и наставника в обучении закладывает направление профессионального развития педагога. Несмотря на сохраняющиеся теоретические ограничения и проблемы неравномерного распределения ресурсов, педагогическая система Китая — с усилением механизмов совместного воспитания, внедрением шестилетней интегрированной модели подготовки и продвижением стратегии модернизации образования — постепенно формирует динамичную модель развития, в которой теория и практика взаимодействуют. Можно прогнозировать, что прагматический взгляд Дьюи на подготовку учителей будет и в дальнейшем предоставлять теоретические и практические ориентиры для профессионального развития учителей Китая, сохраняя ценность для будущих образовательных реформ.

Список источников

- 薄金鑫, 王丽华. 基于杜威“做中学”思想的学科实践研究 [J]. 教学与管理, 2024. № 4: 1—5 (на кит. языке — Бо Цзиньсинь, Ван Лихуа. Исследование предметной практики, основанной на идее Дьюи «обучение через делание» // Преподавание и управление. 2024. № 4. С. 1—5).
- Боревская Н. Е. О восприятии идей мировой педагогики в Китае // Советская педагогика. 1991. № 9. С. 128—135.
- 王波平, 黄庆华. 夯基·赋能·铸魂：师范培养三维谈 [J]. 中国成人教育, 2023. № 11: 73—76 (на кит. языке — Ван Бопин, Хуан Цинхуа).

- Укрепление фундамента, расширение возможностей и формирование души: три измерения подготовки учителей // Образование взрослых в Китае. 2023. № 11. С. 73—76).
- 王红.“协同提质计划”助力中国特色高质量教师教育体系建设 [J]. 中国民族教育, 2023. № 9: 32—35 (на кит. языке — Ван Хун «План совместного улучшения качества» способствует созданию высококачественной системы педагогического образования с китайской спецификой // Национальное образование Китая. 2023. № 9. С. 32—35).
- 杜春光, 李艳玲.教师教育实践教学体系的构建与实施—以北京师范大学卓越教师人才培养为例 [J]. 北京教育(高教), 2020. № 4: 59—61 (на кит. языке — Ду Чуньгуан, Ли Яньлин. Построение и реализация системы практического обучения в педагогическом образовании: на примере подготовки выдающихся учителей в Пекинском педагогическом университете // Пекинское образование (Высшее образование). 2020. № 4. С. 59—61).
- Ершов М. Н. Современный Китай и европейская культура. Харбин: Изд-во юрид. фак-та, 1931. 34 с.
- 李灵.杜威教师观初探 [J]. 首都师范大学学报(社会科学版), 2003. № 3: 75—79 (на кит. языке — Ли Лин. Предварительное исследование взглядов Дьюи на учителя // Вестник Столичного педагогического университета (серия общественных наук). 2003. № 3. С. 75—79).
- 李婕.约翰·杜威的教师观研究 [D]. 四川师范大学, 2019 (на кит. языке — Ли Цзе. Исследование взглядов Джона Дьюи на учителя: дис. ... магистра. Чэнду: Сычуаньский педагогический университет, 2019).
- 刘小英.谈杜威的反思思维思想及其现实意义 [J]. 太原大学教育学院学报, 2009. Т. 27. № В06: 3—4 (на кит. языке — Лю Сяоин. О рефлексивном мышлении Дьюи и его практическом значении // Вестник педагогического института университета Тайюань. 2009. Т. 27. № В06. С. 3—4).
- Рогачева Е. Ю. Интерпретация педагогики Джона Дьюи в Китае // Образование во времени и пространстве: сб. науч. ст. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. «VII Серебряковские чтения», посвящ. 100-летию юбилею П. А. Серебрякова, Волгоград, 26—27 января 2009 г. / сост. и науч. ред. С. Г. Новиков. Волгоград: Изд-во ООО «Мириа», 2009. С. 81—91.

- Рогачева Е. Ю. Философско-педагогические новации интеллектуалов Чикагского и Колумбийского университетов Джона Дьюи и Филиппа Джексона // Интеллигенция и мир. 2023. № 3. С. 116—135.
- 朱红月, 秦德生, 史宁中. 师范教育改造：时代诉求、逻辑理路与实践路径 [J]. 东北师大学报 (哲学社会科学版), 2025. № 6: 123—128 (на кит. языке — Чжу Хунъюэ, Цинь Дэшэн, Ши Нинчжун. Реформа педагогического образования: требования времени, логика и пути реализации // Вестник Северо-Восточного педагогического университета (Философия и социальные науки). 2025. № 6. С. 123—128).
- Dewey J. *The Child and the Curriculum*. Chicago: The University of Chicago Press, 1902. 40 p.
- Keenan B. *The Dewey Experiment in China: Educational Reform and Political Power in Early Republic*. Cambridge: Harward University Press, 1977. 335 p.
- Peters R. S. *John Dewey's Philosophy of Education*. L.: Routledge & Kegan Paul, 1977. P. 118—119.

References

- Bo, Jinxin and Wang, Lihua (2024), 'Research on Subject Practice Based on Dewey's "Learning by Doing" Theory', *Prepodavanie i upravlenie* [Teaching and Management], no. 4: 1—5.
- Borevskaya, N. E. (1991), 'On the reception of ideas of world pedagogy in China', *Sovetskaia pedagogika* [Soviet Pedagogy], no. 9: 128—135.
- Dewey, J. (1902), *The Child and the Curriculum*, The University of Chicago Press, Chicago, IL, US.
- Du, Chunguang and Li, Yanling (2020), 'Construction and Implementation of the Practical Teaching System of Teacher Education: Taking the Training of Outstanding Teachers in Beijing Normal University as an Example', *Pekinskoe obrazovanie (Vysshee obrazovanie)* [Beijing Education (Higher Education)], no. 4: 59—61.
- Ershov, M. N. (1931), *Sovremennyi Kitai i evropeiskaia kul'tura* [Modern China and European culture], Izdatel'stvo iuridicheskogo fakul'teta, Kharbin, China.
- Keenan, B. (1977), *The Dewey Experiment in China: Educational Reform and Political Power in Early Republic*, Harward University Press, Cambridge, UK.

- Li, Jie (2019), *Issledovanie vzgliadov Dzhona D'uii na uchitelia: dis. ... magistra* [Research on John Dewey's View of Teachers: Master's Thesis], Chendu: Sychuan'skii pedagogicheskii universitet, China, 2019.
- Li, Ling (2003), 'A Preliminary Study of Dewey's View of Teachers', *Vestnik Stolichnogo pedagogicheskogo universiteta (seriia obshchestvennykh nauk)* [Journal of Capital Normal University (Social Sciences Edition)], no. 3: 75—79.
- Liu, Xiaoying (2009), 'On Dewey's Reflective Thinking and Its Practical Significance', *Vestnik pedagogicheskogo instituta universiteta Taiiuan'* [Journal of Taiyuan University Education Institute], vol. 27, no. B06: 3—4.
- Peters, R. S. (1977), *John Dewey's Philosophy of Education*, Routledge and Kegan Paul, London, UK: 118—119.
- Rogacheva, E. Yu. (2009), 'Interpretation of John Dewey's pedagogy in China', in Novikov, S. G. (comp.), *Obrazovanie vo vremeni i prostranstve: sbornik nauchnykh statei po materialam Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "VII Serebriakovskie chteniia", posviashchennye 100 letnemu iubileiu P. A. Serebriakova* [Education in Time and Space: Collection of Scientific Articles from the International Scientific-Practical Conference "VII Serebryakov Readings" Dedicated to the 100th Anniversary of P. A. Serebryakov], Volgograd, Russia, 26—27 January 2009, Izdatel'stvo OOO «Miria», Volgograd: 81—91.
- Rogacheva, E. Yu. (2023), 'Philosophical and pedagogical innovations of intellectuals from the University of Chicago and Columbia University: John Dewey and Philip Jackson', *Intelligentsiia i mir* [Intelligentsia and the world], no. 3: 116—135.
- Zhu, Hongyue, Qin, Desheng and Shi, Ningzhong (2025), 'Transformation of Normal Education: Era Demands, Logical Rationale, and Practical Paths', *Vestnik Severo-Vostochnogo pedagogicheskogo universiteta (Filosofia i sotsial'nye nauki)* [Journal of Northeast Normal University (Philosophy and Social Sciences Edition)], no. 6: 123—128.
- Wang, Boping and Huang, Qinghua (2023), 'Consolidating Foundations, Empowering, and Soul-Casting: A Three-Dimensional Discussion on Normal Education Training', *Obrazovanie vzroslykh v Kitae* [China Adult Education], no. 11: 73—76.
- Wang, Hong (2023), '“Collaborative Quality Improvement Plan” Promotes the Construction of a High-Quality Teacher Education System with Chinese Characteristics', *Natsional'noe obrazovanie Kitaia* [China National Education], no. 9: 32—35.

Статья поступила в редакцию 12.01.2026; одобрена после рецензирования 11.02.2026; принята к публикации 25.02.2026.

The article was submitted 12.01.2026; approved after reviewing 11.02.2026; accepted for publication 25.02.2026.

Информация об авторах / Information about the authors

Е. Ю. Розачева — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, Педагогический институт, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, Владимир, Россия.

E. Yu. Rogacheva — Doctor of Science (Education), Professor, Professor of the Department of Education, Pedagogical Institute, Vladimir State University named after Alexandr and Nikolay Stoletovs, Vladimir, Russia.

Чжитин Юи — преподаватель, Уханьский открытый университет, Ухань, Китай; аспирант кафедры педагогики, Педагогический институт, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, Владимир, Россия.

Zhiting Yu — Lecturer, Wuhan Open University, Wuhan, China; postgraduate student of the Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Vladimir State University named after Alexandr and Nikolay Stoletovs, Vladimir, Russia.

ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ В РАЗВИТИИ РЕГИОНОВ

INTELLIGENCE IN THE DEVELOPMENT OF REGIONS

Интеллигенция и мир. 2026. № 3. С. 100—119.

Intelligentsia and the World. 2026. No. 3. P. 100—119.

Научная статья

УДК 327.7:316.334.56(4-672EC)

EDN <https://elibrary.ru/qcwudu>

DOI: 10.46725/IW.2026.3.5

Научная специальность ВАК

5.6.2. Всеобщая история

INTEGRATION SPEAK КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ГОРОДСКОЙ ПОВЕСТКИ В ЕС. ЧАСТЬ I: ХЮБНЕР И ХАН

Ирина Александровна Буданова

Ивановский государственный университет, Иваново, Россия,

budanovaia@ivanovo.ac.ru, SPIN-код: 7121-3536,

<https://orcid.org/0009-0000-1417-873X>

Валерия Алексеевна Никифорова

АНО «Агентство по привлечению инвестиций в Ивановскую область»,

Иваново, Россия, valerianikiforova18@mail.ru, SPIN-код: 2439-6079,

<https://orcid.org/0009-0006-0950-133X>

Аннотация. Статья посвящена формированию городской повестки Европейского союза в 2004—2014 гг. с позиций конструктивистского подхода к европейской интеграции в интерпретации Т. Риссе, Н. Онуфа, Н. Слокума и Л. Ванн Лангенхове. Рассматривается «integration speak» глав Генерального директората по региональной политике (DG REGIO) Д. Хюбнер и Й. Хана как один из способов становления и продвижения городской политики, развития городского дискурса и включения городской повестки в политику сплочения ЕС. Анализи-

© Буданова И. А., Никифорова В. А., 2026

руются основные документы и выступления Комиссаров по вопросам развития городов. Сделан вывод, что в исследуемый период, в том числе благодаря «integration speak» Д. Хюбнер и Й. Хана, городская повестка обрела зримые контуры внутри политики сплочения, однако процесс ее формирования к 2014 г. не был завершен.

Ключевые слова: социальный конструктивизм, дискурс, Д. Хюбнер, Й. Хан, integration speak (интеграционный диалог), политика сплочения, городская повестка ЕС, DG REGIO

Для цитирования: Буданова И. А., Никифорова В. А. Integration speak как способ формирования городской повестки в ЕС. Часть I: Хюбнер и Хан // Интеллигенция и мир. 2026. № 3. С. 100—119.

Original article

INTEGRATION SPEAK AS A WAY TO SHAPE THE URBAN AGENDA IN THE EU. PART I: HÜBNER AND HAHN

Irina A. Budanova

Ivanovo State University, Ivanovo, Russia, budanovaia@ivanovo.ac.ru,
SPIN-код: 7121-3536, <https://orcid.org/0009-0000-1417-873X>

Valeria A. Nikiforova

Agency for Attracting Investments in the Ivanovo Region, Ivanovo, Russia,
valerianikiforova18@mail.ru, SPIN-код: 2439-6079,
<https://orcid.org/0009-0006-0950-133X>

Abstract. This article examines the formation of the European Union's urban agenda between 2004 and 2014 through the lens of the constructivist approach to European integration, as interpreted by T. Risse, N. Onuf, N. Slocum, and L. Van Langenhove. It analyzes the “integration speak” employed by Directors-General for Regional Policy (DG REGIO) Danuta Hübner and Johannes Hahn as a means of establishing and promoting urban policy, developing urban discourse, and integrating the urban agenda into EU cohesion policy. Key documents and speeches by the Commissioners responsible for regional policy are also analyzed. It is concluded that during the period under study — thanks in part to the “integration speak” of D. Hübner and J. Hahn — the urban agenda took on tangible shape within cohesion policy; however, the process of its formation was not yet complete by 2014.

Keywords: social constructivism, discourse, D. Hübner, J. Hahn, integration speak, cohesion policy, EU urban agenda, DG REGIO

For citation: Budanova, I. A. and Nikiforova, V. A. (2026), 'Integration speak as a way to shape the urban agenda in the EU. Part I: Hübner and Hahn', *Intelligentsia i mir* [Intelligentsia and the world], no. 3: 100—119 (in Russ.).

Введение

В 2026 году исполняется 10 лет городской повестке ЕС, объединившей сотни организаций и экспертов, национальных и наднациональных политиков, городские сообщества и рядовых горожан. Благодаря этой синергии сегодня городская политика ЕС является важнейшим инструментом преодоления социально-экономического неравенства, борьбы с климатическим кризисом и внедрения инноваций. Города стали главными полигонами для реализации европейских стратегий устойчивого развития, цифровизации и зеленого перехода.

Важность данного направления основывается на том, что в городах проживает около 75 % населения Европы, производится 85 % всего ВВП ЕС, локализовано 70 % рабочих мест, и 70 % всего законодательства Союза также внедряется на городском уровне.

Следует подчеркнуть, что политика ЕС всегда в большей или меньшей степени была «городской и пространственной» [Eltges, 2009: 68—69], а с начала 2000-х гг. стало очевидно, что экономический рост в ЕС будет обеспечиваться, в первую очередь, за счет городов и что ни страны-участницы, ни сам Евросоюз не смогут достичь целей своей экономической и социальной политики без взаимодействия с городами.

В этом контексте постановка вопроса, как и какими способами формировалась городская повестка, кто выступал основным двигателем этого процесса, выглядит весьма обоснованной.

Методология и методы исследования

Для дальнейшего разговора о формировании городской повестки ЕС и новейших трендах городского развития авторы статьи считают необходимым обратиться к теории социального конструктивизма, которая, среди прочего, изучает идеальные

факторы (идеи и идентичности), когнитивные факторы (лежащие в сфере мышления), а также дискурс (речевая интерпретация реальности).

Так, немецкий политолог и специалист по международным отношениям Томас Риссе, определяя социальный конструктивизм, отметил, что социальная реальность не падает с небес, но создается агентами и воспроизводится в повседневной жизни людей. Это и есть «социальное конструирование реальности» [Risse, 2009: 160]. Применительно к городской повестке ЕС (далее — ГП ЕС), такое видение помогает понять способы и механизмы ее формирования: *агенты* в лице ответственных министров, профильных органов и институтов ЕС, особенно глав Генерального директората ЕС по региональной (и городской) политике (далее — DG REGIO), *задают* вектор и *создают* новые инструменты городского развития, *реализуют* свою политику «на местах» — в мегаполисах, городах и пригородах, в том числе за счет продвижения городского дискурса.

Акцент на словах, языке и дискурсе — это еще одна составляющая социального конструктивизма. Николас Онуф, основоположник теории, в работе «Мир, который мы создаем» говорил о высокой значимости иллокутивных речевых актов в создании социальных правил и институтов [Азизов, 2015: 45], а знаменитый его тезис «говорить — значит действовать» и сегодня является центральным в полемике конструктивистов.

«Именно в дискурсе люди создают и воссоздают смыслы», — утверждают Никки Слокум и Люк ван Лангенхове [Slocum and Langenhove van, 2004: 231]. В контексте данной работы особое значение приобретает упоминаемый авторами «integration speak». В данной статье integration speak будет интерпретироваться как «интеграционный разговор» или «интеграционный диалог», который становится одним из способов конструирования реальности и связующим мостом между институтами ЕС, а в нашем случае — между институтами и городами. Вслед за Н. Слокумом и Л. ван Лангенхове авторы статьи рассматривают integration speak как способ представления и решения вопросов интеграции в письменной или устной форме. Изучение integration speak позволяет осмыслить, как слова создают реальность, как риторика, связанная с транснациональным сотрудничеством, активно

формирует политику, определяет динамику власти и влияет на общественную идентичность и социальную сплоченность. Таким образом, анализируя выступления глав DG REGIO Д. Хюбнер, Й. Хана, К. Крецу и Э. Феррейры, авторы статьи попытаются проследить выстраивание дискурса городской повестки ЕС и ее формирования как социальной реальности в 2004—2014 гг. В первой части работы речь пойдет об интеграционном диалоге Д. Хюбнер и Й. Хана.

Основная часть

Возглавив DG REGIO, Данута Хюбнер уже имела за плечами солидный политический багаж. Будучи экономистом по образованию, она защитила кандидатскую, затем докторскую диссертацию по экономике, получила степень по юридическим наукам¹. В 1991—1994 гг. занимала должность заместителя директора Института развития и стратегических исследований в Варшаве, одновременно до 1997 г. была главным редактором авторитетного польского журнала «Экономист». В 1997—1998 гг. Данута Хюбнер возглавляла администрацию президента Александра Квасьневского. Осенью 1998 г. она стала заместителем исполнительного секретаря Европейской экономической комиссии при ООН, а в ноябре 2004 г. была назначена главой DG REGIO.

В 2004 г. генеральной линией Евросоюза было движение по принятой в 2000 г. Лиссабонской повестке, суть которой сводилась к тому, что ЕС должен был стать к 2010 г. «наиболее динамичной, конкурентоспособной и основанной на знаниях экономикой в мире»². В соответствии с обозначенным мейнстримом Д. Хюбнер на вверенном ей участке развернула деятельность, направленную на увеличение значимости политики сплочения (далее — ПС)³ в ЕС в контексте достижения целей Лиссабонской

¹ *Данута Мария Хюбнер*. URL: https://www.peoples.ru/state/politics/danuta-maria_hubner/ (дата обращения: 12.12.2022).

² Towards a Europe of Innovation and Knowledge: The Lisbon Special European Council. March, 2000. URL: <https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/summary/the-lisbon-special-european-council-march-2000-towards-a-europe-of-innovation-and-knowledge.html> (дата обращения: 12.12.2020).

³ Политика сплочения — одно из важнейших направлений деятельности ЕС на современном этапе его развития, связанное с выравниванием

повестки. В этом свете интересно проследить в ее интеграционном диалоге возвращение собственно городского сюжета внутри политики сплочения.

В 2004 г. городская повестка в ЕС еще не сформировалась, но в Лилльской декларации, принятой еще в 2000 г., были намечены направления работы с городами на наднациональном и национальном уровнях. Например, признание роли больших и малых городов в пространственном планировании, партнерство государственного и частного секторов в области восстановления городов, распространение передового опыта и создание городских сетей, использование информационных технологий в качестве инструмента городской политики — и пр.⁴

Анализ выступлений Дануты Хюбнер за 2005 г. позволяет увидеть, что основной темой ее integration speak являлась деятельность, направленная на 1) рост экономической привлекательности государств-членов, регионов и городов ЕС и 2) встраивание формирующегося городского измерения в ПС⁵. Данное подразумевает как принятие конкретных действий со стороны ЕК в целом и DG REGIO в частности, так и коммуникацию *при помощи различных выступлений* (здесь и далее курсив наш. — И. Б., В. Н.), популяризирующих и продвигающих данное направление среди различных стейкхолдеров.

Важную мысль Д. Хюбнер озвучила, выступая 10 октября 2005 г. на открытии Европейской недели регионов и городов: «Европейская комиссия не занимается *собственной* региональной политикой. Государства-члены, регионы и города являются

европейских регионов, движением к *monotopia*. Внутри ПС сконцентрирован обширный круг вопросов, относящихся к социальной, экономической сферам, трудоустройству и благоустройству территорий, в том числе и городских.

⁴ Lille Declaration: Towards a “European Greenways Network”, 12.09.2000. URL: <https://www.aevv-egwa.org/lille-declaration/> (дата обращения: 07.09.2022).

⁵ Hübner D. Third World Investment Conference La Baule. France, 30.06.2005. URL: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/SPEECH_05_402 (дата обращения: 07.09.2022); Hübner D. Opening Session of the European Week of Regions and Cities — OPEN DAYS 2005. 10 October 2005. URL: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/SPEECH_05_591 (дата обращения: 07.09.2022).

нашими партнерами, которые разделяют с нами ее разработку, управление и реализацию»⁶. На пленарной сессии в рамках упомянутого мероприятия Д. Хюбнер отметила, что «европейские города и регионы должны получить сильный голос, и мы, лица, принимающие решения, должны внимательно прислушиваться к их опасениям и надеждам»⁷.

В этом же выступлении комиссар упомянула понятие «городская повестка». Она не раскрыла его содержания, но отметила, что «мы намерены сделать их (города. — *И. Б., В. Н.*) основой политики сплочения, и для этого есть веские основания: города являются двигателями роста и центрами занятости ... именно города должны стать основой ПС, и исход битвы за устойчивое развитие почти наверняка будет решаться в городах»⁸. Данную мысль она потом неоднократно повторяла в своих выступлениях, например на семинаре мэров в Праге в ноябре 2005 г.

Идею о совместных усилиях (самых городов и уровня ЕС. — *И. Б., В. Н.*) для решения общих проблем в городах Д. Хюбнер продвигала на упомянутом семинаре мэров в Праге (11 ноября 2005 г.): «Небольшие муниципалитеты могут объединить усилия и разработать общие проекты. Такие действия, как модернизация общественной инфраструктуры (например, станции очистки сточных вод) или создание условий для оптимальной работы других (частных) партнеров (например, развитие промышленных парков), могут быть подготовлены и реализованы при поддержке ЕС»⁹.

Продолжая развивать городскую тематику в контексте принятия Бристольского аккорда¹⁰ (6 декабря 2005 г.), Д. Хюбнер

⁶ Hübner D. Opening Session of the European Week of Regions and Cities — OPEN DAYS 2005. Brussels, 10 October 2005.

⁷ Hübner D. Cities: key players in regional policy and the Lisbon agenda. Brussels, 12 October 2005. URL: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/SPEECH_05_599 (дата обращения: 27.09.2022).

⁸ Ibid.

⁹ Hübner D. Cohesion Policy after 2006 — the role of cities. Prague, 11 November 2005. URL: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/SPEECH_05_681 (дата обращения: 27.09.2022).

¹⁰ Документ важен тем, что в нем введен концепт «устойчивый город-сообщество»: «Устойчивые сообщества — это места, где люди

отметила: «Города — *полноправные партнеры* политики сплочения. Я хочу позаботиться о том, чтобы у городов были средства для выполнения этой работы»¹¹. Как глава DG REGIO Хюбнер неоднократно подчеркивала важность общественного обсуждения городских инициатив. Так, выступая на «Европейском конгрессе городских сетей и городов “Acquis URBAN”»: от видения к действию», она приветствовала многочисленные отклики на Бристольский аккорд, поступившие от городов, регионов, государств-членов и ассоциаций¹². Возвращаясь к мысли о партнерстве различных уровней, обращаясь к городам (в лице различных стейкхолдеров), она отметила: «Убедитесь, что ваш голос услышан. ... Будущее в ваших руках. Мы в Европейской комиссии *предоставили* вам инструменты, *вы* — в государствах-членах, регионах и городах — *должны* выполнять эту работу»¹³.

Как было упомянуто выше, формирование городской повестки шло путем взращивания ее внутри политики сплочения. И, поскольку программный период 2000—2006 гг. подходил к концу, появилось перспективное «окно возможностей» для расширения городской тематики в новой ПС на 2007—2013 гг.

По доступным выступлениям 2006 г., интеграционный разговор свидетельствует, что Д. Хюбнер продолжала развивать идею с подключением городов к политике сплочения на новом этапе. Так, используя уже упомянутую нами выше масштабную

хотят жить и работать, сейчас и в будущем. Они удовлетворяют разнообразные потребности своих жителей, чутко относятся к окружающей их среде и способствуют высокому качеству жизни. Они безопасны и инклюзивны, хорошо спланированы, ... предлагают равные возможности и качественные услуги для всех». См.: Bristol Accord. Conclusions of Ministerial Informal on Sustainable Communities in Europe. 6—7.12.2005. URL: http://urban-intergroup.eu/wp-content/files_mf/uk2005bristolaccord.pdf (дата обращения: 27.09.2022).

¹¹ Hübner D. Making cities full partner in cohesion policy. Brussels, 6 December 2005. URL: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_05_1533 (дата обращения: 27.09.2022).

¹² Hübner D. Where do we stand? Preparing the mainstreaming of URBAN into EU Cohesion Policy. Slovenia, 31 March 2006. URL: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/SPEECH_06_214 (дата обращения: 27.09.2022).

¹³ Ibid.

городскую площадку — «Европейский конгресс городских сетей и городов “Acquis URBAN”: от видения к действию» (31 марта 2006 г., Марибор, Словения), — Д. Хюбнер заявила: «...на сегодня *мое послание* к вам звучит следующим образом: “начиная с 2007 г., мы предложим городам много интересных новых возможностей ... Я хотела бы призвать вас сделать так, чтобы *ваш голос был услышан* в рамках этого процесса, чтобы *мы могли усилить городское измерение* нашей политики. Города — это центры перемен, рисков и инноваций, а также передовой край европейской конкурентоспособности. Но у многих наших городов есть и темная сторона. ... Социальная изоляция и неблагополучные районы до сих пор остаются проблемами в Европе”»¹⁴.

В 2007 г., в период действия новой финансовой перспективы ЕС на 2007—2013 гг. и, соответственно, нового этапа ПС, Д. Хюбнер продолжила развивать городскую тему, используя и связывая между собой многочисленные документы, принятые Европейской комиссией и другими заинтересованными сторонами. К числу таких документов относится принятая в 2007 г. Лейпцигская хартия устойчивых европейских городов (далее — Лейпцигская хартия)¹⁵, к которой в тот период времени представители городов предпочитали апеллировать в большей степени¹⁶. Возможно, это связано с тем, что данный документ был разработан и принят министрами государств-членов ЕС, ответственными за городское развитие, чей интеграционный диалог был более привычен и понятен для заинтересованных в городском развитии сторон.

Представляется, что для Д. Хюбнер, как главы DG REGIO, было важно донести информацию именно об инициативах-действиях ЕК для городов. Так, во многих своих выступлениях 2007 г. она популяризирует программу Еврокомиссии URBACT¹⁷,

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Hübner D. Networking is an important tool in sustainable urban and territorial development. Berlin, 5 November 2007. URL: https://ec.europa.eu/archives/commission_2004-2009/hubner/speeches/pdf/berlin_urbact_20071105.pdf (дата обращения: 27.09.2022).

¹⁶ Лейпцигская хартия устойчивых европейских городов в 2007 г. принята в Лейпциге 24—25 мая 2007 г.

¹⁷ Первый цикл URBACT—URBACT длился с 2002 по 2006 гг. и основывался на пилотных проектах ЕС, начавшихся еще в конце

которая, по ее мнению, и является основным инструментом создания сетей городов, обмена городским опытом¹⁸. Вместе с тем в риторике Д. Хюбнер звучат и положения Лейпцигской хартии. В частности, она неоднократно возвращается к мысли об интегрированном (*мультидисциплинарном, в ее интерпретации*) подходе при выстраивании городской повестки.

Еще одним моментом, на который стоит обратить внимание в рамках *integration speak*, является то, что после 2007 г. Хюбнер всё чаще говорит о важности европейской помощи и устойчивом городском развитии (*sustainable urban development*). Например, в берлинской речи (5 марта 2007 г.) города обозначены в качестве ключевых действующих лиц Лиссабонской повестки¹⁹.

Подводя промежуточные итоги своей деятельности в отчете своего Директората от 19 июня 2007 г., одним из своих важнейших достижений она считает работу, проведенную по выстраиванию партнерства между уровнем ЕС и городами. Так, Д. Хюбнер приветствовала превращение Дней открытых дверей Европейской недели городов и регионов в «ведущее событие в календаре региональной политики с привлечением более 7000 участников в год из государственного и частного секторов, а также ... содействие партнерству посредством консультаций по всем крупным политическим инициативам с регионами и городами, бизнесом, академическими кругами и НПО»²⁰. Данное взаимодействие, по ее мнению, должно было стать основным двигателем в оформлении городской повестки в качестве самостоятельного направления.

Истечение срока полномочий Д. Хюбнер на посту главы DG REGIO открыло дорогу новому еврочиновнику — Йоханнесу Хану. Характеризуя специфику его *integration speak* для форми-

1980-х гг. и содержащих комплексные подходы к восстановлению городов. Всего было задействовано 217 городов-партнеров.

¹⁸ Hübner D. Networking is an important tool in sustainable urban and territorial development. Berlin, 5 November 2007.

¹⁹ Ibid.

²⁰ Hübner D. The achievements of Europe's regional policy, 2004—2009. Brussels, 19 June 2009. URL: https://ec.europa.eu/archives/commission_2004-2009/hubner/speeches/pdf/2009/political_legacy_190609.pdf (дата обращения: 27.09.2022).

рования городской повестки, скажем несколько слов об этой персоне.

Йоханнес Хан, так же как и Данута Хюбнер, имел немалый политический багаж, включившись в новую для него работу. Он изучал право в Венском университете, имел степень доктора по экономике, опыт управления на различных австрийских предприятиях и городского менеджмента в региональном совете Вены. В 2007 г. стал министром науки и исследований, а в декабре 2008 г. — январе 2009 г. являлся федеральным министром юстиции. На должности министра науки Й. Хан в том числе уделял особое внимание привлечению общественности к большому количеству исследователей, с особым акцентом на женщинах-исследователях, включая назначение женщин-ученых на руководящие должности. При нем были увеличены стипендии студентам, появились гранты на академическую мобильность. Таким образом, к моменту вступления в должность у Хана был серьезный опыт руководителя и человека, понимающего нужды городов.

Й. Хан начал исполнять мандат с 2010 г. Прежде чем анализировать городские сюжеты в *интеграционном разговоре* нового Комиссара, следует отметить ряд важных моментов.

Во-первых, «в наследство» Й. Хану достались уже вполне очевидные контуры городской повестки и один из главных методов развития городов — интегрированный подход, отраженный в Лейпцигской хартии.

Во-вторых, на предыдущем этапе развития ПС городские инструменты получили больше финансирования и стали доступнее для городов, а вовлеченность городов в финансовые инструменты ЕС в целом стала больше.

В-третьих, в 2010 г. на смену Лиссабонской повестке пришла стратегия «Европа 2020», и Й. Хану нужно было встроить городскую тематику в новые целевые ориентиры.

В-четвертых, действующая ПС 2007—2013 принималась еще в докризисный период, поэтому перед Й. Ханом на фоне мирового экономического кризиса, серьезно затронувшего и Европу, стояла непростая задача: не только не потерять объемы бюджета политики сплочения на следующий финансовый период 2014—2020 гг., но и постараться увеличить их, в том числе за счет интенсификации городского интеграционного диалога

(документы и выступления) и привлечения как можно большего числа стейкхолдеров.

Таким образом, можно сказать, что, с одной стороны, еврочиновнику было легче продвигать городской дискурс, ибо значимость городов для развития Европы в целом и их роли в ПС в частности уже не оспаривалась. Города, как неоднократно отмечала Д. Хюбнер, были на передовой европейского развития, но в то же время, в условиях кризиса и смены стратегии развития ЕС, нужно было постараться не потерять накопленный багаж и постараться умножить его.

Одна из его первых знаковых «городских речей», «Города, обеспечивающие разумный, устойчивый и социально инклюзивный рост. На пути к сильному городскому измерению политики сплочения ЕС» (22 июня 2010 г.), произнесенная по случаю подписания Толедской декларации, подчеркнула важность интегрированного подхода к городскому развитию²¹. По сути, Толедская декларация встроила формирующуюся городскую повестку в масштабную стратегию «Европа 2020», принятую несколькими днями ранее. Например, была отмечена необходимость продвигать умное (smart), более устойчивое и инклюзивное городское развитие в европейских больших и малых городах. Ключевым на этом направлении и должен был остаться интегрированный подход к городской политике, унаследованный от Лейпцигской хартии [Буданова, Никифорова, 2023: 94—104].

В этой речи можно выделить несколько пластов. Во-первых, проблемы энергопотребления городов. По мнению Й. Хана, у самих городов есть решение вопроса: «Городской образ жизни имеет тенденцию быть гораздо менее энергоемким... Горожане могут использовать автомобили гораздо реже»²². Во-вторых, возможности городов как передового края внедрения

²¹ Toledo informal ministerial meeting on urban development declaration. Toledo, 22.06.2010. URL: https://www.ccre.org/docs/2010_06_04_toledo_declaration_final.pdf (дата обращения: 07.10.2022).

²² Hahn J. Cities delivering smart, sustainable and socially inclusive growth. Towards a strong urban dimension of EU cohesion policy. Toledo, 22 June 2010. URL: https://ec.europa.eu/archives/commission_2010-2014/hahn/headlines/speeches/pdf/20100622_toledo_en.pdf (дата обращения: 07.10.2022).

инноваций и стимулирования экономического прогресса. В-третьих, представление о городах как о главном активе Европы, потенциальных точках роста. В-четвертых, совместная работа национального и наднационального уровней: «...политические деятели всего ЕС должны осознать, что ориентация на города — это хороший способ *приблизить политику к нашим гражданам*». Для Й. Хана, согласно его интеграционному диалогу, города — «драйверы роста и устойчивого развития, в том числе за счет улучшения качества жизни, что должно стать главной целью развития Союза»²³.

Между integration speak Й. Хана и Д. Хюбнер есть много схожего, что говорит о преемственности их взглядов и курсов: Хан также возвращает городскую повестку внутри ПС путем интегрированного подхода, отмечает ключевую роль ЕК в инициировании и продвижении программ (URBAN, URBUST и др.), которые «*всем помогают мыслить по-новому*»²⁴, популяризирует инструменты ЕК для городской политики (Urban Innovative Actions — общеевропейский конкурс городских предложений, «городская платформа развития» — своеобразный «университет городского развития»)»²⁵.

Новым в интеграционном диалоге Комиссара становятся личные рассуждения на тему модели европейского города и его роли для ЕС: «Я считаю эту модель, отражающую большое культурное разнообразие и богатство Европы, уникальной особенностью, которую нам необходимо сохранять, развивать и укреплять. Чтобы лучше определить будущее наших городов, я хочу начать *европейский диалог* с вами, городами и их жителями ... Это может касаться практических вопросов, например: “Как *мы* должны организовать общественные услуги, чтобы наилучшим образом удовлетворить потребности наших граждан?” — “Как следует строить города, чтобы быть более энергоэффективными и, следо-

²³ Ibid.

²⁴ Ibid.

²⁵ Hahn J. Harnessing urban potential — working together for a smart, sustainable, and inclusive Europe. Brussels, 16 February 2012. URL: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/SPEECH_12_101 (дата обращения: 07.10.2022).

вательно, экономически эффективными?” или: — “Каково приемлемое время, чтобы добраться от места, где вы живете, до места, где вы работаете?” но также должен ориентироваться на более общие вопросы, например: “Как мы можем *управлять нашими городами*, чтобы наши *граждане* оставались политически заинтересованными и активными?”»²⁶.

Элементы integration speak, прозвучавшие в Толедо, Й. Хан неоднократно использовал в последующих выступлениях, например на конференции, посвященной выходу 5-го Отчета по сплочению (10 ноября 2010 г.)²⁷, на 5-м форуме сплочения (1 февраля 2011 г.)²⁸, на конференции «Будущее городов» (28 февраля 2011 г.)²⁹ — и др.

В последней упоминаемой речи Й. Хан отмечает, что разработка европейской городской стратегии является одним из его политических приоритетов. Его интеграционный диалог относительно городов весьма эмоционален: «... Это *наши лучшие карты* в сегодняшней глобализированной экономике. Это *наше самое мощное оружие* в борьбе с социальной изоляцией. Они *наше будущее*. И они *будущее Европы*»³⁰. Причем эту идею он часто транслирует в последующих своих выступлениях³¹. Учитывая его работу в городском совете Вены, можно предположить, что

²⁶ Hahn J. Cities delivering smart, sustainable and socially inclusive growth. Towards a strong urban dimension of EU cohesion policy. Toledo, 22 June 2010.

²⁷ Hahn J. The Future of Cohesion Policy Brussels, 10 November 2010. URL: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/SPEECH_10_640 (дата обращения: 07.10.2022).

²⁸ Hahn J. Europe 2020 — New challenges for economic, social and territorial cohesion Brussels, 1 February 2011. URL: https://ec.europa.eu/archives/commission_2010-2014/hahn/headlines/speeches/pdf/01022011_eu2020_challenges.pdf (дата обращения: 07.10.2022).

²⁹ Hahn J. The Future of Cities. London, 28 February 2011. URL: https://ec.europa.eu/archives/commission_2010-2014/hahn/headlines/speeches/pdf/28022011_chatham_house_en.pdf (дата обращения: 07.10.2022).

³⁰ Ibid.

³¹ Hahn J. Improving the impact of Cohesion Policy through an integrated place-based approach. URL: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/SPEECH_11_283 (дата обращения: 07.10.2022).

Й. Хан выстраивает общеевропейский городской дискурс, в т. ч., исходя из личного опыта: «Вы все знаете, что это особенно близко моему сердцу — я до мозга костей житель Вены и был членом городского совета Вены. Я прекрасно осведомлен о проблемах, с которыми сталкиваются города в Европе, и на практике знаю, насколько сложным может быть городское развитие³². И в другой речи, по случаю открытия Городского форума, он дополняет: «... но я также знаю, что *мы* (ЕК и граждане. — *И. Б., В. Н.*) не в полной мере используем уникальную энергию и разнообразие нашей городской сети.... Город — это место, где можно собрать кубик Рубика с помощью одной комплексной стратегии»³³, — подразумевая под этим интегрированный подход.

Здесь можно отметить еще один важный момент. Одна из составляющих его интеграционного диалога посвящена проблеме формирования круга заинтересованных лиц, которые бы разделяли и масштабировали слова-действия Комиссара. В большинстве речей Й. Хан в качестве стейкхолдеров упоминает ЕК, городские власти, горожан, предпринимателей и др. лиц. При этом, исходя из контекста его выступлений, сам глава DG REGIO и его Директорат занимают позицию «первые среди равных».

Еще один интересный тезис его интеграционного диалога заключается в том, что «административные границы городов больше не отражают реалии городского развития. Нам нужна более гибкая функциональная география, чтобы реагировать на конкретные проблемы»³⁴.

Комиссар нередко демонстрирует в своих речах знание ситуации в отдельных землях и регионах. Так, выступая в Голландии, он замечает: «Устойчивое городское развитие будет особенно

³² Hahn J. The future EU cohesion policy: Investing in Europe's cities. Warsaw, 24 October 2011. URL: https://ec.europa.eu/archives/commission_2010-2014/hahn/headlines/speeches/pdf/24102011_investing_europe_cities.pdf (дата обращения: 07.10.2022).

³³ Hahn J. Harnessing urban potential — working together for a smart, sustainable, and inclusive Europe. Brussels, 16 February 2012. URL: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/SPEECH_12_101 (дата обращения: 08.11.2023).

³⁴ Hahn J. The future EU cohesion policy: Investing in Europe's cities. Warsaw, 24 October 2011.

интересно в Нидерландах, где плотность населения самая высокая в Европе и где города обеспечивают энергию и стремление к экономическому развитию³⁵. Или, в другом выступлении, он сравнивает сразу несколько стран: «... сравните, например, Румынию с Великобританией. Почти 20 % городского населения Британии находятся на грани бедности. В Румынии этот показатель составляет всего 5 % ... В Дании у трети горожан нет автомобиля, в Италии это всего около 15 %. Таким образом, вместо того чтобы пытаться навязать городам единый подход, мы должны быть *максимально чуткими к конкретным потребностям*, достигая при этом наших основных целей³⁶. Выделенное курсивом — это еще одна часть его *integration speak*, которую он неоднократно использовал в своих выступлениях.

В ряде выступлений Й. Хан размышляет над вопросом, для чего нужна городская повестка, и этим привлекает к ней внимание. Так, на «Городском форуме» (Брюссель, 16 февраля 2012 г.) он отмечает: «Будущее будет городским не только в Европе, но и во всем мире. Ожидается, что Китай, крупнейший экономический конкурент Запада, будет иметь 15 мегаполисов со средним населением 25 млн человек в каждом к 2025 г. Европейские города должны быть готовы к конкуренции»³⁷. Или, например, он апеллирует к историческому наследию: «Наши общие европейские ценности имеют городскую историю. От греческого полиса, где зародилась демократия, до итальянских городов-государств и торговой сети Северной Европы, до городов Промышленной революции, *мы обязаны тем, кто мы есть, творчеству наших городов*. Города, а не нации, были главными игроками на протяжении большей части существования нашей цивилизации, и *города*

³⁵ Hahn J. Cohesion Policy in support of smart, sustainable and inclusive growth. Eindhoven, 3 February 2012. URL: https://ec.europa.eu/archives/commission_2010-2014/hahn/headlines/speeches/pdf/03022012_noord_brabant.pdf (дата обращения: 08.11.2023).

³⁶ Hahn J. Harnessing urban potential — working together for a smart, sustainable, and inclusive Europe. Brussels, 16 February 2012. URL: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/SPEECH_12_101 (дата обращения: 08.11.2023).

³⁷ Ibid.

могут снова обогнать нации в качестве основных строительных блоков Европы»³⁸.

Таким образом, Й. Хан, используя различные площадки, не только популяризирует дискурс городской повестки ЕС, но и придает ему конкретные очертания: опора на исторический фундамент, привлечение всех заинтересованных сторон, партнерство уровней (наднационального, национального, локального), внимание к запросам и потребностям городов и граждан, гибкая функциональная география — и т. д.

Между февралем и мартом 2013 г. DG REGIO был переименован в Генеральный директорат по региональной и *городской* политике. Во многом это было связано с уже почти сформированной городской повесткой и, как нам представляется, активностью самого Й. Хана, чьи слова-действия были поддержаны председателем ЕК, государствами-членами ЕС в лице их лидеров, городскими и региональными сообществами.

В 2011 г. ЕК выпустила доклад «Города будущего: проблемы, виденья, пути достижения»³⁹, значимость которого для формирования городской повестки подтверждается тем, что Й. Хан неоднократно к нему обращался в последующих выступлениях и подчеркивал, что многие инициативы ЕК «возникли не на пустом месте», а опирались на мнения экспертов⁴⁰. Например, выступая в Брюсселе (18 июня 2013 г.), он вновь апеллировал к докладу, обрисовывая модель устойчивого городского развития⁴¹. Более того, Хан подчеркивал, что предложения по будущей политике сплочения 2014—2020 гг. во многом опираются на рекомендации «Городов будущего».

³⁸ Ibid.

³⁹ Cities of tomorrow — Challenges, visions, ways forward. European Commission. 2011. P. 1. URL: https://www.academia.edu/41509008/Cities_of_tomorrow_Challenges_visions_ways_forward (дата обращения: 15.03.2023).

⁴⁰ Ibid.

⁴¹ Hahn J. Opening Remarks on the URBACT Thematic Reports “Cities of Tomorrow: Action Today”. Brussels, 18 June 2013. URL: https://ec.europa.eu/archives/commission_2010-2014/hahn/regional_policy/upload/documents/Commissioner/18062013_URBACT_event.pdf. (дата обращения: 15.03.2023).

Поскольку Й. Хан возглавил DG REGIO в середине текущего этапа политики сплочения, то именно на его мандат пришлось формирование нового периода ПС 2014—2020 гг. Своими размышлениями по поводу новой политики сплочения и месте городской повестки в ней Й. Хан регулярно делился в своих выступлениях.

Отметим его базовые идеи: территориальный подход, дополнительное и доступное финансирование (порядка 330 млн евро для инновационных действий по поддержке городов, 40 % расходов структурных фондов на нужды городов), развитие городских сетей, сотрудничество городских властей в рамках программы URBACT, продвижение низкоуглеродных стратегий для городских районов, сокращение загрязнения воздуха, содействие устойчивой городской мобильности⁴².

Таким образом, все эти идеи были созвучны не только главной стратегии Европа 2020, но и отражали изменившуюся реальность: города стали неотъемлемой частью не только политики сплочения, но и развития ЕС.

В 2014 г. Й. Хан покинул свой пост, который заняла К. Крецу.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

За период 2004—2014 гг. городская повестка ЕС благодаря интеграционному диалогу Д. Хюбнер и Й. Хана обрела вполне зримые очертания.

Во-первых, за этот период появилось много документов (письменный *integration speak*), направленных не только на осмысление городских проблем, но и на выстраивание новой городской стратегии ЕС.

Во-вторых, структурно городская повестка стала неотъемлемой частью политики сплочения, заняв в ней особое место, связанное с повышением качества жизни и ростом благополучия рядовых граждан ЕС.

В-третьих, активный *integration speak* Д. Хюбнер и Й. Хана способствовал более видимому партнерству всех уровней (надна-

⁴² Ibid.

ционального, национального, локального) и вовлечению самих граждан в решение городских проблем.

Вместе с тем, нужно констатировать, что ни Д. Хюбнер, ни Й. Хану в период исполнения мандата не удалось в полной мере реализовать задуманное: за счет увеличения финансирования и значимости политики сплочения сформировать внутри нее полноценную городскую повестку. В продолжение темы для понимания дальнейшего формирования городской повестки необходимо рассмотреть интеграционный диалог К. Крецу и Э. Феррейры в 2014—2024 гг.

Список источников

- Азизов У. Б.* Конструктивизм в международных отношениях: интерпретация Николаса Онуфа, Фридриха Крадохвила и Александра Вендта. Санкт-Петербург: Алетейя, 2015. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=363141> (дата обращения: 03.03.2023).
- Буданова И. А., Никифорова В. А.* От Лейпцигской хартии к ... Лейпцигской хартии: становление городской повестки европейского союза (2007—2020) // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Вып. 2. С. 94—104.
- Eltges M.* Leipzig Charter on sustainable European cities — a work in progress // European spatial research and policy. 2009. Vol. 16, № 2. P. 63—78.
- Risse T.* Social Constructivism and European Integration // Wiener A., Borzel T. A., Risse T. European Integration Theory. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press, 2009. P. 159—175.
- Slocum N., Langenhove Van L.* The Meaning of Regional Integration: Introducing Positioning Theory in Regional Integration Studies // Journal of European Integration. 2004. № 26 (3). P. 227—252.

References

- Azizov, U. B. (2015), *Konstruktivizm v mezhdunarodnykh otnosheniiakh: interpretatsiia Nikolasa Onufa, Fridrikha Krato khvila i Aleksandra Vendta* [Constructivism in International Relations: the Interpretation of Nicholas Onuf, Friedrich Krato khvil and Alexander Wendt], Aletei-ia, Sankt-Peterburg, Russia, available at: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=363141> (Accessed 03 March 2023).

- Budanova, I. A. and Nikiforova, V. A. (2023), 'From Leipzig Charter to ... Leipzig Charter: Formation of the European Union Urban Agenda (2007—2020)', *Vestnik Ivanovskogo gosudarstvennogo universiteta, seriia: Gumanitarnye nauki* [Ivanovo State University Bulletin, Series: Humanities], iss. 2: 94—104.
- Eltges, M. (2009), 'Leipzig Charter on sustainable European cities — a work in progress', *European spatial research and policy*, vol. 16, no. 2: 63—78.
- Risse, T. (2009), 'Social Constructivism and European Integration', in Wiener, A., Borzel, T. A. and Risse, T. (eds), *European Integration Theory*, 3rd ed., Oxford University Press, Oxford, UK: 159—175.
- Slocum, N. and Langenhove, Van L. (2004), 'The Meaning of Regional Integration: Introducing Positioning Theory in Regional Integration Studies', *Journal of European Integration*, no. 26 (3): 227—252.

Статья поступила в редакцию 25.11.2025.; одобрена после рецензирования 22.12.2025; принята к публикации 25.12.2025.

The article was submitted 25.11.2025; approved after reviewing 22.12.2025; accepted for publication 28.01.2026.

Информация об авторах / Information about the authors

И. А. Буданова — кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры всеобщей истории и международных отношений, Институт гуманитарных наук, Ивановский государственный университет, Иваново, Россия.

I. A. Budanova — Candidate of Sciences (History), Associate Professor, Associate Professor of the Department of the General History and International Relations, Institute of Humanities, Ivanovo State University, Ivanovo, Russia.

В. А. Никифорова — старший менеджер по продажам АНО «Агентство по привлечению инвестиций в Ивановскую область», Иваново, Россия.

V. A. Nikiforova — Senior Sales Manager of ANO “Agency for Attracting Investments in the Ivanovo Region”, Ivanovo, Russia.

ЛИЧНОСТЬ В ИНТЕЛЛИГЕНТОВЕДЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

PERSONALITY IN THE DISCOURSE OF INTELLIGENTSIA STUDIES

Интеллигенция и мир. 2026. № 3. С. 120—135.
Intelligentsia and the World. 2026. No. 3. P. 120—135.

Научная статья
УДК 94(47):930
EDN <https://elibrary.ru/hzjgmq>
DOI: 10.46725/IW.2026.3.6

Научная специальность ВАК
5.6.1. Отечественная история
5.6.5. Историография, источниковедение,
методы исторического исследования

А. Ф. КЕРЕНСКИЙ И ЕГО ВЗАИМООТНОШЕНИЯ С ГЕНЕРАЛОМ Л. Г. КОРНИЛОВЫМ В СОВЕТСКОЙ И СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ИСТОРИОГРАФИИ

Алексей Валерьевич Антошин

Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия,
alex_antoshin@mail.ru, SPIN-код: 6285-4494,
<https://orcid.org/0000-0002-6093-2219>

Георгий Алексеевич Жидков

Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия,
zhidkovgeorgij@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0003-8331-4557>

Аннотация. Статья анализирует советскую и современную российскую историографию образа А. Ф. Керенского в контексте его конфликта с генералом Л. Г. Корниловым. Источниковой базой статьи послужили публикации 1920-х гг., «Краткий курс истории ВКП (б)», работы послесталинского и перестроечного времени, исследования 1990—2010-х гг. Авторы указывают, что проблема образа

© Антошин А. В., Жидков Г. А., 2026

А. Ф. Керенского обладает высокой степенью актуальности и научной значимости, поскольку она тесно связана с вопросом об альтернативности путей развития России в условиях революции 1917 г. Авторы опираются на принципы историзма, целостности, ценностного подхода, характерные для историографических исследований, а также на методологические подходы современной имагологии.

Авторы приходят к выводу о зависимости интерпретаций исследователей от идеологической рамки, показывают эволюцию образа А. Ф. Керенского в советской историографии. Обоснован вывод о том, что в советской исторической литературе доминировало представление о личностном, а не социально-политическом характере конфликта А. Ф. Керенского и Л. Г. Корнилова, что не исключало нюансов в формировании их образов. Авторы показывают, что в перестроечной историографии не произошло принципиальных изменений в конструировании образа А. Ф. Керенского. Доказано, что в постсоветской историографии произошел постепенный распад единого дискурса о А. Ф. Керенском, что, однако, не сопровождалось формированием его общенационального позитивного образа. Сделан вывод о переходе историков от схемы «классового тождества» к анализу мотивов и легитимации. Показано, что сам сюжет выступил своеобразным маркером смены историографических парадигм.

Ключевые слова: Керенский, Корнилов, конфликт Керенского и Корнилова, Корниловский мятеж, Временное правительство, советская историография, «Краткий курс истории ВКП (б)», постсоветская историография, историографический образ, Б. И. Колоницкий

Для цитирования: Антошин А. В., Жидков Г. А. А. Ф. Керенский и его взаимоотношения с генералом Л. Г. Корниловым в советской и современной российской историографии // Интеллигенция и мир. 2026. № 3. С. 120—135.

A. F. KERENSKY AND HIS RELATIONSHIP WITH GENERAL L. G. KORNILOV IN SOVIET AND MODERN RUSSIAN HISTORIOGRAPHY

Alexey V. Antoshin

Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia, alex_antoshin@mail.ru,
SPIN-код: 6285-4494, <https://orcid.org/0000-0002-6093-2219>

Georgiy A. Zhidkov

Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia, zhidkovgeorgij@yandex.ru,
<https://orcid.org/0009-0003-8331-4557>

Abstract. This article analyzes Soviet and contemporary Russian historiography of A. F. Kerensky in the context of his conflict with General L. G. Kornilov. The article draws on publications from the 1920s, “A Short Course in the History of the All-Union Communist Party (Bolsheviks),” works from the post-Stalin and perestroika periods, and research from the 1990s—2010s. The authors point out that the problem of A. F. Kerensky's image is highly relevant and scholarly, as it is closely linked to the question of alternative paths for Russia's development in the wake of the 1917 Revolution. The authors draw on the principles of historicism, integrity, and a value-based approach characteristic of historiographic research, as well as on the methodological approaches of modern imagology.

The authors conclude that researchers' interpretations depend on their ideological framework and demonstrate the evolution of A. F. Kerensky's image in Soviet historiography. The article substantiates the conclusion that the Soviet historical literature was dominated by the idea of the personal, rather than socio-political, nature of the conflict between A. F. Kerensky and L. G. Kornilov, which did not exclude nuances in the formation of their images. The authors demonstrate that perestroika historiography did not undergo fundamental changes in the construction of the image of A. F. Kerensky. It is proven that in post-Soviet historiography there was a gradual disintegration of a unified discourse on A. F. Kerensky, which, however, was not accompanied by the formation of a national positive image of him. A conclusion is made about the transition of historians from the “class identity” scheme to the analysis of motives and legitimation. It is shown that the plot itself acted as a kind of marker of a shift in historiographical paradigms.

Keywords: Kerensky, Kornilov, the conflict between Kerensky and Kornilov, Kornilov rebellion, Provisional Government, Soviet historiography, “A Short Course in the History of the All-Union Communist Party (Bolsheviks)”, Post-Soviet historiography, historiographic image, B. I. Kolonitsky

For citation: Antoshin, A. V. and Zhidkov, G. A. (2026), ‘A. F. Kerensky and his relationship with General L. G. Kornilov in Soviet and modern Russian historiography’, *Intelligentsia i mir* [Intelligentsia and the World], no. 3: 120—135 (in Russ.).

Введение

Актуальность. Фигура А. Ф. Керенского занимает одно из ключевых мест в интерпретациях событий 1917 г. Постановка проблемы возможности реализации демократического пути развития России в условиях революции влечет за собой необходимость анализа личности главы Временного правительства, с которым чаще всего и ассоциируется эта альтернатива. В свою очередь, это почти неизбежно выводит исследователей на вопрос о том, какие факторы обусловили политическое поведение А. Ф. Керенского в один из решающих моментов революционной эпохи, связанный с выступлением генерала Л. Г. Корнилова. Проблема соотношения демократического и авторитарного путей развития страны в 1917 г. является научно значимой и актуальной.

Постановка вопроса. В разные эпохи в историографии, посвященной А. Ф. Керенскому, складывались различные объяснительные модели и образы политика. Уже в 1917 году появились публикации, осмыслившие его роль и вклад в революционные процессы. Подобные тексты выполняли две функции: с одной стороны, удовлетворяли общественный интерес к «жизни вождей», с другой — участвовали в формировании новой политической памяти, легитимизирующей революционных лидеров [Колоницкий, 2021: 45—55].

В условиях цензуры и официальной оценочной парадигмы советская историографическая традиция закрепляла преимущественно негативные образы политика, что отмечалось, в частности, в исследовании А. Ю. Сулова [Сулов, 2014: 222—230]. Современная историография отошла от единой объяснительной модели и характеризуется множественностью интерпретаций.

М. Г. Гришунькина и А. Б. Николаев обозначили такую ситуацию как «поиски Керенского» [Гришунькина, 2014: 242].

Именно конфликт А. Ф. Керенского с генералом Л. Г. Корниловым является одним из наиболее показательных эпизодов для исследования образа главы Временного правительства. В советской историографии этот сюжет рассматривался как закономерный этап кризиса буржуазной власти, подводившего страну к событиям Октября. Современная историография, в отличие от советской, не всегда делает конфликт центральным сюжетом, чаще рассматривая его в иных исследовательских оптиках.

Цель данной статьи — анализ образов и интерпретаций конфликта А. Ф. Керенского и Л. Г. Корнилова в советской и современной российской историографии.

Методология и методы исследования

Авторы опираются на принципы историзма, целостности, ценностного подхода, характерные для историографических исследований, а также на методологические подходы современной имагологии.

Основная часть

Советская историография 1920—1930-х гг. Основы негативного образа А. Ф. Керенского закладывались уже в первое десятилетие существования феномена советской историографии. Как справедливо отмечает современный историк А. Б. Николаев, в 1920-е гг. формировался карикатурный образ А. Ф. Керенского как «фигляра» и «хвастунишки», а близость авторов к описываемым событиям накладывала эмоционально-обличительный отпечаток на их тексты [Николаев, 2016: 241].

Основоположник советской исторической науки М. Н. Покровский в своих статьях закладывал методологическое обоснование тождества А. Ф. Керенского и Л. Г. Корнилова как представителей реакционных сил [Покровский, 1929: 153—154, 217]. Впрочем, в его работах заметны и нюансы в оценках этих двух деятелей. Л. Г. Корнилов описывался как исключительно правый политик, тогда как А. Ф. Керенский выступал как сторонник эсеровской идеологии [Там же: 356]. При этом именно М. Н. Покровскому принадлежит тезис, что «керенщина быстро

вырождалась в корниловщину» [Там же: 10]. Другой советский историк С. А. Алексеев подчеркивал «нерешительность и колебания», с которыми А. Ф. Керенский пошел на «усмирение» Л. Г. Корнилова. Принципиальным для него (как и для других советских исследователей) был тезис: «Когда под давлением Совета Керенский все же решился выступить на борьбу против Корнилова, то это не была с его стороны борьба против классового врага — это была борьба с соперником, задумавшим вырвать власть из его рук» [Алексеев, 1991: IX]. Конфликт между А. Ф. Керенским и Л. Г. Корниловым носил не социально-политический, а личностный характер — таков был ключевой вывод советских историков.

В 1938 г. вышел «Краткий курс истории ВКП (б)». В нем продолжал развиваться тезис о тождестве А. Ф. Керенского и Л. Г. Корнилова. В идеологическом плане для редакции данного издания и А. Ф. Керенский, и генерал — реакционеры, сторонники буржуазии, стремившейся к установлению неприкрытой контрреволюционной диктатуры. Именно поэтому, доказывалось в данном труде, на Государственном совещании в августе 1917 г. их цели совпали. Эсер А. Ф. Керенский грозил в своей речи «железом и кровью» подавить революционное движение, а контрреволюционный генерал требовал «упразднить Комитеты и Советы» [История Всесоюзной Коммунистической партии, 1938: 191].

Как заявляли составители данного труда, Л. Г. Корнилов согласовывал с А. Ф. Керенским свое выступление, которое готовилось открыто силами буржуазии и «союзников» [Там же: 192]. Однако после начала мятежа А. Ф. Керенский решил предать генерала. Редакция «Краткого курса» так объясняла этот конфликт: с одной стороны, А. Ф. Керенский стал опасаться за свою власть, ведь в случае победы корниловцев он мог оказаться ненужным генералу. С другой стороны, в случае поражения генерала революционные массы смели бы и правительство А. Ф. Керенского, поэтому «перепуганные эсеро-меньшевистские лидеры, в том числе Керенский, искали в эти дни защиты у большевиков» [Там же: 192].

Таким образом, «Краткий курс» задавал направление дискурсу, который представлял А. Ф. Керенского и Л. Г. Корнилова как союзников, идентичных во взглядах даже после измены

первого. С точки зрения авторов данного труда, это были контр-революционеры, борьба между которыми являлась лишь внутри-классовым конфликтом, второстепенным по отношению к их борьбе против большевиков. По сути, в 1930-е гг. продолжилось слияние образов А. Ф. Керенского и Л. Г. Корнилова, различия между ними практически исчезли.

Эволюция образа А. Ф. Керенского в советской историографии середины 1950-х — середины 1980-х гг. Как полагает А. Б. Николаев, в послесталинский период методология формирования образа А. Ф. Керенского в целом сохранила оптику «Краткого курса» [Николаев, 2016: 242]. Характерно название посвященной событиям 1917 г. главы монографии К. В. Гусева: «“Революционная демократия” = Реакционная демократия» [Гусев, 1975]. Крупнейший советский специалист по истории партии эсеров характеризовал А. Ф. Керенского как «демагога и фразера с бонапартистскими замашками». Интересно также то обстоятельство, что вопрос о поведении главы Временного правительства в период корниловского выступления в этом труде даже не затрагивался: отмечалась лишь роль большевиков, под руководством которых «мятеж был подавлен без единого выстрела» [Гусев, 1975: 122, 132]. Аналогичным был подход другого видного советского историка Л. М. Спирина. «Корниловщина была разгромлена пролетарскими дружинами и революционными солдатскими полками, поднявшимися по призыву большевиков на защиту революции» [Спирин, 1977: 250], — заявлял он. Фактически это обосновывало тезис о том, что политическое значение фигуры А. Ф. Керенского к осени 1917 г. становилось ничтожной величиной.

В работе В. И. Старцева о политическом кризисе осени 1917 г. взаимоотношения генерала и премьера также рассматривались через призму ленинских установок. Режим А. Ф. Керенского — это становление бонапартизма и постепенное сближение с генералитетом, полагал советский историк [Старцев, 1982: 5, 44]. В этом ключе конфликт генерала и премьера рассматривался не как борьба противоположностей, а как внутриклассовое соперничество за право возглавить диктатуру.

При этом автор проводил семантическое и идеологическое различие между А. Ф. Керенским и Л. Г. Корниловым, что намечало

дифференциацию двух фигур и их политических позиций. Он отмечал, что генерал в своем воззвании не использовал «революционной» риторики, прибегая к «архаичным» формам легитимации восстания, тогда как А. Ф. Керенский продолжал апеллировать к революционным символам и лозунгам [Там же: 28].

В. И. Старцев, несмотря на значительную аналитическую работу, фундаментально не изменил тезисов, заложенных в 1920—1930-е гг., развивая тезис о классовом тождестве премьера и генерала. Он указывал, что А. Ф. Керенский после выступления Л. Г. Корнилова объединил высшую гражданскую и военную власть в своих руках, завершив становление бонапартизма. Для исследователя это было подтверждением ленинского образа А. Ф. Керенского как «корниловца».

Своеобразной квинтэссенцией советской историографии данной проблемы стал коллективный труд «Непролетарские партии России: урок истории», вышедший под редакцией академика И. И. Минца. Характерно, что в нем фигура А. Ф. Керенского фактически «исчезла» из политической истории русской революции: как доказывали авторы данной монографии, и он, и меньшевистско-эсеровские круги в целом оказались зажаты между двумя реальными альтернативами — буржуазной контрреволюцией (кадетами) и большевиками [Непролетарские партии России..., 1984: 268—309].

Образ А. Ф. Керенского в годы перестройки. Интерес к А. Ф. Керенскому возрос в перестроечные годы, а ослабление монополии марксистской методологии способствовало постановке новых исследовательских вопросов и пересмотру выводов предшественников. При этом методология «Краткого курса» и ленинский образ «корниловца Керенского» продолжали оказывать значительное влияние на исследования историков. В этой связи можно упомянуть новую работу Л. М. Спирина, в которой автор воспроизвел многие негативные клише о А. Ф. Керенском, включая обвинения в «корниловщине». Он рисовал А. Ф. Керенского как крайне нерешительного политика, не имевшего собственной последовательной позиции. Л. М. Спирин доказывал, что в конце августа 1917 г. «дела Керенского были плохи. Он подумывал об отставке. Метаясь от Советов, эсеров и меньшевиков к кадетам, от кадетов к военным, от военных снова

к Советам, искал себе поддержку или замену» [Спирин, 1987: 212—213]. При таком подходе, безусловно, невозможно было говорить о А. Ф. Керенском как о символе какого-то альтернативного пути в русской революции. Тезис о том, что правительство А. Ф. Керенского «преследовало, по существу, те же корниловские цели», доказывала и Н. Г. Думова [Думова, 1990: 261].

Г. З. Иоффе в своей работе «Мистерия керенщины» стремился разобраться в причинах трансформации режима А. Ф. Керенского в «контрреволюционный». Однако речь снова шла о личном характере конфликта главы Временного правительства с генералом. В интерпретации Г. З. Иоффе премьер стал опасаться за свою личную власть, поэтому поспешил объявить генерала мятежником [Иоффе, 1989: 12—13, 15—16, 19—20].

Можно сделать вывод, что в перестроечные годы исследователи только начинали закладывать фундамент для пересмотра устоявшихся образов А. Ф. Керенского. Качественно новых исследований в те годы фактически не появилось, но возрос интерес к фигуре политика, его деятельности и эволюции режима Временного правительства.

Постсоветская историография. В 1990-е гг. плюрализация методологических подходов позволяла формировать иные образы, по-новому ставить вопросы о причинах поражения Временного правительства. Как правило, из повествования ушли обличительные ярлыки, а нарратив о А. Ф. Керенском перестал быть инструментом иллюстрации победы большевиков.

В 1992 г. вышла статья А. Г. Голикова о «феномене Керенского», в которой отмечалось его активное участие в событиях Февраля 1917 г. [Голиков, 1992: 60—73]. В 1993 г. была опубликована работа Л. Г. Соболева «Александр Керенский. Штрихи к политическому портрету», где уже не встречалась характеристика А. Ф. Керенского как сторонника Л. Г. Корнилова [Соболев, 1993: 6—53]. Постепенно в работах историков глава Временного правительства превращался в самостоятельную политическую фигуру, символ демократической альтернативы развития России.

В 1995 г. вышла новая работа Г. З. Иоффе «Семнадцатый год: Ленин, Керенский, Корнилов», в которой А. Ф. Керенский интерпретировался как демократ [Иоффе, 1995: 38]. Заметим, что

в данном случае подход Г. З. Иоффе был принципиально новым лишь по сравнению с позицией советских историков. Еще в годы Гражданской войны левый социал-демократ Н. Н. Суханов подчеркивал: «Я утверждаю: Керенский был искренний демократ, борец за торжество революции — как он понимал ее» [Суханов, 1991: 68].

В 1990-е гг. появлялись и другие исследования, преимущественно апологетического характера, конструирующие положительный образ А. Ф. Керенского. В частности, усиливался интерес к «альтернативам большевизму» [Малинова, 2012: 210]. В этой логике лидеры Февраля могли интерпретироваться как несостоявшаяся демократическая альтернатива, прерванная Октябрем. Именно как один из вождей Февраля выступал А. Ф. Керенский и в коллективном труде, вышедшем в 1996 г. [Басманов, 1996: 100]. Примечательно, что, в отличие от советских трудов, конфликту главы Временного правительства с Л. Г. Корниловым здесь уделялось ограниченное внимание. Авторы лишь указывали, что премьер использовал мятеж для расширения своей власти.

В целом Б. И. Колоницкий отмечал, что в 1990-е гг. А. Ф. Керенский стал одной из фигур постсоветской переоценки исторических явлений и процессов, но его общенационального положительного образа так и не сложилось [Kolonitskii and Cohen, 2009: 43—44].

Исследование личности главы Временного правительства было продолжено в трудах, вышедших уже в XXI в. Так, в 2009 г. появилась работа В. П. Федюка, в которой через конфликт А. Ф. Керенского с Л. Г. Корниловым автор пытался понять политическую трансформацию премьера. В. П. Федюк отмечал изначальные амбиции генерала и его направленность на конфликт с Временным правительством. По его мнению, противоречия А. Ф. Керенского и Л. Г. Корнилова обострились в вопросе реорганизации армии. Л. Г. Корнилов предлагал ликвидацию комитетов и комиссаров, запрет политической пропаганды и введение военных судов. А. Ф. Керенский же оставался сторонником «революционной дисциплины», а в требованиях генералитета видел попытки возложить на главу Временного правительства ответственность за неудачное летнее наступление [Федюк, 2009: 221—222].

В. П. Федюк предпринял попытку выявить психологические основы конфликта А. Ф. Керенского и Л. Г. Корнилова. По его мнению, А. Ф. Керенский, заняв пост премьера, стал реже использовать эгалитарные формы репрезентации. Использование автомобилей из царского гаража, поездки в царском вагоне — всё это, по утверждению В. П. Федюка, в эпоху очень политизированного общественного пространства наносило удар по престижу А. Ф. Керенского. Причем, по мнению историка, наиболее стремительно ухудшался имидж А. Ф. Керенского на фронте, что становилось одной из основ его противоречий с генералитетом.

В 2017 г., к столетию российской революции, вышла монография Б. И. Колоницкого «Товарищ Керенский». При анализе взаимоотношений А. Ф. Керенского и Л. Г. Корнилова исследователь отошел от дихотомии революции / контрреволюции. Б. И. Колоницкий показывал, как Л. Г. Корнилов прибегал к приемам революционной политической мобилизации, используя красный флаг и революционную риторику о свободе. Историк отмечал, что значительная часть российского общества ощущала противостояние А. Ф. Керенского и Л. Г. Корнилова как борьбу «двух кандидатов на роль Наполеона» [Колоницкий, 2021: 211]. Конфликт премьера и главковерха интерпретировался исследователем не как противостояние двух реакционеров, пытающихся монополизировать всю власть в стране, а как противостояние революционных лидеров, претендующих на статус «вождей народной армии» [Там же: 317]. Б. И. Колоницкий пришел к выводу, что после Февраля 1917 г. политическая культура и традиция в России остались авторитарными, несмотря на политизацию и демократизацию общественного пространства, что, в частности, выливалось в противостояние двух лидеров, каждый из которых «метил в Наполеоны».

Заключение

Анализ советской и российской историографии позволил проследить эволюцию объяснительных моделей, в рамках которых по-разному интерпретировались взаимоотношения А. Ф. Керенского и Л. Г. Корнилова. Раннесоветская традиция, опираясь на наследие В. И. Ленина, задавала обличительный стиль и формировала устойчивые негативные образы Керенского

как корниловца. «Краткий курс» закрепил исследовательскую оптику, через которую советская наука интерпретировала фигуру политика. В рамках этого дискурса премьер и генерал стали тождественными контрреволюционными силами, идентичными в своих целях. Их конфликт считывался как внутриклассовое соперничество на фоне нарастающего кризиса власти и был функционально подчинен объяснению победы большевиков. В после- сталинский и перестроечный периоды данная схема сохранялась, однако отдельные исследования наметили дифференциацию фигур и их политических стратегий, что постепенно расширяло проблематику. Перестроечные работы актуализировали темы, связанные с А. Ф. Керенским, и обозначили возможность последующего пересмотра выводов предшественников.

В 1990-е гг. исследовательское поле существовало в условиях методологического плюрализма. «Поиски Керенского» привели к расширению источниковой базы, смещению акцентов к репрезентациям, мотивам и легитимационным практикам политических акторов февраля 1917 г. В результате такого поворота конфликт А. Ф. Керенского и Л. Г. Корнилова вышел за пределы дихотомии революции и контрреволюции, произошло возрождение образа А. Ф. Керенского-демократа. В целом конфликт А. Ф. Керенского и Л. Г. Корнилова выступил своеобразным маркером смены парадигм в российской исторической науке: от классового подхода — к анализу политической культуры и механизмов легитимации политических проектов.

Список источников

- Алексеев С. А.* Предисловие // Октябрьская революция: мемуары / сост. С. А. Алексеев. М.: Орбита, 1991. С. III—XXXVI.
- Басманов М. И., Герасименко Г. А., Гусев К. В.* Александр Федорович Керенский. Саратов: Изд-во Центр Саратов. гос. экон. акад., 1996. 248 с.
- Голиков А. Г.* Феномен Керенского // Отечественная история. 1992. № 5. С. 60—73.
- Гришунькина М. Г.* В поисках Керенского // Новый исторический вестник. 2010. № 25. С. 109—116.
- Гусев К. В.* Партия эсеров: от мелкобуржуазного революционаризма к контрреволюции. М.: Мысль, 1975. 383 с.

- Думова Н. Г.* Кончилось ваше время... М.: Политиздат, 1990. 336 с.
- Иоффе Г. З.* Мистерия керенщины. Чьи интересы защищал претендент в диктаторы // Переписка на исторические темы: Диалог ведет читатель / сост. В. А. Иванов. М.: Политиздат, 1989. С. 11—28.
- Иоффе Г. З.* Семнадцатый год: Ленин, Керенский, Корнилов. М.: Наука, 1995. 238 с.
- История Всесоюзной Коммунистической партии (большевиков). Краткий курс / под ред. Комиссии ЦК ВКП (б). М.: Гос. изд-во полит. лит., 1938. 351 с.
- Колоницкий Б. И.* «Товарищ Керенский»: антимонархическая революция и формирование культа «вождя народа» (март—июнь 1917 года). М.: Новое лит. обозрение, 2021. 520 с.
- Малинова О. Ю.* Национальная история в официальной символической политике постсоветской России // Труды по руссификации. 2012. № 4. С. 204—226.
- Непролетарские партии России: Урок истории / под общ. ред. И. И. Минца. М.: Мысль, 1984. 566 с.
- Николаев А. Б.* В поисках А. Ф. Керенского // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2014. Т. 4. № 2. С. 240—257.
- Николаев А. Б.* Отечественные историки об А. Ф. Керенском в 1917 г. // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2016. Т. 17, № 2. С. 233—242.
- Покровский М. Н.* Октябрьская революция: сб. ст. 1917—1927. М.: Изд-во Коммунистической акад., 1929. 419 с.
- Соболев Г. Л.* Александр Керенский. Штрихи к политическому портрету // Александр Керенский: любовь и ненависть революции. Дневники, статьи, очерки и воспоминания современников. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 1993. С. 6—53.
- Спирин Л. М.* Крушение помещичьих и буржуазных партий в России (начало XX в. — 1920 г.). М.: Мысль, 1977. 366 с.
- Спирин Л. М.* Россия, 1917 год: из истории борьбы политических партий. М.: Мысль, 1987. 335 с.
- Старцев В. И.* Крах керенщины / под ред. О. Н. Знаменского. Л.: Наука, 1982. 271 с.
- Суслов А. Ю.* Эволюция образа российских социалистов в историческом сознании советского общества // Судьбы демократического социализма в России: сб. материалов конф., Москва, 20—21 сентября 2013 г. / отв. ред. К. Н. Морозов. М.: Изд-во им. Сабашниковых, 2014. С. 222—230.

- Суханов Н. Н. Записки о революции. М.: Изд-во полит. лит., 1991. Т. 1. Кн. 1—2. 383 с.
- Федюк В. П. Керенский. М.: Молодая гвардия, 2009. 406 с.
- Kolonitskii B., Cohen Y. E. Russian Historiography of the 1917 Revolution: New Challenges to Old Paradigms? // History and Memory. 2009. Vol. 21, № 2. P. 34—59.

References

- Alekseev, S. A. (1991), 'Preface', in Alekseev, S. A. (comp.), *Oktiabr'skaia revoliutsiia: memuary* [October Revolution: Memoirs], Orbita, Moscow, Russia: III—XXXVI.
- Basmanov, M. I., Gerasimenko, G. A. and Gusev, K. V. (1996), *Aleksandr Fedorovich Kerenskii* [Alexander Fedorovich Kerensky], Izdatel'skii tsentr Saratovskoi gosudarstvennoi ekonomicheskoi akademii, Saratov, Russia.
- Dumova, N. G. (1990), *Konchilos' vashe vremia...* [Your time is up...], Izdatel'stvo politicheskoi literatury, Moscow, Russia.
- Fedyuk, V. P. (2009), *Kerenskii* [Kerensky], Molodaia gvardiia, Moscow, Russia.
- Golikov, A. G. (1992), 'Kerensky phenomenon', *Otechestvennaia istoriia* [Russian History], no. 5: 60—73.
- Grishunkina, M. G. (2010), 'In search of Kerensky', *Novyi istoricheskii vestnik* [New historical bulletin], no. 25: 109—116.
- Gusev, K. V. (1975), *Partiia eserov: ot melkoburzhuaznogo revoliutsionarizma k kontrevoliutsii* [Socialist Revolutionary Party: from petty-bourgeois revolutionism to counter-revolution], Mysl', Moscow, Russia.
- Ioffe, G. Z. (1989), 'The mystery of Kerenskyism. Whose interests were defended by the dictator candidate?', in Ivanov, V. A. (comp.), *Perepiska na istoricheskie temy: Dialog vedet chitatel'* [Correspondence on historical topics: The dialogue is led by the reader], Politizdat, Moscow, Russia: 11—28.
- Ioffe, G. Z. (1995), *Semnadsatyi god: Lenin, Kerenskii, Kornilov* [The seventeenth year: Lenin, Kerensky, Kornilov], Nauka, Moscow, Russia.
- Istoriia Vsesoiuznoi Kommunisticheskoi partii (bol'shevikov). Kratkii kurs* [History of the All-Union Communist Party (Bolsheviks). Short course] (1938), Komissii TsK VKP(b) (ed.), Gosudarstvennoe izdatel'stvo politicheskoi literatury, Moscow, Russia.
- Kolonitskii, B. I. (2021), *"Tovarishch Kerenskii": antimonarkhicheskaia revoliutsiia i formirovanie kul'ta «vozhdia naroda» (mart—iun' 1917 goda)* ["Comrade Kerensky": anti-monarchist revolution and the

- formation of the cult of the “leader of the people” (March—June 1917)], *Novoe literaturnoe obozrenie*, Moscow, Russia.
- Kolonitskii, B. I. and Cohen, Y. E. (2009), ‘Russian Historiography of the 1917 Revolution: New Challenges to Old Paradigms?’, *History and Memory*, vol. 21, no. 2: 34—59.
- Malinova, O. Yu. (2012), ‘National history in the official symbolic politics of post-Soviet Russia’, *Trudy po rossievedeniiu* [Works on Russian studies], no. 4: 204—226.
- Mints, I. I. (ed.) (1984), *Neproletarskie partii Rossii: Urok istorii* [Non-proletarian parties of Russia: A history lesson], Mysl', Moscow, Russia.
- Nikolaev, A. B. (2014), ‘In search of A. F. Kerensky’, *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina* [Bulletin of Leningrad State University named after A. S. Pushkin], vol. 4, no. 2: 240—257.
- Nikolaev, A. B. (2016), ‘Domestic historians about A. F. Kerensky in 1917’, *Vestnik Russkoi khristianskoi gumanitarnoi akademii* [Bulletin of the Russian Christian Humanitarian Academy], vol. 17, no. 2: 233—242.
- Pokrovsky, M. N. (1929), *Oktiabr'skaia revoliutsiia: sbornik statei. 1917—1927* [October Revolution: collection of articles. 1917—1927], Izdatel'stvo Kommunisticheskoi akademii, Moscow, Russia.
- Sobolev, G. L. (1993), ‘Alexander Kerensky. Touches to a political portrait’, in Sobolev, G. S. (comp.), *Aleksandr Kerenskii: liubov' i nenavist' revoliutsii. Dnevnik, stat'i, ocherki i vospominaniia sovremennikov* [Alexander Kerensky: love and hatred of the revolution. Diaries, articles, essays and memoirs of contemporaries], Izdatel'stvo Chuvashskogo universiteta, Cheboksary, Russia: 6—53.
- Spirin, L. M. (1977), *Krushenie pomeschchich'ikh i burzhuaiznykh partii v Rossii (nachalo XX v. — 1920 g.)* [The collapse of the landowner and bourgeois parties in Russia (beginning of the twentieth century — 1920)], Mysl', Moscow, Russia.
- Spirin, L. M. (1987), *Rossiia 1917 god: iz istorii bor'by politicheskikh partii* [Russia 1917: from the history of the struggle of political parties], Mysl', Moscow, Russia.
- Startsev, V. I. (1982), *Krakh kerenshchiny* [The collapse of the Kerensky regime], in Znamensky, O. N. (ed.), Nauka, Leningrad, Russia.
- Sukhanov, N. N. (1991), *Zapiski o revoliutsii* [Notes on the Revolution], vol. 1, iss. 1—2, Izdatel'stvo politicheskoi literatury, Moscow, Russia.
- Suslov, A. Yu. (2014), ‘The evolution of the image of Russian socialists in the historical consciousness of Soviet society’, in Morozov, K. N. (ed.), *Sud'by demokraticheskogo sotsializma v Rossii: sbornik materi-*

alov konferentsii [The fate of democratic socialism in Russia: a collection of conference materials], Moscow, Russia, 20—21 September 2013, Izdatel'stvo imeni Sabashnikovyykh, Moscow: 222—230.

Статья поступила в редакцию 18.12.2025.; одобрена после рецензирования 22.01.2026; принята к публикации 28.01.2026.

The article was submitted 18.12.2025; approved after reviewing 22.01.2026; accepted for publication 28.01.2026.

Информация об авторах / Information about the authors

А. В. Антошин — доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры востоковедения, Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия.

A. V. Antoshin — Doctor of Sciences (History), Associate Professor, Professor of Department of Oriental Studies, Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia.

Г. А. Жидков — магистрант, Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия.

G. A. Zhidkov — Master's student, Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia.

Научная статья
УДК 37.01:297(594)
EDN <https://elibrary.ru/inlpds>
DOI: 10.46725/IW.2026.3.7

Научная специальность ВАК
5.6.2. Всеобщая история
5.8.1. Общая педагогика,
история педагогики и образования

АЗЮМАРДИ АЗРА — ИСЛАМСКИЙ УЧЕНЫЙ И ОРГАНИЗАТОР МУСУЛЬМАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИНДОНЕЗИИ

Максим Валерьевич Кирчанов

Воронежский государственный университет, Воронеж, Россия,
maksym_kyrchanoff@hotmail.com, SPIN-код: 6547-1027,
<http://orcid.org/0000-0003-3819-3103>

Аннотация. Целью статьи является анализ вклада Азюмарди Азры (1955—2022) в актуальную историю мусульманского интеллектуального сообщества в современной Индонезии. Новизна исследования состоит в комплексном изучении и анализе наследия Азюмарди Азры как неотъемлемого компонента развития и функционирования мусульманской интеллектуальной академической традиции. Методологически статья основана на принципах, предложенных в интеллектуальной истории, что позволяет воспринимать фигуру Азюмарди Азры как мусульманского интеллектуала, вовлеченного в обсуждение проблем уммы, ислама и политики, а его академическое наследие — как одну из изобретенных интеллектуальных традиций уммы. В статье проанализированы академические исследования Азюмарди Азры, сфокусированные на анализе политического, социального и культурного измерения современной мусульманской уммы и ислама в Индонезии. Предполагается, что Азюмарди Азра как мусульманский интеллектуал внес существенный вклад в процессы модернизации индонезийского общества и системы мусульманского высшего образования, так как актуализация

политических и социально-экономических проблем ислама в его академических исследованиях отражала противоречия развития современного индонезийского социума. Основными выводами автора является несколько положений: 1) диапазон ролей Азюмарди Азры как публичного мусульманского интеллектуала был относительно разнообразен, включая роли-статусы организаторов мусульманского образования, преподавателя и исследователя; 2) анализ политических, социальных и культурных проблем ислама в Индонезии был основной академической специализацией Азюмарди Азры; 3) Азюмарди Азра как мусульманский интеллектуал стал активным интерпретатором и критиком как радикального ислама, так и светского социума, предлагая комплексное и умеренное видение проблем современной Индонезии; 4) вопросы ислама и развития уммы в Индонезии принадлежали к числу центральных тем в академическом наследии ученого; 5) Азюмарди Азра на протяжении своей академической и административной карьеры соотносил предлагаемый им научный дискурс и свое видение и понимание ислама с политической и идеологической повесткой дня, определяемой и формируемой предпочтениями правящих элит.

Ключевые слова: Индонезия, ислам, Азюмарди Азра (1955—2022), мусульманские интеллектуалы, публичные интеллектуалы, секуляризация, модернизм и традиционализм

Для цитирования: Кирчанов М. В. Азюмарди Азра — исламский ученый и организатор мусульманского образования в Индонезии // Интеллигенция и мир. 2026. № 3. С. 136—158.

Original article

AZYUMARDI AZRA — ISLAMIC SCHOLAR AND ORGANIZER OF MUSLIM EDUCATION IN INDONESIA

Maksim V. Kyrchanoff

Voronezh State University, Voronezh, Russia,
maksymkyrchanoff@gmail.com, SPIN-код: 6547-1027,
<http://orcid.org/0000-0003-3819-3103>

Abstract. The purpose of this article is to analyze the contribution of Azyumardi Azra (1955—2022) to the contemporary history of Muslim intellectuals in Indonesia. The novelty of this study lies in its comprehensive examination and analysis of Azyumardi Azra's legacy as an integral component

of the development and functioning of the Muslim intellectual academic tradition. Methodologically, the article draws on principles proposed in intellectual history, allowing us to perceive Azyumardi Azra as a Muslim intellectual engaged in discussions of the issues of the Ummah, Islam, and politics, and his academic legacy as one of the Ummah's invented intellectual traditions. This article analyzes Azyumardi Azra's academic research, focusing on the political, social, and cultural dimensions of the contemporary Muslim Ummah and Islam in Indonesia. It is believed that Azyumardi Azra, as a Muslim intellectual, made a significant contribution to the modernization of Indonesian society and the Muslim higher education system, since his actualization of the political and socio-economic problems of Islam in his academic research reflected the contradictions in developments of modern Indonesian society. The author propose some assumptions as the main conclusions including 1) the range of roles of Azyumardi Azra as a public Muslim intellectual was relatively diverse, including the roles and statuses of administrator of Muslim education, professor and scholar, 2) the analysis of political, social and cultural problems of Islam in Indonesia was Azyumardi Azra's main academic specialization, 3) Azyumardi Azra as a Muslim intellectual became an active critic of both radical Islam and secular society, offering a comprehensive and moderate vision of the problems of modern Indonesia, 4) problems of Islam and the development of the Ummah in Indonesia were among the central themes in the academic legacy of the scholar, 5) Azyumardi Azra, throughout his academic and administrative career, correlated academic discourse, he proposed, and his visions and understandings of Islam with the political agenda and ideological preferences of the ruling elites.

Keywords: Indonesia, Islam, Azyumardi Azra (1955—2022), Muslim intellectuals, public intellectuals, secularization, modernism and traditionalism

For citation: Kyrchanoff, M. V. (2026), 'Azyumardi Azra — Islamic scholar and organizer of muslim education in Indonesia', *Intelligentsia i mir* [Intelligentsia and the world], no. 3: 136—158 (in Russ.).

Введение

Актуальность. Современная Индонезия относится к числу наиболее крупных и развитых стран мусульманского мира. Индонезию мы можем локализовать и среди лидеров мусульманского образования. В стране действуют несколько крупных исламских университетов, как государственных, так и частных. На протяжении нескольких десятилетий в Индонезии активно развивается мусульманская интеллектуальная традиция, представители

которой синтезируют результаты как собственно исламских, так и светских исследований. В результате деятельности нескольких поколений мусульманских интеллектуалов Индонезия смогла достичь компромисса между ценностями уммы и требованиями развития современной светской науки. Важную роль в общественной, политической, культурной и интеллектуальной жизни крупнейшей мусульманской страны мира играют мусульманские интеллектуалы.

Современное мусульманское интеллектуальное сообщество в Индонезии генетически восходит к образованным кругам, связанным с уммой, которые стали активны после обретения Индонезией политической независимости в середине XX века. На протяжении второй половины XX столетия индонезийские мусульманские интеллектуалы остро и четко реагировали на политические и идеологические изменения, происходившие в индонезийском обществе. В разной степени они смогли приспособиться и адаптироваться к режиму Сухарно и авторитарному стилю правления второго индонезийского президента Сухарто. Содержательно и качественно новый этап в истории интеллектуального мусульманского сообщества в Индонезии начинается в 1998 году, когда были запущены процессы демократического транзита и перехода страны к демократии. События, известные в индонезийской историографии как Реформация, самым существенным образом повлияли на основные векторы и траектории развития мусульманского интеллектуального сообщества в Индонезии.

В новых условиях мусульманские интеллектуалы смогли успешно и эффективно адаптироваться к изменившейся ситуации, активно используя как государственную национальную поддержку, так и возможности, которые открывались благодаря сотрудничеству с зарубежными университетами и грантовыми фондами. В такой ситуации индонезийские интеллектуалы внесли существенный и весомый вклад в международную историографию ислама. Среди лидеров индонезийского мусульманского интеллектуального сообщества на протяжении нескольких десятилетий особое место занимал Азюмарди Азра, который фактически являлся и одним из лидеров мусульманского образования в Индонезии.

Цель и задачи статьи. В центре авторского внимания в представленной статье будут проблемы интеллектуального вклада Азюмарди Азры в развитие мусульманской научной традиции в современной Индонезии. Целью автора является анализ результатов и направлений научной деятельности А. Азры. В число задач авторов входит 1) изучение интеллектуальных стимулов, которые оказали существенное влияние на формирование А. Азры как исследователя, 2) анализ основных направлений исследовательской и научной деятельности ученого в рамках изучения им феномена индонезийского ислама, 3) выявление значения деятельности А. Азры для последующего развития мусульманского интеллектуального дискурса в Индонезии.

Методология и методы исследования

В методологическом плане представленная статья основана на достижениях междисциплинарной историографии и интеллектуальной истории. Анализируя научное наследие Азюмарди Азры, автор полагает, что его идеи следует изучать через призму культурных и интеллектуальных трансформаций. С последними в Индонезии сталкивалось как общество в целом, так и его мусульманский сегмент в частности. Он связан с функционированием традиций исламских научных исследований, которые проводились с упором на эпистемологические принципы, предлагаемые исламом. Вместе с тем и сам ислам воспринимался в качестве основного объекта изучения. Использование методов, предложенных в рамках интеллектуальной истории, наряду с традиционными практиками, применяемыми в рамках исторических исследований, позволяют проанализировать, как формировалось научное мировоззрение Азюмарди Азры и каким образом оно менялось в рамках трансформирующейся политической и идеологической конъюнктуры современного индонезийского общества.

Применение методов, предложенных в рамках исследовательской парадигмы, выработанной усилиями интеллектуальной истории, позволяет актуализировать еще одно уникальное изменение этого научно-исследовательского направления. Большинство исследований, формально и фактически относимых к жанру интеллектуальной истории, сфокусированы на изучении больших нарративов и отдельных направлений в истории мысли или поли-

тической идеологии. История отдельных интеллектуалов нередко оказывается в тени описанных выше практик, активно развивающихся в рамках современной историографии. Поэтому автор предполагает, что анализ деятельности и наследия Азюмарди Азры через призму интеллектуальной истории позволяет проанализировать его наследие как отдельный эпизод в гетерогенных многочисленных историях интеллектуалов, показав как значение ученого для индонезийской интеллектуальной традиции, так и его роль в развитии международной историографии ислама.

Основная часть

Азюмарди Азра: основные вехи биографии

Анализируя роль, деятельность и значение интеллектуальной и научной активности Азюмарди Азры для развития и истории мусульманского академического сообщества в Индонезии, мы не можем игнорировать основные вехи его биографии.

Азюмарди Азра родился 4 марта 1955 года. На протяжении большей части жизни его деятельность была связана с институциональными основаниями и особенностями ислама в Юго-Восточной Азии [Azra, 2006a] и исламской интеллектуальной традицией в Индонезии [Azra, 2006b] — проблемами, которые регулярно оказывались центральными темами его исследований [Azra, 2010]. Несмотря на то, что Азюмарди Азра был мусульманским интеллектуалом, он получил преимущественно светское образование, обучаясь с 1982 года в Университете имени Шарифа Хидаятуллы.

В начале 1980-х гг. А. Азра был среди лидеров студенческого движения, что привело к его конфликту с ректоратом. Азюмарди Азра был вызван для беседы ректором Харуном Насутионом, на вопрос которого: «Ты думаешь, легко стать ректором?» — Азра демонстративно ответил: «Легко. Просто сядь и отдавай приказы». Ректор в ответ предложил поменяться местами. Спустя 16 лет Азюмарди Азра, действительно, стал ректором того университета, где учился в 1980-е гг.¹, фактически продолжив политику критикующего им в студенческие годы Харуна Насутиона.

¹ Ridhoi M. A. Azyumardi Azra: Sejarahwan Islam dan 'Sir' Pertama dari Indonesia // Tirta. 2018. 10 Juni. URL: <https://tirta.id/azyumardi->

Во второй половине 1980-х годов, будучи стипендиатом Фонда Фулбрайта, Азюмарди Азра продолжил обучение в Соединенных Штатах, где в Колумбийском университете в 1988 году получил степень магистра искусств на кафедре языков и культур Ближнего Востока. Примечательно то, что часть средств, полученных от грантов, А. Азра использовал для совершения хаджа². В 1989 году он защитил магистерскую диссертацию в Колумбийском университете по истории, а в 1992 году — по философии. Формально Азюмарди Азра завершил свое образование, защитив докторскую диссертацию по философии в Колумбийском университете на тему «The Transmission of Islamic Reformism to Indonesia: Network of Middle Eastern and Malay-Indonesian Ulama in the Seventeenth and Eighteenth Centuries», которая, правда, была опубликована относительно поздно — только в 2004 году [Azra, 2004].

Наибольшую известность Азюмарди Азра получил как ректор Государственного исламского университета имени Шарифа Хидаятуллы в Джакарте, находясь в должности с 1998 по 2006 год, существенно повысив статус университета и укрепив его позиции как в индонезийском, так и международном научном сообществе. А. Азра выдвинул программу реформ высшего исламского образования [Azra, 2002a], конечной целью которых должна была стать модернизация и умеренное сближение со светскими университетами [Azra, 1999c]. Основными принципами исламского высшего образования в Индонезии, по мнению А. Азры, должны были стать «рациональность, демократия, толерантность к различиям, ориентация на будущее и отсутствие оглядки на прошлое»³, что нашло свое отражение и в некоторых исследованиях ученого, сфокусированных на проблемах и перспективах адаптации ислама к вызовам современности [Azra, 1999a].

azra-sejarawan-islam-dan-sir-pertama-dari-indonesia-cL2D (дата обращения: 10.10.2025).

² Bunga Rampai Duka Untuk Azyumardi Azra // Tirto. 2022. 22 September. URL: <https://tirto.id/bunga-rampai-duka-untuk-azyumardi-azra-gwtc> (дата обращения: 10.10.2025).

³ Ridhoi M. A. Azyumardi Azra: Sejarahwan Islam dan 'Sir' Pertama dari Indonesia.

Азюмарди Азра был исследователем исламской богословской мысли и традиции [Azra, 1999b], являясь также и активным организатором мусульманской науки в Индонезии, возглавляя на протяжении нескольких лет аспирантские программы, сфокусированные на изучении ислама. Кроме этого, Азюмарди Азра внес существенный вклад в организацию и развитие мусульманской научной периодики в Индонезии, основав в 1993 журнал «*Studia Islamika*», который участвовал в продвижении положительного образа не просто индонезийского ислама, но ислама Нусантары [Azra, 2003] как открытого, толерантного и инклюзивного.

Большая часть исследований Азюмарди Азры была посвящена проблемам истории ислама в Индонезии, его роли и месту в общественной, интеллектуальной, социальной и культурной жизни страны, что превратило его в одного из крупнейших представителей мусульманского академического сообщества. В конце 1990-х гг., после начала демократизации, А. Азра прогнозировал усиление ислама в политической жизни Индонезии [Azra, 1999d], связывая эти новации с радикальными изменениями самой системы отношений между светскими элитами и той частью уммы [Azra, 2002b], которая не скрывала своего интереса к политике. Динамика первых десятилетий XXI столетия подтвердила, что прогноз ученого оказался верным.

В середине 1990-х годов Азюмарди Азра читал лекции в Британии, будучи преподавателем Колледжа Святого Антония. Во второй половине 1990-х годов ученый преподавал на Филиппинах и в Малайзии, во второй половине 2000-х годов — в Мельбурнском университете, став первым приглашенным профессором из Индонезии. На протяжении ряда лет Азюмарди Азра активно сотрудничал с различными международными организациями, включая Фонд демократии ООН, Международный институт демократии и содействия выборам.

К 2020-м гг. А. Азра стал одним из ведущих индонезийских специалистов в области социологии и политологии ислама, о чем, например, свидетельствует число цитирований его работ, которое, по данным Google Scholar, составило 36525.

Азюмарди Азра скончался 18 сентября 2022 года в Малайзии от сердечного приступа, куда приехал для участия в научной конференции «*Kosmopolitan Islam*».

Особенности интеллектуального дискурса работ А. Азры

На протяжении ряда лет Азюмарди Азра занимался изучением ислама, предложив оригинальные интерпретации мусульманской проблематики в Юго-Восточной Азии. Примечательно, что, изучая ислам, А. Азра не ограничивался только мусульманской академической и интеллектуальной традицией. Для его текстов характерна уникальная интеллектуальная генеалогия, представленная теми работами, которые ученый использовал и на которые ссылался.

Несмотря на присущее ему критическое восприятие Запада и неприятие колониальности, что в целом характерно для индонезийской интеллектуальной традиции, А. Азра фактически пребывал в рамках постколониального дискурса, так как проблемы мусульманского мира интерпретировались им в рамках того исследовательского инструментария, который был предложен преимущественно западными интеллектуалами [Azra, 2008]. Вместе с тем критическое видение Запада в научной оптике индонезийского автора имело ряд особенностей. Скепсис диктовался колониальным прошлым, с одной стороны, и критическим восприятием политики «нового порядка», который делал ставку на технократические модели управления, заимствованные именно из западного опыта процессов модернизации. Критика Запада носила в значительной степени формальный характер, будучи подчиненной решению внутренних задач индонезийского общества, точнее — его мусульманского сегмента, к которому принадлежал А. Азра.

Подобная интеллектуальная генеалогия, например, характерна для последнего текста ученого «Kebangkitan Peradaban, Memperkuat Optimisme Muslim Asia Tenggara» («Расцвет цивилизации, укрепляющий оптимизм среди мусульман Юго-Восточной Азии»). В частности, первым западным автором, которого А. Азра упоминал в этой работе, являлся О. Шпенглер [Spengler, 1926]. Частично идеи А. Азры, выраженные им, например, в статье «Agama Sebagai Realitas Historis»⁴ формировались и развивались

⁴ Azra A. Agama Sebagai Realitas Historis // Azyumardi Azra. 2018. 5 September. URL: <https://web.archive.org/web/20220923121759/https://azraazyumardi.com/agama-sebagai-realitas-historis/> (дата обращения: 10.10.2025).

в результате ассимиляции ориенталистского дискурса, сфокусированного на изучении истории ислама [Hodgson, 1977]. Более того, А. Азра в одинаковой степени стремился подвергнуть деконструкции идеи Э. Саида [Said, 1978] и Б. Льюиса [Lewis, 1982], полагая, что оба фактически конструировали ориенталистский дискурс изнутри и извне⁵. Более того, практически все процитированные им исследования были изданы на английском, что относится, например, к книге Пола Кеннеди «The Rise and Fall of the Great Powers» [Kennedy, 1987], которую А. Азра определил как «классическую»⁶. Из других западных авторов и их исследований А. Азра упоминал «The Decline and Fall of the American Empire» Дж. Квинна, представлявшую докторскую диссертацию последнего [Quinn, 2009], а также одноименные тексты Джима Хэнсона [Hanson, 1993] и Гора Видала [Vidal, 2002]. Позитивно им оценивался и труд Фарида Закарии «The Post American World» [Zakaria, 2008].

В этом контексте А. Азра использовал не просто американский интеллектуальный дискурс, но и свойственные для него интерпретационные модели для решения собственных задач, связанных с предложением нового видения ислама. Оно не только актуализировало опыт западной историографии, но и должно было одновременно ассимилировать и в дальнейшем деконструировать последний. В такой ситуации А. Азра, который активно пользовался институциональными благами западной интеллектуальной традиции (от получения грантов до выполнения роли эксперта), фактически содействовал попыткам ревитализации мусульманского национализма как альтернативы политическому исламу, предлагая видение истории уммы, основанное как на индонезийском

⁵ Azra A. *Dinamika Muhammadiyah Kontemporer* (1) // Azyumardi Azra. 2017. 31 December. URL: <https://web.archive.org/web/20220923121756/https://azraazyumardi.com/dinamika-muhammadiyah-kontemporer-1/> (дата обращения: 10.10.2025).

⁶ Azra A. *Kebangkitan Peradaban, Memperkuat Optimisme Muslim Asia Tenggara* // UIN Syarif Hidayatullah Jakarta. 2022. 19 September. URL: <https://uinjkt.ac.id/id/kebangkitan-peradaban-memperkuat-optimisme-muslim-asia-tenggara> (дата обращения: 10.10.2025).

гражданском национализме, так и на актуализации региональных особенностей ислама в Индонезии как ислама Нусантары.

В целом исследования А. Азры, если воспринимать их через призму интеллектуальной истории, свидетельствуют о глубоком знании их автором как актуальных тенденций в развитии международного исламоведения, так и конъюнктурных текстов, отражавших идеологические мутации и трансформации дискурса, предлагаемого европейскими и американскими интеллектуалами. Последний усилиями А. Азры не только подвергался критическому переосмыслению и пересмотру, но и интегрировался в мусульманские интеллектуальные каноны, содействуя ассимиляции западной формы и модели знания в Индонезии.

Рационализация истории ислама в наследии А. Азры

Для исследований А. Азры были характерны тенденции к последовательной рационализации и восприятию ислама не только как результата божественного откровения, но и как объекта междисциплинарного академического изучения. В рамках такого видения А. Азра полагал, что ислам «как религия откровения существует не только в священной книге; она стала исторической, социологической, антропологической, политической и иной реальностью, так как принимается и распространяется в человеческом обществе»⁷. Поэтому изучение истории ислама, как полагал А. Азра, в отрыве «от исторических, социальных, культурных, политических, экономических и других реалий»⁸ является ошибочным и архаичным.

В этом контексте, сравнивая историю ислама и христианства, А. Азра был вынужден констатировать, что если для второго была характерна определенная историческая динамика, включая, например, Реформацию⁹, то ислам, наоборот, демонстрировал большую стабильность и внутреннюю устойчивость, которая коренилась в эпистемологической модели, исторически сложив-

⁷ Azra A. Agama Sebagai Realitas Historis.

⁸ Ibid.

⁹ Реформация (Reformasi) — понятие, используемое в индонезийском политическом и академическом дискурсе для обозначения процессов перехода к демократии, которые начались в Индонезии с 1998 году.

шейся в исламе. В связи с этим А. Азра подчеркивал, что «Коран на сегодняшний день существует в единственной версии — суннитской, шиитской или какой-либо иной версии Корана не существует. Изменения в аяты не вносятся, поскольку редактирование Корана запрещено»¹⁰.

Такая стабильность в религиозной практике содействовала консолидации восточных и азиатских мусульманских обществ, но, как полагал А. Азра, оказалась бесполезной после контактов с западными культурами, которые были более адаптивны, хотя колониализм и конкуренция на экономическом уровне актуализировали ранее игнорируемый адаптивный потенциал ислама, связанный с исламской экономикой. Поэтому А. Азра указывал на важность максимально широкого понимания истории и современности ислама, так как «исторические, социологические и экономические реалии играли ключевую роль в толковании и интерпретации коранических аятов»¹¹.

В целом усилиями А. Азры было предложено новое видение истории ислама в Индонезии, что позволило показать роль, место и значение уммы в максимально широких социальных и политических контекстах, раскрыв связи и взаимозависимости между развитием светского режима и идеологическими мутациями, которые переживала исламская интеллектуальная традиция.

Проблемы политического ислама в исследованиях А. Азры

Значительное внимание Азюмарди Азра уделял политическому исламу как фактору общественного развития Индонезии. В изучении современного ислама А. Азра не мог обойти вниманием вопросы, связанные с «исламом Нусантары»¹², предлагая расширенное понимание этого термина. А. Азра полагал, что эта дефиниция как описательная характеристика включает «ислам

¹⁰ Azra A. Agama Sebagai Realitas Historis.

¹¹ Ibid.

¹² Ислам Нусантары (Islam Nusantara) — понятие, используемое для обозначения и описания исторически сложившейся в Индонезии формы ислама, характеристиками которой являются умеренность, инклюзивность и толерантность.

на Архипелаге или морском континенте (Нусантара), охватывающем не только регион, ныне известный как Индонезия, но и мусульманские регионы Малайзии, Южного Таиланда (Патани), Сингапура, Южных Филиппин (Моро) и Чампы (Кампучия)»¹³.

Анализируя особенности мусульманского фактора в политических процессах, А. Азра полагал, что Индонезия, несмотря на светский характер государственности, не может избежать представленности и актуализации ислама в политике. В связи с этим он подчеркивал, что политические лидеры страны должны быть не только мусульманскими учеными, но и технократами, так как сочетание ислама и принципов политики развития может гарантировать экономический прогресс Индонезии. Комментируя особенности формирования элит, А. Азра подчеркивал в 2018 г., что «идеальным кандидатом на пост вице-президента стал бы человек, обладающий технократическими знаниями в области экономики и развития, поскольку это — государственная задача, которую невозможно решить исключительно с помощью исламской юриспруденции. Было бы здорово, если бы это было сочетание того и другого»¹⁴.

Вместе с тем А. Азра в целом подчеркивал светский характер индонезийской государственности, открыто выражая свое несогласие с позицией ряда мусульманских групп, которые настаивали на превращении Индонезии в исламское государство. В связи с этим он подчеркивал, что «существует экзистенциальная проблема — имеются массовые организации, которые не принимают панчасилу¹⁵, хотя это идеология индонезийской

¹³ Azra A. Islam Nusantara (1) // Azyumardi Azra. 2017. 30 December. URL.: <https://web.archive.org/web/20220923121750/https://azraazyumardi.com/islam-nusantara-1/> (дата обращения: 10.10.2025).

¹⁴ Azra A. Cawapres Ideal Harus Ahli Agama dan Teknokrat // Tirto. 2018. 6 August. URL: <https://tirto.id/cawapres-ideal-harus-ahli-agama-dan-teknokrat-cQA8> (дата обращения: 10.10.2025).

¹⁵ Панчасила (pancasila) — официальная политическая идеология Индонезии. Ее основные положения: вера в единого Бога; справедливая и цивилизованная гуманность; единство страны; демократия, направляемая разумной политикой консультаций и представительства; осуществление социальной справедливости для всего народа Индонезии.

нации»¹⁶, намекая на Фронт защитников ислама¹⁷, деятельность которого спустя несколько лет будет запрещена. А. Азра противопоставлял радикализм и панчасилу, полагая, что последняя представляла собой форму мусульманского национализма¹⁸ и, следовательно, была вполне легитимна.

В центре внимания исследователя оказывались и крупнейшие организации индонезийских мусульман — «Мухаммадия»¹⁹ и «Нахдлатул Улама»²⁰, которые, по его мнению, не очень эффективно реагировали на усиление радикалов. Более того, А. Азра полагал, что, например, в рамках «Мухаммадии», наоборот, сложился «дискурс относительно фундаментального характера», который, однако, оказался не в силах повлиять на общие тенденции в развитии и трансформации уммы, связанные с выдвижением концепта «исламского гражданского общества»²¹. Вместе с тем А. Азра видел в этом дискурсе и опасность, связываемую им с «ростом исламского понимания и практиками, которые становятся всё более буквальными, оборонительными и реакционными, превращаясь в бескомпромиссный и радикальный подход»²².

¹⁶ Aziz A. Azyumardi Sebut Perppu Ormas untuk Jaga Eksistensi Bangsa // Tirta. 2017. 18 October. URL: <https://tirta.id/azyumardi-sebut-perppu-ormas-untuk-jaga-eksistensi-bangsa-cyz9> (дата обращения: 10.10.2025).

¹⁷ Фронт защитников ислама (Front Pembela Islam) — крупнейшая легальная организация индонезийских исламистов, которая существовала с 1998 по 2020 г.

¹⁸ Azra A. Nasionalisme itu bersahabat dengan agama // Merdeka. 2018. 19 August. UR.: <https://web.archive.org/web/20220923121926/https://www.merdeka.com/peristiwa/azyumardi-azra-di-indonesia-nasionalisme-itu-bersahabat-dengan-agama.html> (дата обращения: 10.10.2025).

¹⁹ Мухаммадия (Muhammadiyah) — исламская неправительственная общественная организация реформистского и умеренно модернистского толка, основанная в 1912 г.

²⁰ Нахдлатул Улама (Nahdlatul Ulama) — исламская неправительственная общественная организация традиционалистской направленности, основанная в 1926 г.

²¹ Azra A. Dinamika Muhammadiyah Kontemporer (2) // Azyumardi Azra. 2017. 31 December. URL: <https://web.archive.org/web/20220923121759/https://azraazyumardi.com/dinamika-muhammadiyah-kontemporer-2/> (дата обращения: 10.10.2025).

²² Azra A. Dinamika Muhammadiyah Kontemporer (1).

Такие тенденции А. Азрой для ислама в Индонезии определялись как чуждые. Именно поэтому «салафитско-ваххабитская исламская ортодоксальность Саудовской Аравии является слишком сухой и упрощенной для индонезийских мусульман», которые, в отличие от арабов, наоборот, «живут и продолжают жить, следуя богатой и многогранной традиции ислама»²³. В целом, анализируя роль ислама в современной индонезийской политике, А. Азра не только показал его значение и проявил себя в качестве академического исследователя, но и выступил активным сторонником того видения роли и места ислама, которое предлагалось элитами.

Таким образом, изучая политологию уммы в первой четверти XXI века, А. Азра стремился подчеркнуть не только системное значение ислама как основы идентичности, но и показать его место в обществе, идеологически основанном на принципах панчасилы.

Проблемы и перспективы развития ислама в интеллектуальном наследии А. Азры

Азюмарди Азра являлся одним из основоположников мусульманского футуризма в современной Индонезии. Футуристический тренд в большей степени представлен в поздних работах мыслителя, полагавшего, что в условиях политических изменений и экономического спада в США и Европе перед государствами Юго-Восточной Азии открываются новые уникальные возможности, которые могут позволить Индонезии существенно укрепить свое положение как нового цивилизационного центра для тех государств, основу демографии которых составляет стабильное мусульманское большинство. Вместе с тем усиление мира ислама, как полагал Азюмарди Азра, не наступит автоматически после ослабления Запада.

Прогресс ислама, по мнению ученого, будет возможен только в случае «повышения качества образования, науки, технологий и улучшения условий жизни населения»²⁴. Эти цели, как полагал А. Азра, являлись труднореализуемыми, чему содействовало

²³ Azra A. Islam Nusantara (1).

²⁴ Azra A. Kebangkitan Peradaban, Memperkuat Optimisme Muslim Asia Tenggara.

несколько факторов. Особенности культуры и доминирование традиций стали стимулами, ведущими к тому, что «многие мусульмане до сих пор не практикуют планирование семьи»²⁵. Этот фактор, по мнению ученого, был не преимуществом, но проблемой. Поэтому «многочисленное мусульманское население не является преимуществом, поскольку большинство мусульман проживает в развивающихся или слаборазвитых странах, где они сталкиваются с различными экономическими трудностями, такими как бедность»²⁶. Более того, важной проблемой мусульманского мира являлась его внутренняя иерархизация, связанная с выделением развитых стран, которые игнорировали проблемы развивающихся обществ, что усугублялось «сговором правителей мусульманских государств с Западом с целью развития либеральной рыночной экономики за счет экономического потенциала граждан-мусульман»²⁷.

Мусульманский мир, как подчеркивал А. Азра, отягощен множественными экономическими проблемами и социальными противоречиями. В связи с этим А. Азра настаивал на том, что сам мир ислама должен измениться, так как «мусульманам пора освободиться от конспирологической психологии и косности, пора развивать устремленность в будущее, а не романтизировать славу прошлых мусульманских цивилизаций»²⁸.

Выделяя исторические цивилизации, ограниченные географическими признаками, Азюмарди Азра полагал, что в прошлом доминировали четыре культуры: китайская, индийская, персидская и мусульманская — две из которых были исламскими. По мнению Азюмарди Азры, эти цивилизации внесли существенный вклад в развитие Запада, но их развитие было прервано колониализмом, который институционализировал неравноправные иерархические системы, отразившиеся на уровнях развития мусульманских обществ. Именно неравенство, привнесенное Западом, по мнению мыслителя, стало причиной отставания мусульманского мира, часть которого, представленная арабскими

²⁵ Ibid.

²⁶ Ibid.

²⁷ Ibid.

²⁸ Ibid.

странами, «зависит от США в экономическом, политическом и военном отношении»²⁹.

В такой ситуации Азюмарди Азра настаивал, что Индонезия представляет собой единственное суверенное государство с мусульманским большинством, которое имеет право стать лидером мира ислама. Более того, по мнению А. Азры, именно Индонезия была едва ли не единственной страной не только с преимущественно мусульманским населением, но и со стабильной демократией, хотя таковой она стала относительно недавно — в 1998 году.

***Азюмарди Азра
в индонезийском интеллектуальном сообществе***

Анализируя интеллектуальное наследие Азюмарди Азры, следует принимать во внимание его уникальный статус и положение в рамках индонезийского интеллектуального сообщества рубежа XX—XXI веков. С одной стороны, мы формально можем предположить, что А. Азра как индонезийский ученый имел многочисленные академические и научные связи с представителями именно индонезийской науки, сфокусированной на изучении истории и современного положения ислама. С другой, мы фактически видим интеграцию А. Азры как интеллектуала в международные историографические контексты и организационные формы функционирования гуманитарной науки, связанные с его участием в качестве эксперта в работе различных грантовых фондов. Конечно же, последнее можно воспринимать как попытку А. Азры продвигать интересы своих соотечественников в получении поддержки международных исследовательских институций, что, впрочем, придает еще большую актуальность вопросу о месте и роли Азюмарди Азры в индонезийской интеллектуальной среде.

Скорее всего, фигуру А. Азры следует воспринимать в качестве уникального «одинокого» интеллектуала в научном и академическом сообществе Индонезии. С чем связана эта уникальность? Современное индонезийское общество в значительной степени условно может быть разделено на сторонников светской

²⁹ Ibid.

и исламской модели развития. Последнее деление автоматически проецируется и на академические сферы и пространства индонезийского социума. В этой ситуации в силу действия ряда факторов мы не можем однозначно отнести Азюмарди Азру к светским или мусульманским интеллектуалам.

Во-первых, Азюмарди Азра не получил исключительно секулярного или мусульманского высшего образования. Во-вторых, как академический исследователь, защитивший докторскую диссертацию, А. Азра, вероятно, сложился в Соединенных Штатах, где учился в Колумбийском университете. В-третьих, А. Азра был не самой популярной фигурой среди кандидатов в ректоры Исламского университета имени Шарифа Хидаятуллы, несмотря на то, что сам являлся его выпускником, так как к моменту назначения на должность ректора А. Азра в большей степени был светским ученым, чем мусульманским интеллектуалом. В-четвертых, выделенность Азюмарди Азры среди индонезийских исследователей подчеркивается и тем фактом, что его докторская диссертация, хотя и была посвящена индонезийской проблематике, но защищалась в Соединенных Штатах, в то время как подавляющее большинство современных индонезийских ученых получают образование в Индонезии.

В-пятых, анализируя деятельность Азюмарди Азры, следует подчеркнуть и еще один «маргинальный» ее компонент, связанный с изданием им журнала «*Studia Islamika*», который, в отличие от большинства индонезийских периодических научных изданий, принимал к печати статьи не только на индонезийском и английском, но и на арабском языке, не относящемся к числу самых популярных среди современного индонезийского научного сообщества, несмотря на то, что население страны в своем большинстве исповедует ислам. В-шестых, выделенность и уникальная роль А. Азры среди формально мусульманской интеллигенции Индонезии проявилась в той реформе, которую он инициировал в сфере высшего мусульманского образования. В рамках этой деятельности он, с одной стороны, открыл исламский университет для студентов-немусульман, так как в предшествующие годы их поступление в подобные высшие учебные заведения было затруднено. С другой, усилиями А. Азры была если не разрушена, то ослаблена религиозноцентричная парадигма преподавания

и обучения в исламских университетах, так как именно по его инициативе в учебные программы были массово и широко внедрены светские образовательные дисциплины. Именно усилиями Азюмарди Азры во время его ректорства в Университете были созданы медицинский факультет, а также факультеты психологии, экономики и бизнеса, науки и техники, социальных и политических наук, что фактически содействовало сближению исламских университетов с классическими.

Таким образом, Азюмарди Азра занимает особое место в индонезийском интеллектуальном сообществе, будучи неотъемлемой частью его истории и новейшего опыта. С одной стороны, А. Азра — бесспорно новаторская и в определенной степени «маргинальная» фигура в силу свойственного ему радикализма в реформе мусульманского образования. С другой — Азюмарди Азра в современной индонезийской гуманитаристике относится к числу наиболее влиятельных и цитируемых авторов в силу невозможности игнорировать его вклад как в изучение ислама, так и в изменение исторически сложившейся системы образования для мусульман.

Выводы

Благодаря усилиям А. Азры возрос авторитет ислама, что было связано с грамотным позиционированием мусульманского интеллектуального сообщества в Индонезии как важного элемента в структуре международных исследований ислама. Основные научные интересы Азюмарди Азры были сосредоточены вокруг истории, социологии и современности индонезийского ислама. Анализируя эти проблемы и проецируя их на современную умму, Азюмарди Азра смог показать как региональные особенности ислама Нусантары, так и его глубокую интеграцию в региональный и мусульманский международные исламские дискурсы.

В рамках своей научной деятельности Азюмарди Азра внес существенный вклад в становление современной социологии и культурологии ислама в Индонезии. Мусульманские штудии приобрели междисциплинарный характер, интегрируя достижения и успехи как индонезийских, так и зарубежных ученых, чьи интересы были связаны с изучением уммы и ислама в Юго-Восточной Азии. Академические исследования Азюмарди Азры

содействовали формированию и продвижению позитивного и толерантного образа ислама. Вместе с тем Азюмарди Азра выступал с критикой как крайнего исламского радикализма, так и секуляризма, полагая, что Индонезия достигла уникальной компромиссной модели соотношения и представленности светских властей и ислама в жизни общества.

Кроме этого, Азюмарди Азра был известен как критик исламского радикализма, выступая против активной и излишней, на его взгляд, политизации ислама, которая разрушала традиции мусульман и политическую систему Индонезии, основанную на принципах панчасилы. Критикуя радикальный ислам, Азюмарди Азра полагал, что он представляет собой угрозу плюралистической светской Индонезии, хотя сама идея полностью светского государства им отвергалось, потому что, по мнению ученого, в политической и общественной жизни страны исламу следовало отводить особую роль.

Одна из заслуг Азюмарди Азры состояла в реформе исламских высших учебных заведений в Индонезии, которые ранее давали исключительно религиозное исламское образование. По инициативе Азюмарди Азры, который был не только исследователем, но и организатором системы высшего образования, академические программы в подобных университетах были существенно расширены, что привело к их интеграции в светское общество, формируя более позитивный и положительный образ инклюзивного ислама. Таким образом, идеи А. Азры как ученого и исследователя остаются востребованными современными индонезийскими интеллектуалами, в большей или меньшей степени продолжающими развивать заложенные им традиции. Высокий адаптивный потенциал, заложенный им в результате реформы мусульманского образования, содействует эффективной и успешной адаптации индонезийских университетов к динамично меняющимся условиям на рынке образовательных услуг в Юго-Восточной Азии.

Список источников

- Azra A. Islam Reformis. Jakarta: Raja Grafindo Persada, 1999a. 309 p.
Azra A. Konteks Berteologi di Indonesia. Jakarta: Paramadina, 1999b. 252 p.
Azra A. Pendidikan Islam: Tradisi dan Modernisasi Menuju Milenium Baru. Jakarta: Logos Wacana Ilmu, 1999c. 286 p.

- Azra A.* *Renaissance Islam di Asia Tenggara*. Jakarta: Remaja Rosdakarya, 1999d. 180 p.
- Azra A.* *Paradigma Baru Pendidikan Nasional*. Jakarta: Penerbit Buku Kompas, 2002a. 287 p.
- Azra A.* *Reposisi Hubungan Agama dan Negara*. Jakarta: Penerbit Buku Kompas, 2002b. 255 p.
- Azra A.* *Islam Nusantara, Jaringan Global dan Lokal*. Jakarta: Mizan, 2003. 300 p.
- Azra A.* *The Origins of Islamic Reformism in Southeast Asia: Networks of Malay-Indonesian and Middle Eastern «Ulama» in the Seventeenth and Eighteenth Centuries*. Honolulu: Allen & Unwin — University of Hawai'i Press, 2004. 265 p.
- Azra A.* *Indonesia, Islam, and Democracy: Dynamics in a Global Context*. Sheffield: Equinox Publishing, 2006a. 242 p.
- Azra A.* *Islam in the Indonesian World: An Account of Institutional Formation*. Jakarta: Mizan Pustaka, 2006b. 341 p.
- Azra A.* *Islam Beyond Conflict: Indonesian Islam and Western Political Theory*. L.—N Y.: Routledge, 2008. 237 p.
- Azra A.* *Varieties of Religious Authority: Changes and Challenges in 20th Century Indonesian Islam*. Singapore: ISEAS — Yusof Ishak Institute, 2010. 230 p.
- Hanson J. M.* *The Decline and Fall of the American Empire*. N Y.: Praeger, 1993. 207 p.
- Hodgson M. G. S.* *The Venture of Islam*. Vol. 1—3. Chicago: Chicago University Press, 1977. 539 p. + 618 p. + 476 p.
- Kennedy P.* *The Rise and Fall of the Great Powers: Economic Change and Military Conflict from 1500 to 2000*. L.—N Y.: Random House, 1987. 677 p.
- Lewis B.* *The Question of Orientalism* // *New York Review of Books*. 1982. 24 June. URL: <https://www.amherst.edu/media/view/307584/original/The+Question+of+Orientalism+by+Bernard+Lewis+%7C+The+New+York+Review+of+Books.pdf>
- Quinn J. W.* *American imperialism in the Middle East: 1920—1950*. Winston—Salem, NC: Wake Forest University, 2009.
- Said E. W.* *Orientalism*. N Y.: Pantheon Books, 1978. 368 p.
- Spengler O.* *The Decline of the West*. L.: George Allen & Unwin, 1926.
- Vidal G.* *The Decline and Fall of the American Empire*. N Y.: Odonian Press, 2002. 96 p.
- Zakaria F.* *The Post-American World*. N Y.: W. W. Norton & Company, 2008. 292 p.

References

- Azra, A. (1999a), *Islam Reformis*, Raja Grafindo Persada, Jakarta, ID.
- Azra, A. (1999b), *Konteks Berteologi di Indonesia*, Paramadina, Jakarta, ID.
- Azra, A. (1999c), *Pendidikan Islam: Tradisi dan Modernisasi Menuju Milenium Baru*, Logos Wacana Ilmu, Jakarta, ID.
- Azra, A. (1999d), *Renaisans Islam di Asia Tenggara*, Remaja Rosdakarya, Jakarta, ID.
- Azra, A. (2002a), *Paradigma Baru Pendidikan Nasional*, Penerbit Buku Kompas, Jakarta, ID.
- Azra, A. (2002b), *Reposisi Hubungan Agama dan Negara*, Penerbit Buku Kompas, Jakarta, ID.
- Azra, A. (2003), *Islam Nusantara, Jaringan Global dan Lokal*, Mizan, Jakarta, ID.
- Azra, A. (2004), *The Origins of Islamic Reformism in Southeast Asia: Networks of Malay-Indonesian and Middle Eastern 'Ulama' in the Seventeenth and Eighteenth Centuries*, Allen & Unwin — University of Hawai'i Press, Honolulu, ID.
- Azra, A. (2006a), *Indonesia, Islam, and Democracy: Dynamics in a Global Context*, Equinox Publishing, Sheffield, ID.
- Azra, A. (2006b), *Islam in the Indonesian World: An Account of Institutional Formation*, Mizan Pustaka, Jakarta, ID.
- Azra, A. (2008), *Islam Beyond Conflict: Indonesian Islam and Western Political Theory*. Routledge, London—New York, ID.
- Azra, A. (2010), *Varieties of Religious Authority: Changes and Challenges in 20th Century Indonesian Islam*. ISEAS—Yusof Ishak Institute, Singapore, SG.
- Hanson, J. M. (1993), *The Decline and Fall of the American Empire*, Praeger, New York, N Y.
- Hodgson, M. G. S. (1977), *The Venture of Islam*, vol. 1—3, Chicago University Press, Chicago.
- Kennedy, P. (1987), *The Rise and Fall of the Great Powers: Economic Change and Military Conflict from 1500 to 2000*, Random House, London—New York, UK, N Y.
- Lewis, B. (1982), The Question of Orientalism, *New York Review of Books*, 24 June. URL: <https://www.amherst.edu/media/view/307584/original/The+Question+of+Orientalism+by+Bernard+Lewis+%7C+The+New+York+Review+of+Books.pdf>.
- Quinn, J. W. (2009), *American imperialism in the Middle East: 1920—1950*, Wake Forest University, Winston—Salem, NC.
- Said, E. W. (1978), *Orientalism*. Pantheon Books, New York, N Y.

- Spengler, O. (1926), *The Decline of the West*, George Allen & Unwin, London, UK.
- Vidal, G. (2002), *The Decline and Fall of the American Empire*, Odonian Press, New York, N Y.
- Zakaria, F. (2008), *The Post-American World*, W. W. Norton & Company, New York, N Y.

Статья поступила в редакцию 13.11.2025; одобрена после рецензирования 10.12.2025; принята к публикации 25.12.2025.

The article was submitted 13.11.2025; approved after reviewing 10.12.2025; accepted for publication 25.12.2025.

Информация об авторе / Information about the author

М. В. Курчанов — доктор исторических наук, доцент, доцент кафедры регионоведения и экономики зарубежных стран, доцент кафедры истории зарубежных стран и востоковедения, Воронежский государственный университет, Воронеж, Россия.

M. V. Kyrchanoff — Doctor of Sciences (History), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Regional Studies and International Economies, Associate Professor of the Department of History of Foreign Countries and Oriental Studies, Voronezh State University, Voronezh, Russia.

ИЗ АРХИВНЫХ ФОНДОВ

FROM ARCHIVAL FUNDS

Интеллигенция и мир. 2026. № 3. С. 159—170.

Intelligentsia and the World. 2026. No. 3. P. 159—170.

Из архивных фондов

УДК 792.075/077(091)(470.315)

EDN <https://elibrary.ru/irdbxq>

DOI: 10.46725/IW.2026.3.8

Научная специальность ВАК

5.6.1. Отечественная история

5.6.5. Историография, источниковедение,
методы исторического исследования

5.10.1. Теория и история культуры, искусства

**ПЕРЕПИСКА ГЛАВНОГО РЕЖИССЕРА
ИВАНОВСКОГО МОЛОДЕЖНОГО
НАРОДНОГО ТЕАТРА Р. М. ГРИНБЕРГ
И КОЛЛЕКТИВА ТЕАТРА
С ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ ТВОРЧЕСКОЙ ЭЛИТЫ
МОСКОВСКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ
(Окончание. Начало: «Интеллигенция и мир». 2024.
№ 1. С. 156—171; № 2. С. 165—189;
№ 4. С. 153—170; 2025. № 1. С. 148—168;
№ 2. С. 149—167)**

Сергей Валерьевич Точенов

Ивановский государственный университет, Иваново, Россия,

stochenov@rambler.ru, SPIN-код: 6026-7083,

<https://orcid.org/0000-0001-9164-9988>

Ключевые слова: Регина Гринберг, Ивановский молодежный
народный театр, творческая элита московской интеллигенции

Для цитирования: Точенов С. В. Переписка главного режиссера Ивановского молодежного народного театра Р. М. Гринберг и коллектива театра с представителями творческой элиты московской интеллигенции (Окончание. Начало: «Интеллигенция и мир». 2024. № 1. С. 156—171; № 2. С. 165—189; № 4. С. 153—170; 2025. № 1. С. 148—168; № 2. С. 149—167) // Интеллигенция и мир. 2026. № 3. С. 159—170.

From archival

**CORRESPONDENCE BETWEEN
THE CHIEF DIRECTOR
OF THE IVANOVYO YOUTH PEOPLE'S THEATRE
R. M. GRINBERG AND THE THEATRE STAFF
WITH REPRESENTATIVES
OF THE MOSCOW INTELLIGENTSIA CREATIVE ELITE
(Ending. Beginning: "Intelligentsia and the World".
2024, no. 1: 156—171; no. 2: 165—189; no. 4: 153—
170; 2025. no. 1. С. 148—168;
no. 2. С. 149—167)**

Sergey V. Tochenov

Ivanovo State University, Ivanovo, Russia
stochenov@rambler.ru, SPIN-код: 6026-7083,
<https://orcid.org/0000-0001-9164-9988>

Keywords: Regina Grinberg, Ivanovo Youth People's Theatre, the Moscow intelligentsia creative elite

For citation: Tochenov, S. V. (2026), 'Correspondence between the chief director of the Ivanovo Youth People's Theatre R. M. Grinberg and the theatre staff with representatives of the Moscow intelligentsia creative elite (Ending. Beginning: "Intelligentsia and the World". 2024, no. 1: 156—171; no. 2: 165—189; no. 4 153—170; 2025. no. 1: 148—168; no. 2: 149—167)', *Intelligentsia i mir* [Intelligentsia and the World], no. 3: 159—170 (in Russ.).

Представленным материалом мы завершаем публикацию переписки главного режиссера Ивановского молодежного народного театра Регины Михайловны Гринберг и коллектива театра

с представителями творческой элиты московской интеллигенции. Издание я-источников было выстроено по хронологическому принципу, т. е. последовательность фамилий в рамках переписки определялась не алфавитом, а временем написания первого послания каждого из корреспондентов. Данный принцип, строго соблюдавшийся в предыдущих публикациях, в данном случае несколько нарушается. Объяснение этому следующее. За время, пока выходили прежние публикации переписки в 2024—2025 гг., нам удалось обнаружить в университетском архиве еще три письма Регины Гринберг к, пожалуй, самому известному из ее 15 корреспондентов — скульптору, художнику с мировым именем Эрнсту Неизвестному. Публикацией этих эпистолярных, хронологически относящихся к 1994 году, на наш взгляд, значимых и небезынтересных, мы завершаем работу по изданию переписки Р. М. Гринберг.

Э. Неизвестный

Р. Гринберг — Э. Неизвестному

Черновик письма (первый вариант), август 1994 г.¹

Дорогой Эрнст!

С приездом!

Это здорово, что, «дав кругалю через Яву с Суматрой», вы снова здесь!

Это здорово, что будет монумент «Высоцкий».

Это здорово, что создан спасательный фонд и что в числе спасаемых не только художники, но и театры тоже. Вот только с 70-летием что-то «Радио России» напутало. Мне казалось, что юбилей Ваш только через два года², мы даже фундамент спектакля заложили — «Древо жизни»³ («Неизвестный Эрнст»).

¹ Датировано по содержанию.

² Здесь ошиблась сама Р. Гринберг, юбилей Э. Неизвестного был через год — в 1995 году.

³ «Древо жизни» — семиметровая скульптурная композиция, открытая в 2004 году и расположенная внутри торгово-пешеходного моста Багратион в Москве — венец творчества Э. Неизвестного, олицетворяющий борьбу добра со злом и победу светлых сил.

Я сейчас в Плесе, в Доме творчества СТД⁴. На днях, после Вашего выступления в «Часе пик»⁵, примчался в Плес один из моих актеров, привез вырезки из газет и идею срочно связаться с Вами. Честно говоря, идея [давно] не нова, но как-то не могла, не смела что ли... А сейчас — выхода нет, так сказать, последний шанс.

Необходим Великий Реаниматор!

Несколько слов о театре и его сегодняшнем состоянии (творческом).

Ивановский Молодежный музыкально-поэтический театр-клуб им[ени] Владимира Высоцкого — название тяжеловато, зато выражает суть его.

Театр по-прежнему любительский, т. е. актеры не получают з[аработной]/платы. Средний возраст актеров — 30—35 лет. В основном — научные работники, преподаватели вузов, НИИ.

Сегодняшний репертуар:

1. Вл[адимир] Высоцкий — «Мы возвращаем землю» (трилогия).

Спектакль I-й — «Где-то кони пляшут в такт».

Спектакль II-й — «Мир вашему дому».

Спектакль III-й — «Проложите, проложите...»

2. М[арина] Цветаева — «Настал черед» и «Лебединый стан» (диалогия).

3. А[ндрей] Вознесенский — «Мозаика».

4. Б[улат] Окуджава — «На любовь свое сердце настраю...»

5. А[лександр] Володин — «Одноместный трамвай».

6. Ю[рий] Левитанский⁶ — «Дерево добрых».

В работе: Пастернак⁷ [Вознесенский] — «Свеча горела...», Вознесенский — «Времядром» или «На ветру мировых клоунад»,

⁴ Союз театральных деятелей.

⁵ Популярная в 1990-е годы в России телепрограмма телекомпании ВИД в жанре телевизионного интервью. Э. Неизвестный давал интервью 11 августа 1994 года.

⁶ Левитанский Юрий Давидович (1922—1996) — советский, российский поэт и переводчик, мастер лирического и пародийного жанров. Лауреат Государственной премии Российской Федерации в области литературы и искусства (1994).

⁷ Пастернак Борис Леонидович (при рождении — Борис Исаакович Постернак; 1890—1960) — один из крупнейших советских поэтов XX века, писатель и переводчик.

Неизвестный — «Древо жизни». Несколько слов о последнем: собран большой материал, но это лишь маленькая толика того, что необходимо. Главное — необходимы качественные слайды. И репродукции. О большем я и не мечтаю... Еще стихи. Когда-то Вы читали нам свои стихи, очень интересные. Каюсь, не записала тогда.

Каким-то чудом, агонизируя, но все-таки существуем и действуем. Еще в [19]89 г. театр полностью лишен финансирования. Год не получая з[аработной]/платы, вынуждены были⁸ [ушли]⁹ все штатные работники, вернее, не все, один [одна]¹⁰ остался — это я. Директор, худож[ественный] руководитель, режиссер-постановщик, автор всех литературных сценариев, сценограф, муз[ыкальный] оформитель, администратор, зав[едующий] постановочной частью, завхоз, костюмер, снабженец, ведущий спектакля (сiju у технического пульта) и т. д., и т. п. Всегда (да и во времена «Параболы» и «Озы») эти работники были. В общем, поставила эксперимент, и (очевидное — невероятное) [театр] сохранен репертуар, выпущено 2 премьеры, есть интереснейшие заделы и задумки. Но был и инфаркт (год назад), сейчас — ничего, так сказать, снова в строю. Но продолжать в том же духе невозможно, да и результат — 1/100 задуманного. А замыслы — грандиозные. Ей-богу. Самое время поиграть мускулами.

В конце декабря [19]93 г. был у нас Андрей¹¹ (авторский вечер и благотворительный концерт в пользу театра). Кстати, он обратился и по телевидению, и по [центральному] радио к ивановским деловым людям с надеждой на то, что «национальному достоянию — театру Гринберг им[ени] Высоцкого — не дадут погибнуть». Реакции никакой. Город в положении катастрофическом: предприятия стоят, безработица и мое — ивановский синдром (первосоветский комплекс).

Вот и весь сказ.

⁸ Два слова вписаны над строкой.

⁹ Так в тексте.

¹⁰ Так в тексте.

¹¹ Андрей Вознесенский.

Были бы счастливы, если бы Вы смогли навестить нас¹². Ну, хотя бы на день-два. Может быть, удастся вырваться? [Показали бы спектакли] Посмотрели бы спектакли, может быть, выставку (ну, хоть мини) организовали бы. [Здесь хорошие]

Как только вернусь домой, тут же вышлю давно обещанные снимки. Их очень много, и [они на] многие — на уровне мировых стандартов (делали фотографии АПН¹³, ВТО¹⁴ и др.).

Очень ждем. Независимо от того, сможете ли помочь.

Если будет возможность мне ответить — прошу учесть, что до 3 сентября я в Плесе (Ив[ановская] обл[ась] г[ород] Плес 155515, Дом творчества СТД, Гринберг). Ивановский адрес: 153022, Велижская 10, кв[ртира] 83.

До свидания (надеюсь, скорого),
очень жду ответа.

Регина.

Р. Гринберг — Э. Неизвестному

Черновик письма (второй вариант), август 1994 г.¹⁵

Дорогой Эрнст!

С приездом!

Это здорово, что главные работы Ваши, «дав кругаля через Яву с Суматрой», снова здесь¹⁶!

¹² Эрнст Неизвестный эмигрировал из Советского Союза в 1976 году, с 1977 года проживал в Нью-Йорке и работал в Колумбийском университете. В 1990-е годы часто бывал в России, много работал, т. е. фактически «жил на две страны».

¹³ Агентство печати «Новости» — советское информационное агентство, образованное в 1961 году на основе Совинформбюро. Стало ведущим информационным и публицистическим органом советских общественных организаций.

¹⁴ Союз театральных деятелей Российской Федерации (Всероссийское театральное общество), СТД РФ (ВТО) — общероссийская общественная организация, объединяющая представителей театральных профессий.

¹⁵ Датировано по содержанию.

¹⁶ Слово вписано над строкой.

Это здорово, что будет «В[ладимир] Высоцкий» Эрнста Неизвестного.

Здорово, что создан спасательный фонд и что в числе подерживаемых — театры тоже.

Вот с 70-летием российское радио что-то напутало. Мне кажется, что юбилей Ваш через два года.

В данный момент я в Плесе, в Доме творчества СТД. После Вашего интервью в «Часе пик» примчался мой артист с огромным количеством газетных и журнальных вырезок с идеей отправить их Вам. Идея, честно говоря, не нова (ведь у нас «апокалипсисом воет саксофон»¹⁷ уже несколько лет), но как-то вот не могла, не смела что ли... А сейчас — выхода нет, так сказать, последний шанс. Я Вам пишу, чего же боле...

Прочитав газетные публикации, Вы поймете, в чем суть. Кстати, вот заголовки (только заголовки!) статей местной и центральной прессы последних лет: «Экология культуры или что происходит с театром-студией имени Владимира Высоцкого»¹⁸, «Строим или разрушаем»¹⁹, «Снова разрушаем храмы»²⁰, «Обидно»²¹, «Как все-таки пробиться в открытую дверь»²², «Так нужен ли городу театр-студия?»²³, «Талант и циркуляры»²⁴, «Сказка про

¹⁷ Фраза из стихотворения А. Вознесенского «Стриптиз».

¹⁸ Михайловский А. Экология культуры, или что происходит с Молодежным театром-студией имени Владимира Высоцкого // Ленинец. 1990. 21 марта.

¹⁹ Лебедева М. Строим или разрушаем? // Рабочий край. 1989. 20 дек.

²⁰ [Подборка писем в редакцию Круглова В., Новожиловой М. и др. под рубрикой] «Из последней почты», озаглавленных «Снова разрушаем храмы?» [о желании руководства фабрики им. Балашова выселить Молодежный театр] // Ленинец. 1989. 29 нояб.

²¹ Юшкова А. «Обидно!» // Рабочий край. 1989. 8 авг.

²² Соколов В. Как же все-таки пробиться в «открытую дверь»? // Рабочий край. 1990. 19 сент.

²³ Худсовет Молодежного театра. Открытое письмо заместителю председателя облисполкома Н. П. Балабановой и заместителю председателя облсовпрофа Т. А. Сальниковой: Так нужен ли городу театр-студия? // Ленинец. 1990. 22 июня.

²⁴ Силонас В. Талант и циркуляры // Известия. 1987. 2 сент.

белого бычка»²⁵, «Разбитый подарок»²⁶, «Может, плачут, мы не видим слез»²⁷, «Спасите ваши души»²⁸, «Охота на волков»²⁹, «Пессимистический монолог»³⁰, «Пессимистическая комедия»³¹, «Где властный жезл твой»³², «Не рубите, мужики, не рубите...»³³, «Стучат топоры»³⁴, «SOS»³⁵, «День рождения со слезами на глазах»³⁶, «Звук лопнувшей струны»³⁷, «Помочь театру»³⁸, «Спасите театр!»³⁹, «Ну, сделайте же хоть что-нибудь»⁴⁰, «Конец биографии?»⁴¹, «На цифре 37...»⁴², «Ивановский синдром (что происхо-

²⁵ Сердюк В. Сказка про белого бычка. По поводу некоторых официальных ответов и не только о них // Рабочий край. 1988. 4 февр.

²⁶ Полосина Т. Разбитый подарок // Рабочий край. 1993. 23 янв.

²⁷ Выходные данные статьи не найдены.

²⁸ Антипина И. Спасите ваши души! // Ивановский университет. 1990. 5 апр.

²⁹ Гринберг Р. М. Охота на волков: Страницы ненаписанной книги // Ивановская газета. 1992. 25 янв. С. 1, 4; 28 янв. С. 5; 30 янв. С. 5; 1 февр. С. 4; 6 февр. С. 5; 8 февр. С. 1, 4.

³⁰ Пессимистичный монолог. Накануне нового сезона (интервью с Р. Гринберг) // Рабочий край. 1989. 2 сент.

³¹ Гринберг Р. М. Пессимистическая комедия: Монолог режиссера в день рождения театра // Ленинец. 1991. 1 марта.

³² Где властный жезл твой?: Беседа В. Соколова и Р. Гринберг // Рабочий край. 1990. 15 нояб.

³³ Не рубите, мужики, не рубите... (интервью Т. Полосиной с Р. Гринберг) // Рабочий край. 1992. 8 сент.

³⁴ Ефремов А. Стучат топоры // Прямая речь. 1993. 2 марта.

³⁵ Соколов В. «SOS!» // Ивановская газета. 1993. 2 марта.

³⁶ Гринберг Р. М. День рождения со слезами на глазах [Беседа с Т. Полосиной] // Рабочий край. 1994. 2 марта.

³⁷ Полосина Т. Звук лопнувшей струны // Рабочий край. 1993. 22 мая.

³⁸ Три возможных варианта: Чернов В. Помочь театру // Молодой коммунист. 1986. № 11. С. 64—66; Семёнов К. и др. Помочь театру // Рабочий край. 1989. 20 апр.; Помочь театру: обращение коллектива Ивановского энергоинститута к областным властям в защиту Молодежного театра // Рабочий край. 1990. 4 апр.

³⁹ Мизонов В. Спасите театр! // Рабочий край. 1991. 23 февр.

⁴⁰ Соколов В. Ну сделайте же хоть что-нибудь! // Ивановская газета. 1994. 2 марта.

⁴¹ Охотникова В. Конец биографии? // Рабочий край. 1990. 2 авг.

⁴² Соколов В. На цифре 37...: Прощание в Зубковском проезде // Ивановская газета. 1994. 27 мая.

дит с нашей культурой)»⁴³, «Не дать угаснуть огню»⁴⁴ — и т. д. и т. п. Несколько статей из этого списка высылаю.

Если по Уставу фонда это возможно, включите, пожалуйста, наш театр в список претендентов. А если бы где-то во 2-й половине сентября Вы могли бы приехать к нам (на день-два, хотя бы) — были бы мы безмерно счастливы.

Несколько слов о театре и его сегодняшнем состоянии (творческом).

Полное название тяжеловато, зато выражает суть: Молодежный музыкально-поэтический театр-клуб им[ени] Владимира Высоцкого. Средний возраст участников — 30—35 лет.

Сегодняшний репертуар:

Вл[адимир] Высоцкий — Трилогия «Мы вращаем землю».

М[арина] Цветаева — Дилогия «Настал черед», «Лебединый стан».

А[ндрей] Вознесенский — «Мозаика» (спектакль не похож на «Параболу», другой сценарий, другая интонация). Спектакль компактный, камерный, но «Неизвестный реквием» здесь играет.

Б[улат] Окуджава — «На любовь свое сердце настраю...»

А[лександр] Володин — «Одноместный трамвай».

Ю[рий] Левитанский — «Дерево добрых».

Во всех этих поэтических представлениях — сценарист, режиссер-постановщик, сценограф и муз[ыкальный] оформитель — всё та же Регина Гринберг.

И огромные замыслы, заделы...

Возможности воплощения весьма сомнительны. Вообще сам факт, что мы существуем последние пять лет — очевидное-невероятное (сплошные аншлаги на каждом спектакле, зрители из других городов, специально приехавшие).

Недавно был у нас Андрей (авторский вечер и благотворительный концерт). Кстати, он обратился с воззванием к руководству и предпринимателям, ко всем. Реакции почти никакой.

⁴³ Боссарт А. «Ивановский синдром»: Что происходит с нашей культурой // Огонек. 1990. № 48. Ноябрь. С. 26—29.

⁴⁴ Не дайте угаснуть огню! [Отклики О. Тихомировой, Е. Перской и др. на статью В. Соколова «На цифре 37...» о закрытии Молодежного театра] // Ивановская газета. 1994. 23 июня.

Город в ужасающем состоянии: предприятия стоят, безработица, приподымаются местные Баркашovy⁴⁵ — Зюгановы⁴⁶.

Если сможете спасти театр... ну, не спасти, а хотя бы на время облегчить его долю — воздвигну Вам памятник. Впрочем, он давно уже воздвигнут. В душе (в душах).

Может быть, кто-нибудь из Вашего офиса напишет мне. Может быть, выслать подборку зрительских анкет, рецензии на спектакли, письма зрителей. Ведь в тех вырезках, которые приложены к этому письму, только про «Спасите». Вернувшись в Иваново, сразу же вышлю подборку снимков «Параболы». Их много. И некоторые — на уровне мировых стандартов (фото АПН были и в Штатах, и во Франции, и в Англии, и во многих странах). В Плес мне привезли всего четыре снимка.

На всякий случай сообщаю свой адреса:

До 3/IX — я в Плесе, потом — в Иванове.

1. 155515 г[ород] Плес, Ивановская обл[ась]

Дом творчества СТД

2. 153022 Иваново, Велижская 10, кв[ртира] 83.

тел. 233490

Очень жду отклика.

До свидания (надеюсь, скорого).

Регина Гринберг

P.S. Если бы Вы могли помочь добыть слайды и снимки «Древа жизни». О замысле поэтического представления поведаю

⁴⁵ Баркашов Александр Петрович (род. в 1953 г.) — политический и религиозный деятель русского национализма и православного фундаментализма, основатель и руководитель движения «Русское национальное единство» (РНЕ). РНЕ — русская националистическая, праворадикальная, антисемитская военизированная организация, основана в 1990 г. Решениями судов деятельность РНЕ запрещена в Свердловской области в сентябре 1999 г., в Приморье — в октябре 1999 г., в Карелии — в январе 2001 г., в Хабаровском крае — в июле 2002 г., в Омске — в октябре 2002 г.

⁴⁶ Зюганов Геннадий Андреевич (род. в 1944 г.) — советский и российский политический деятель, председатель Центрального комитета Коммунистической партии Российской Федерации (ЦК КПРФ) (с 1993). Депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации всех созывов (с 1993). Доктор философских наук.

при встрече. Уже собран солидный материал. Кстати, в театре выставка (фотокопии) Э[рнста] Неизвестного. Андрей ее видел.

Р. Гринберг — Э. Неизвестному
Черновик письма, осень 1994 г.⁴⁷

Дорогой Эрнст!

Высылаю обещанные снимки, хотя не уверена, что всё это имеет для Вас «захватывающий интерес». Хотя это ведь своего рода «Машина времени» (путешествие в прошлое).

Снимки проаннотированы с учетом давнего названия театра. Сегодняшнее — другое. Надеюсь, мое первое письмо Вы получили. Если вдруг Вам нужны для чего-то еще снимки, постараюсь выслать. Большинство этих образцов есть и в старых размерах: 13x18, 18x24, 50x60. Есть и любительские (там свой шарм).

Мне снилась выставка Эрнста Неизвестного в Москве. Большущая! А мы ее снимаем (мы — театр). Фото, кино, ТВ. А потом рождается спектакль. К юбилею! Кстати, Ваш юбилей совпадает с юбилеем театра⁴⁸. Этот спектакль давно вынашивается, собран большой материал, в т. ч. Ваши статьи. Ужасно жалко, что не записала тогда (в [19]66-м) Ваши стихи. Но ведь это поправимо?!

Читаю всё о сложностях с памятниками (и в МН⁴⁹, и в «Комсомолке»⁵⁰, и в «Литературке»⁵¹). Ужас, идиотизм, «самоварварство» (Вознесенский). Молюсь, чтобы всё у Вас состоялось. И уверена — состоится.

⁴⁷ Датировано по содержанию двух вариантов предыдущего письма.

⁴⁸ Здесь Р. Гринберг ошибается. 70-летний юбилей Э. Неизвестного состоялся в 1995 году, а 40-летний юбилей театра — в 1997 году.

⁴⁹ «Московские новости» — советская и российская общественно-политическая газета, издававшаяся до 2014 года. В советское время газета печаталась также в США, Израиле, Германии и Австралии, а всего распространялась в 54 странах мира.

⁵⁰ «Комсомольская правда» — советская и российская ежедневная общественно-политическая газета.

⁵¹ «Литературная газета» — советское и российское еженедельное литературное и общественно-политическое издание. Издается с 1929 года.

Хотелось бы получить подтверждение в получении моего первого письма (со снимками и вырезками) и вот этого пакета.

Надеюсь на встречу.

И вообще надеюсь (это тоже из области утопического сознания).

Статья поступила в редакцию 11.11.2025; одобрена после рецензирования 09.12.2025; принята к публикации 25.12.2025.

The article was submitted 11.11.2025; approved after reviewing 09.12.2025; accepted for publication 25.12.2025.

Информация об авторе / Information about the author

С. В. Точенов — кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры истории России, Институт гуманитарных наук, Ивановский государственный университет, Россия.

S. V. Tochenov — Candidate of Sciences (History), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Russian History, Institute of Humanities, Ivanovo State University, Ivanovo, Russia.

ПО СЛЕДАМ ПРОЧИТАННОГО READING AND DISCUSSION

Интеллигенция и мир. 2026. № 3. С. 171—188.
Intelligentsia and the World. 2026. No. 3. P. 171—188.

Рецензия

УДК 930:32.019.5:378(049.32)

EDN <https://elibrary.ru/etpudy>

DOI: 10.46725/IW.2026.3.9

Научная специальность ВАК
5.6.1. Отечественная история
5.8.1. Общая педагогика,
история педагогики и образования

ИСТОРИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ КАК НОВОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Рец. на кн.: Реализация государственной
политики исторического просвещения
в педагогическом вузе: специфика,
содержание, практика: коллективная
монография / под общ. ред. М. А. Бравиной.
Ульяновск: УлГПУ им. И. Н. Ульянова, 2025. 160 с.

Татьяна Владимировна Чугунова

Ивановский государственный университет, Иваново, Россия,
chugunova1@mail.ru, SPIN-код: 3906-6210,
<https://orcid.org/0000-0001-9272-9509>

Аннотация. В рецензии представлены основные исследовательские выводы коллективной монографии ученых Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова, подготовленной под редакцией члена РО РВИО, профессора УлГПУ Марины

Алексеевны Бравиной, «Реализация государственной политики исторического просвещения в педагогическом вузе: специфика, содержание, практика». Монография посвящена актуальной проблеме формирования исторической памяти и особой роли в этом процессе университетского комплекса. В книге рассматривается специфика работы педагогического университета по историческому просвещению студенческой молодежи в ходе реализации государственной политики образования и воспитания.

Ключевые слова: историческое просвещение, государственная политика, педагогический вуз, университетский комплекс, образовательное пространство, воспитательное пространство, патриотизм, общественные организации, зарубежные страны

Для цитирования: Чугунова Т. В. Историческое просвещение как новое направление государственной политики в педагогическом вузе. Рец. на кн.: Реализация государственной политики исторического просвещения в педагогическом вузе: специфика, содержание, практика: коллективная монография / под общ. ред. М. А. Бравиной. Ульяновск: УлГПУ им. И. Н. Ульянова, 2025. 160 с. // Интеллигенция и мир. 2026. № 3. С. 171—188.

Review

HISTORICAL EDUCATION AS A NEW DIRECTION OF STATE POLICY AND ITS IMPLEMENTATION IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

**Review of the book: Bravina, M. A. (ed.) (2025),
Implementation of the State Policy of Historical
Education in a Pedagogical University: Specifics,
Content, and Practice: A Collective Monograph,
Ulyanov State Pedagogical University,
Ulyanovsk, Russia**

Tatyana V. Chugunova

Ivanovo State University, Ivanovo, Russia, chugunova1@mail.ru,
SPIN-код: 3906-6210, <https://orcid.org/0000-0001-9272-9509>

Abstract. The review presents the main research findings of a collective monograph by scientists from the Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, edited by Marina Alekseevna Bravina, a mem-

ber of the Russian Society for the History of Education, Professor at the University. The monograph is titled "Implementation of the State Policy of Historical Education in a Pedagogical University: Specificity, Content, and Practice". This monograph is devoted to the pressing issue of developing historical memory and the special role of the university complex in this process. The book examines the specifics of a pedagogical university's work in providing historical education to students within the context of implementing state education and upbringing policy.

Keywords: historical education, public policy, pedagogical university, university complex, educational space, educational space, patriotism, public organizations, foreign countries

For citation: Chugunova, T. V. (2026), 'Historical Education as a New Direction of Public Policy in a Pedagogical University. Review of the book: Bravina, M. A. (ed.) (2025), Implementation of the State Policy of Historical Education in a Pedagogical University: Specifics, Content, and Practice: A Collective Monograph, Ulyanov State Pedagogical University, Ulyanovsk, Russia', *Intelligentsia i mir* [Intelligentsia and the World], no. 3: 171—188 (in Russ.).

В настоящее время вопросы организации исторического просвещения являются новым и самостоятельным направлением деятельности нашего российского государства. Сегодня необходимо объединить все аспекты, связанные с формированием исторического сознания наших граждан, выработать единые механизмы сохранения исторической памяти и защиты исторической правды. Для комплексного решения данных вопросов на государственном уровне принята стратегическая программа развития (на основании Указа Президента РФ от 08.05.2024 № 314¹), утверждены Основы государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения), разрабатываются новые подходы и инструменты. Несмотря на многовекторность данной парадигмы, основой исторического просвещения в России является научное историческое знание и образование.

¹ Указ Президента РФ № 314 от 08.05.2024 «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50534> (дата обращения: 02.01.2026).

В связи с этим в российском научном и образовательном пространстве разрабатываются теоретические и практические подходы в решении данной проблемы. Комплексный характер и новизна данного направления государственной политики предопределили широту подходов, регионализм, авторское видение и т. д. Рецензируемая монография представляет собой один из немногих сегодня примеров, сочетающих в себе весь комплекс подходов и инструментов по внедрению в жизнь политики исторического просвещения.

Коллективная монография «Реализация государственной политики исторического просвещения в педагогическом вузе: специфика, содержание, практика» увидела свет в 2025 году [Реализация государственной политики..., 2025]. Свой вклад в ее подготовку внесли ученые и преподаватели Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова: доктор педагогических наук И. В. Арябкина, кандидат исторических наук М. А. Бравина, доктор педагогических наук С. В. Данилов, доктор исторических наук Л. В. Климович, кандидат исторических наук Т. А. Кобзева, кандидат педагогических наук Н. Ю. Майданкина, кандидат педагогических наук А. П. Мишина, кандидат филологических наук О. Г. Мукина, кандидат педагогических наук Е. П. Папуша, кандидат педагогических наук Е. Л. Петренко, кандидат технических наук И. О. Петрищев, кандидат педагогических наук А. А. Спиридонова, а также директор Областного государственного бюджетного учреждения «Государственный архив новейшей истории Ульяновской области», кандидат исторических наук А. Г. Пашкин и директор филиала Российского общества «Знание», кандидат педагогических наук Н. Н. Петрищева. Разнообразный спектр наук и род занятий данных авторов, представляющих как фундаментальные гуманитарные и технические науки, так и государственные педагогические, специализированные и просветительские организации, свидетельствует о широком подходе в рассмотрении заявленной проблематики. Монография адресована вузовским преподавателям, школьным учителям истории и всем, кто осуществляет воспитательную деятельность.

Магистральная линия коллективного труда, посвященного историческому просвещению как новому направлению государственной политики, реализуемой в педагогическом вузе, проходит сквозь все повествование, органично сочетая позиционированные авторами теоретические, новаторские подходы с их иллюстрацией и детализацией на базе опыта, апробированного на площадке УлГПУ имени И. Н. Ульянова.

Монография грамотно структурирована, разделена на пять глав, в которых историческое просвещение вначале рассматривается применительно к образовательному пространству университетского комплекса (Глава 2) [Там же: 20—52], затем воспитательному (Глава 3) [Там же: 53—88], а также во взаимодействии с российскими региональными общественными организациями (Глава 4) [Там же: 89—119] и зарубежными странами (Глава 5) [Там же: 120—156]. Каждая глава в конце сопровождается списком источников и литературы, в которых представлены в том числе и нормативно-правовые акты; главы разбиты на разделы и подразделы. Такая многоуровневая структура систематизирует материал, способствует лучшему его восприятию и облегчает читателю повторное обращение к тем или иным вопросам через оглавление и помещенные в контекст работы списки источников и литературы.

Рецензируемая монография, несмотря на ее новизну и региональный характер издания (опубликована в г. Ульяновске, в издательстве местного государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова), вышла далеко за его пределы в профессиональное, образовательное и интеллектуальное пространство, была представлена на различных форумах и площадках страны. Так, профессор УлГПУ М. А. Бравина презентовала вузовскую монографию и поделилась опытом внедрения защиты исторической правды в работе педагогов на IV Общенациональном форуме преподавателей истории, организованном Минобрнауки РФ, РГГУ, Российским историческим обществом, Тюменским государственным университетом; на форуме «Государственная политика в гуманитарной сфере: воспитание Победой» в МПГУ; на Всероссийском форуме учителей истории и обществознания, прошедшем на базе МГИМО, и на других площадках. И всегда ее

презентации вызвали неподдельный интерес, получали живой отклик также и у широкой общественности².

Обращаясь к содержанию самой монографии, необходимо сказать, что концептуальный и базисный характер в ней имеют Введение и Глава 1.

Вводная часть [Там же: 5—6] кратко, но емко актуализирует поднимаемую проблематику, справедливо делая акцент на поистине тектонических сдвигах в понимании феномена «Русский мир», на информационной войне как части гибридного противодействия России. Главным оружием в этой войне стала история, поэтому историческое просвещение становится особым инструментом в процессе защиты исторической правды и воспитания патриотизма.

Глава 1 «Государственная политика исторического просвещения как эффективный механизм формирования идеологии патриотизма студентов педагогического вуза» дает более развернутую характеристику обозначенной проблематики с точки зрения изменения вектора государственной политики. Краеугольным камнем здесь стал Указ Президента РФ В. В. Путина «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения» от 8 мая 2024 года [Там же: 7—19]. Отталкиваясь от данного документа, авторы проводят символическую границу между длительным и очень болезненным периодом критического отношения (дохо-

² См., напр.: Профессор УлГПУ им. И. Н. Ульянова Марина Бравина приняла участие в работе общенациональных форумов URL: <https://www.ulspu.ru/sveden/news/68000/?ysclid=mlqagdg9ic936576594> (дата обращения: 03.01.2026); Ректор УлГПУ Игорь Петрищев и профессор Марина Бравина приняли участие в работе Всероссийского форума «Государственная политика в гуманитарной сфере: воспитание Победой». URL: <https://www.ulspu.ru/sveden/news/67979/?ysclid=mlqabtb559980474553> (дата обращения: 03.01.2026); Член РО РВИО, профессор УлГПУ Марина Бравина представила технологию борьбы с историческими фейками на всероссийских федеральных площадках в Москве. URL: <https://rvio.ru/73/news/chlen-ro-rvio-professor-ulgpu-marina-bravina-predstavila-tehnologiyu-borby-s-istoricheskimi-fejkami-na-vserossijskih-federalnyh-ploshadkah-v-moskve?ysclid=mlnyqd0vn9141709742> (дата обращения: 03.01.2026).

дящего до прямого очернительства) к собственной истории, начиная с 90-х годов прошлого века, и его фактическим завершением с выходом Президентского указа [Там же: 7]. Подводятся своеобразные итоги «темных» лет отечественной истории, доминирования либеральных идей западного образца в российской системе образования, и в первую очередь, применительно к преподаванию истории, когда под прикрытием борьбы с коммунистической идеологией и пропагандой была заявлена ликвидация «белых пятен» отечественной истории, на деле приведшая к созданию своеобразных «черных дыр» [Там же]. На конкретных примерах в монографии представлен разнообразный либеральный инструментарий искажения российской истории, начиная от вырывания тезисов из исторического контекста и трактовки их в антипатриотическом ключе («Россия — тюрьма народов» и др.), до ввода в образовательный процесс учебников, изданных на средства Фонда Сороса, дискредитирующих роль и место нашей страны в мировой истории [Там же: 7—8]. В то же время М. А. Бравина и И. О. Петрищев в данной главе обращают внимание читателей на медленное, но верное изменение вектора (с нулевых годов XXI века), связанное с улучшением ситуации в преподавании истории и образовании в целом, позиционированием России как самодостаточной страны с тысячелетней богатой историей, начиная от речи В. В. Путина на Международной конференции по безопасности в Мюнхене в 2007 г., создания в 2009 г. Комиссии по противодействию попыткам фальсификации истории в ущерб интересам России — до мер по формированию межведомственной комиссии по историческому просвещению в 2021 г., создания «Национального центра исторической памяти при Президенте Российской Федерации» в 2023 г., появления Указа Президента «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» в 2022 г., проведения представительных форумов и конференций по проблемам исторического просвещения в городах России в 2023—2024 гг., выхода в свет ряда научных работ по проблемам исторического просвещения — и т. д. [Там же: 10].

Далее в рамках первой главы авторы монографии с целью более детальной проработки проблематики исторического

просвещения обращаются, с одной стороны, к рассмотрению комплексного его характера — как по субъектам реализации государственной политики, так и по ее объектам, позиционируя этот подход как новаторский [Там же: 10—11]. Субъектами исторического просвещения, по мнению авторов, могут служить представители различных областей научного знания, т. к. история преломляется и отражается в различных достижениях культуры, науки и техники, спорта и т. д. С другой стороны, применительно к формированию исторической памяти, подчеркивается особая значимость этого процесса в педагогическом вузе, т. к. ядром исторического просвещения является, конечно, историческое образование. Студенческая молодежь педвуза позиционируется вначале как объект исторического просвещения, а в статусе учителя — как субъект.

Отмечается достаточно высокий уровень исторических знаний у студентов-историков и недостаточный уровень исторической грамотности у студентов других специальностей, что представляет собой серьезную проблему [Там же: 12]. Компенсировать эту недостаточность призваны курсы «Истории России», «Основы российской государственности», а в УлГПУ имени И. Н. Ульянова — также курс «Основы безопасности и защиты Родины». Констатируется как непреложный факт ярко выраженный идеологический характер исторического просвещения в воспитательном процессе: патриотизм тесно увязывается с идеологией [Там же: 13].

На заключительных страницах Главы 1 речь идет о взаимодействии университета с Ульяновским региональным отделением Российского военно-исторического общества и филиалом Российского общества «Знание» в Ульяновской области — общественными организациями, главной особенностью деятельности которых является историческая направленность [Там же: 14]. Выделяется несколько направлений просветительской деятельности университета в отношении иностранных студентов. В рамках сотрудничества Ульяновского педагогического университета с африканскими странами реализуется Проект по популяризации русского языка и русской культуры за рубежом при участии Фонда поддержки гуманитарных наук «Моя история» и поддержке Министерства просвещения Российской Федерации. В 2023—

2024 гг. учреждены Центры открытого образования в Египте, Эфиопии, Джибути [Там же: 16].

Вторая глава монографии «Историческое просвещение в образовательном пространстве университетского комплекса» имеет два раздела, в которых представлены основные достижения в учебной и учебно-методической работе Ульяновского государственного педагогического университета в области исторического просвещения.

Первый раздел «Возможности исторического просвещения студентов в процессе преподавания курсов “История России” и “Основы российской государственности”» раскрывает возможности и потенциал данных гуманитарных дисциплин в формировании четких представлений российской молодежи об историческом пути развития России, ее уникальности как государства-цивилизации. По мнению автора данной главы, профессора Л. В. Климович, именно дисциплина «История России» в педагогическом вузе играет ведущую роль в становлении гражданина с устойчивой системой ценностей, формировании педагога-историка, способного взять на себя ответственность за историческое сознание следующих поколений в условиях цифровизации, глобализации, легко доступной информации. В контексте решения данной задачи представлены педагогические приемы и методы, формы и средства обучения, в том числе инновационные, которые внедряют в жизнь преподаватели Ульяновского университета. На страницах монографии обобщение и конкретизация такого опыта нашла свое выражение в итогах работы фокус-группы, состоящей из педагогов, реализующих данный предмет. Мнения участников и результаты работы представлены в одиннадцати позициях, в числе которых: приоритет семинарских занятий в контексте аудиторных, по наполняемости курса; увеличение количества времени на советский и постсоветский периоды российской истории; видеоиллюстрации памятных дат отечественной истории; включение в содержание курса юбилейных дат региональной истории; особое внимание к демонстрации историко-географических карт; подкрепление устной лекции презентацией и видеофрагментами по теме; учет профиля подготовки студентов на практических занятиях по истории России; использование интерактивных форм проведения занятий (дискуссии;

дебаты / диспуты; групповые формы; проектная деятельность, в рамках которой раскрывается в т. ч. и история семьи, включая семейные реликвии; использование мультимедийных образовательных порталов и т. д.); работа с историческими источниками и документами; анализ исторических событий в свете современной международной ситуации; рассмотрение их в контексте как отечественной истории, так и эпохи в целом, т. е. сопряжение с историей других стран — и т. д. [Там же: 20—26].

В первом разделе Главы 2 также подчеркивается своевременность и актуальность введения в учебную программу в 2023 г. дисциплины «Основы российской государственности», ее ценность в формировании мировоззрения студентов на основе единой цивилизационной идеи и понимания России как государства-цивилизации. Преподаватели УлГПУ делают акцент на полидисциплинарности данного учебного курса, параллельном изучении тем из исторических, политических и философских наук. Методология курса предполагает выстраивание исторической преемственности между всеми этапами цивилизационного развития России, в основе которого культурная составляющая с определяющей ролью вероисповедания. В качестве интерактивного инструмента, наряду с другими, особенно в рамках изучения тем, связанных с ценностями российской цивилизации, образами будущего России, вызовами современной политики, рекомендуются видеоматериалы проекта «ДНК Россия» и фильм АНО «ИРИ», созданный совместно с Российским обществом «Знание» — «ДНК России. Россия в мире и современная миросистема» [Там же: 26—28].

Второй раздел Главы 2 «Особенности исторического просвещения младших школьников» обозначает задачи исторического просвещения в начальной школе, тематические блоки основного предмета по формированию исторического сознания в младшей школе, «Окружающий мир», по годам обучения (1—4-е классы), а также в рамках таких предметов, как «Русский язык», «Родной язык», «Литературное чтение», «Основы религиозных культур и светской этики», «Музыка», «Изобразительное искусство», «Технология». Автор раздела А. П. Мишина также позиционирует методический и результативный компонент исторического просвещения, виды и формы деятельности по истори-

ческому просвещению в начальной школе. В связи с этим особое значение придается комплексному и практико-ориентированному подходу, внеурочным формам (игровая деятельность, проблемно-ценностное общение, познавательная деятельность; программы внеурочной деятельности «Разговоры о важном», «Яркие страницы нашего Отечества», «Наша Родина от края до края», «Орлята России»), использованию цифрового контента (например, «Исторический мультимедийный парк «Россия — Моя история» и др.) [Там же: 33—52].

Глава 3 «Историческое просвещение в воспитательном пространстве университетского комплекса» содержит три раздела, каждый из которых рассматривает данную проблематику на разных ступенях образовательного комплекса: 3.1 «Историческое просвещение в воспитательной системе педагогического вуза»; 3.2 «Историческое просвещение как основа формирования общегражданской идентичности обучающихся университетского лицея»; 3.3 «Векторы развития исторического просвещения на этапе дошкольного образования».

С опорой на целый ряд нормативно-правовых документов: современную Стратегию развития воспитания до 2025 года, Стратегию национальной безопасности Российской Федерации, Указы Президента РФ о национальных целях, о сохранении традиционных духовно-нравственных ценностей, об историческом просвещении — а также на научную педагогическую литературу, запросы общества и времени, особое внимание уделяется непрерывности воспитательного процесса, принципами которого являются многоуровневость, непрерывность, преемственность, гибкость, интегративность, самосовершенствование и творческая самореализация. Еще одной современной особенностью государственной ориентации на воспитание авторами позиционируется заказ на аксиологический подход. Представлены воспитательные события и мероприятия в рамках исторического просвещения в педагогическом вузе и лицее: митинги-реквиемы; возложение цветов; посещение выставок и музеев; просмотр фильмов и спектаклей; просветительские лекции; патриотические флешмобы; акции по сохранению памяти об истории семьи; просветительские диктанты; встречи с героями; творческие постановки и конкурсы; интеллектуальные игры; исторические конкурсы; квизы;

студенческие интеллектуальные марафоны; лектории, в том числе регионального содержания; такие активные формы, как «Спорклуб»; чередование, в разных сочетаниях, индивидуальной, парной и микрогрупповой работы — и т. д. [Там же: 53—88].

Применительно к формированию основ исторической культуры личности ребенка на этапе дошкольного образования, воспитанию патриотизма предложен целый перечень механизмов и подходов, а также ряд практических рекомендаций: педагогическая акция «Солдатский треугольник», тематические блоки «История письма», «Дорога к Победе», «Солдатская шинель», «Георгиевская ленточка», «Военная техника», «В тылу», «В валах никакой мороз не страшен», «Как нефтяная капля к Победе привела», «Как приближали наши земляки Победу» — и др. Также очень перспективным направлением, на взгляд рецензента, является психолого-педагогическое сопровождение семьи, включающее диагностическое (анкетирование родителей и т. д.), просветительское (знакомство семей воспитанников с историческими событиями, в т. ч. с помощью цифровых технологий и т. п.), консультативное (по индивидуальным запросам родителей) и коррекционно-развивающее направления.

Глава 4 «Просветительская деятельность университета во взаимодействии с общественными организациями» включает два раздела: 4.1 «Деятельность регионального отделения Российского военно-исторического общества в Ульяновской области по сохранению исторической памяти и реализации исторического просвещения»; 4.2 «Историческое просвещение и просветительская деятельность Ульяновского регионального отделения Российского общества “Знание”: опыт и перспективы» [Там же: 89—119].

Авторы Т. А. Кобзева, А. Г. Пашкин и Н. Н. Петрищева вполне справедливо подчеркивают первостепенную важность исторического просвещения и связанного с ним сохранения исторической памяти в формировании патриотизма. Одним из удачных и эффективных форматов организации совместной деятельности государства и общества в этом плане является создание в 2012 году (в Ульяновской области в 2013 г.) и деятельность Российского военно-исторического общества (РВИО). Нельзя не отметить и модернизацию старейшей просветительской организации страны, общества «Знание», мощный импульс которой был

дан в 2021 году. Вызывает уважение накопленный продуктивный опыт взаимодействия ульяновских региональных общественных организаций, образовательных и государственных учреждений, военно-исторических клубов и людей, заинтересованных в сохранении исторической памяти. Особенно впечатляют и являются показательным примером для других регионов изучение и популяризация военной истории России, институционализация политики исторической памяти о Великой Отечественной войне. Практически все направления деятельности Российского военно-исторического общества нашли свое отражение в работе Ульяновского регионального отделения РВИО. Это мероприятия по созданию и реставрации военно-исторических и мемориальных памятников, музейно-выставочная, архивно-библиотечная и научно-исследовательская деятельность, проведение форумов и открытых лекций, военно-археологические и поисковые кампании, работа с ветеранами и общественными организациями, сохранение объектов исторического и культурного наследия, развитие военно-исторического туризма, организация военно-исторических фестивалей, реконструкция исторических событий и т. д. Особое внимание уделяется ульяновцам — участникам и героям Великой Отечественной войны (Александр Матросов и др.). Перечень мероприятий, представленных в монографии, широк, разнообразен и интересен, однако формат рецензии, к сожалению, не позволяет показать их все.

Что касается Российского общества «Знание» и координации деятельности с ним Ульяновского регионального отделения, то здесь также можно отметить целый ряд успехов и достижений, о которых идет речь на страницах второго раздела Главы 4. Отрадно (и это отмечают авторы монографии), что традиционные методы и базовые технологии деятельности региональных и центральных структур организации применимы и сегодня, а новые формы и методики, информационные технологии смогли усилить деятельность общества [Там же: 111]. С 2021 года, когда были приняты ключевые решения, направленные на модернизацию просветительской организации, создана цифровая экосистема общества «Знание». Она не только направлена на доставку просветительского контента до объектов просветительской деятельности, но также информирует других субъектов о мероприятиях

и инициативах Общества, привлекает их к сотрудничеству, предлагает свою информационную площадку для лекторов-просветителей [Там же: 110].

Ульяновское региональное отделение Российского общества «Знание» начало свою деятельность в обновленном формате в 2022 г. Основные принципы его работы: обновление состава лекторов, привлечение экспертов из разных отраслей науки; адаптация к специфическим потребностям целевой аудитории; внедрение новых форматов просветительства; актуализация тематики просветительского контента; расширение охвата территории за счет муниципальных образований; информационная поддержка всем направлениям деятельности; новые стратегические партнерства. Одной из успешных практик Ульяновского регионального отделения Российского общества «Знание» стало создание Проекта «Знание. Государство». В его рамках были определены топ-5 ведущих тематик для просветительских лекций: геополитическая ситуация, противодействие фальсификации истории России, психология, повышение надпрофессиональных навыков, медиакоммуникации. Задействованы представители министерств и ведомств региона (Росгвардия, МЧС, ФНС и др.) как носители достоверной информации о ключевых событиях в нашей стране. В 2024 г. Российское общество «Знание» совместно с АНО «Экспертный институт социальных исследований» запустили новый проект по подготовке материалов для субъектов публичной власти и институтов гражданского общества о ключевых событиях в жизни страны: «Смысловые линии гражданского просвещения» (еженедельные материалы); «Блокнот гражданского просвещения» (наиболее значимые события); «Методические материалы» (лекции и презентации) [Там же: 112—114].

В рамках реализации Ульяновского регионального отделения находится Проект Российского общества «Знание» — «ДНК России» [Там же: 115—116]. Педагогическим сообществом Ульяновской области активно применяется в образовательном и воспитательном процессе библиотека готовых разработок данного Проекта, включающих в себя видеоролики, фильмы, лекции и т. д., посвященные достижениям России разных областях, борьбе с фальсификацией истории. Данный аудиовизуальный контент, по мнению авторов монографии, удачно интегрируется

в образовательные программы, программы внеурочной и воспитательной деятельности за счет оптимального времени контента, его структуры, формы, сопровождающих вопросов и ответов, применения инфографики, анимации, таймлапсов, высококачественных красочных видеокадров, проработки и адаптации контента к восприятию целевой аудиторией. С сентября 2024 года обществом «Знание» запущена специализированная лендинг-страница с доступными методическими разработками, прошедшими верификацию у экспертов и включающими в себя готовые сценарии мероприятий и лекций, презентации и текстовые задания, раздаточные материалы и фильмы.

В рамках реализации федерального проекта «Знание. Герои» региональная система исторического просвещения также проводит целый комплекс мероприятий, посвященных истории и героям Российской Федерации. В частности, профессиональными художниками разработан инновационный, способный заинтересовать и увлечь сборник графических новелл, знакомящий с подвигами участников специальной военной операции на основании реальных фотографий и рассказов самих участников и их сослуживцев. Данные материалы доступны на цифровой платформе общества «Знание» [Там же: 116—117].

Заключительная Глава 5 «Просветительская миссия университета в зарубежных странах» раскрывает данный аспект просветительства на базе УлГПУ в трех микротемах: «Иностранные студенты УлГПУ — посланники Русского мира в своих странах: историко-культурные возможности преподавания русского языка как иностранного»; «Роль исторического просвещения в социокультурном развитии детей и молодежи России и Египта»; «Историко-культурное просвещение слушателей Центров открытого образования и обучения русскому языку в Эфиопии» [Там же: 120—156].

Рассматриваемая тематика, включенная учеными и преподавателями (О. Г. Мукина, А. А. Спиридонова, И. В. Арябкина, С. В. Данилов) в контекст монографии, имеет непреходящее значение не только применительно к продвижению русского языка и культуры за пределами России, но также к распространению достоверных и научно обоснованных знаний по истории нашей страны, формированию ее позитивного образа с помощью

исторического просвещения на основе преподавания русского языка как иностранного. Актуализация поднимаемой темы заключается и в демонстрации так необходимого сегодня опыта преподавания русского языка как иностранного (РКИ) для российских коллег из других регионов Российской Федерации.

Отличительной чертой обучения иностранных студентов на подготовительном факультете УлГПУ имени И. Н. Ульянова является широкий этноконфессиональный состав обучающихся. О. Г. Мукина вполне справедливо выделяет целый комплекс специфических экстралингвистических факторов, которые необходимо учитывать при работе с данной категорией студентов на этапе довузовского обучения: индивидуальные особенности личности, в том числе этнопсихологические; возраст учащихся; социальное положение; национальный контингент группы; геополитическое положение страны обучающегося и близость ее к России; особенности национального менталитета; разные причины и коммуникативные цели изучения русского языка. Также представлены ключевые аспекты исторического просвещения в контексте работы с иностранными студентами: пословицы, поговорки и фразеологизмы как средство познания русской культуры; традиции русского гостеприимства, в т. ч. питания; тема дороги; военные победы и героические сражения; герои земли русской; русский язык как ключевой элемент культуры Русского мира; тема патриотизма и государственной идеологии. Подчеркивается, в связи с комплексным подходом в рамках исторического просвещения для данной целевой аудитории, ответственность и убежденность преподавателя, уровень его квалификации, осведомленности, глубины знаний, методической подготовленности. Более подробно в монографии рассматривается аудиторная и внеаудиторная работа по приобщению иностранных студентов к русской духовной культуре. Целью первой является не только обучение русскому языку, но и расширение кругозора учащихся в плане знаний о Русском мире, русской истории и культуре, посредством в том числе текстов и видеоматериалов историко-культурологической направленности. Внеаудиторная работа служит целям углубления знаний о Русском мире посредством интеграции иностранных студентов в региональные и общероссийские акции и мероприятия, а значит, погружения в среду

изучаемого русского языка, следствием чего является его дальнейшее совершенствование [Там же: 120—130].

В заключительных разделах Главы 5 представлены особенности исторического просвещения молодого поколения России и Египта, а также внедрение в жизнь конкретных инициатив и проектов по продвижению русского языка за рубежом на основании комплексной государственной программы Российской Федерации «Поддержка и продвижение русского языка за рубежом» (до 2031 года) на примере культурно-исторической деятельности УлГПУ в Эфиопии [Там же: 131—156].

А. А. Спиридонова и И. В. Арябкина позиционируют теоретико-методологические и практические выводы, касающиеся взаимосвязи исторического просвещения и социокультурного развития у учащейся молодежи России и Египта.

С. В. Данилов освещает деятельность Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова в ряде стран африканского континента, в том числе в Федеративной Демократической Республике Эфиопия. Среди основных направлений сотрудничества автором выделяется «интеграция научного потенциала, академическая мобильность преподавателей и студентов УлГПУ имени И. Н. Ульянова и эфиопских университетов, проведение культурно-исторических мероприятий на базе высших учебных заведений и Центров открытого образования на русском языке и обучения русскому языку в Эфиопии» [Там же: 147]. В качестве тем мероприятий историко-культурного просвещения предлагаются такие, как «Страна Россия», «Культура России», «История России», «Наука России», «Россия и Эфиопия: общая судьба». Форматы проведения подобных мероприятий и их содержание самые разнообразные. В качестве примера в статье названы следующие: цикл мероприятий и учебных занятий, посвященных А. С. Пушкину как исторической личности и творцу, объединяющему культуру двух стран; семинар по обучению иностранных учащихся технике чтения и пониманию прочитанного; курсы повышения квалификации для учителей эфиопских школ — и т. д.

В Заключении подведены основные итоги работы, проделанной преподавательским сообществом Ульяновского государственного педагогического университета и представленной авторами

монографии на ее страницах. Присоединяемся к мнению авторского коллектива об удачности попытки анализа исторического просвещения в педагогическом вузе через понятие комплексности, успешности просветительской деятельности. Материалы монографии по целостности подхода к заявленной проблематике и обилию фактического материала, несомненно, вызывают неподдельный интерес и будут востребованы научной и педагогической общественностью и самыми широкими кругами населения, заинтересованными тематикой исторического просвещения, исторического образования, противодействия фальсификации отечественной истории, так как это напрямую связано с формированием общероссийской гражданской идентичности, а также судьбой нашей страны, ее ролью и местом в современном геополитическом пространстве.

Список источников

Реализация государственной политики исторического просвещения в педагогическом вузе: специфика, содержание, практика: коллективная монография / под общ. ред. М. А. Бравиной. Ульяновск: УлГПУ им. И. Н. Ульянова», 2025. 160 с.

References

Bravina, M. A. (ed.) (2025), *Realizatsiia gosudarstvennoi politiki istoricheskogo prosveshcheniia v pedagogicheskom vuze: spetsifika, sodержanie, praktika: kollektivnaia monografiia* [Implementation of the State Policy of Historical Education in a Pedagogical University: Specifics, Content, and Practice: A Collective Monograph].

Статья поступила в редакцию 29.01.2026; одобрена после рецензирования 19.02.2026; принята к публикации 25.02.2026.

The article was submitted 29.01.2026; approved after reviewing 19.02.2026; accepted for publication 25.02.2026.

Информация об авторе / Information about the author

Т. В. Чугунова — кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры истории России, Институт гуманитарных наук, Ивановский государственный университет, Иваново, Россия.

T. V. Chugunova — Candidate of Sciences (History), Associate Professor, Associate Professor of the Department of History of Russia, Institute of Humanities, Ivanovo State University, Ivanovo, Russia.

Информация для авторов

Information for authors

Редколлегия междисциплинарного журнала социально-гуманитарных наук «Интеллигенция и мир» приглашает к сотрудничеству ведущих специалистов и начинающих исследователей, работающих в различных сферах гуманитарного знания. С 2010 года наш журнал включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата исторических наук. Материалы журнала размещены в Научной электронной библиотеке (e-library.ru) и Восточно-европейской электронной библиотеке (www.cceol.com).

Реквизиты журнала ISSN 1993-3959

Подписной индекс в каталоге «Пресса России» 41533

Мы будем рады видеть на страницах журнала «Интеллигенция и мир» Ваши публикации по следующим актуальным проблемам:

- ***Актуальные проблемы современного интеллигентоведения***
- ***Генезис, становление, развитие и деятельность интеллигенции***
- ***Роль интеллигенции в развитии государственности и культуры России и зарубежных стран***
- ***Интеллигенция и общество в современных условиях***
- ***Роль личности в мировой и отечественной культуре и истории***
- ***Международные отношения и личность***
- ***Роль религии в развитии мировой культуры***
- ***Учебно-методические проблемы преподавания интеллигентоведения и других дисциплин социально-гуманитарного цикла***
- ***Рецензии на научные издания и диссертации, хроника научной жизни***
- ***Из архивных фондов: публикация исторических источников***

Требования к оформлению статей

К публикации принимаются научные статьи, обзорные статьи, редакционные статьи, дискуссионные статьи, персоналии, редакторские заметки, рецензии на книгу, рецензии на статью, спектакль и т. п. Рекомендуемый объем статьи и обзоров 30—40 тыс. знаков (до 1 авторского листа), в исключительных случаях до 45 тыс. знаков. Объем сообщения примерно 20 тыс. знаков (0,5 авторского листа), редакторский заметки и рецензии 10—15 тыс. знаков. Материалы представляются в электронном виде в редакторе Microsoft Word шрифтом Times New Roman, кегль 14, через 1,5 интервала.

Требования к оформлению статей смотрите на сайте журнала «Интеллигенция и мир», раздел «Правила публикации» (<https://intelligentsia.ivanovo.ac.ru>).

ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ И МИР
Российский междисциплинарный журнал
социально-гуманитарных наук
2026. № 3

[12+]

Директор издательства *Л. В. Михеева*
Редактор *Д. Л. Лакербай*
Технический редактор *И. С. Сибирева*

Дата выхода в свет 30.09.2026.
Формат 60 x 84^{1/16}. Бумага писчая. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 11,16. Уч.-изд. л. 9,0.
Тираж 100 экз. Заказ № 32. Цена свободная.

Адрес редакции: 153025 Ивановская обл., г. Иваново, ул. Тимирязева, 5
Факс: +7(920) 672-03-68. E-mail: int_i_mir@mail.ru

Издательство «Ивановский государственный университет»
✉ 153025 Ивановская обл., г. Иваново, ул. Ермака, 39
☎ (4932) 93-43-41. E-mail: publisher@ivanovo.ac.ru

Отпечатано в АО «Ивановский издательский дом»
✉ 153025 Ивановская обл., г. Иваново,
ул. Степанова, 5, литера А, А1-А7
☎ (4932) 30-32-37. E-mail: 301411@rambler.ru

